

**Г.К. Ахметова, З.А. Исаева**

# **ПЕДАГОГИКА**

(для магистратуры университетов)

*Рекомендовано Министерством образования и науки  
Республики Казахстан в качестве учебника  
для магистратуры высших учебных заведений*

Алматы  
Қазақ университеті  
2006

*Учебник выпущен по результатам открытого конкурса  
по подготовке, выпуску и продаже учебной литературы  
Министерства образования и науки РК*

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор Бейсембаева А.А.,  
доктор педагогических наук, профессор Кусаинов А.К.

**Г.К. Ахметова, З.А. Исаева**

**Педагогика для магистратуры университетов** – Алматы: Казак университеті, 2006. – 327 с.

Учебник подготовлен в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом высшего профессионального образования по направлению и специальностям магистратуры университетов.

Курс ориентирует на подготовку магистрантов к преподавательской деятельности в высшей школе.

В основу построения курса положены современные тенденции обновления учебно-воспитательного процесса в высшей школе и гуманистические идеи педагогической науки: целостности педагогических явлений и процессов, положение личностно-ориентированного подхода, технологизации педагогического процесса.

Авторы сосредоточили свое внимание на целях и задачах казахстанской высшей школы в эпоху глобализации и интернационализации высшего образования, сущности педагогического процесса в вузе, его теоретических основах и специфических особенностях; социальной обусловленности воспитания в высшей школе и овладение магистрантами коммуникативными технологиями субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе, современными технологиями обучения в высшей школе. При этом особое внимание в курсе уделяется организации и научно-методическому обеспечению кредитной системе обучения.

Учебник может быть полезен как будущим, так и нынешним преподавателям высших учебных заведений в формировании профессионально-педагогической компетентности.

## Оглавление

Введение	5
ГЛАВА 1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	7
1.1 Основные понятия педагогики	7
1.2 Педагогика как наука	10
1.3 Методология педагогической науки	21
1.4 Образование как объект педагогической науки	38
Вопросы для самостоятельной работы	50
ГЛАВА 2 ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
2.1 Роль и место высшего образования в современную эпоху	51
2.2 Основные направления и тенденции развития высшего образования в современном мире	57
2.3 Высшее образование в Республике Казахстан	67
2.4 Подготовка научно-педагогических кадров в высшей школе	77
Вопросы для самостоятельной работы	96
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	97
3.1 Сущность и структура педагогической деятельности	97
3.2 Личность и профессиональные способности преподавателя высшей школы	101
3.3 Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы	123
3.4 Профессионально-исследовательская культура как основа творческого саморазвития педагога	143
Вопросы для самостоятельной работы	150
ГЛАВА 4. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ДИДАКТИКА)	151
4.1 Общие основы дидактики высшей школы	152
4.2 Сущность и структура профессионального обучения	154
4.3 Движущие силы и принципы обучения в высшей школе	165
4.4 Содержание высшего образования	176
4.5 Организация процесса обучения в высшей школе	189
4.6 Активные формы и методы обучения (АМО) в высшей школе	214
Вопросы для самостоятельной работы	242

ГЛАВА 5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	244
5.1 Высшая школа как социальный институт воспитания и формирования личности специалиста	246
5.2 Сущность и основные направления воспитательной работы в высшей школе	253
5.3 Кураторство в высшей школе	266
Вопросы для самостоятельной работы	271
ГЛАВА 6 СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	272
6.1 Научные основы образовательных технологий в высшей школе	274
6.2 Сущность образовательных технологий	276
6.3 Новые образовательные технологии в высшей школе: организация учебного процесса в высшей школе на основе кредитной системы обучения	283
6.4 Организация СРС и педагогического контроля в условиях кредитной системы обучения	292
6.5 Технология составления учебно-методических материалов в условиях кредитной системы обучения	298
Вопросы для самостоятельной работы	321
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	322

## Введение

Выделение педагогики высшего образования в относительно самостоятельную область научного знания вызвано потребностями высшей школы в совершенствовании и повышении эффективности подготовки специалистов для всех отраслей современного производства. Сегодня качество профессиональной подготовки выпускников высшей школы характеризуется не только высоким уровнем сформированных профессиональных знаний и умений. На первый план выходит личностный фактор, определяющий возможности компетентного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, технологий и решений, способности к эффективному общению в сферах научной, практической деятельности и образования. Соответственно, высшее образование должно быть направлено не столько на вооружение знаниями и умениями обучающегося, сколько на раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека к рефлексии и потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии. В этой совокупности проблем важное значение имеет подготовка преподавательских кадров, в значительной мере определяющая эффективность образования. Преподаватель в современных условиях становится не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы и научного творчества.

В настоящее время учебный процесс в вузах стал более сложным по своим задачам, интенсивности и содержанию. Он требует глубокого психологического осмысления преподавателями закономерностей учебной деятельности, принципов и методов обучения и воспитания, формирования личности.

Среди множества факторов, определяющих эффективность деятельности преподавателя высшей школы на первый план выдвигается его профессионально-педагогическая компетентность.

Настоящая программа курса «Педагогика» (для магистратуры университета) ориентирована на подготовку магистрантов и аспирантов к преподавательской деятельности в высшей школе.

Содержание курса отражает современные тенденции гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, новых технологий обучения и воспитания, ориентирует на индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности.

**Цель преподавания курса** – ознакомление будущих преподавателей с общей проблематикой, методологическими и теоретическими основами педагогики высшей школы, современными технологиями анализа, планирования и организации обучения и воспитания, коммуникативными

технологиями субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе вуза.

**Освоение курса должно помочь слушателям осознать:**

- актуальные проблемы педагогической науки;
- сущность педагогической деятельности преподавателя вуза;
- роль предметного образования в профессиональной подготовке будущего специалиста;
- себя субъектом профессиональной деятельности и овладеть способом самоопределения и анализа собственной профессиональной деятельности.

**Овладеть умениями:**

- выделения из окружающей действительности педагогических фактов, явлений, событий и описания их на языке педагогической науки, опираясь на закономерности педагогических теорий, объяснения, прогнозирования и развития.;
- конструирования учебно-воспитательного процесса, основываясь на новых концепциях обучения и воспитания;
- создания творчески-развивающей среды в процессе обучения и воспитания.

**Быть компетентным в:**

- решении проблем высшего педагогического образования и перспектив его дальнейшего развития;
- в вопросах применения эффективных вузовских технологий обучения;
- основных видах педагогического коммуникативного взаимодействия, средствах и технологиях безконтрольного обучения;
- решении актуальных психолого-педагогических проблем, оценке достигнутых результатов;
- организации и управлении деятельностью студентов.

Данный курс состоит из двух разделов. Первый раздел посвящен проблемам освоения теоретических основ педагогики высшей школы. Второй раздел раскрывает технологию организации учебного процесса в высшей школе и основные образовательные технологии в условиях кредитной системы обучения.

Предназначен для магистрантов, аспирантов всех специальностей и слушателей ИПК научно-педагогических кадров.

# Глава 1

## Общие основы педагогики

- Основные понятия педагогики;
  - педагогика как наука;
  - методология педагогической науки;
  - образование как объект педагогической науки
- 
- 

Изучение любой области научного знания начинается с его понятийного аппарата. **Понятия** – это одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Понятия в науке рождаются как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, становясь по мере развития самой науки неотъемлемой ее частью.

В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в **категории** науки, которые представляют собой наиболее общие фундаментальные, "родовые" понятия. От них происходят остальные понятия, используемые в данной науке.

Современная педагогическая наука представляет собой определенный этап последовательного развития человеческого знания. Результатом этого развития является общественно-исторический опыт, накопленный в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения и существующий в форме педагогических понятий. Необходимо помнить, что педагогика – это еще и определенная культура. Вхождение в данную культуру, т.е. понятие происходящего, равно как и эффективное участие в ней, возможно только при овладении принятой здесь системой понятий. В то же время система понятий любой науки находится во взаимосвязи с понятийными системами других наук. В этом смысле не является исключением и педагогика, понятийная система которой находится в тесной взаимосвязи с системами понятий, прежде всего, философии, психологии, социологии, а также других наук, изучающих человека.

### 1.1 Основные понятия педагогики

Педагогика имеет свой понятийный аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные *категории*, выступающие в качестве *основных понятий педагогики*: *воспитание, обучение, образование*.

**Воспитание** как всеобщая категория представляет собой процесс передачи исторического и культурного опыта от поколения к поколению. Воспитывать – значит направлять развитие человека с целью

формирования личности, ее мировоззрения, органических, умственных и нравственных качеств в соответствии с требованиями общества.

Воспитание – историческое понятие. Выдвигая перед воспитателем задачи успешного становления необходимого для него типа гражданина, государство последовательно и систематично занимается совершенствованием системы воспитания. Это необходимо, потому что воспитание является одним из важнейших средств обеспечения существования и приемлемости обществ, подготовки его производительных сил и развития человека. В нем отражаются закономерности развития, взаимозависимости и взаимосвязи воспитания с другими общественными явлениями: социально-экономическими, политическими, культурными и др.

Воспитание как явление общества представляет собой органическую часть всей общественной жизни и охватывает все воспитательные силы общества: семью, воспитательные и учебные учреждения, средства массовой информации и др. В совокупности они должны работать на интересы государства, которое в виде социального заказа ставит конкретные цели и задачи, определяет идеалы и ценности. Основным критерием воспитания является степень соответствия свойств и качеств личности этим требованиям.

В современных условиях построения демократического общества в Казахстане, совершенствования всего многообразия общественных отношений создана реальная база (духовная, материальная) для развития каждой личности в соответствии с новыми реалиями и требованиями общественной жизни.

**Обучение** – двусторонний процесс преподавания и учения является составной частью воспитания. *Преподавание* – трансформация или передача знаний, умений, способов познавательной деятельности. *Учение* – деятельность самого ученика по усвоению опыта посредством восприятия, усвоения, осмысления, использования. Отсюда, **обучение** – передача и усвоение Знаний, умений и навыков практической деятельности посредством взаимодействия педагога и обучаемого.

Обучение как единство преподавания и учения – органически целостная категория. В результате обучения человек получает систему научных знаний, фактов, обобщений, законов, формирует мировоззрение, развивает свои умственные и творческие способности.

**Образование** – процесс и результат обучения и воспитания. Образование, прежде всего, социальное явление понимается как целенаправленный процесс обучения и воспитания человека в интересах личности, общества, государства.



**Под образованием мы понимаем** такую сторону воспитания и обучения, которая состоит в овладении системой научных и культурных ценностей, накопленных человечеством, в овладении системой познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, морали, поведения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей, подготовку к общественной жизни и труду. В содержание образования включаются все элементы социального опыта.

Таким образом, диалектическое единство "воспитание – обучение – образование" направлено, прежде всего, на развитие деятельностных, личностных характеристик человека, его сущностных сил и способностей.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования является педагогический процесс, отражающий единство обучения, воспитания и развития личности.

**Педагогический процесс** – это специально организованная, целенаправленная деятельность педагогов и воспитанников с целью приобретения знаний, умений и практических навыков, развитие морально-психологических, физических качеств личности. В его основе лежит **педагогическое взаимодействие** как единство педагогического воздействия и активного восприятия и усвоения, собственной активности воспитуемого, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Синонимами "педагогического процесса" часто называют "учебно-воспитательный процесс", "образовательный процесс".

Педагогическая наука тесно связана со всеми науками о человеке: философией, анатомией, физиологией, психологией, биологией, кибернетикой и др. Именно поэтому в педагогике широко используются **междисциплинарные понятия** – личность, деятельность, развитие, формирование, общение и др.

**Личность** – продукт общения, социальной существо. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе жизни. Личность – это человек с определенными индивидуальными и социально-психологическими особенностями, с собственными взглядами и мировоззрением, отношением к окружающему миру, обществу.

**Деятельность** – совокупность действий человека, направленного на удовлетворение и практическое воплощение его потребностей и интересов.

**Развитие** – объективный процесс последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

**Формирование** – процесс функционального совершенствования, осознание человеком своего места, функции, предназначения в окружающем его мире.

Процесс формирования личности человека происходит под влиянием многочисленных факторов, природных и общественных, внешних и внутренних, действующих стихийно и согласно определенным правилам, с применением определенных средств.

**Общение** – взаимодействие людей в процессе деятельности, осуществляемое с помощью различных средств влияния и преследующее цель достижения изменений в мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах участвующих в общении людей.

Педагогика изучает также процессы самообразования и самовоспитания, которые являются результатом эффективного воспитания. **Самообразование** – целенаправленная деятельность человека по расширению и углублению знаний, умений и навыков.

**Самовоспитание** – целенаправленная деятельность человека по формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с требованиями общества. Современная гуманистическая педагогика преследует целью самовоспитание, направленное на развитие внутреннего "Я" каждой личности.

## 1.2 Педагогика как наука

Наука определяется как сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности как производительная сила общества и как важнейший социальный институт. Отмечается, что понятие "наука" включает в себя как деятельность по получению нового знания, так и результат этой деятельности, т.е. сумму полученных знаний.

Любая наука "вырастает" из конкретной реальной действительности, является ее отражением, систематизирует знания о ней. Научные теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практики, поэтому наука и практика неразрывно связаны между собой. Более того, именно практика является источником любой науки. С другой стороны, эффективность практической деятельности неизмеримо возрастает, если она основывается на достижениях науки. Теоретические знания дают возможность направлять, совершенствовать и преобразовывать реальную действительность. Это означает, что наука и практика должны непременно идти рука об руку, дополняя и развивая друг друга.

Когда речь идет о педагогике, то здесь также необходимо четко различать две ее взаимосвязанные стороны – теоретические знания в этой области и соответственно педагогическую деятельность, т.е. непосредственную работу педагога с воспитуемым.

Другими словами, необходимо различать педагогику как науку и как сферу педагогической деятельности, которые неразрывно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**Основные этапы развития науки педагогики.** Педагогика как наука возникла как результат обобщения и передачи общественного опыта одного поколения другому в области воспитания и обучения, подготовке его к жизни и труду. Воспитание растущего человека всегда составляло и составляет одну из главных функций общества. Потребности передавать опыт от поколения к поколению появилась наряду с другими потребностями человека, на самом раннем этапе развития общества и цивилизации.

Само слово "педагогика" происходит от греческого "paidagogike" – "пайдос" – ребенок и "аго" – вести, что в буквальном смысле означает "детовожделение", искусство "вести ребенка по жизни", т.е. обучать, воспитывать и направлять его духовное и телесное развитие.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений, в сказках, мифах, былинах, песнях, преданиях, составляющих содержание народной педагогики. Это своеобразные педагогические заповеди, составляющие суть правил и норм поведения и отношений в обществе, между родителями и детьми, с другими людьми, в общении с ними. Они воплощались в пословицах и поговорках, т.е. имели иносказательную форму и устное бытование: "*От умного научишься, от глупого разучишься*", "*Век живи, век учишь*", "*Корень учения горек, да плод сладок*" и т.д. Эти знания в жизни общества, отдельной семьи, конкретного человека чрезвычайно важны, так как помогали правильно ориентироваться в жизненных ситуациях, служили эталонами нравственности и самосовершенствования.

Житейский педагогический опыт, несмотря на устную форму изложения, не исчезает и, выдержав испытания временем, сохранился и до нашего времени. Представляя собой педагогическую культуру, педагогическую ментальность народа, этот опыт и сегодня составляет основу научного педагогического знания.

В средневековье педагогика почти 12 веков отражалась в религиозных догмах, различных "Словах" и "Поучениях", летописях, учении о государстве, литературных произведениях тех лет, дошедших до наших времен.

История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общепедагогических знаний.

Истоки теоретической педагогики берут начало в трудах великих древнегреческих философов Платона и Аристотеля (472-322 гг. до нашей эры), которые впервые сформулировали идею гармоничного развития человека, раскрыли основы возрастной периодизации и этапы воспитания и образования человека. От Платона пришла к нам идея воспитания детей в государственных воспитательных домах по специальной программе, получившие в его времена название "семь свободных искусств". Она включала в себя грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. От Аристотеля ученые восприняли идею развития способностей человека, заключенных природой в качестве основной цели воспитания.

Педагогические идеи и суждения воплотились также в классических трудах философов Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование» и др.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в сочинениях и трактатах Вивеса «О порче нравов», Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании». В этих трудах отражены педагогические воззрения философов-гуманистов того времени.

И только с конца XVII века, с появлением массовых школ и учителей педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. В этот период знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности обучения и воспитания (1592-1670). Главная заслуга его в том, что в своей знаменитой книге "Великая дидактика", получившей мировое признание, он впервые изложил принципы, методы и формы обучения, обосновал цель обучения как познание человеком самого себя и окружающего мира, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе. Неслучайно, Я.А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики началось в XVIII веке. Причиной этому стало создание различных учебно-воспитательных учреждений. Это, в свою очередь, привело к необходимости открытия специальных учебных заведений по подготовке педагогов. С этого времени педагогика начинает оформляться как учебная дисциплина.

В XIX веке на педагогическую теорию и практику европейских стран оказали значительное влияние труды И.Г. Песталоцци (1746-1827), И. Гербарта (1776-1841), А. Дистервега (1790-1866).

Великий швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци, последователь демократических идей французских просветителей создал основы образования для бедняков. Он разработал метод элементарного обучения и воспитания, развивающий способности ребенка через систему специальных упражнений. Песталоцци предложил учителям прогрессивную методику обучения, основанную на знании психологии.

Иоганн Фридрих Герbart известен работами, ставшими теоретической базой дальнейшего развития педагогики. В знаменитом сочинении “Общая педагогика” И. Герbart впервые предложил методологический инструментарий педагогики как науки, развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса или “естественную последовательность” в виде формальных ступеней, ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Кроме значительных теоретических обобщений в области дидактики он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещающий) и свод рекомендаций, учитывающий индивидуальность человека.

Немецкий педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистерверг сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – природообразности и культуuroобразности. Он занимался изучением противоречий, внутренне присущим всем педагогическим явлениям.

В России огромное влияние на развитие педагогической науки оказали труды Константина Дмитриевича Ушинского. Его заслуга в том, что он впервые дал определение педагогики как науки, сформулировал предмет ее исследования. К.Д. Ушинский большое значение придавал развитию теории и практики в их единстве и связи педагогики с другими науками о человеке: анатомии, физиологии, географии, психологии, философии, логики, истории и др. Он утверждал: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна знать его во всех отношениях". Педагогическую практику без истории он отождествлял со знахарством в медицине.

Русская педагогика после октябрьского периода представлена именами П.Ф. Каптерева (учение о педагогическом процессе), С.Т. Шацкого (социальная педагогика), Н.К. Крупской (организация внеклассной воспитательной работы, пионерского движения), А.С. Макаренко (учение о коллективе), В.А. Сухомлинского (моральные проблемы воспитания молодежи).

Первыми авторами учебных пособий “Педагогика”, в которых решались задачи воспитания человека в социалистической школе, были П.П. Блонский (1884-1941) и А.А. Пинкевич (1884-1939).

Новые явления в педагогической теории и практике возникли во второй половине XX века. В этот период педагогическая наука оформляется в самостоятельную отрасль, сочетающую процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками – философией, психологией, социологией, физиологией, политологией, экономикой, математикой.

Как результат интеграционных процессов систематизируются педагогические явления и феномены, теории и концепции. На основе педагогических фактов, полученных в результате длительных наблюдений, экспериментов и опыта в области обучения и воспитания, осуществляются научные обобщения, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предложения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. Разрабатываются новые теории и концепции: теории развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), теория содержания образования и методов обучения (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин), теория оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский) и мн.др.

В процессе дифференциации педагогики выделяются такие ее области, как общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, андрогогика (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути). В совокупности эти области образуют развивающуюся систему педагогических наук.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин). На этой основе научные исследования стали отличаться своей спецификой, технологией и методикой проведения, обеспечивая непрерывный процесс развития педагогической науки и практики.

**Развитие педагогической науки в Казахстане** В Казахстане развитие педагогической мысли связывают с именами прогрессивных мыслителей (аль-Фараби, Ж. Баласагуни, М. Кашгари, Ч. Валиханов, И. Алтынсарин, А. Кунанбаев, Ж. Аймаутов, и др.). Труды и идеи этих мыслителей, равно как их авторитет, были прогрессивными

направляющими стимулами, которые в разные исторические эпохи являлись движущими силами воспитания и образования казахского народа.

Среди казахстанских имен ученых-педагогов 20-30-х гг. следует назвать А. Байтурсынова, С. Сейфуллина, М. Дулатова, М. Тынышпаева, М. Жумабаева, У. Жандосова и др. Они внесли весомый вклад в развитие отечественной педагогики и школьного образования с позиций историко-культурного наследия и традиций казахов. В основу поддержания образования они ставили такие учебные предметы, как родной язык и литературу, история, география, животный и растительный мир Казахстана, трудовое воспитание средствами традиционных казахских видов хозяйственно-трудовой деятельности, изобразительное искусство, народные игры и др. Однако демократические идеи казахских просветителей не могли противостоять идеологическому и политическому диктату партийно-государственных органов, чьи решения были основополагающими.

В послевоенные годы в Казахстане начинается исследование проблем истории и теории педагогики, частных методик. В это время издается монография А.С. Ситдыкова “Педагогические идеи и просветительная деятельность И. Алтынсарина” (1949), научная работа Р.Г. Лемберг “Урок в начальной школе” (1948) и др.

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период второй половины 50-х-60-х годов, называемой историками “хрущевской оттепелью”, период либерализации идеологических запретов, относительного свободомыслия. В эти годы наблюдается интенсивный рост историко-педагогических исследований в Казахстане. Публикуются монографии видных ученых-профессоров Т.Т. Тажибаева “Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во второй половине XIX века” (1958), “Просвещение и школа Казахстана во второй половине XIX века» (1962), «Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине 19 века»; А.И. Сембаева “Очерки по истории казахской советской школы” (1958), “История развития советской школы в Казахстане” (1962); К.Б. Бержанова “Русско-казахское содружество в развитии просвещения” (1965). Защищаются ряд докторских и кандидатских диссертаций по истории школы и педагогики Казахстана. Можно утверждать, что в эти годы в Казахстане был заложен фундамент историко-педагогической науки.

В 70-80-е гг. увеличивается издание историко-педагогических работ. Так, появляется в свет трехтомное собрание сочинений выдающегося казахского педагога И. Алтынсарина (1975-1978); печатаются труды К.Б. Жарикбаева “Развитие психологической мысли в Казахстане” (1968), “Из истории развития педагогической мысли в дореволюционном Казахстане” (1978), Г.М. Храпченкова “Научно-педагогические вопросы народного

образования в Казахстане” (1976), “Проблемы содержания и методов обучения в школах Казахстана” (1983) и др.

Издаются первые работы, посвященные специальным вопросам педагогики: К.Ж. Жаманбаева “Высшая школа в Казахстане” (1972), К.К. Кунантаевой “К вершинам знаний. Развитие женского образования в Казахстане (1920-1927)” (1978). Печатаются труды К.Т. Жумагулова “Ибрай Алтынсарин и развитие культуры казахского народа” (1984), А. Кубесова “Педагогическое наследие аль-Фараби” (1989) и др. [1]

По историко-педагогической тематике в этот период было защищено более 100 докторских и кандидатских диссертаций.

Современный этап развития педагогического знания, начавшийся в середине 80-х гг., характеризуется инновационной деятельностью педагогов-новаторов, получившее название “педагогика сотрудничества”. Этот период в педагогике знаменуется отчетливо выраженной тенденцией отказа господства от монологической формы осуществления учебно-воспитательного процесса и перехода к диалогической, заменой субъект-объектных отношений субъект-субъектными в сферах общения учителей и учащихся. Это предполагало глубокое изучение механизмов и технологий учебного процесса, психологии учебной деятельности школьника, создание оптимальных условий для наиболее эффективного функционирования системы “учитель-ученик”. Этим обоблачивались основные направления психолого-педагогических исследований этого периода. Основательное развитие в эти годы получают исследования различных направлений дидактики. Родоначальником их выступила известный ученый, профессор Р.Г. Лемберг. В своих многочисленных трудах она характеризует психологические аспекты учебного процесса, пути и средства его активизации, применения творческих методов обучения. Раиса Григорьевна выступает против догматизма и формализма в обучении и остро ставит вопрос о необходимости преодоления психолого-педагогического и методического застоя, поиска новых эффективных технологий обучения. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли ученики школы Р.Г. Лемберг, которые позднее создали свои педагогические школы. Это научная школа профессора Г.А. Уманова, где исследуются проблемы профессионально-технического образования, трудового обучения и воспитания; проблемы педагогического процесса и подготовки педагогических кадров исследует научная школа Е.Д. Хмель.

Значительный вклад в развитие педагогической науки внес академик НАН РК, профессор А.П. Сейтешев и его школа. Его труды по проблемам дидактики общеобразовательной, профессионально-технической и высшей школы, подготовки инженерно-педагогических кадров, вопросам воспитания учащихся школ, ПТУ, студенчества имеют большое теоретико-практическое значение.



Над обогащением и развитием педагогической науки в стране в этот период также рудились известные ученые –педагоги Х.К. Аргынов, К.Б. Жарикбаев, А.И. Сембаев, К.Б. Бержанов и др.

Волна перестроечных процессов, начавшаяся в нашей страны с середины 80-х гг., затронула все сферы человеческой деятельности: политическую систему, государственное устройство, нравственные ценности, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения. Главное в перестройке образования – изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку об образовании, процессе воспитания и обучения человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.

Сегодня педагогика – это самостоятельная наука, сочетающая процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками: философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой. Она обобщает научные факты в области воспитания и обучения, устанавливает причинные связи между явлениями и объясняет, почему и какие изменения происходят в развитии человека под влиянием образования.

**Объект и предмет педагогики.** Для определения педагогики как науки необходимо, прежде всего, выяснить, что же она изучает. Ответ на этот вопрос предполагает определение ее объекта и предмета.

**Объект педагогики.** Долгое время многие исследователи считали объектом изучения педагогики ребенка. Однако это ошибочное мнение. В качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а педагогические факты (явления), связанные с его развитием. При этом ребенок, человек не исключаются из внимания. Напротив, педагогика как одна наук о человеке изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности. Отсюда, **объектом** исследования является педагогический факт (явление). Эти явления объективной действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества, получили название образование. Образование и есть **объект педагогики**.

**Предмет педагогики.** В основе педагогики лежат исследования повседневных процессов развития человека, реализуемого в условиях тех или иных педагогических систем. При выделении образования человека в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные и учебные учреждения, в рамках которых процесс

обучения и воспитания (т.е. педагогический процесс) нуждался не только в специальной организации, но и целенаправленном исследовании. И это вполне правомочно, так как только на основе описания, анализа, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем можно получить новое научно-педагогическое знание. Поэтому **предметом педагогики** является педагогический процесс как единство обучения воспитания человека на всех этапах его жизненного пути, целенаправленно организуемый в специальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

**Структура педагогической науки и ее связь с другими науками о человеке.** По мере роста новых знаний, расширения и взаимопроникновения научной мысли и реальной жизни, возникновения новых потребностей и проблем общества проявляется тенденция к дифференциации наук. Данная тенденция коснулась и педагогической науки. Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив информацию, превратилась к настоящему времени в разветвленную систему научных знаний.

В *структуру педагогической науки* входит: история педагогики, общая педагогика, возрастная педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, этнопедагогика, сравнительная педагогика, частные методики.

**История педагогики** изучает историю педагогических учений, развитие воспитания человека как общественного явления в различные исторические эпохи.

Принцип историзма – важнейший принцип любой науки, так как без прошлого нет будущего. Исследуя наследие прошлых лет, сопоставляя его с настоящим, можно не только проследить пути развития тех или иных явлений, но и избежать ошибок прошлого, обосновать прогнозы на будущее.

**Общая педагогика** является базисом педагогической науки. Она исследует общие закономерности образования человека, разрабатывает основы педагогического процесса в образовательных учреждениях всех типов.

**Возрастная педагогика** изучает закономерности обучения и воспитания, отражающие специфику внутри определенных возрастных групп или типах учебно-воспитательных учреждений. Здесь различают дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику взрослых.

Дошкольная педагогика освещает вопросы обучения и воспитания детей дошкольного периода.

Педагогика школы освещает особенности обучения и воспитания в средних общеобразовательных учреждениях.

Среди отраслей, изучающих педагогику взрослых, особо выделяется **педагогика высшей школы**. Она изучает закономерности педагогического процесса в высших учебных заведениях, специфику образовательных и воспитательных задач в работе со студентами.

**Социальная педагогика** изучает закономерности процесса социализации личности. Эта отрасль педагогики занимается исследованием вопросов воспитательного влияния социальной среды на формирование и развитие ребенка (общество, государство, непосредственное окружение, социальная действительность).

**Коррекционная педагогика** выделяется как специальная педагогика. В ней отражаются: сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых детей), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи).

**Этнопедагогика** занимается исследованием закономерностей народного воспитания, особенностей педагогических воззрений различных народностей и их влияния на развитие человека.

**Сравнительная педагогика** занимается изучением тенденций и закономерностей обучения и воспитания в различных странах. Знание сравнительной педагогики дает возможность использовать положительный опыт других стран для совершенствования собственного.

Особую группу педагогических наук составляют **частные методики** или **предметные дидактики**, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию и изучению конкретных учебных дисциплин.

Существуют и другие научных подразделения педагогики: военная, спортивная, профессиональная и др. Каждое из перечисленных направлений, являясь частью педагогики, имеет свою специфику.

За последние годы прослеживается интенсивный рост новых педагогических знаний, а это означает, что процесс дифференциации в педагогической науке будет продолжаться. Уже сегодня заявили о себе ее новые отрасли: философия образования, инновационная педагогика, ювениальная педагогика.

Как отмечалось выше, педагогика принадлежит к числу наук о человеке. Для выяснения вопроса о том, какое место занимает педагогика в человекознании, необходимо рассмотреть, как она связана с другими науками.

Прежде всего, это связи с философией и психологией, которые являются источником развития педагогической науки.

Педагогика взаимосвязана с **философией**, так как создание педагогических концепций и теорий невозможно без философского осмысления места человека в мире, выявления взаимоотношений его с миром. Неслучайно, поэтому, долгое время педагогику считали своего рода полигоном для приложения и апробации философских идей и рассматривали ее как прикладную философию. Сегодня философия выступает методологической основой педагогики. От того, каких философских взглядов придерживаются исследователи (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и т.д.), зависит направление научного поиска в педагогике, трактовка сущностных характеристик педагогических явлений и вопросов его развития.

Кроме того, философия разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания и окружающей действительности и явлений, которые служат методологической платформой любой науки, в том числе и педагогики. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией.

Связь педагогики с **психологией** общеизвестна. Психология изучает закономерности **психики** человека, а педагогика организует процесс образования и воспитания, опираясь на выявленные психологией законы психологического развития человека и обеспечивает формирование его как субъекта личности и индивидуальности. Психология раскрывает "механизмы души" человека, его потребности и возможности. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять развитие человека, должна строить образование, сообразуясь с внутренним миром человека в его своеобразном и конкретном развитии. При этом важно помнить, что жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер и потому при изменении социально-педагогических условий тоже меняются.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками: биологией (анатомией и физиологией человека), антропологией и медициной, социологией и экономикой, политологией и др.

Формы и типы этих связей разнообразны:

– использование результатов исследований, полученные различными науками, изучающими человека как индивида. Это прежде всего: биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина

– использование терминов из различных областей знания для обобщения и углубления представлений о сущности педагогических

явлений: диверсификация образования, педагогическое моделирование, педагогическая инновация и др.;

– творческое освоение научных идей культурологического подхода к образованию, кибернетической идеи управления динамическими системами, идеи синергетики о процессах развития и др.

– применение методов других наук – математических расчетов и проектирования, социологические опросы и анкетирование

– участие педагогики в комплексных исследованиях гуманитарных и естественных наук для решения общих проблем образования.

Взаимосвязь педагогики с другими науками можно представить схематично (см. рис .1).

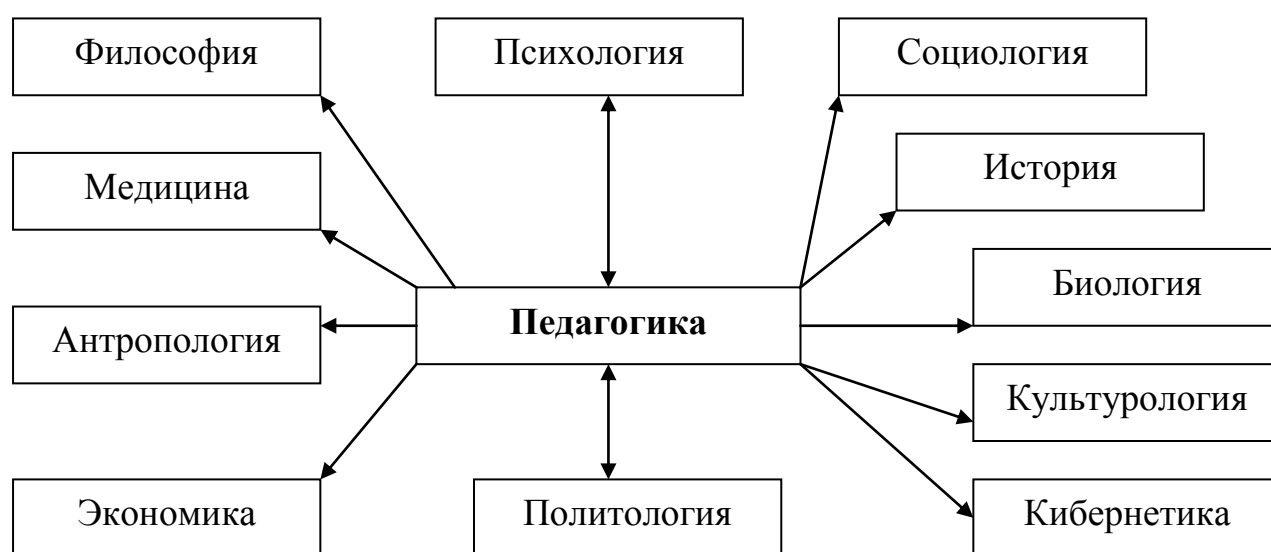


Рис. 1

Очевидно, что связи педагогики с другими науками будут расширяться и углубляться по мере ее развития.

### 1.3 Методология педагогической науки

Методология как основа развития любой науки представляет собой совокупность принципов, способов построения и организации теоретической и практической деятельности [96].

Существует несколько определений методологии как "учения о методе научного познания и преобразования" [46]; как "учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности" [46] и др. При этом выделяются две сферы методологии: практическую и научную.

В современных исследованиях под **методологией** понимают прежде всего методологию научного познания как *учения о принципах построения, формах и методах научно-познавательной деятельности*.

В науке сложилась структура методологического знания, состоящая из четырех уровней: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (Э.Г. Юдин). Все уровни методологии образуют определенную систему, внутри которой между ними существует определенное соподчинения.

Первый уровень – **философский уровень методологии** – составляют общие принципы познания и категориальный состав науки в целом. Он выступает как содержательный каркас всякой науки, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время сосуществуют различные философские направления, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики. Эти направления известны как экзистенциализм, прагматизм, неотомизм, неопозитивизм, диалектический материализм.

Второй уровень – **общенаучный**, представляет собой теоретические концепции, служащие научной основой для большинства наук.

Третий уровень – **конкретно-научная методология** – представляет собой совокупность принципов, методов и процедур исследования, применяемых конкретной наукой.

И, наконец, четвертый уровень – это **технологическая методология**, представляет собой методику и технику исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его обработку, после чего он может быть включен в состав научного знания. На этом уровне методологическое знание носит нормативный характер.

В целом методология дает направления, определяет пути осуществления научно-исследовательской и практической деятельности.

**Понятие о методологии педагогической науки.** В педагогике наиболее адекватным уровнем ее теоретического развития является определение **методологии как учения о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности**. Такое определение как бы соединяет две группы научного инструментария. Одна содержит комплекс средств, условий, предписаний и ориентиров для исследовательского труда и служит инструментарием в педагогическом познании. Другая располагает принципами, методами, средствами, процедурами, подчиненными целям преобразования педагогической практики.

В педагогической науке в последние годы наблюдается интеграция **основных ее функций**: описательной и объяснительной (на уровне изучения опыта, практики); диагностической (при изучении причин успешной или безуспешной педагогической деятельности); прогностической (в процессе дедуктивного распространения теоретических знаний на предполагаемый (в перспективе) полигон педагогических явлений, процессов, фактов); проективно-конструктивной (при разработке соответствующих методических материалов, воплощающие в себе те или иные теоретические концепции и определяющие в нормативном плане будущую теоретическую деятельность, ее характер и содержание); преобразовательной (связанной с внедрением достижений педагогической науки в практику с целью ее преобразования).

В связи с процессом сближения научной деятельности с инновационными процессами в современном образовании происходит, в свою очередь, интеграция методологических знаний. С одной стороны, методология науки приспособливает свой инструментарий для решения прикладных задач, а с другой – методология практики обеспечивает ученых информацией о надежности (или ненадежности) рекомендованного ими методологического инструментария.

Таким образом, состав **методологического знания** в педагогике представляет собой **совокупность знаний о способах**:

- изучения педагогической практики и накопления эмпирических данных;
- восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;
- перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций;
- внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования;
- проектирования и разработки критериев и показателей результативности педагогической деятельности применительно к каждому циклу познания и преобразования педагогической практики.

Успех педагога-исследователя предопределяется его методологической подготовкой, предполагающей овладение методологическими знаниями и на их основе осознания им сложного характера взаимосвязи педагогического познания и преобразования действительности. Необходимо помнить, что методология как система принципов и способов познания относится не только к логике научного исследования, но имеет важное значение для повседневной практики

обучения, воспитания и развития личности, а также для совершенствования управлением целостным образовательным процессом.

**Методологические подходы и принципы в педагогических исследованиях.** Важное значение при проведении исследований следует придавать определению методологических подходов. **Подход** – основной путь решения поставленной исследовательской задачи. Он раскрывает направление поиска и стратегию ее решения.

Различают общеметодологические подходы и конкретно-методологические, присущие специфике той или иной науки.

Общенаучная методология представлена в современных исследованиях **системным подходом**, отражающим всеобщую связь с взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности.

В основе системного подхода как методологии научного познания лежит исследование объектов как систем. Системный подход способствует объективному и эффективному раскрытию сущности проблем и успешному их решению в различных областях науки.

Системный подход направлен на выявление многообразных типов связи сложного объекта и сведения их в единую теоретическую картину.

В различных областях науки центральное место начинают занимать проблемы организации и функционирования сложных объектов, изучение которых без учета всех аспектов их функционирования и взаимодействия с остальными объектами и системами просто немыслимо. Более того, многие из таких объектов представляют сложное объединение различных подсистем, каждая из которых, в свою очередь, тоже является сложным объектом.

Преимуществом системного подхода прежде всего является то, что он расширяет область познания по сравнению с той, что существовала раньше. Системный подход, основываясь на поиске механизмов целостности объекта и выявления технологии его связей, позволяет по-новому объяснить сущность многих явлений. Он позволяет исследовать процессы (явления) как системы путем построения структурных и функциональных моделей и получать новые знания о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Широта принципов и основных понятий системного подхода ставит их в тесную связь с другими методологическими направлениями современной науки: историко-культурный, информационный, модельный, комплексный и др.

Конкретно-научная методология в педагогических исследованиях раскрывается через следующие подходы: целостный, личностный,



деятельностный, полисубъектный (диалогический подход); этнопедагогический, антропологический, культурологический, компетентностный.

**Целостный подход** в педагогике вытекает из системного и утверждается представлениями о целостности личности. Главная идея целостного подхода состоит в том, что свойства целого не являются порождением суммы свойств его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. При этом образующаяся система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Более того, изменения одного компонента системы вызывают изменения в других и, соответственно, во всей системе в целом.

Целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных системообразующих связей и взаимодействий, на изучение и формирование устойчивых, целостных свойств личности, выяснение вклада отдельных компонентов системы в развитие целостной личности.

Целостный подход в педагогических исследованиях опирается на психологию личности, утверждающей, что все стороны личности взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. При этом выделяется главное, стержневое свойство личности, которое рассматривается как ядро, духовный центр и вокруг которого выстраиваются все другие свойства личности. Таковыми являются **мировоззрение** и **направленность**, выражающие потребности, интересы, идеалы, стремление, моральные и эстетические качества личности [66].

При организации педагогического процесса, в соответствии с целостным подходом, необходимо ориентироваться на целостные, интегративные характеристики личности, на формирование и изучение того, что в системе является устойчивым или переменным, главным или второстепенным. В этой связи сама личность выступает как целостная система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

**Личностный подход** тесно связан с целостным и вытекает из представления о социальной, деятельностной и творческой сущности человека.

Признание личности как продукта общественно-исторического развития, его социально-деятельностной сущности не допускает отношения к человеку как к вещи, к обучаемому автомату.

Личностный подход означает ориентацию на человека как на активного субъекта собственного развития, обретающего свое уникальное "Я" в совместной деятельности и общении, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры.

При таком подходе личность в педагогическом процессе должна быть представлена как цель, субъект, результат и главный критерий этого процесса, что предполагает создание таких условий, при которых обеспечивались бы уважение личности, развитие его задатков и творческого потенциала.

**Деятельностный подход.** Важнейшим условием, средством развития личности является деятельность. В силу этого **деятельностный подход** считается одним из важнейших методологических подходов в педагогической науке.

Рассмотрим подробнее саму категорию "деятельность" как основу деятельностного подхода.

Основные положения общей теории деятельности были сформулированы в философии (Гегель, Фейербах, Маркс) и общей психологии (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). На философском уровне методологии с позиций материалистической диалектики "деятельность – специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляют его целесообразное изменение и преобразование" [77]. В таком понимании деятельность совершается определенным человеком – субъектом или совокупностью субъектов или определенной человеческой общностью. Наличие субъекта деятельности очень существенно для психологической интериоризации этого явления. Человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корригирует ее. В то же время сама деятельность формирует человека как ее субъекта, как личность. По С.Л. Рубинштейну, такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности. Субъектность деятельности рассматривается в качестве одной из основных характеристик. В разработанной А.Н. Леонтьевым концепции развития психики категория "деятельность" занимает важное место и лежит в основе определения сущности активности человека. Поэтому он придавал большое значение деятельностному подходу в формировании личности.

В деятельности выделяют ее внутреннюю психологическую структуру: потребность, мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Реализация деятельностного подхода требует от педагога учета всех структурных элементов в организации деятельности учащихся. В противном случае ученик не является субъектом деятельности, а лишь выполняет совокупность отдельных действий.

На широко известном примере чтения учащимся книги А.Н. Леонтьев показывает разницу между деятельностью и действием. Так, если учащийся читает книгу для того, чтобы удовлетворить свою потребность, узнать что-то новое, «понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге», то

такой процесс может быть назван в указанном выше строгим смысле этого слова деятельностью. Она направлена на содержание книги. Именно содержание побудило к чтению книги, оно было внутренним мотивом этой деятельности. Когда учащегося отвлекают от деятельности, он испытывает отрицательные эмоции, он прерывает деятельность нехотя, без удовольствия. Другое дело, когда ученик читает книгу только для того, чтобы, например, сдать экзамен. В этом случае предмет этого процесса — смысловое содержание книги и его мотив — «сдать экзамен» не совпадают. Следовательно, такой процесс может характеризоваться только как совокупность действий. Если ученика отвлекают от такого чтения, он, как правило, испытывает облегчение, что также является показателем отсутствия деятельности. В этом случае чтение книги, когда оно продолжается только до тех пор, пока ученик осознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет школьника читать, а необходимость сдать экзамен, подчеркивает А.Н. Леонтьев. Когда непосредственная цель действия (его предмет), например содержательный ответ ученика на вопросы учителя, совпадает с мотивом, с потребностью самого ученика поделиться своей мыслью с учителем (а учитель сможет удовлетворить эту потребность), то это действие ответа перерождается в деятельность развернутого личностно-значимого, мотивированного высказывания. Это именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки этого действия и в конкретном примере формирования коммуникативной деятельности чтения.

Важно также отметить мысль А.Н. Леонтьева, что человек осознанно вкладывает определенный смысл в выполнение каждого действия и соотносит его с мотивом деятельности.

**Полисубъектный (диалогический) подход** исходит из гуманистической методологии познания личности, рассматривающей личность не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Активность личности определяется не только структурой и характером ее предметно-практической деятельности и отождествляется с нею. Сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Основное ядро личности, ее психологическая структура определяется характером взаимоотношений с другими людьми. Именно в актах взаимодействия личность отражает свое человеческое, гуманистическое содержание.

Полисубъектный подход акцентирует внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на

важнейших источниках духовного развития, определяющих нормативы и координаты деятельности и создающие ее эмоционально-мотивационный фон.

Гуманистическая методология рассматривает в единстве личностный, деятельностный и диалогический подходы. Некое общее психологическое пространство, позволяющее создать психологическое единство субъектов, благодаря которому возникает творческий процесс взаимопознания и взаиморазвития.

**Этнопедагогический подход** учитывает связь человека с конкретной социокультурной средой, в которой он проживает и обучается. Данный подход предполагает использование в образовании и воспитании подрастающего поколения средств народной педагогики, национальной культуры и традиций. При проектировании и организации педагогического процесса необходимо органическое сочетание “вхождения” молодежи в мировую культуру с опорой на национальные традиции народа, его этническую обрядность, обычаи, т.е. необходимо учитывать “единство частного и общего, национального и общечеловеческого”. Основная задача педагогов состоит в раскрытии этнических особенностей и национального своеобразия системы воспитания и создания на этой основе воспитывающей среды.

**Антропологический подход** предполагает системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Основоположителем его является К.Д. Ушинский, который относил к антропологическому знанию такие науки, как анатомия, физиология, патология человека, психология, логика, философия, география, статистика, политическая экономика и история в самом широком понимании (история религии, цивилизации, философии, литературы, искусства и др.). Во всех этих науках, он полагал, излагаются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. Его знаменитое выражение: “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях” было и остается неизменной истиной для современной педагогики.

Актуальность антропологического подхода заключена в положении о том, что выявление любых педагогических закономерностей и равно им разработанные на их основе учения, теории, прогнозы, рекомендации и новые образцы образовательной практики должны строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке. Данное методологическое положение является условием интеграции педагогики с другими науками, изучающими человека.

**Культурологический подход** в исследовании педагогических проблем реализуется в контексте общепедагогического понимания культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

Исходя из общей трактовки культуры, выделяют три взаимосвязанных аспекта человеческой деятельности: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий.

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен оценочно-целевой стороной деятельности человека, направленной на осмысление, признание и актуализацию общечеловеческих ценностей. При этом каждому виду человеческой деятельности присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Выбор целей и действий по их достижению личность осуществляет, ориентируясь не столько на сам предмет деятельности как таковой, сколько на ту роль, которую он может сыграть в жизни с точки зрения ее потребностей и интересов.

В психологии категория "ценность" отождествляется с категориями "значимость", "отношение" и "личностный смысл" (В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). В частности, С.Л. Рубинштейн, подчеркивая правомочность рассмотрения людей, явлений, материальной и духовной действительности как ценностей, писал: "Ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека" [1, 389].

Значимость для личности предметов, людей, знаний, идеалов, целей, средств деятельности, качеств и отношений выступает критерием нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности не только познавать, главное – изменять, преобразовывать мир – предметный, социальный и свой собственный мир.

Аксиологический аспект культурологического подхода предлагает в исследовании и организации педагогического процесса учитывать ценностные ориентации личности. Последние, выполняя роль стимулов, создают условия для реализации личностью своей активности как на нормативно-ролевом, так и на личностно-смысловом уровнях.

Технологический аспект культурологического подхода раскрывает пути осуществления деятельности, способы удовлетворения потребности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного опыта, т.е. всего того, что направлено на освоение культуры. Иными словами, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот. Культура, в свою очередь, являясь

универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р. Ставская, Э.И. Комарова, Э.И. Булычев).

Личностно-творческий контекст культурологического подхода раскрывает связь индивида и культуры. Культура сугубо индивидуальна, она исключительно проявляется в своих носителях. Овладевая ценностями культуры, человек формирует свое "Я". При этом он не только развивается, но и вносит нечто принципиально новое в саму культуру, т.е. становится субъектом исторического творчества. Сторонники такого подхода (В.С. Библер, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев и др.) рассматривают культуру как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности. Данный подход открывает широкие возможности в плане исследования проблем формирования личности, взаимодействия культуры и личности, культуры и творчества, развития индивидуального стиля профессиональной деятельности и др. При этом важно отметить, что процесс творческого развития личности как процесс распредмечивания культуры обусловлен не усилиями отдельных "интеллектуальных групп общества", а собственной общественно-преобразовательной деятельностью личности.

**Компетентностный подход.** В современный период одной из острых проблем в образовании становится все более увеличивающийся поток информации, подлежащей усвоению. Компетентностный подход можно рассматривать как своеобразный ответ на сложившуюся ситуацию. С одной стороны, изменяется содержание образования – расширяется круг рассматриваемых фактов и их различных трактовок. С другой стороны, возникает необходимость поиска качественно новых методик преподавания, которые позволили бы не только увязать разнообразие предлагаемой информации в единую систему знаний, но и сформировать у учащихся наиболее общие (универсальные) способы действия, позволяющие им в дальнейшем понимать ситуацию, достигать результатов в меняющихся условиях, т.е. сформировать необходимые *ключевые* компетенции, необходимые для жизни в современном мире. Таким образом, ключевые компетенции – это система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся. Это – приобретаемое в результате обучения новое качество, интегрирующее знания и умения с комплексом личностных качеств обучающихся, в том числе и со способностью применять полученные знания и умения на практике.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, "узлового" понятия и представляет

собой многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучающихся, объединяющего в себе: 1) интеллектуальную и навыковую составляющую образования; 2) интерпретацию содержания образования, формулируемого “от результата” (“стандарт на выходе”); 3) однородные или близкородственные умения и навыки, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, коммуникативной, правовой, экономической и др.). Данное понятие включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческие составляющие.

Ориентация образования на формирование ключевых компетенций предполагает изменение цели и отбора содержания образования, организации педагогического процесса и оценки образовательных результатов, обеспечивающих качество образования в контексте достижения ожидаемых результатов.

Эта многоплановая работа является приоритетной, однако широкий круг проблем, которые необходимо будет решить в связи с этим, потребует новых теоретических разработок и экспериментальной проверки, а, следовательно, и значительного времени.

Другим методологическим компонентом исследования являются принципы, которые служат средством реализации определенного подхода. **Принцип** – относится к номологически-методологическому понятию и представляет собой основополагающее начало решения той или иной научной проблемы. Его содержание выражается в определенных требованиях, имеющих нормативно-регулятивный характер, соблюдение которых – неременное условие успешного проведения научно-педагогического исследования. Ведущими методологическими принципами выступают следующие:

- объективности и обусловленности педагогических явлений;
- обеспечения целостного подхода в изучении педагогических явлений и процессов;
- изучения явлений в их развитии;
- изучения явлений в их связях и взаимодействии с другими явлениями;
- системного использования данных всех наук о человеке;
- использования комплекса взаимосвязанных методов в исследовании;
- рассмотрение процесса исследования как самодвижения и саморазвития, обусловленное присущими ему внутренними противоречиями, выступающими движущей силой и источником развития и др.

Методологические подходы и принципы раскрывают стратегию, направления и основные способы решения исследовательской задачи, дают

возможность целостного и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем, определить совокупность методов и способов изучения исследуемого объекта.

**Методы педагогического исследования** – это научно обоснованное средство, с помощью которого изучаются явления, факты, процессы, устанавливается достоверная информация о них с целью выявления закономерных связей, отношений, зависимостей и получения на этой основе нового теоретического знания.

Методы педагогических исследований обычно подразделяют на две группы: теоретические и эмпирические (практические).

**Теоретические методы** исследования используются для уточнения, расширения и систематизации научных фактов, выявления, сравнения и установления в них общего и особенного. Они позволяют исследователю объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, установить взаимосвязь между различными понятиями, перейти от абстрактного к конкретному знанию.

К теоретическим методам исследования относятся: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование.

*Анализ* – это выделение и рассмотрение отдельных сторон целого и выявление отличительных признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализ сопровождается *синтезом*, который помогает мысленно соединить отдельные признаки в логическую систему и тем самым проникнуть в сущность изучаемых явлений.

*Индукция* и *дедукция* являются логическими методами обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод направляет движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

*Сравнение* – это установление определенных соотношений между признаками и выявление сходства и различий между рассматриваемыми явлениями.

*Абстрагирование* – мысленное отвлечение какого-либо признака или свойства изучаемого предмета от других признаков и свойств.

*Обобщение* – выявление общих признаков, свойств явлений.

*Конкретизация* – мысленное воссоздание предмета на основе выявленных ранее общих признаков и свойств.

Моделирование – это исследование процессов и явлений при помощи построения идеальных моделей. Потребность в моделировании возникает тогда, когда исследование самого объекта невозможно, затруднительно или требует слишком длительного времени.



**Эмпирические (практические) методы** исследования используются для изучения реально сложившегося опыта организации образовательного процесса. К базовым относятся: методы сбора и накопления информации (педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, изучение школьной документации, тестирование и др.); методы оценивания (шкалирование, рейтинг, педагогический консилиум); методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение); методы обработки данных (математические, статистические, графические, табличные).

*Педагогическое наблюдение* – это целенаправленное восприятие какого-либо явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся протоколы (записи) наблюдений. Обычно проводятся по заранее намеченному плану. Разделяют наблюдение включенное, когда исследователь становится членом группы, и невключенное – как бы со стороны; открытое и скрытое (анонимное); сплошное и выборочное.

*Беседа* – самостоятельный или дополнительный метод исследования. Данный метод применяется с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что было неясно при наблюдении. Беседа также проводится по заранее намеченному плану с определением вопросов, требующих разъяснения.

*Анкетирование* – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Существует несколько типов анкет: открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа; закрытые, в которых необходимо выбирать один из готовых ответов; полужакрытые, когда даются готовые ответы и можно добавлять собственные; именные, где предлагается указывать фамилию испытуемого, и анонимные – без указания автора ответов и др.

*Изучение школьной документации* – личные дела учащихся, классные журналы, медицинские карты, ученические дневники, протоколы собраний, педсоветов – дают представление о реально сложившейся практике образовательного процесса.

*Тестирование* – метод педагогического исследования с помощью тестов.

Тест (от англ. test – проба, испытание, исследование) представляет собой набор стандартизированных заданий, по результатам выполнения которых можно измерить некоторые личностные характеристики, а также уровень усвоения знаний, умений и навыков испытуемого.

Тесты должны отличаться надежностью (т.е. устойчивостью результатов тестирования) и валидностью (соответствием теста целям диагностики).

К методам педагогического исследования относятся шкалирование, рейтинг, педагогический консилиум.

*Шкалирование* – это превращение качественных факторов в количественные. С помощью этого метода можно, к примеру, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалирование, при котором качества личности оцениваются с помощью компетентных лиц, называют *рейтингом*.

*Метод педагогического консилиума* есть обсуждение результатов уровня обученности и воспитанности учащихся и последующая совместная выработка средств преодоления недостатков.

Среди базовых методов педагогического исследования особо выделяется *эксперимент* – научно обоснованное и специально организованное исследование или наблюдение изучаемого явления в точно учитываемых определенных условиях. Эксперимент характеризуется активным воздействием на исследуемое явление определенных факторов, создающих новые специфические условия, выражающие эти явления, исходя из целей и задач исследования. Поэтому научный эксперимент, как правило, проводится в условиях, искусственно организованных, позволяющих ставить определенные задачи исследования и проверять их результаты. Каждая наука в определении своего содержания и развития неизменно связана с опытом, экспериментом и наблюдением.

Педагогическому эксперименту свойственен ряд специфических признаков. Это научно поставленный в точно учитываемых условиях опыт с целью установления зависимостей между тем или иным условием воспитания, обучения и развития и его результатов.

Основной задачей педагогического эксперимента является выяснение сравнительной эффективности содержания методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения и воспитания и выбора наилучшего для соответствующих ситуаций.

Метод педагогического эксперимента позволяет осуществить активное управляемое воздействие на изучаемое педагогическое явление или объект путем создания специфических условий, определяемых целью и задачами исследования.

Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Он позволяет обеспечить научно объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале эксперимента гипотезы, позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений и

выбрать наилучшее для соответствующих ситуаций. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые и существенные связи между явлениями, т.е. изучить закономерности, характерные для педагогического процесса.

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения, эксперимент позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

В зависимости от характера поставленных исследовательских задач педагогический эксперимент может быть констатирующим и формирующим. *Констатирующий эксперимент* устанавливает реальное состояние дел в образовательном процессе. *Формирующий* (преобразующий) эксперимент – это целенаправленная его организация с целью определения педагогических условий развития личности или коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения.

**Математические и статистические методы** в педагогике используются для обработки полученных информационных и экспериментальных данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Наиболее часто используемые математические методы – это регистрация, ранжирование, шкалирование. Метод *регистрации* применяется для выявления какого-либо качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует. *Ранжирование* (или метод ранговой оценки) применяется с целью последовательного расположения собранных данных в порядке убывания или возрастания полученных показателей и определения места в этом ряду каждого испытуемого. *Шкалирование* – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон изучаемых педагогических явлений.

*Статистические методы* применяются при обработке массового материала и получении средней величины полученных показателей для проведения таких подсчетов имеются соответствующие формулы и справочные таблицы. По результатам данных, обработанных этим методом, можно установить количественную зависимость и показать в виде графиков, диаграмм, таблиц. Математические и статистические методы помогают оценить результаты исследования, повышают надежность выводов, дают основание для теоретических обобщений.

**Структура  
и этапы**

**Под педагогическим исследованием понимается процесс и результат научной деятельности,**

**педагогического исследования** направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологии [ 46 ] .

Педагогические исследования по характеру их направленности разделяются на фундаментальные, прикладные и разработки. *Фундаментальные исследования направлены на разработку* концепций, обобщающие результаты теоретических и практических достижений педагогики, на основе которых предлагаются прогностические модели развития педагогических систем. *Прикладные исследования* – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, установление закономерностей многомерной педагогической практики. *Разработки* представляют собой научно-методические рекомендации по внедрению в практику выявленных теоретических положений.

*Программа исследования* – это конкретизация ее структуры, представленная в единстве содержательной и процессуальной сторон, т.е. программа включает перечень работ на весь период исследования. Цель разработки программы состоит в том, чтобы представить в целом весь процесс исследования как структурно-функциональную систему, направленную на достижение поставленных исследовательских задач.

Программа исследования, как правило, включает следующие этапы: 1) теоретический; 2) констатирующий эксперимент; 3) преобразующий эксперимент; 4) анализ, синтез и обобщение экспериментальных данных; 5) формулировка выводов, выработка практических рекомендаций.

*I этап (теоретический)* включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, общую характеристику проблемы исследования, установление уровня ее разработанности, выявление противоречий между потребностями практики и уровнем разработки вопроса в науке, перспективности, уточнение параметров исследуемого явления, объекта и предмета исследования, его критериев и показателей, выбор методов исследования и обработки фактических данных.

*II этап (констатирующий)* направлен на изучение объективно действующих закономерностей, установление исходного состояния предмета исследования, причинное объяснение исходного состояния.

*III этап (преобразующий)* связан с организацией и проведением преобразующего эксперимента. В свою очередь подразделяется на два этапа:

*Организационный этап:* обеспечение условий для реализации программы эксперимента, подготовка материальной базы эксперимента, научного и методического обеспечения экспериментальной работы, распределение управленческих функций.

*Практический этап:* осуществление системы мер, заложенных в гипотезе, реализация новой технологии (методики, системы мер и т.п.), за счет которых ожидается повышение эффективности обучения, воспитания, развитие учащихся или управления школой.

*IV этап (анализ, синтез и обобщение экспериментальных данных)* предполагает воссоздание целостного представления об исследуемом объекте, его сущностных характеристик и на этой основе экспериментального преобразования, познание закономерностей и создание теоретических положений. Теорией становится фактически доказанная гипотеза, применимая в различных условиях, формулирование общих и частных следствий из этой теории, допускающих контрольную проверку.

*V этап (формулировка выводов, выработка практических рекомендаций).* Разработка научных выводов и рекомендаций, т.е. выделение существенного, главного в полученных результатах исследования и на этой основе выработка конкретных практических рекомендаций.

Педагогическое исследование должно включать в себя указанную последовательность всех вышеперечисленных этапов. При этом между ними должна быть обеспечена логическая связь, т.е. разработка предшествующего этапа должна создавать предпосылки для успешной работы на последующем этапе.

**Основные задачи современной педагогической науки** Педагогика как наука работает на будущее. Поэтому особое значение имеет ее способность предвидения и активного преобразования практики – предвосхищения желаемых результатов в развитии человека и, в целом, развитии человеческого общества.

На современном этапе мировое сообщество стремится к реализации гуманистических идеалов в образовании путем повышения социальной, педагогической и экономической роли его в обществе. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной среды.

Педагогика как одна из наук об образовании сегодня направляет свои усилия на организацию фундаментальных, прикладных и практико-ориентированных исследований, уточнение и дальнейшее развитие понятийно-категориального аппарата, совершенствование содержания, организационных форм, методов воспитания и обучения, создание новых эффективных педагогических технологий, разработку проблем непрерывного образования, конкретных рекомендаций, направленных на эффективное функционирование образовательного процесса.

Перемены, происходящие во всем мире, значительно актуализируют необходимость осмысленного реформирования отечественной системы образования, творческого проектирования, путей ее модернизации. Большая роль в решении этой задачи отводится педагогической науке, призванной обосновать новые подходы, принципы, концептуальные основы реформирования и на этой основе – построения новой модели образования, отвечающей требованиям XXI века.

#### 1.4 Образование как объект педагогической науки

Образование является объектом различных наук, в том числе и педагогики. При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости, понятия «образование», смысл, вкладываемый в него, неоднозначен. Выделяют следующие аспекты содержательной трактовки данного понятия: образование как ценность; образование как социокультурный феномен, образование как система; образование как процесс и результат.

Однако такое аспектное разделение понятия «образование» не разрушает его целостности, а лишь подчеркивает сложность, многоплановость данного явления. Все указанные аспекты отражают лишь те или иные стороны функционирования образования, проявления особенностей и сущностных качеств каждого и его реализации в образовательной практике. Учитывая сложность, многоаспектность и системность объекта, рассмотрим вкратце каждый из них в отдельности.

**Образование как ценность** В аспекте категории ценности образование понимается как *общечеловеческая ценность*. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории.

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение ее в трех взаимосвязанных аксиологических блоках: образование как ценность **государственная**; образование как ценность **общественная**; образование как ценность **личностная**.

Признание государственной ценности образования очевидно, так как нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал любого государства самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. В этом смысле каждое государство должно быть заинтересовано в развитии своей системы образования, придания этой сфере приоритетной государственной значимости.

В большинстве стран мира ценности образования на государственном уровне закреплены конституцией в качестве всеобщего права человека на образование. Декларируются следующие культурно-гуманистические функции образования:

- 1) развитие духовных сил, способности и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- 2) формирование характера и моральной ответственности в адаптации к социальной и природной сферам;
- 3) обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- 4) овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- 5) создание условий для раскрытия духовных потенций и творческой индивидуальности.

Осмысление культурно-гуманистических функций образования позволяет понять общественную и личностную ценности образования.

В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к общественным ценностям относятся только те положительные значимые события и явления, которые служат человеческому прогрессу. Выступая средством трансляции культуры, образование дает возможность человеку не только адаптироваться к условиям изменяющегося социума, но и позволяет выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

**Личностная ценность** образования предопределяется его общей направленностью на гармоничное развитие личности человека, которое является назначением, призванием и задачей каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека, индивидуально мотивированного и стимулированного отношения его к собственному образованию, уровню и качеству. Личностно-ориентированные ценности образования призваны воплотить на практике идею адаптации образовательной деятельности к интересам, способностям и познавательным запросам личности.

Особую группу составляют педагогические ценности. Их суть определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Педагогические ценности – это те особенности педагогической деятельности, которые позволяют удовлетворить потребности педагога, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направляют на достижение гуманистических целей. Представляя собой нормы, регламентирующие

педагогическую деятельность, они выступают в качестве познавательно-действующей системы, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективизация. Именно уровень субъективизации педагогических ценностей отражают показатели профессионально-личностного роста педагога.

В характеристике ценностных аспектов образования важно помнить о **единстве** и **взаимосвязи** государственной, общественной и личностной составляющих категории “**ценность образования**”.

В качестве такой системной сущности всех трех указанных аксиологических блоков, отражающей как в наиболее общем, глобальном, интегративном выражении, так и в дифференцированном, иерархически структурированном виде применительно к конкретным звеньям образования, выступает категория “**цель**”.

Особенность философско-методологического обоснования целей образования заключается в том, что оно осуществляется в плоскости понятия “идеал”. Идеал есть образ, определяющий способ мышления и деятельности (Э.В. Ильенков). Он указывал на цель и предполагает специальное создание образа цели деятельности до ее фактического осуществления [ ]. Но именно в процессе создания и конкретизации целей, оценки возможностей практической реализации выдвигаемых целей достигается идеал.

Понятие «**образовательный идеал**» воплощает проектно-прогностическое и ценностно-ориентированное начала образовательной политики и педагогики как науки об образовании. Очень важно при проектировании современного образования использовать **индуктивную логику** формирования образовательно-ценностных ориентиров, когда индивидуально-личностные ценности образования проецируются на плоскость интегративно понимаемых государственных и общественных образовательных ценностей и идеалов (Рисунок 2).

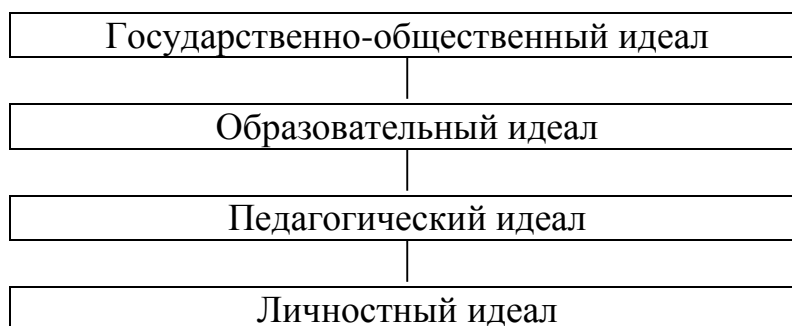


Рисунок 2 – Иерархия развития образовательного идеала



В соответствии с этой схемой становится концептуально обоснованным и методологически необходимым синтез ценностей, идеалов, различных уровней предметной реальности, которые способствовали бы **единству** знаний и духовных, нравственных ценностей, придавали бы движению к достижению цели образования равнодействующую направленность в интересах государства, общества и человека.

Образование – один из ключевых моментов в государственной стратегии развития Казахстана, обеспечения его национальной безопасности, сохранения и развития самобытной культуры всех живущих на его территории народов и наций. Казахстан может динамично развиваться только как “просвещенная и образованная страна”, в которой государство и общество несут общую ответственность за темпы качественной и количественной составляющей уровня образованности населения. Образовательная политика является одной из главных составляющих комплексных программ национального государственного строительства Казахстана и реформирования различных сфер социального целого, выступая, вместе с тем, как стратегия развития относительно самостоятельной социальной инфраструктуры.

Современный этап развития мировой экономики предполагает создание общества, основанного на знаниях, где социальное и экономическое благополучие страны определяется инновационной способностью и уровнем интеллектуального развития общества. Изучение мировых тенденций развития образования, происходящих трансформаций в общественном сознании, позволяет говорить о том, что главной особенностью начала третьего тысячелетия является всеобщее признание приоритетного влияния образования на общественное развитие. Это характерно и для динамически развивающегося казахстанского общества, вовлеченного в методологический пересмотр содержания и технологии образования. Вхождение казахстанского образования в мировое образовательное пространство требует создания национальной модели, отвечающей мировым стандартам. Этот процесс сопровождается изменением образовательной парадигмы, во главу угла которого ставится личность учащегося, его развитие посредством образования.

**Образование как социальное явление, социокультурный феномен** так как оно выступает неотъемлемой стороной жизни общества. В этом аспекте образование определяется как социальный институт, выполняющий следующие **социокультурные функции**:

- подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества;
- приобщения человека к миру науки и культуры;
- социализации личности и преемственности поколений;
- механизма формирования общественной и духовной жизни человека и отрасли массового духовного производства;
- трансляции культурно оформленных образцов человеческой деятельности;
- развития региональных систем и сохранения национальных традиций;
- передачи и воплощения базовых культурных ценностей и цели развития общества;
- активизации культурных перемен и преобразований в общественной жизни и отдельного человека.

**Образование как социальное явление** – это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), духовно-нравственными ценностями, умениями и навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и идейно-политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

**Образование как система** Система, как известно, - это упорядоченное множество, **взаимосвязанность** элементов, объединенных общей целью. Именно в этом случае система приобретает интегративные качества, характеризующие ее как систему в целом, так и образующие ее элементы (компоненты), независимо от их уровня и профиля. К таким интегративным качествам можно отнести: гибкость, динамичность, адаптивность, преемственность, целостность, прогностичность как системы в целом, так и ее составных компонентов.

*Образование как система* представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня.

Основные элементы образования как макросистема, имеющие государственный статус, - это системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского образования.

Современная система образования в Казахстане строится на основании Закона РК “Об образовании”, принятого в 1992 г. (существенные поправки в него были внесены в 1999 г.).

В соответствии с Законом была определена структура образовательных учреждений, отличающаяся, прежде всего, по уровню и профессиональному направлению.

В сложившейся системе образования выделяют следующие типы образовательных учреждений: *дошкольные* (детский сад, детские ясли – сад, детский развивающий центр и др.); *общеобразовательные* (начального общего, основного общего, среднего (полного), общего образования; школы, гимназии и др.); *профессиональные* образовательные учреждения – начальные, средние и высшие (училища, техникумы, колледжи, институты, университеты, академии); *специальные* (коррекционные) учреждения для обучающихся с отклонениями в развитии (школа для слабослышащих и слепых, слабослышащих и глухих, школы для детей с проблемами умственного развития, с проявлениями олигофрении; *учреждения дополнительного образования* (музыкальные, художественные, спортивные школы, центры творчества и пр.); *учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Новой тенденцией в развитии образовательной системы Казахстана стало принятие в 2004 г. Концепции развития образования в Республике Казахстан до 2015 г. Концепция определяет стратегические приоритеты в развитии, образование для формирования национальной модели **многоуровневого непрерывного образования**, интегрированной в мировое образовательное пространство и удовлетворяющей потребности личности и общества.

На основе принципов непрерывности, преемственности образовательных программ и международных требований предусматриваются следующие **уровни** образования: дошкольное воспитание и обучение, среднее образование, послесреднее образование, профессиональное образование, высшее образование и послевузовское образование.

Право детей на дошкольное образование обеспечивается сетью дошкольных организаций (детский сад, детские ясли-сад, детские развивающие центры), а также дошкольными группами детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Образовательные учреждения, обеспечивающие право граждан на среднее образование, представлены преимущественно сетью государственных общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и учебными заведениями технического и профессионального образования. По особым условиям обучения школы подразделяются на школы-интернаты, школы для одаренных детей, школы для детей с ограниченными возможностями в развитии и обучении и пр.

Внешкольные учреждения входят в систему среднего образования, обеспечивая дополнительное образование и воспитание детей.

Начиная с 2008 г., в Казахстане будет вводиться новая структура среднего образования: 4 + 6 + 2. Данная структура является наиболее оптимальной, приемлемой, экономически целесообразной и соответствует научно обоснованным возрастным периодам развития детей (6-10 лет – период детства; 11-16 лет – подростковый, 17-18 лет – ранний юношеский).

12-летнее среднее образование предусматривает три ступени:

I ступень – начальное общее образование (1-4 классы).

*Продолжительность обучения – 4 года.*

II ступень – основное общее образование (5-10 классы).

*Продолжительность обучения – 6 года.*

III ступень – профильное обучение (10-12 классы).

*Продолжительность обучения – 2 года.*

**Техническое и профессиональное образование.** Основным направлением деятельности организаций технического и профессионального образования является создание достаточных и необходимых условий для обеспечения квалифицированной профессиональной подготовки обучающихся на уровне требований новейших технологий и в соответствии с развитием рынка труда.

Структуру технического и профессионального образования представляет:

-техническое и профессиональное образование I ступени, предусматривает подготовку по массовым профессиям технического и обслуживающего труда. *Продолжительность обучения на базе основного образования – 2 года;*

-техническое и профессиональное образование II ступени, предусматривает подготовку по более сложным (смежным) специальностям для всех отраслей экономики, связанным с высокими технологиями и профессиональной деятельностью. *Продолжительность обучения – 3 года.*

**Послесреднее образование** – это новый уровень в системе образования, направленный на трансформацию существующего среднего профессионального образования. Подготовка специалистов на этом уровне (как правило, обслуживающего и управленческого труда) осуществляется только на базе среднего общего образования.

Продолжительность обучения на базе среднего образования (кроме специальностей «образование» и «медицина») – 2 года, на базе технического и профессионального образования – не менее 1 года.

В целях реализации профессиональных образовательных программ различного уровня установлены следующие виды средних специальных учебных заведений:

1) *техникум (училище)* – среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базового уровня;

2) *колледж* – среднее учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базового с повышенного уровня.

**Высшее профессиональное образование.** Система высшего образования в Казахстане направлена на удовлетворение интересов общества, государства и личности, в получении качественного высшего образования и предоставление каждому человеку широких возможностей в выборе содержания, форм и сроков обучения.

В целях реализации указанных задач установлены следующие ступени высшего профессионального образования с присвоением соответствующей квалификации (степени):

-высшее базовое образование (бакалавриат) со сроком обучения четыре года и присвоением степени “бакалавр”;

-высшее специальное образование со сроком обучения не менее четырех лет с присвоением квалификации “специалист с высшим профессиональным образованием”;

-высшее научно-педагогическое образование (магистратура) со сроком обучения на основе высшего базового образования два года на основе высшего специального образования один год с присвоением квалификации и академической степени “магистр”.

**Послевузовское образование** предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования научной и педагогической квалификации на базе высшего образования. Для его получения были созданы институты аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

Государственной программой развития образования в Республике Казахстан до 2015 г. предусмотрены перевод магистратуры на послевузовский уровень и внедрение докторских программ PhD.

В докторантуру (PhD) должны трансформироваться аспирантура, адъюнктура, соискательство, традиционная докторантура и все другие формы подготовки диссертаций.

Лицам, освоившим программу докторантуры и защитившим докторскую диссертацию, присваивается академическая степень доктора философии (PhD), а при освоении профильных докторантур – доктора по профилю (медицина, образование, право, музыка и т.д.). Срок обучения по докторским программам составляет не менее 3-х лет.

Таким образом, развитие системы образования в Республике Казахстан направлено на создание целостной системы **многоуровневого непрерывного образования**, обеспечивающего переход к принципу “образование для всех в течение всей жизни”, доступность и преемственность всех уровней образования, интеграцию в мировое образовательное пространство.

**Образование** – это процесс. Образование по самой своей сущности – это **процесс**.  
**как процесс и результат** Процесс движения от цели к результату путем субъектно-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагогов и учащихся.

**Педагогический процесс** – это специально организованное целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Как синоним употребляются “учебно-воспитательный процесс”, “образовательный процесс”. Однако эти понятия – узкие, неполные и не отражают главное в протекании процесса – целостности и общности.

•Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Педагогическая теория сделала прогрессивный шаг, научившись представлять педагогический процесс как **динамическую систему**.

Педагогический процесс как система – это множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности.

Помимо четкого выделения составных компонентов такое представление позволяет анализировать множественные связи и отношения между компонентами. Это является главным в управлении педагогическим процессом. Следует особо подчеркнуть, что понимание связей и зависимостей позволяет решать проблему улучшения организации, управления и качества педагогического процесса.

Компоненты системы, в которой протекает педагогический процесс, - это педагоги, воспитуемые, содержание образования и его средства.

Цель образования как совокупность требований общества к личности, как специальный заказ является детерминантой, т.е. предпосылкой возникновения педагогической системы. Поэтому **цель** выступает в качестве системообразующего фактора педагогической системы, а не ее элементом.

Педагогический процесс специфичен своей целенаправленностью, так как и в содержательном, и в организационном аспекте он зависит от

поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности.

Сущность любого процесса состоит в последовательной смене одного состояния другим. В педагогическом процессе она является результатом педагогического взаимодействия.

**Педагогическое взаимодействие** – это преднамеренный контакт, длительный или временный, педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его актуальное восприятие и усвоение воспитанником, собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных влияниях (непосредственных или опосредованных) на педагога и самого себя.

Понятие “педагогическое взаимодействие” отражает сущностную характеристику педагогического процесса. Оно шире понятий “педагогическое воздействие”, “педагогическое влияние”, “педагогическое отношение”.

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре педагогического процесса два важнейших компонента – педагога и воспитанников как субъектов, влияющих на ход и результаты.

Активность участников педагогического взаимодействия, их влияние друг на друга в педагогическом процессе позволяют говорить о субъект-субъектных отношениях в его структуре.

Признавая воспитанника в качестве активного субъекта педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым субъект-субъектные отношения в его структуре.

В качестве основной единицы, “клеточки” педагогического процесса выступает **педагогическая задача**. Именно для решения каждой педагогической задачи организуется педагогическое взаимодействие педагогов и воспитанников на всех этапах этого процесса.

**Педагогическая задача** – это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников.

Педагогический процесс имеет свои закономерности. *Закономерности педагогического процесса* – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяют следующие:

*-закономерность динамики педагогического процесса.* Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это означает, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогом и воспитанником имеет постепенный “ступенчатый” характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

*-закономерность развития личности в педагогическом процессе.* Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия;

*-закономерность управления учебно-воспитательным процессом.* Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемым и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых;

*-закономерность симулирования.* Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов;

*-закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.* Эффективность педагогического процесса зависит от: 1) качества педагогической деятельности; 2) качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых;

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах. В современной науке принципы – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила, действия.

Образование по своей качественной характеристике, обусловленной воспитанием и обучением человека, представляет собой не только процесс, но и **результат**, отражающий степень реализации целей образования. Результаты образования определяются степенью освоения ценностей, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех “потребителей образовательных услуг” – государства, общества, каждого человека.

Результат образования может оцениваться **непосредственно** на собственно педагогическом уровне в виде качественно и количественно оцениваемых знаний, умений, навыков, мировоззренческих, нравственных и поведенческих качеств, которыми овладевает человек в процессе



получения образования. Но и **опосредованно**, на уровне экономического, научно-технического, интеллектуального, культурного, экологического, демократического, правового потенциала общества и государства. Отсюда важен **ВЫВОД**, что *всесторонний прогресс каждой страны, уровень развития общества зависит от соответствующего качества образования и того внимания, которое уделяют государство и общество образовательной сфере.*

*Вопросы для самостоятельной работы:*

1. В чем отличие научного педагогического знания от житейского?
2. Что является объектом и предметом педагогики как науки?
3. Каковы функции и задачи педагогической науки?
4. Дайте определение основных категорий педагогики.
5. Дайте характеристику образования как социокультурного феномена.
6. Образование как система представляет...
7. Раскройте сущность понятий “педагогический процесс”, “педагогическая система”, “педагогическое взаимодействие”.
8. Иногда говорят: “психология без педагогики бесполезна, педагогика без психологии бессильна”. В чем, по Вашему, смысл этой формулировки? Приведите конкретные примеры их взаимовлияния. Назовите и ранжируйте – по критерию продуктивности – связи педагогики с другими науками. Покажите их взаимное обогащение.
9. Укажите основные этапы развития педагогической идеи.
10. Дайте определение методологии педагогической науки. Каковы причины разработки новой методологии педагогики.
11. Назовите основные методологические подходы и принципы педагогики.
12. Какова структура педагогического исследования, назовите основные этапы педагогического исследования.

## Глава 2.

### Педагогика высшего образования

*• Роль и место высшего образования в современную эпоху. • Основные направления и тенденции развития высшего образования в современном мире. • Высшее образование в Республике Казахстан. • Подготовка научно-педагогических кадров в высшей школе.*

---

*Педагогика высшей школы* – это относительно молодая отрасль педагогической науки. Она изучает сущность, закономерности и тенденции педагогического процесса в условиях высшего учебного заведения, разрабатывает теорию и технологию организации этого процесса, формы и методы совершенствования педагогической деятельности в вузе, стратегию и способы взаимодействия преподавателя со студентами, выявляет специфические проблемы получения высшего образования и подготовки специалистов высшей квалификации.

Педагогика высшей школы тесно связана с общей педагогикой. Современная система образования представляет собой единый, непрерывный процесс формирования и становления личности на всех этапах его жизненного пути. Общее образование при этом является не только базисным, но и входит в состав высшего образования, обеспечивая непрерывность овладения основами общечеловеческой культуры и цивилизации. Поэтому закономерности функционирования всех звеньев образовательной системы должны рассматриваться и исследоваться в неразрывном единстве и взаимодействии.

Следует помнить, что педагогическая наука представляет собой единое учение о воспитании и образовании человека, а отдельные ее отрасли (в том числе педагогика высшего образования) лишь отражают специфику осуществления этого процесса в том или ином образовательном учреждении.

#### **2.1 Роль и место высшего образования в современную эпоху.**

Особенности нынешнего этапа становления цивилизации связаны с глобальными инновациями во всех областях культуры, экономики, общественной и индивидуальной жизни. Мировые технологические сдвиги, развитие интеллектуальной интеграции, широкое применение электронизации в производстве определили осознание новых реалий и тенденций XXI века: наукоемкого, высокотехнологичного, насыщенного информацией и коммуникациями, требующего решения задач сегодняшнего дня, ориентирующее на будущее.

На протяжении прошлой истории человечества смена поколений, орудий труда, технологий, социальных форм организации жизни происходила медленнее, чем смена поколений непосредственных производителей. НТР произвела в этом процессе обновления беспрецедентный переворот: впервые в истории темпы смены новых поколений техники и технологий стали стремительно опережать темпы смены поколений работников.

Современное общество, вступившее на новую ступень цивилизации, резко повысило статус и роль образованного и высококультурного человека, творческой личности как в производственной, так и непромышленной сфере.

В мире произошло осознание того, что экономические успехи государства определяются их системами образования, образованностью граждан, подготовленной на всех уровнях рабочей силой. Образовательный потенциал общества становится перспективным и стратегическим фактором могущества, гарантом безопасности и устойчивого экономического и социального развития государства, повышения уровня и качества жизни населения. Традиционные факторы производства (земля, сырье, финансово-промышленный капитал), бесспорно, играют огромную роль в развитии государств, но они имеют свои пределы; безграничен только человеческий капитал, выражаемый в знаниях и духовности людей. Постиндустриальная экономика – это экономика наращивания человеческого капитала.

Между тем, в мировой образовательной практике в последние десятилетия выявились две противоположные и вместе с тем неотрывно связанные тенденции: “С одной стороны, роль образования в жизнедеятельности народов, стран, индивида неуклонно возрастает, с другой, наблюдается кризис образования и его структур, довольно часто обусловленный дефицитом прежде всего финансового обеспечения. Последнее характерно для отсталых и слаборазвитых стран. Но кризис – не всегда следствие финансовой недостаточности; нередко он – результат непонимания роли образования, значения его в гуманистически ориентированном социальном прогрессе. В большинстве западных стран, а также в Японии кризис проявляется как неадекватность уровня, характера, направленности образования постиндустриальному вектору цивилизационного развития. Именно поэтому столь оживленно дискутируются проблемы перестройки образования, его содержания, социального смысла и институциональных структур” [26].

Многие ученые отмечают, что рубеж XX и XXI веков характеризуется принципиальными изменениями в социальной, культурной сферах и сфере общественного труда. “Была нарушена естественная, веками нарабатанная

преемственность опыта и традиций. Новое поколение вступает в жизнь, где ничто не напоминает условий труда и навыков жизнеустройства поколения предшествовавшего [ 26 ].

Основной особенностью современного мира является **глобализация** происходящих процессов, которая откладывает отпечаток на мировоззрение человека.

Все более осознается, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры, понимания и Мудрости человека:

- осознается глобальная ответственность каждого человека за будущее планеты;

- признается объективная необходимость многогранности и гибкости мышления;

- укрепляется роль образования как источника идей для ответственного мышления и политических решений;

- осознается прямое влияние качества подготовки специалистов на конкурентоспособность отечественной продукции на мировых рынках и на благосостояние нации.

Признание во всем мире определяющей роли творческого и образованного человека в то же время сопровождается нарастающей неудовлетворенностью его положением в современном обществе.

Ученые, размышляя о развитии образования в современном мире, пришли к выводу о том, что даже в высокоразвитых странах, например, в США, Японии, современные системы высшего образования все хуже справляются со своей задачей по подготовке специалистов, способных адаптироваться к новым условиям и открытым навстречу будущему.

В целом отмечается, что сложившаяся система высшего образования имеет в своей основе “фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными повторяющимися ситуациями”. Обращенность такой системы образования в прошлое, ориентированность ее на прошлый опыт, является одной из причин кризиса. Такое обучение уже получило название “поддерживающего обучения”.

Альтернатива “поддерживающего обучения” - так называемое **“инновационное обучение”**. Оно предусматривает способность обучаемых к проективной предрасположенности и требует кардинально новых подходов.

XXI век – эпоха информационного общества, эпоха технологической культуры, эпоха бережного отношения к окружающему миру, здоровью человека. Новому периоду человечества должны соответствовать новые образовательные системы и новые модели обучения.

В основу образовательной системы в качестве генеральной идеи должно быть положено гуманистическое мировоззрение, предусматривающее формирование таких качеств личности, как осознание природы и человека в их единстве, отказ от авторитарного стиля мышления, терпимость, склонность к компромиссу, уважительное отношение к чужому мнению, иным культурам, ценностям и верованиям.

Новые требования к уровню образованности диктуются интересами выживания человека как биологического вида и социального субъекта. Уже сегодня возникла острая необходимость найти путь крепкого соединения двух могучих видов ресурсов государства – интеллектуальных и природных и умелого их использования для решения экономических и других проблем. Не случайно стремление всех развитых стран ориентироваться на приоритетное развитие и использование интеллектуальных ресурсов, потому что никогда прежде не было такой связи между знаниями и мощью государства, как теперь. Стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на широкообразованную и гармоничную личность характерны для всего мирового сообщества.

От образования, в конечном итоге, зависит, сможет ли человечество ответить на вызовы нового времени, противостоять негативным тенденциям в духовной сфере, возродить высшие нравственные идеалы и жизненные приоритеты человека.

Современный взгляд на общемировые ценности был изложен в докладе ЮНЕСКО, в соответствии с которым “единственно значимыми ресурсами являются лишь знания, изобретательность людей, воображение и добрая воля... без них невозможен какой-либо устойчивый прогресс в отношении мира, уважения прав человека и основных свобод. Решающую роль в развитии этих качеств играет образование” [ 35 ].

В этой связи преодоление кризиса в образовании видится в поиске новой парадигмы образования. **Парадигма** в философском понимании – это исходная концептуальная схема, меняющаяся со временем и характерная для определенного этапа в развитии науки, модель постановки, проблем и их решения научным сообществом.

Научный поиск в этом направлении ведется **философией образования** – наукой, изучающей ценностно-смысловые аспекты образования, социальную роль образования в решении ключевых проблем человечества. Главной функцией ее является *прогностическая функция*.

В этом плане наиболее значительной и перспективной является прогнозная модель развития образования, предложенная российскими учеными Международной академии наук высшей школы (АН ВШ) В.Е. Шукшуновым, В.Ф. Взятыхшевым и др. Ниже в табл. 1 представлены

основные направления развития предполагаемой новой парадигмы образования.

Таблица 1 – Сопоставление двух парадигм образования.

Ключевые признаки образования	Существующая парадигма	Новая парадигма
Главная задача человека	Познание мира	Изменение мира
Научная основа деятельности	Естественно-научный метод	Теория преобразующей практики
Типичная задача имеет	Только одно решение	Множество решений
Критерии оценки решения	Только один «правильно»; «неправильно»	Множество критериев: полезность, эффективность, безвредность и др.
Влияние духовных факторов	Им нет места	Необходимо для принятия решения
Образование вооружает человека	Знанием о мире и его законах	Методологией преобразования мира

Предлагаемую новую парадигму образования можно назвать гуманистической в силу того, что фундаментальной основой образовательного процесса здесь служит *методология преобразования мира*, формирующего новое ценностное сознание обучаемых, которое при выборе и принятии решения предопределяет их духовно-нравственный выбор. Лишь на этой основе возможно осознание принадлежности к единому человеческому сообществу и ответственности за него, предотвращение угрозы духовной деградации и физического самоуничтожения. Именно на уровне **планетарного Сознания**, на уровне мироощущения всеединства человеческой цивилизации, насущной необходимости духовной интеграции возможно решение глобальных проблем человечества.

В этой связи перед образованием стоят поистине грандиозные задачи интеграции национальных образовательных систем и стратегий, международного консенсуса в признании универсальных образовательных и воспитательных идеалов и ценностей при обязательном сохранении и поддержке национальных особенностей и приоритетов образовательных систем.

Решения этих задач являются важнейшими условиями формирования единого мирового пространства, определяют роль и место высшего

образования в прогрессивном развитии человеческой цивилизации нового века.

Тем самым высшее образование становится одной из ключевых сфер сохранения мира на Земле и цивилизации в целом.

Образование выступает одновременно и важнейшим фактором **модернизации социально-политической сферы общества**, причем в данном аспекте принципиальной установкой системы высшего образования должно стать не столько формирование и приход во власть просвещенной элиты, сколько рост социально-политического и правового сознания “рядовых” граждан, формирование гражданской политической культуры, без которой невозможно становление гражданского общества и развитие демократии.

В современных условиях образование все чаще связывают с национальной безопасностью страны. С чем это связано?

В глобальном контексте роль образования в обеспечении национальной безопасности страны связано с перспективами ее перехода к информационному обществу (“обществу профессионалов”, “обществу знаний”, “эпохе компьютерной революции” и т.д.), в связи с чем в общественной жизни происходит ряд качественных изменений.

В первую очередь это касается материального производства, в котором резко возросла доля интеллектуального труда. Создание материального, даже массового стандартизированного продукта напрямую связано с развитием информационных продуктов, которые обрели универсальную ценность в такой форме, что в сфере духовного общественного производства формируется особая отрасль – производство специфического информационного продукта. Поэтому стало возможным говорить о диалектическом синтезе материального и духовного производства. Соответственно, развитие производства информационных продуктов приводит к существенным изменениям в структуре общественного производства. Это привело к небывалому росту информационных технологий и телекоммуникаций. Индустрия как таковая отходит на задний план, и доля занятых в этой сфере в индустриально развитых странах сократилась более чем на 30%.

В таких условиях речь идет не столько о вооружении человеческого интеллекта новыми операциональными возможностями, сколько о его **инновационной способности**. Совершенно очевидно, что перспектива перехода от индустриального к постиндустриальному обществу потребует от каждой страны, не желающей отстать навсегда, развития инновационной способности нации.

Что же такое “инновационная способность нации”? Это созидательная способность общества, это способность как создавать новое, полезное для



людей, так и распространять это новое и полезное во все сферы человеческой жизни и деятельности.

В современных условиях рыночной экономики только это качество нации может обеспечить реальную конкурентоспособность и устойчивый экономический рост стране.

Цель инновационного образования состоит в том, чтобы сформировать специалиста-новатора, способного не только осваивать новшества, но и самому разрабатывать таковые. Центральное место в новой системе образования должно занять производство новых знаний (фундаментальными и прикладными научными исследованиями, опытным производством и т.п.). Последнее имело место всегда, но в условиях перехода к информационному обществу научное исследование становится обязательным элементом образовательного процесса высшей школы.

Итак, образование – один из важнейших интегральных факторов развития всех сфер жизнедеятельности современного общества, решения глобальных цивилизованных задач человечества, модернизации и обеспечения национальной безопасности государства. Это важнейший инструмент в достижении экономического успеха и конкурентоспособности стран в современном мире, качества жизни его граждан, роль которого неизменно будет возрастать.

## **2.2 Основные направления и тенденции развития высшего образования в современном мире**

Новые цивилизованные вызовы закономерно приводят многие страны к “образовательному буму”, к волне глубоких реформ систем образования – это происходит в таких разных странах, как США, Великобритания, страны Восточной Европы, Юго-восточной Азии и т.п. Проводимые реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Наиболее впечатляющие и широкомасштабные изменения происходят на Европейском континенте, переживающем эпоху интеграции стран Европы, что привело к созданию Европейского Союза. Интеграция пронизывает практически все сферы экономики и политики входящих в нее государств, что означает свободное движение товаров, капиталов, услуг, граждан и введение общеевропейской валюты – евро. Процессы развития Новой Европы ставят перед образованием задачу подготовки людей, которые будут жить в расширенной системе общеевропейского сотрудничества, интенсивного обмена информацией и продуктами человеческого труда, сотрудничать посредством создания различных совместных систем проектов, объединений и т.п.

Для стимулирования интеграции в сфере образования в 1976 г. был создан Комитет образования государств-членов ЕС, в задачу которого входит разработка стратегии сотрудничества с целью гармонизации систем образования западноевропейских стран.

В 1987 г. Совет министров образования государств – членов ЕС утвердил программу “Эразмус”, названную по имени ученого-гуманиста эпохи возрождения Эразма Роттердамского (1469-1536), деятельность которого проходила в разных европейских странах. Программой предусматривались действия, способствующие повышению мобильности студентов высших учебных заведений европейских стран, обеспечивающие взаимопризнание дипломов и периодов обучения, обмен опытом и информацией о текущих проблемах в образовательных системах стран Европы. На ее осуществление выделены сотни миллионов долларов, предназначенные для стипендии студентам, на организацию лингвистической подготовки, на транспортные расходы и т.п.

В результате реализации программы “Эразмус”, начиная с 1988 г. по 1995 г. около 400.000 студентов получили возможность учиться, а 50.000 преподавателей – работать определенное время в учебных заведениях зарубежных европейских стран. С 1995 г. “Эразмус” включена в новую программу “Сократ”, охватывающую разные типы и уровни образования. Появился даже термин “*общеевропейское образовательное пространство*”.

Важнейшая задача интеграции – способствовать духовному сближению европейских народов на основе общих культурных ценностей. Выдвигается идея формирования *европейского сознания* личности, который станет гражданином и профессионалом европейского типа: человеком, исповедующим терпимость, плюрализм, ценящим культурное наследие сообщества, сознательным участником европейской интеграции, осознающим себя не только немцем, французом или англичанином, но прежде всего европейцем. Таким образом, ставится задача преобразования национального мышления в **континентальное**, что отодвигает на второй план традиционный культ нации.

Достижению этих целей будет способствовать гармонизация образовательной политики разных европейских стран. Термин “общеевропейское образовательное пространство” перестал быть только лозунгом, он все больше отражает развивающуюся реальность.

**Болонская Декларация и ее основные элементы** В 1999 году главы 29 государств Европейского Союза приняли Болонскую Декларацию, которая положила начало самой значительной структурной реформе высшего образования Европы. Этот процесс, по мас-

штабам и глубине преобразований в историческом плане вполне можно назвать беспрецедентным. Представим его основные элементы.

- Переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр/магистр);

- широкое применение кредитной системы ECTS (система зачетных единиц);

- использование приложений к диплому (diploma supplement) в формате, рекомендованном Европейским Союзом и CENEC (UNESCO);

- введение новых механизмов и процедур обеспечения качества образования (самооценка; внешний (международный) аудит качества; аккредитация независимыми организациями; обеспечение прозрачности управленческой и финансовой деятельности вузов; переход к реализации концепции “управление качеством образования” и др.

Одной из важнейших целей реформ, заявленных Болонской Декларацией, названо **развитие европейского студничества** в области контроля качества на основе единых сопоставимых критериев и методик. В резолюции съезда европейских ректоров вузов (г. Саламанка, 29-30 марта 2000 г.) качество определено как “краеугольный камень”, “основополагающее условие” доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности.

В Европе применяют различные виды и многообразные механизмы сотрудничества для выработки общих критериев и подходов в логике “предметных областей”. Так, существует Европейское общество инженерного образования (SEFI); конференция европейских школ передовых инженерных исследований (CESAER); европейская лига высших учебных заведений (ELZA); Европейская Ассоциация юридических факультетов (ELFA); Европейский фонд развития менеджмента (EFMO) и др. В аспекте сотрудничества эти инициативы направлены на содействие общих подходов в разработке стандартов качества в определенной предметной области (профессиональной подготовке), организацию процесса аккредитации с присвоением европейского Знака качества.

В 2000 г. создается Европейская сеть агентства качества высшего образования (ENQA) с целью обеспечения качества в европейском образовательном пространстве.

В целом отметим, что в рамках Болонского процесса были достигнуты значительные позитивные сдвиги, направленные, в значительной степени, на повышение **конкурентоспособности европейского образования**. Оно становится более прагматичным и все более ориентированным на рынок труда. Двухступенчатая система позволяет сократить “производственный

цикл” образования, осуществляя массовую подготовку на базовом уровне и избирательную (преимущественно платную) - на последующем. Огромное значение придается дистанционному и непрерывному образованию, в задачи которых входит обеспечение доступности образования на протяжении всей жизни работника. Особое внимание придается последипломным формам подготовки, которые предполагают в самые короткие сроки сделать доступными в любое время и в любой точке Европы. Вводится единое для всех стран Европы Приложение к Диплому. Осуществляется изменение в содержании образования, в первую очередь, с учетом интересов работодателей.

**Тенденции развития высшего образования в современном мире** Высшее образование в мире претерпевает закономерную череду структурных и содержательных преобразований с целью усиления соответствия образовательных результатов изменяющимся требованиям социума, экономики и потребителей образовательных услуг.

Понятия «тенденция» (от ср. век. лат. *tendentia* – направленность) означает: 1) направления развития какого-либо явления, мысли, идеи. 2) В искусстве: а) составная часть художественной идеи: идейно-эмоциональная направленность произведения...

Тенденцию развития какого-либо явления, процесса и т.д., вслед за исследователями структуры научного знания (А.Н. Аверьянов, В.П. Копнин, В.С. Тюхтин и др.), мы рассматриваем как *познанную объективную закономерность изменения сущностных характеристик данного явления/процесса, существующую в виде «нежесткой» (вероятностной) причинно-следственной связи.* Это устойчивое, необходимое, существенное отношение между явлениями, процессами.

Проблемам развития образования в странах мира посвящены исследования разных лет Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, Ю.Н. Афанасьева, Е.А. Бетяевой, Л.В. Ведерниковой, Н.М. Воскресенской, В.К. Елмановой, М.В. Кларина, М.Б. Кольчугиной, В.П. Лапчинской, Е.Б. Лысовой, З.А. Мальковой, И.Б. Марцинковского, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, М.В. Поповой, П. Скотта, Т.В. Фуряевой, Т.Ф. Яркиной и многих других. Изучение результатов их исследований позволяет выделить *десять обобщающих закономерностей развития высшего образования в мире.*

**Первая закономерность – усиление массовости высшего профессионального образования.** В течение сорока последних лет двадцатого столетия в мире наблюдался феноменальный рост численности студентов: с 13 млн. человек в 1960 г. до 82 млн. в 1995 г.

Образовательные комплексы-мегасистемы существуют в настоящее время в США (14 млн. студентов), Индии (5,7 млн. студентов), Китае (5,7 млн. студентов), России (4,4 млн. студентов), Японии (3,9 млн. студентов), Индонезии (2,3 млн. студентов), Корее (2,2 млн. студентов), Германии (2,1 млн. студентов), на Филиппинах (2 млн. студентов), в Канаде (2 млн. студентов). Такие темпы роста позволяют прогнозировать увеличение этого показателя в 2010 г. до 120 млн. человек, а в 2020 г. – до 130-140 млн. человек, что может привести практически к удвоению всей материально-технической инфраструктуры системы высшего образования и расходов на её содержание. Уже сегодня мы наблюдаем подтверждение этой тенденции: в последние двадцать лет практически во всех регионах мира происходил существенный рост расходов на высшее образование. Например, в США они выросли в 3 раза; в Западной Европе – в 3,4; в Китае – в 2; в государствах Восточной Азии – в 4. И только в бывших социалистических странах произошло их сокращение на 25%. Правда, следует признать, что такая экспансия высшего образования в самое ближайшее время может быть существенно ограничена демографическим фактором.

Следствием этой тенденции является также и то, что в систему высшего образования приходят не только самые подготовленные абитуриенты, но и те, кто демонстрируют средний, а иногда и просто низкий уровень подготовки, общей культуры мышления, интеллектуального развития. Таким образом, высшей школе подчас приходится решать задачи компенсирующего и корректирующего характера, «дотягивая» первокурсника до уровня развития, приемлемого для восприятия содержания высшего образования.

**Вторая закономерность - глобализация высшего образования.** Термин «глобализация образования» появился в понятийно-терминологическом аппарате современной педагогики в связи с глобальными проблемами, которые выдвинулись на одно из первых мест в мировой социокультурной проблематике в последней трети XX века и инициировали перестройку шкалы человеческих ценностей. Сегодня неуклонно проявляется историческая тенденция к нарастающей целостности культуры в глобальных масштабах. Появились и активно действуют наднациональные структуры (ЮНЕСКО, Совет Европы, ООН и др.), призванные содействовать разрешению общечеловеческих проблем. В литературе присутствуют типологии глобальных проблем: 1) проблемы войны и мира, борьбы за разоружение; 2) интеграционные проблемы; 3) экологические проблемы и т.д. Рост системной целостности экономики, культуры, социума проявляется в *технологической интеграции* обществ и экономик стран мира (создание технологических инфраструктур

глобального масштаба), в *экологической интеграции* (рост экологической связанности человеческого бытия) и *информационной интеграции* (рост информационной связанности мировых сообществ). Характерно, что тенденция глобализации затронула и науку. Исследователи отмечают объединение дифференцированного знания в сложные взаимодействующие научные системы, а в перспективе – синтез отдельных наук, как реальное осуществление предвидения В.И. Вернадского о «единой вселенской науке».

Глобалистика, как реальный феномен, не могла не отразиться и в образовании, как в основном механизме воспроизводства общества, которое призвано обеспечить системную адекватность внутреннего мира личности быстро растущей сложности и целостности бытия. В профессиональном образовании чаще всего отмечают такие ее проявления как *аксиологизация естественнонаучного и специально-профессионального знания*, то есть привнесение в них ценностно-этического аспекта; *экологизация профессионального мышления*; становление *биосферной ответственности профессионала* и др. Актуальной в рамках рассмотрения тенденции глобализации образования представляется *концепция мультикультурного (поликультурного) образования*, в рамках которой реализуется интеграция содержания образования посредством включения в него содержания различных культур и особенностей этносоциальных групп. По сути дела, все национальные системы образования, решая свои внутренние задачи, строят общее культурное пространство как мультикультурное, взаимообогащенное.

Как отмечают исследователи, сегодня всё более явными становятся мировая экспансия многоуровневой англосаксонской образовательной системы и появление глобальных образовательных мегасистем. Ряд исследователей называют эту тенденцию «вестернизацией» высшего образования. Следует отметить, что ее объективные предпосылки коренятся в последовательном и целенаправленном формировании на протяжении последних десятилетий так называемого единого европейского образовательного пространства в сфере высшего образования в рамках создания усилиями Европейского Союза, ЮНЕСКО и других наднациональных структур общего «европейского дома».

**Третья закономерность – усиление открытости и вариативности образования.** Процессы глобализации, происходящие во всех сферах деятельности, развитие мощных средств телекоммуникаций обусловили рост доступа к ресурсам высшего образования в различных форматах: дистанционное образование, экстернат, вечернее образование и т.д.

Появление конкурентной среды в системе высшего образования, особенно усилившейся в связи с распространением регламентов и соглашений ВТО, детерминировало маркетинговую ориентацию управления учреждениями высшего образования, «настроило» высшую школу на потребителя. Таким образом, многообразие последних, а также стремление захватывать новые целевые группы клиентов вынудили учебные заведения создавать образовательные программы «на любой вкус и кошелек». Происходит замена унифицированных учебных программ вариативными, «упакованными» по модульному принципу для реализации индивидуальных образовательных траекторий и снижения себестоимости образовательной услуги.

**Четвертая закономерность**, на которую указывают практически все исследователи - это **диверсификация высшего образования**. Для современного этапа развития высшей школы характерно усиление многообразия образовательных моделей. Это касается различных аспектов функционирования системы высшего образования в мире. Это и усиление разнообразия в типах и видах учреждений высшей школы (в плане их нормативно-правового статуса, форм собственности и т.д.), и нарастающая диверсификация «образовательных маршрутов» студентов (очное, заочное, вечернее, дистанционное; экстернат, «виртуальные колледжи»; элективные курсы; колледжи «по переписке» и т.д.). Исследователи указывают также на диверсификацию функций различных вузов в зависимости от реализуемой модели подготовки специалиста [30].

Частным случаем рассматриваемой закономерности можно считать *индивидуализацию* образовательного процесса, уровень которой определяется числом «степеней свободы» студента в выборе форм организации учебного процесса, учебных курсов, преподавателей, времени и места обучения, образовательных технологий, учебных материалов и т.д.

В сфере содержания образования эта закономерность проявляется как *плюрализация содержания*: показ и сравнение разнообразных позиций на условиях паритетности различных точек зрения, поиск консенсуса и именно на их основе развитие критического мышления и т.д.

**Пятая закономерность – коммерциализация высшего образования**. Еще одно название этой тенденции – *сервизация высшего образования*.

Финансовые ресурсы некоммерческих организаций в том числе и образования мобилизуются ими из различных источников в зависимости от вида и характера их услуг – платного и бесплатного. Этими источниками могут быть средства бюджетов различных уровней, оплата за выполненные работы и услуги, выручка от сдачи в аренду имущества, дополнительные взносы, прочие поступления.

Образование сегодня превратилось в компонент сферы услуг (сервиса), что обуславливает появление всех атрибутов этого явления: ориентации на клиента, планирования продаж образовательных продуктов и услуг, рекламные кампании, захваты целевых сегментов рынков и т.д. Расширение сферы платных услуг во всем мире, по признанию исследователей, связано не только и не столько с недостаточностью бюджетного финансирования, сколько с позиционированием учебного заведения как хозяйствующего субъекта, предпринимательской единицы, произошедшее в результате автономизации его деятельности. Как отмечает известный компаративист Питер Скотт, сегодня все более ощущается необходимость создания таких инфраструктур, которые позволили бы вузам заниматься вопросами стратегического финансового планирования, определения собственной политики в области доходов и расходов, удовлетворения запросов внешних потребителей услуг, влияния на развитие предпринимательской деятельности (которая, вообще-то говоря, таит в себе угрозу основным академическим ценностям), обеспечения «прозрачности» финансового менеджмента [83].

**Шестая закономерность – гуманизация высшего образования и его гуманитаризация, как составная часть.** Ориентация образовательного процесса на конкретные личности студента (и преподавателя), своеобразное «очеловечивание» образовательного пространства – это очень характерное для западной высшей школы стратегическое направление ее развития. Понятно, что для его реализации необходимым образом должен быть подготовлен и преподаватель высшей школы. Судя по исследованиям в этой области, он должен, во-первых, разделять аксиологическую установку о человеке как наивысшей ценности, и, во-вторых, владеть антропоориентированными профессиональными умениями (доверительно и открыто общаться, вести диалог, оказывать психологическую поддержку и т.д.). Гуманизация образования неразрывно связана с его гуманитаризацией (в противовес тенденции технократизации, усиления прагматичности), то есть насыщение гуманитарными, в том числе - психолого-педагогическими составляющими.

**Седьмая закономерность – интенсификация учебного процесса.** Исследователи отмечают всестороннюю интенсификацию учебного процесса, в частности, путем переноса основного акцента на самостоятельную работу студентов, которая в большинстве вузов развитых стран стала основной формой учебной работы. Содержание образования, которое должен освоить выпускник вуза почти по любой специальности год от года увеличивается, поэтому закономерно встает вопрос о «сжатии» информации, о нахождении таких инвариантов обобщения научного



знания, которые бы позволили в короткие сроки овладеть увеличивающимися объемами информации. Этой проблемой занимается такая молодая, но быстрорастущая отрасль информационных технологий как *инженерия знаний*. Интенсификация учебного процесса связывается исследователями также с активными методами и формами обучения, реализующими субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе. Среди них: технология кейс-стади, метод проектов, тренинги на отработку конкретных умений и навыков и т.д.

**Восьмая закономерность – усиление гибкости высшего образования.** Это и его многоступенчатость высшего образования, которая сегодня преобладает на Западе, и модульная компоновка учебных курсов для формирования гибких образовательных траекторий студентов (то есть гибкость содержания образования), и гибкость организационных форм обучения, даже гибкость расписания (можно выбрать занятия по выходным и по вечерам или вообще общаться с педагогом по электронной почте).

Кредитная система организации образовательного процесса, совмещенная с рейтинговой оценкой учебных достижений студентов, на основе которой организуется образовательный процесс в европейской высшей школе, также усиливает гибкость и адаптивность содержания высшего образования. По оценкам исследователей, кредитно-рейтинговая система:

- стимулирует развитие различных технологий и форм обучения в вузе (очной, заочной, дистанционной, экстерната);
- либерализует учебный процесс и ориентирует его на студента, поощряя его самостоятельную работу;
- способствует оптимальному планированию содержания и методического обеспечения курсов с учетом конечных результатов;
- стимулирует совершенствование процессов мониторинга и оценки качества освоения образовательных программ с использованием современных методов диагностики;
- способствует созданию в вузах современных систем менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов;
- содействует интеграции высшей школы отдельных государств с мировой системой высшего образования на основе процедур взаимопризнания профессиональных квалификаций и нострификации дипломов о высшем образовании.

**Девятая закономерность – интегративные тенденции в высшем образовании.** Исследователи указывают на различные модели интеграции:

- развитие интегративных процессов в двухкомпонентных системах «вуз – наука» и «вуз – производство» (в определенном смысле это воспроизведение в новых условиях уже имевшихся когда-то в практике моделей: например, университет и т.д.);

- развитие систем высшего профессионального образования в макроструктуре "образование - наука – производство». Примером данного типа интеграции могут служить технопарки, которые интенсивно формируются за рубежом («Силиконовая долина» в США, «Черноголовка» в России и др.) Характерно, что предпринимательские структуры, которые входят в состав таких комплексов, как правило, имеют инновационную направленность и статус венчурных фирм (с большими рисками);

- интегративные процессы внутри системы образования. ВУЗы объединяются друг с другом (например, отраслевые ассоциации ВУЗов), интегрируются «по вертикали», включая в свои структуры учреждения среднего и начального профессионального образования (например, колледж КазНУ им.аль-Фараби); множество примеров объединения учебного заведения высшего образования с общеобразовательной школой и т.д.

- интеграция высшего образования с дополнительным профессиональным образованием (повышением квалификации и переподготовкой специалистов). Высшая школа в мире все больше ориентируется на непрерывное образование, стараясь держать под своей опекой выпускников на протяжении всей их профессиональной карьеры (часто при этом действуя через Попечительские советы, в которых велика представленность выпускников). Очевидно, что по мере развития мировой экономики и научно-технического прогресса специалистам любой отрасли все чаще придется «возвращаться» в вуз для модернизации своих профессиональных и ключевых компетенций. Образование взрослых (которое является объектом исследования относительно новой педагогической науки – *андрагогики*), разнообразные формы последипломного обучения активно осваиваются сегодня высшей школой как новый и весьма значительный сегмент рынка.

**Десятая закономерность – индивидуализация высшего образования.** Во всем мире увеличивается доля самостоятельной работы студентов в структуре учебных планов и программ. Рассматриваемый феномен имеет несколько следствий для прогнозирования тенденций развития научно-методического обеспечения высшего образования.

Во-первых, очевидно, что для организации самостоятельной работы становится актуальной модель «образование, ориентированное на результат», поскольку для педагогического обеспечения эффективной

внеаудиторной деятельности студентов должны быть однозначно и диагностично заданы цели обучения.

Во-вторых, на первый план выходит проблема адекватной оценки разнообразных образовательных результатов. Если в процессе работы со студенческой аудиторией в присутствии преподавателя последний получает некоторую информацию о ходе освоения учебной программы «процессуального» характера (студент внимательно слушает объяснение преподавателя, конспектирует, задает вопросы на уточнение и т.д.), то оценка его самостоятельной работы представляет собой непростую проблему.

В-третьих, приобретают особую актуальность вопросы, связанные с индивидуализацией содержания учебного материала, поскольку у каждого студента различная предварительная подготовка, стиль учебной деятельности, темп усвоения и другие личностные параметры.

### **2.3 Высшее образование в Республике Казахстан**

Государственная политика в области образования со времени обретения независимости в Республике Казахстан осуществлялась в направлении ее качественного преобразования в контексте общегосударственных реформ, направленных на построение демократического и экономически развитого государства.

В этой связи развитие высшего профессионального образования напрямую связывалось с проблемами развития общества и было обусловлено следующими социально-экономическими закономерностями:

- переход общества на рыночную экономику, вследствие чего изменился характер производительных сил и производственных отношений, изменился социальный статус субъектов производства;
- рост наукоемких производств, для эффективной организации которых потребовался в основном персонал с высшим профессиональным образованием;
- увеличение объема научной и технической информации почти вдвое за последние пять лет и прогнозируется обновление информации каждые три года;
- быстрая смена технологий, вызвавшая моральное устаревание производственных мощностей и обнаружившая недостаточный уровень квалификации специалистов;
- интегративный характер научных исследований, проводимых на стыке различных наук и синтезе предметных областей знаний;
- активное использование современных информационно-коммуникационных технологий как средств интеллектуальной

деятельности, обуславливающих автоматизацию как физического, так и умственного труда [79].

Реформа казахстанского образования проводилась с пониманием того, что «качественную реформу образования в условиях динамичных социально-экономических изменений в обществе возможно осуществить только при наличии детально проработанной стратегии, учитывающей как реальную ситуацию, сложившуюся в сфере образования, нарастающие тенденции и действующие отношения, так и возможные пути будущего развития общества и государства. Такая стратегия должна была стать основой для разработки гибкой тактической программы действий, постоянно адаптируемой к быстро изменяющимся реальным условиям» [80].

Цель основных направлений модернизаций в системе образования Казахстана – обеспечение качественного ее преобразования в условиях рыночной экономики с учетом глобализации.

Правовую основу государственной политики в области образования Казахстана составляют Конституция (1995 г.), Закон РК “Об образовании” (1999г.), Указы, распоряжения Президента РК, Постановления Правительства. Документом, определяющим приоритеты в области образования, является “Стратегический план развития Республики Казахстан до 2010 года” (2001). Идеология и принципы, заложенные в этих документах, определяют широкие политические рамки и возможность системного подхода для разработки и внедрения Программ (Государственных и Региональных) по конкретным направлениям реформирования системы образования.

Одним из важным шагов в этом направлении являются государственные среднесрочные программы развития образования, первая из которых была утверждена в 2000 году (на период 2000-2005 гг.), вторая – в 2004 году (на период 2005-2010 гг.).

В этих документах системе высшего образования придается особый общественный статус и признание ее как особой сферы, призванной обеспечить опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов, гибкость и адаптацию в новых условиях.

Так, в программе развития образования Республики Казахстан до 2010 года поставлены следующие задачи:

- подготовка специалиста новой формации, обладающего широкими фундаментальными знаниями, инициативного, способного адаптироваться к меняющимся требованиям рынка труда и технологий;
- усиление мотивации всей системы высшего образования на предоставление качественных образовательных услуг через демократизацию образовательного процесса;

- подготовка отдельных вузов к прохождению международной аккредитации, создание объективных условий для развития элитных вузов;

- формирование новых принципов и практики управления вузами, внедрение системы стратегического планирования и повышение автономности вузов;

- укрепление прав студентов на получение качественного образования, разработка и внедрение механизмов, определяющих ответственность руководителей вузов за предоставление качественных образовательных услуг.

Актуальность реформирования системы высшего образования Казахстана обусловлена важностью ее социальной функции – выработки и трансляции знаний, которую образование в качестве социального института выполняет в современном обществе. Максимальный успех в модернизации системы образования Казахстана может быть достигнут лишь при условии, если все программные установки правительства, положенные в образовательную политику, сумеют вобрать в себя максимум возможного из положительного потенциала, накопленного мировым опытом в области организации систем образования.

**Основные этапы реформирования системы высшего образования Казахстана** За годы независимости Казахстана этапы реформирования системы высшего образования можно условно подразделить на следующие:

**Первый этап (1991-1994 годы). Становление законодательной и нормативно-правовой базы высшего образования.**

Основными задачами данного этапа было создание сети высших учебных заведений и обновление специальностей высшего образования в целях обеспечения независимости республики в подготовке кадров, удовлетворения потребностей рыночной экономики, областей и регионов. Проводимые меры этого периода нашли законодательное закрепление к Законе Республики Казахстан “О высшем образовании” (1993 год).

В 1994 году утвержден Государственный стандарт высшего образования Республики Казахстан (Основные положения), который впервые определил введение многоуровневой структуры высшего образования в стране, академических степеней бакалавров и магистров.

**Второй этап (1995-1998 годы). Модернизация системы высшего образования, обновление ее содержания.**

Данный этап характеризуется концептуальным определением развития системы высшего образования, что нашло отражение в Концепции государственной политики в области образования, утвержденной

Национальным советом по государственной политике при Президенте Республики Казахстан 4 августа 1995 года, принятием новых нормативных правовых положений, регламентирующих деятельность высших учебных заведений. С 1995 по 1997 годы принимаются первые казахстанские образовательные стандарты по 310 специальностям высшего профессионального образования. В 1996 году утверждена новая редакция классификатора (перечня) специальностей высшего образования Республики Казахстан, предусматривающего 342 специальности. Активно развивается негосударственный сектор образования.

**Третий этап (1999-2000 годы). Децентрализация управления и финансирования образования, расширение академической свободы организаций образования.**

На этом этапе происходит реальная децентрализация системы управления организациями образования. Кардинально изменились принципы приема в высшие учебные заведения, осуществлен переход к подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием на основе государственного образовательного заказа. С 1999 года внедрена новая модель формирования студенческого контингента высших учебных заведений путем предоставления абитуриентам на конкурсной основе государственных образовательных грантов и государственных образовательных кредитов.

**Четвертый этап (начало 2001 – 2004 гг.). Стратегическое развитие системы высшего и среднего образования.**

Определены основные направления поступательного развития высшего профессионального образования в XXI веке. В феврале 2004 года правительство Казахстана одобрило концепцию развития системы образования РК до 2015 года. На базе Концепции была разработана Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2010 года.

Программа определяет образование в качестве общенационального приоритета, составляет организационную основу реализации образовательной политики Республики Казахстан на длительный период и является основанием для внесения изменений и дополнений в законодательство, систему финансирования, содержание образования, структуру системы образования, систему управления образованием, кадровую и социальную политику. Программой предусмотрены следующие основные направления развития:

переход на 12-летнее среднее общее образование. Создание системы профильного и профессионально ориентированного обучения школьников старшей ступени;

создание нового уровня – послесреднее профессиональное образование;

обеспечение трехуровневой системы подготовки профессиональных кадров: бакалавриат – магистратура – докторантура (PhD), основанной на системе академических кредитов;

создание национальной системы оценки качества образования [32].

Главные изменения коснулись периода среднего образования. Плюсом концепции считают предложенное профильное обучение в школе. По замыслам разработчиков концепции, необходимо расширить сеть существующих профильных школ – лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением предметов. Концепция предлагает пересмотреть учебные программы с учетом профильного обучения старшей ступени школы. Одновременно в национальную систему образования введен новый уровень – “Послесреднее профессиональное образование”. В послесреднее профессиональное образование будет трансформировано существующее среднее профессиональное образование. На данном уровне будет осуществляться подготовка специалистов среднего звена, обслуживающего и управленческого труда в области экономики, права, экологии, социологии, психологии, медицины, информационных технологий и инновационного менеджмента только на базе среднего общего образования. Содержание образовательных программ данного уровня предусматривает изучение, наряду с профессиональными, образовательных программ, включающих дисциплины, интегрированные с образовательными программами 1-2 курсов бакалавриата высших учебных заведений. По завершении обучения будет присваиваться квалификация на уровне младшего специалиста обслуживающего и управленческого труда.

На более высокую степень предполагается поднять и статус колледжей, которые также готовят специалистов среднего звена. Теперь выпускники колледжей получают возможность сразу поступить на третий курс вуза по родственной специальности.

**Интеграция образования и науки** Государственная программа “Образование”, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 30 сентября 2000 года № 448 одной

из основных задач определяет поэтапную интеграцию академической и прикладной отраслей науки с высшим образованием. Важным событием для развития научной сферы является принятие в 2001 году Закона Республики Казахстан “О науке”, который определил основные цели и принципы государственной научно-технической политики. В настоящее время в вузах наблюдается существенный разрыв между образовательным и научным процессами, узкая направленность научных исследований, при этом доминируют научные изыскания прикладного характера, их низкая

практическая отдача, отсутствие полного цикла научных разработок, имеющих конечную готовую продукцию, слабая поддержка научных кадров.

Недостаточно развитый спектр фундаментальных и прикладных исследований, особенно по инженерным направлениям и их использование в научно-методическом, практическом обеспечении образовательного процесса, дальнейшее внедрение результатов в производство. Министерством проводятся конкретные меры по осуществлению поэтапной интеграции научных учреждений и высших учебных заведений.

Принято постановление Правительства Республики Казахстан от 14.02.2000 г. № 236 “О некоторых мерах по интеграции образования и науки в Республике Казахстан”. Произошла реорганизация ряда научных и образовательных организаций путем их присоединения, созданы 30 научно-исследовательских институтов и научных центров в составе 11 высших учебных заведений. С целью совершенствования организации профессиональной практики, эффективного и рационального использования научно-технического потенциала научно-исследовательских организаций в профессиональной подготовке квалифицированных специалистов, приобщения обучающихся в организациях образования к научно-исследовательской работе 54 научно-исследовательские организации соответствующего профиля определены базами для проведения профессиональной практики обучающихся.

**Основные приоритеты высшего образования Казахстана**

Одним из важнейших направлений развития высшего образования являются вопросы международного сотрудничества, главной задачей которого является интеграция системы высшего образования Казахстана в мировое образовательное пространство. Международное сотрудничество в области образования регулируется законодательством Республики Казахстан и осуществляется на основе международных договоров и конвенций. За последние годы в области образования подписаны соглашения о сотрудничестве с Германией, Испанией, Китаем, Турецкой Республикой, Болгарией, Британским Советом Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Американским Советом по сотрудничеству в области образования и изучения языков, Германской службой академических обменов, Национальным центром университетских программ Франции, Фондом “СОРОС-Казахстан”, Обществом “Светоч”, Российской Федерацией, Арабской Республикой Египет, Узбекистаном, Кыргызской Республикой, Украиной, Монголией, Азербайджаном, Грузией.

Во всем мире образовательные границы ликвидируются,



повышается мобильность студентов и преподавателей, расширяется обмен научной информацией. Эволюция современных образовательных систем сегодня есть не что иное, как целостный процесс непрерывного изменения и развития составляющих их элементов с направленностью на интеграцию национальных систем в единое мировое образовательное пространство.

Интеграция казахстанской высшей школы в мировое образовательное пространство, ставшая возможной вследствие формирования открытого общества в Казахстане, предполагает активное участие казахстанских вузов в международном рынке образовательных услуг, участие в международных образовательных и научно-исследовательских программах, обучение в Казахстане, а также в казахстанских учебных заведениях и филиалах казахстанских вузов за рубежом значительного контингента иностранных студентов по приоритетным направлениям науки и техники. Реализация этой задачи требует проведения последовательной и целенаправленной работы по созданию имиджа казахстанского высшего образования, привлекательного для иностранной молодежи, профессионалов и политиков, информированию мировой общественности о достижениях казахстанской системы высшего образования, рейтинге казахстанских вузов в мировой таблице о рангах, возможных направлениях и финансовых условиях обучения в них иностранных граждан.

Особо значимой является работа по признанию казахстанских документов об образовании и аналогичных иностранных документов в Республике Казахстан. Этому способствует подписание 11 апреля 1997 года, ратификации и утверждение Указом Президента Республики Казахстан № 202-13 РК от 12 декабря 1997 года Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию. Планомерно продолжается работа по подписанию двусторонних соглашений, по признанию документов об образовании со странами, не подписавшими указанный рамочный документ, и странами, которые не присоединились к каким-либо международным соглашениям. Кроме того, между Правительствами Республики Беларусь, Кыргызской Республики, Российской Федерацией и Правительством Республики Казахстан подписано Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званий от 24 ноября 1998 года. Данное соглашение депонировано в Министерстве иностранных дел Республики Казахстан и вступило в силу 1 октября 1998 года. В Казахстане созданы и действуют Международный Казахстанско-Турецкий Университет им. Ходжа Ахмеда Яссави, Казахстанско-Британский технический Университет. В соответствии с Протоколом, подписанным Министерством образования и науки Республики Казахстан и МГУ им. М.

Ломоносова, открыт казахстанский филиал МГУ. Создан Российско-Казахстанский современный гуманитарный университет (ныне Казахстанско-Российский университет) в г. Караганде.

Граждане Республики Казахстан обучаются более чем в 35 странах мира, география сотрудничества в области образования и науки расширяется. Обучение граждан Республики Казахстан за рубежом идет по следующим основным направлениям:

- международные образовательные обмены;
- стипендии Правительств иностранных государств и международных организаций;
- в частном порядке;
- по международной стипендии “Болашак”.

Министерство образования и науки РК принимает участие в реализации программ международных организаций ЮНЕСКО, АСТР/ACCELS, ПРООН, Корпуса Мира, Информационная служба США (ЮСИС), Фонда СОРОС, Американский Совет по международным исследованиям (IREX), Британский Совет в Казахстане, Германской службы академических обменов (ДААД), Национальный центр школьных и университетских программ Франции (CNOUS), Бюро по лингвистическому и педагогическому сотрудничеству Посольства Франции в Казахстане.

Министерство образования и науки Республики Казахстан сотрудничает с Американским советом по сотрудничеству в области образования и изучения языком (АСПРЯЛ/АКСЕЛС) по реализации ряда образовательных программ, научно-исследовательских проектов, подготовке кадров, оказанию консультативной помощи. Результативно сотрудничество в рамках программы “ТАСИС” и “ТЕМПУС” Евросоюза, направленной на установление академических связей между университетами Казахстана и стран Европейского сотрудничества. Министерством проделана существенная работа по формированию единого образовательного пространства стран СНГ.

Главным, системообразующим принципом образовательной политики был объявлен переход от модели “образование для всех” к модели “образование в течение всей жизни”. Идеология была сформулирована предельно ясно – интегрировать образовательную систему Казахстана в мировое образовательное пространство.

Расширение масштабов высшего образования ставит остро проблему качества обучения. Современное общество нуждается в высокообразованных и мобильных специалистах. И именно общество может и должно стимулировать качественное высшее образование, воздействуя на рынок труда молодых специалистов.

Остро стоит проблема финансирования растущих масштабов высшего образования. Рост числа студентов вынуждает многие учебные заведения сокращать затраты на модернизацию инфраструктуры, библиотечные фонды, международное сотрудничество, педагогические кадры.

Диверсификация высшего образования породила проблему его адекватности современным требованиям и качественных различий в разных типах учебных заведений. Для Казахстана эта проблема выражается в качественных различиях контингента студентов и преподавательского состава, а, следовательно, и уровня подготовки в государственных и некоммуерческих вузах.

Интернационализация высшего образования, отвечающая растущей потребности в межкультурном взаимопонимании, вызванная глобальным характером современных средств коммуникации, потребительских рынков и т.д. является, безусловно, благоприятной тенденцией. Однако, мобильность студентов и преподавателей в условиях сильных различий экономического развития разных стран приводит к такой негативной тенденции, как “утечка умов”. Утрата квалифицированных человеческих ресурсов развивающимися странами и странами переходного периода вызвана не исключительно академической мобильностью, но и активизацией международной миграции, и тем, что развитые страны целенаправленно строят свою миграционную политику, предоставляют более выгодные условия.

Интеграция высшего образования в мировую систему — это объективный процесс, который не должен слепо развиваться. Мировая общественность может и должна видеть и анализировать его положительные и отрицательные стороны, принимать важные управленческие решения по его координации и коррекции. Важную роль в процессе развития международной интеграции высшего образования играют международное сотрудничество и такие международные организации, как ЮНЕСКО.

Международное сотрудничество является мощным рычагом развития мировой системы высшего образования. Оно призвано решать ряд актуальных задач, таких как:

- соблюдение адекватности содержания и уровня высшего образования потребностям экономики, политики, социокультурной сферы общества;
- выравнивание уровней подготовки специалистов в разных странах и регионах;
- укрепление международной солидарности и партнерства в сфере высшего образования;

- совместное использование знаний и навыков в разных странах и на разных континентах;
- содействие развитию высших учебных заведений, особенно в развивающихся странах, в том числе с помощью финансирования из международных фондов;
- координация деятельности образовательных учреждений в целях развития высшего образования;
- стимулирование общего повышения гибкости, охвата и качества высшего образования, способствующего устранению причин “утечки умов”;
- поощрение конкуренции научных школ и образовательных систем в сочетании с академической солидарностью и взаимопомощью.

Международное сотрудничество меняет свои формы и виды деятельности, накапливая потенциал для решения триединой задачи: достижения такого уровня высшего образования, который соответствовал бы потребностям современного международного социума; выравнивания уровня национальных образовательных систем; подготовки квалифицированных кадров для национальной экономики. В этих условиях возрастает роль и значение международных организаций, фондов и программ в области образования и науки.

Среди конкретных задач международного сотрудничества представляется целесообразным выделить следующее:

- сближение планов и программ научных исследований, проводимых колледжами и университетами Казахстана, республик Центральной Азии и России;
- разработку и реализацию целевых международных программ научных исследований в сфере непрерывного образования;
- целенаправленное изучение и обобщение международного опыта функционирования современных образовательных систем в меняющихся социально-экономических условиях, через организацию соответствующих семинаров (симпозиумов), в том числе по согласованию принципов организации и финансирования научных исследований, совершенствованию научно-исследовательской базы в сотрудничающих университетах и т.д.;
- проведение регулярных научно-практических встреч (международных конференций, симпозиумов) ученых и специалистов Казахстана, республик Центральной Азии и России для совместного обсуждения региональных проблем и направлений развития здорового образа жизни и физической активности населения конкретных территорий;
- создание международных научно-исследовательских центров

(лабораторий, групп) для проведения совместной научно-исследовательской, проектировочной, внедренческой работы, подготовки и повышения квалификации педагогических и научных кадров;

- развитие и подключение региональных информационных систем учреждений образования Казахстана к Интернет – глобальному объединению компьютерных сетей для обеспечения непосредственного доступа к информационным ресурсам мира, свободного обмена знаниями и информацией между учеными и специалистами.

#### **2.4 Подготовка научно-педагогических кадров в высшей школе**

В условиях перехода Казахстана к рыночной экономике актуальной становится подготовка специалистов конкурентоспособных, с развитым экономическим мышлением, владеющих творческими умениями и навыками, склонных к овладению различными профессиями, с быстрой и гибкой ориентацией в решении сложных жизненных проблем. Основным звеном, определяющим эффективность функционирования системы образования, является подготовка педагогических кадров, от деятельности которых зависит развитие всех звеньев системы образования. Именно качество подготовки педагогических кадров, в конечном итоге, определяет эффективность деятельности всей системы образования, в целом, и каждого ее звена в отдельности.

В новых реалиях изменились требования к педагогу: он сам является объектом педагогической деятельности, а не только носителем совокупных научных знаний и способов их передачи; он ориентирован на развитие человеческих способностей, а не просто на трансляцию знаний, умений и навыков; он должен уметь практически работать с образовательными программами, строить и решать развивающие образовательные задачи; он должен быть способен проектировать процесс обучения и воспитания. Важнейшим его качеством становятся профессиональная гибкость и мобильность.

Адаптацию человеческого капитала в конъюнктуре рынка может обеспечить система общего образования, которая давала бы индивиду не совокупность специальных теоретических знаний или профессиональных навыков, а **методологию понимания основных принципов и взаимосвязей, системного усвоения новой информации, трансформации знаний и опыта прошлого в способность человека к поиску и формированию новых знаний.** В силу этого в современных условиях неизменно возрастает роль высокообразованной личности, способной не только воспринимать ранее накопленное научное знание, но

и обобщать, анализировать, создавать новое в виде информационных технологий и продуктов.

Сегодня эффективно действующим оказывается педагог, реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и созданию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики. В связи с расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога необходимо уточнить подходы и принципы формирования и организации содержания образования. Подготовка педагогических кадров должна стать адресной, ориентированной на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг, при сохранении свободы выбора личностью образовательной траектории. Наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка результатов обучения, работа с родителями и т.д.) актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды. Становятся востребованными коммуникативные функции (умение вести социальный диалог, обеспечить социальное партнерство), связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской, экологической деятельностью и другие. При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний, все более важным для педагога становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, возрастает значение его профессиональной мотивации.

Среди комплекса навыков (организаторские, коммуникативные, аналитические, конструктивные), нужных выпускнику, правомерно на первое место поставить умение анализировать педагогические явления, ситуации, факты, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между ними.

Обновление системы педагогического образования предполагает приведение ее целей, содержания, технологий и структуры вуза в соответствие с потребностями общества. Изменение содержания высшего педагогического образования предусматривает фундаментализацию, гуманитаризацию, гуманизацию и дифференциацию, разработку и реализацию инновационных педагогических технологий. При этом основополагающим принципом инноваций для высшей педагогической школы должна оставаться гуманитарная сущность образования, направленность его на высокое профессиональное, нравственное и общекультурное развитие будущего педагога. Необходимость перехода к

инновационному обучению в педагогических вузах обуславливается и кардинальными переменами в общеобразовательной школе, для которой и готовятся педкадры. Демократизация школьной жизни, изменение форм управления образованием, расширение автономии школ и самостоятельности учителей, появление школ нового типа, широкое распространение использование в школе новых образовательных технологий – эти и другие качественные и количественные перемены, происшедшие в жизни школы за последнее десятилетие, коренным образом изменили ее облик. Для работы в развивающей и развивающейся школе явно недостаточно иметь хорошую предметную и методическую подготовку. Нужен еще и постоянный творческий поиск, творческое решение возникающих на каждом шагу учебно-воспитательных проблем. В модели нового учителя способность и психологическая готовность к созданию, освоению и использованию новшеств, т.е. умение осуществлять инновационную деятельность, должны занимать центральное место. Но учитель может работать творчески, если у него сформированы компоненты творческой деятельности, а это – задача вузовского этапа его становления. Успех инновационных процессов в первую очередь зависит от профессионально-личностной позиции преподавателя. Поэтому психологическая перестройка преподавателей, формирование у них внутренней установки на создание, освоение распространение и использование новшеств является главным условием успеха инновационных процессов в педагогическом образовании в целом.

Весь опыт мирового высшего образования показывает, что методологической основой качественной подготовки специалистов является сочетание базового (единого для всех) и вариативного принципов обучения. Базовое содержание обеспечивает усвоение фундаментальных знаний, необходимых каждому специалисту независимо от специализации, приобщение к педагогической культуре, развитие педагогического мышления, побуждает к активной профессиональной деятельности, в том числе к поиску эффективных методов лично-ориентированного обучения детей разного уровня развития. А вариативная направленность подготовки позволяет расширить возможности выпускника в выборе путей профессионального и личностного становления, в реализации индивидуальных творческих способностей.

Большое развитие в педагогических вузах должны получить инновации в области технологий обучения и воспитания. Это, прежде всего, разработка и внедрение лично-ориентированной, диалоговой, рефлексивно-творческой технологий. Лично-ориентированная технология предусматривает раскрытие индивидуальных способностей студентов, особенностей их интеллектуального, эмоционального развития,

профессиональных наклонностей и устремлений, ценностного отношения к будущей педагогической деятельности. При этой технологии предоставляется возможность для выбора образовательных программ и индивидуальных форм обучения. Диалоговая методика обучения предлагает совместный поиск знаний преподавателем и студентом или группой студентов. Она сочетает в себе метод обучения и форму общения. Рефлексивно-творческое обучение направлено на самопознание, самосознание и творческую самореализацию будущего специалиста. Поэтому процесс обучения предполагает самомониторинг студентов, который проявляется в различных формах их учебной деятельности: в работе парами и микрогруппами, в решении творческих задач, анализе педагогических проектов учителей, разработке авторских педагогических проектов (совместно с учителями и преподавателями вуза). В заключение студенты должны дать адекватную оценку целей, результатов и перспектив своей деятельности, а также осознать свою индивидуальность как будущих специалистов.

В педагогической науке на современном этапе рассматриваются возможности модернизации образования на компетентностной основе. В этом подходе отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в определенных ситуациях.

Общие принципы мирового развития образования вызывают необходимость корректировки содержания высшего педагогического образования.

Основопологающие для современного образования идеи гуманизации, демократизации, опережающего и непрерывного образования, являются главными и для педагогического образования. Главный смысл идеи непрерывного образования – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни, что повлечет за собой и процветание всего общества.

<b>Основные направления и этапы реформирования педагогического образования в</b>	Педагогическое образование – составная часть системы образования, одно из ключевых звеньев, определяющих качество и перспективы ее развития. Специфика педагогического образования связана с повышенными социальными ожиданиями к профессиональной деятельности и личности педагога.
--	--



**Республике** Особая роль педагогического образования  
**Казахстан** заключается еще и в том, что оно является средством обеспечения основного права современного человека – права на качественное образование – и условием обеспечения защиты детей от некомпетентного воздействия взрослого.

Педагогическое образование как социальная проблема возникла в XIX веке в связи с развитием массовой общеобразовательной школы и необходимостью введения всеобщего обучения. Каждый из этапов развития массового образования требовал изменений в структуре, организационных формах и содержании подготовки педагогов.

Созданная в СССР система подготовки педагогических кадров с высшим образованием представляла собой пятилетнее обучение в педагогических институтах, организованных практически в каждом областном центре, либо на педагогических факультетах университетов с присвоением выпускникам квалификации учитель школы по предмету или соответственно преподаватель по предмету. Активные процессы реформирования в системе подготовки, переподготовки и повышении квалификации учителей были начаты в конце 80-х годов. С этого времени данная система и содержательно, и терминологически стала рассматриваться как единая и целостная система педагогического образования.

Реформа педагогического образования в Республике Казахстан развернулась с 1991 года на фоне процессов деполитизации образования, децентрализации и регионализации управления им, демократизации жизни школ, закрепленных Законами об образовании 1992 и 1999 гг. Наметилась тенденция на преодоление узкоутилитарного подхода к педагогическому образованию как форме подготовки учителя, получила развитие идея о необходимости качественно нового педагогического образования, результатом которого становилась способность не только решать узкопрофессиональные задачи, а быть субъектом образовательного процесса, быть универсальным в освоении культуры и ее трансляции. Разработка новых подходов к педагогическому образованию осуществлялась в русле общих тенденций преобразования высшего образования в стране, таких, как фундаментализация содержания подготовки специалистов, обеспечение целостности образовательных программ, переориентация с коммунистической морали на общечеловеческие ценности, создание условий для личностного и профессионального развития.

Формирование педагогического образования базировалось на трех концепциях, выдвинутых педагогической наукой, каждая из которых

прорабатывала конкретный аспект общего процесса инновационных изменений.

**Личностно-ориентированная концепция**, положенная в основу обновления педагогического образования, опиралась на культурно-исторический и деятельностный подходы. Суть и смысл личностно-ориентированной концепции педагогического образования можно выразить в трех взаимосвязанных и взаимодополняющих направлениях. Первое направление концепции связано с переосмыслением роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании. В отличие от предшествовавшей парадигмы педагогического образования (“Знай свой предмет и излагай его ясно”, “Знай методику преподавания и следуй неукоснительно”) эта концепция предложила парадигму “Сделай предмет преподавания средством развития ученика” То есть знание предмета и методики его преподавания перестают быть конечной в иерархии целей подготовки педагогов, уступая целям создания условий для развития личности ребенка, становясь одним из средств достижения целей развития ребенка среди других средств. Второе направление этой концепции связано с нахождением путей преодоления противоречия между осуществлением студентом собственной учебной деятельности и необходимостью становления его личностной педагогической позиции (педагогическое кредо). Концепция предполагала, что разрешение данного противоречия возможно за счет становления различных форм рефлексии, конструирования учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление и исследовательская работа. Третье направление задает динамику изменения позиций на различных этапах педагогического образования: будущий педагог проходит через позиции “обучаемого”, “учащегося”, “учащего”. Психолого-педагогическое значение этих позиционных изменений состоит в создании условий для развития педагогической субъектности. Деятельность преподавателя также меняется: от “транслятора” знаний и педагогических технологий через работу “мастера”, организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, к позиции “консультанта”, совместно со студентом проектирующим его будущую профессиональную деятельность. Осознание и оценивание изменений позиций преподавателя вычленялось в качестве отдельной линии в процессе подготовки педагога.

Важной составной частью данной концепции была предложенная авторами модель педагога развивающей школы через определения его деятельностных, когнитивных и личностных характеристик (как требований к специалисту). Практическое воплощение данная концепция

получила, главным образом, в существенном увеличении объема подготовки по психолого-педагогическим дисциплинам. Вместе с тем, технологии подготовки и формы организации педагогической практики были затронуты в незначительной степени.

Вторая концепция, оказавшая заметное влияние на развитие педагогических учреждений Казахстана, была концепцией **диверсификации педагогического образования**. Эта концепция базируется на анализе традиционно существовавшей практики подготовки учителей в педвузах и педучилищах, осмыслении изменений целей подготовки педагогов в связи с политическими, экономическими и социокультурными трансформациями общества, учета диверсификации высшего образования как приоритетного направления его развития. Концепция выделила три организационно-структурных модели реализации педагогического образования: моноуровневая, многоступенчатая и многоуровневая. Каждая из них рассматривалась как целостная образовательная система, имеющая свои истоки и связанная с конкретной культурно-экономической ситуацией.

**Моноуровневая система**, традиционная для советской системы высшего образования, ориентирована на подготовку специалиста для одного определенного вида профессиональной деятельности. Образовательная функция системы играет вспомогательную роль по отношению к профессиональной подготовке. Основным недостатком этой системы для рыночных условий хозяйствования является ее негибкость, жесткая однозначная связанность “входа” (начала обучения) и “выхода” (завершения обучения). То есть выход из системы на промежуточных этапах (до ее полного завершения) даже с дипломом более низкой квалификации невозможен.

При всех успехах сложившейся традиционной моноуровневой системы образования нельзя не отметить ее слабые стороны, проявляющиеся в новых условиях :

- во-первых, традиционная моноуровневая система образования более консервативна и поэтому со значительным опозданием откликается на запросы общества. Это приводит к опасности появления “квалификационной пропасти”, когда может не оказаться необходимых для общества специалистов;
- во-вторых, моноуровневая система недостаточна демократична. Ей в значительной степени присуща авторитарность преподавания, жесткая регламентация учебного процесса, что ведет к конформизму, социальному иждивенчеству студенчества;
- в-третьих, она обладает слабо выраженной направленностью на самообразование, не способствует воспитанию мобильного члена

общества, который может в течение жизни многократно менять профиль деятельности;

- в-четвертых, моноуровневая система образования не может обеспечить достаточного разнообразия подготовки;
- в-пятых, традиционная система ориентирована, главным образом, на среднего учащегося. В ней нет механизмов, способных выявлять и целенаправленно готовить “элиту”, высокоодаренных учащихся. В то же время она достаточно неудобна и для людей с более медленным темпом развития, что является серьезной педагогической проблемой.

**Многоступенчатая система** высшего образования ориентирована на подготовку специалистов, квалификационный функционал которых задается на входе каждой ступени системы в зависимости от выбранного типа учебного заведения. Возможен выход из системы после каждой ступени с дипломом специалиста все более высокой квалификации. В системе педагогического образования многие педагогические вузы составили совместные учебные планы с однопрофильными педагогическими училищами, что позволяет выпускникам продолжать обучение в вузе, начиная со 2-го или 3-го курса либо по специально разработанной сокращенной программе (так называемые “сопряженные” учебные планы). Эта система является более гибкой, позволяющей сочетать практикоориентированность педагогических училищ с академизмом высшего учебного заведения. Вместе с тем, несмотря на широкую распространенность этой модели, наличие публикаций, описывающих опыт построения учебно-педагогических комплексов, данная система нуждается в глубоком теоретико-методологическом анализе процесса становления педагога при такой организации педагогического образования.

**Многоуровневая система** более других соответствует идеям непрерывного образования. Основной ее постулат состоит в следующем. Необходимым условием нормального существования и процветания общества признается максимальное использование всех индивидуальных особенностей личности, предоставление всем членам равных возможностей развития. Многоуровневая система образования ставит своей целью реализацию именно этого принципа. Она имеет ряд достоинств: во-первых, в отличие от двух названных систем в полной мере соответствует требованиям рыночной экономики, позволяя гибко менять характер и объемы подготовки педагогов в зависимости от заказа учреждений общего образования, а также учитывать изменения ситуации на рынке труда. Во-вторых, позволяет реализовать принцип гуманизации образования, поскольку каждый студент свободен в выборе индивидуального образовательного маршрута: выбор направления

подготовки при поступлении в вуз, выбор профиля на этапе получения базового образования (бакалавриат), выбор профессиональной подготовки (либо магистерская программа, либо программа подготовки специалиста). В-третьих, эта система обеспечивает вузу возможность реализовать свою автономию посредством самостоятельного проектирования содержания образовательных программ, а также за счет постоянного расширения спектра профессиональных педагогических квалификаций, предлагаемых студентам для освоения.

По существу это система, обращенная к человеку, который становится ее центром, ее активным участником, в отличие от традиционной моноуровневой системы образования, которая в значительной степени считает человека, включенного в процесс образования, пассивным приемником сообщаемых знаний. К многоуровневой системе предъявляются определенные требования.

Во-первых, система должна быть мобильной и в достаточной степени учитывать индивидуальные особенности каждой личности. Именно требование учета индивидуальных особенностей – одна из причин, заставляющих строить многоуровневую систему образования, которая является способом снятия противоречия между потребностями личности и ограниченностью средств, которыми располагает общество для реализации потребности в получении необходимых знаний. Многоуровневая система дает возможность с помощью единой конструкции обеспечить достаточное разнообразие возможных траекторий образования.

Во-вторых, система образования должна быть открытой (беступиковой). В условиях постоянно меняющегося подвижного общества личность, рискнувшая потратить пять лет на образование, может оказаться на выходе из учебного заведения в условиях резко изменившейся конъюнктуры. Узкая специализация перекладывает все издержки риска на личность, поскольку при отсутствии плана распределения специалистов и гарантированных рабочих мест для выпускников общество не берет на себя ответственность за их судьбы. В то же время само общество в этом случае также несет невосполнимые потери из-за омертвления “человеческого капитала” и роста социальной напряженности. Цена риска для личности зависит от времени обучения. Именно поэтому важны как наличие сравнительно небольших этапов образования, так и его беступиковость (возможность начинать все сначала, если придется переориентироваться в процессе образования). Беступиковость является также необходимым условием выживания на длительный срок и самого учреждения, занимающегося конкретной областью образования.

В-третьих, многоуровневая система образования должна в максимальной степени использовать принцип фундаментальности. Темп

изменений жизни общества и смены технологий настолько высок, что становится весьма трудно выпустить специалиста, готового после завершения образования работать в избранной сфере деятельности. Поэтому надо точно предвидеть состояние технологий к моменту выпуска специалиста и тенденции их дальнейшего развития, а также рабочее место для каждого специалиста, либо обучать так, чтобы выпускник мог сам достаточно быстро настраиваться и адаптироваться к будущей деятельности в течение короткого времени. Именно эти соображения (а также не в последнюю очередь, соображения экономического порядка) заставляют принять на вооружение принцип фундаментальности образования. Только фундаментальное образование дает такие знания, которые не устаревают с течением времени, помогают ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

В-четвертых, многоуровневая система образования должна предоставлять возможности междисциплинарного многопрофильного обучения. Подавляющее большинство систем образования на Западе предусматривают возможность получения дополнительной специальности в процессе обучения, что является некоторой дополнительной страховкой личности на случай изменившейся конъюнктуры и связано с достижением необходимого разнообразия траекторий образования.

В-пятых, необходимо использовать новые технологии обучения.

В основу концепции многоуровневого педагогического образования положен блочно-модульный принцип построения образовательно-профессиональной программы в отличие от традиционного предметно-циклового. Предусматривается три обязательных блока (общекультурный, психолого-педагогический, предметный), каждый из которых обеспечивает развитие личности студента. *Общекультурный блок* способствует формированию мировоззрения студента, порождению собственных личностных и профессиональных целей. В процессе освоения курсов *психолого-педагогического блока* студент осознает себя субъектом профессиональной деятельности и овладевает способами самоопределения и анализа своего профессионального опыта. *Предметный блок* призван обеспечить освоение предметного содержания для осуществления повседневной практической педагогической деятельности (например, преподавание конкретного учебного предмета в школе). Все блоки должны быть пронизаны многообразными содержательными горизонтальными и вертикальными связями, благодаря которым выделяются некоторые стержневые проблемы. Их анализ также входит в содержание педагогического образования.

В соответствии с Концепцией развития образования в Республике Казахстан до 2015 г., разработанной Министерством образования и науки

и одобренной Правительством страны начиная с 2004/2005 учебного года, подготовка педагогических кадров в вузах стала осуществляться по двухуровневой системе бакалавриат-магистратура.

Одним из наиболее значимых направлений реформирования системы высшего профессионального образования стала его стандартизация. Процесс стандартизации высшего профессионального образования осуществлялся поэтапно: от зарождения самой идеи образовательного стандарта как нового метода проектирования образования и регулирования образовательной практики к разработке, внедрению и проверке эффективности государственных образовательных стандартов.

Стандарт образования – наиболее сложная проблема взаимодействия вуза и государства. В Казахстане создана система стандартов высшего образования, в которую входят: государственный стандарт высшего профессионального образования; государственный классификатор направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования; государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по каждому направлению и каждой специальности.

Государственный образовательный стандарт высшего образования в нашей стране устанавливает структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании, общие требования к образовательным программам и условиям их реализации, нормативы учебной нагрузки студента, академические свободы вуза, требования к перечню направлений образования, правила государственного контроля. Стандарт высшего образования – система минимально необходимых требований к знаниям и умениям выпускника вуза. Выполнение этих требований гарантирует потребителю показатели выпускника вуза, принимаемого на работу. Для этого стандарт определяет характеристику выпускника, которую необходимо обеспечить, независимо от региона расположения вуза.

Классификатор направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования представляет собой систематизированный перечень направлений, распределенных по образовательным областям. Он является структурной основой формирования основных образовательных программ академического (университетского) типа и специализированного типа.

Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по направлениям и специальностям содержат: общую характеристику направления (специальности); требования к уровню подготовки выпускников; обязательный минимум содержания образовательной программы.

В 2004 году разработана и утверждена Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года, одобренная Правительством Республики Казахстан, которой предусматривается упразднить подготовку дипломированных специалистов (за исключением медицинских специальностей) и переход на двухуровневую подготовку бакалавр-магистр. В соответствии с Концепцией утвержден Классификатор специальностей бакалавриата и магистратуры. Целью принятия новой Концепции и Классификатора является стремление войти в Болонский процесс, максимально приблизиться к западным стандартам двухуровневой подготовки, к международным названиям профессий.

Государственными стандартами предусматривается реализация сущностных характеристик Болонской декларации, которая позволит гармонизировать национальную систему высшего образования в европейское и международное образовательное пространство. Стандарты основываются на кредитной системе обучения, которая имеет целью обеспечение международного признания национальных образовательных программ, создание условий для мобильности обучающихся и профессорско-преподавательского состава, а также повышение качества образования. Кредитная система обучения определена как образовательная система, направленная на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории и учета объема знаний в кредитах. Стандарт разработан на основе компетентностной модели специальности, обеспечивающей высокую мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Такая модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций.

Образовательные программы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные, каждая из которых определяет перечень дисциплин, объединенных в циклы: цикл общеобразовательных дисциплин (ООД), цикл базовых дисциплин (БД), цикл профилирующих дисциплин (ПД), другие виды учебной работы (практика, военная подготовка). Каждый цикл состоит из дисциплин обязательного компонента и компонента по выбору. Содержание образовательных программ определяется совокупностью общеобразовательных дисциплин, объем которых составляет 25% от общего объема образовательной программы. Объем дисциплин цикла БД составляет 50% от общего объема образовательной программы, а объем дисциплин цикла ПД составляет 25% от общего объема образовательной программы. По циклу ООД определены



дисциплины составляющие обязательный компонент и дан перечень рекомендуемых в качестве компонента по выбору. Основным критерием завершенности образовательного процесса в бакалавриате является освоение студентом не менее 128 кредитов или 5760 академических часов теоретического обучения.

Подготовка по магистерским программам стала осуществляться в стране начиная с 1995 года по эксперименту. Учебные планы разрабатывались и утверждались вузами.

Магистратура в соответствии с Концепцией развития образования в Республике Казахстан до 2015 года и госстандарта ГОСО РК 5.03.02.-2004 является послевузовским уровнем образования. Подготовка специалистов осуществляется по двум направлениям: профильному со сроком обучения один год и научно-педагогическому – два года. При этом образовательные программы магистратуры обязательно должны предполагать научно-методологическую направленность обучения и углубленную специализированную подготовку в соответствующей области. При профильной магистратуре магистрант должен освоить не менее 30 кредитов, при научно-педагогической не менее 60. По данному госстандарту один кредит равен 1 академическому часу аудиторной работы магистранта в неделю на протяжении академического периода, каждый академический час сопровождается 2 часами самостоятельной работы. Теоретическая подготовка предполагает два цикла дисциплин: базовые дисциплины (БД) и профильные дисциплины (ПД), на которые отводится по 40% от общего объема образовательной программы, из них половина на компоненты по выбору обучающегося. 20% объема занимает научно-исследовательская работа магистранта. Причем перечень дисциплин обязательного компонента базовых дисциплин устанавливается стандартом. Итоговая государственная аттестация предполагает комплексный экзамен и защиту магистерской диссертации. То есть по данному стандарту значительно увеличивается объем дисциплин по выбору и самостоятельная работа.

Важнейшее место в профессиональной подготовке будущих педагогов занимает педагогическая практика. Педагогическая практика предназначена для того, чтобы стимулировать профессионально-личностное развитие специалиста и обеспечить подготовку его к самостоятельной профессиональной деятельности. Чтобы обеспечить подготовку будущих педагогов к выполнению многообразных функций, их деятельность в процессе практики должна носить многофункциональный характер. Это аналитическая работа (изучение и анализ опыта школы, учителей, воспитателей), диагностическая (изучение учащихся, диагностика уровня их физического, умственного,

нравственного развития), проектировочная (разработка планов, проектов педагогической деятельности), конструктивная (организация и проведение разнообразных форм и видов учебно-воспитательной деятельности), контрольно-оценочная (анализ и оценка результатов тестирования по предмету специализации, контрольных и различных видов самостоятельных творческих работ учащихся), рефлексивная (анализ своей деятельности и поведения, достижений и трудностей, личностных качеств в период практики), учебно-исследовательская и научно-исследовательская (организация опытно-экспериментальной работы, сбор эмпирического материала для курсовых и дипломных работ).

**Пути совершенствования высшего педагогического образования в Республике Казахстан.**

Обеспечить высокий профессионализм современного учителя призвана система непрерывного педагогического образования.

Характеризуя сущность непрерывного образования, его можно рассматривать как с точки зрения структурной организации (например, ступеней системы педагогического образования), так и личностно-ориентированной, то есть процессуальной. Продуктивным представляется подход к рассмотрению непрерывного педагогического образования как личностно-ориентированной системы специально организованных педагогических процессов. Необходимым условием организации этих процессов является определение потребностей заказчика на педагогическое образование, причем не только с учетом сегодняшнего дня, но и перспектив развития.

В этих целях, группой ученых Казахского национального педагогического университета имени Абая разработан проект Концепции непрерывного педагогического образования Республики Казахстан в соответствии с действующей нормативно-правовой документацией в области образования Республики Казахстан и Концепцией развития образования Республики Казахстан до 2015 года, одобренной Правительством страны.

Непрерывность педагогического образования понимается как создание системы, позволяющей постоянно удовлетворять развивающиеся потребности учителя на всех этапах его развития. Непрерывное педагогическое образование можно рассматривать как процесс, развивающийся по спирали и дискретно. Каждый отрезок этого процесса строится в зависимости от той или иной профессиональной задачи, а также от индивидуально-личностных особенностей и возможностей обучаемых.

Идея непрерывного педагогического образования рассматривает подготовку специалистов на основе интеграции образовательных систем,

обеспечивающих три этапа образования: довузовское, базовое профессиональное образование учителя, послевузовское. Цели и задачи каждого этапа определяются его профессионально-педагогической направленностью и решаются соответствующими ему содержанием, формами, методами обучения. Каждый из этапов, имея собственную цель, ставит задачи, которые определяют, в свою очередь, цель следующего этапа.

#### Задачи довузовского образования:

- выявление интересов и склонностей учащихся, проверка возможностей и способностей к педагогической деятельности;
- развитие широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности;
- создание условий для проявления педагогических и социальных способностей: художественных, музыкальных, спортивных, математических;
- включение учащихся в деятельность, ориентированность на приобретение первоначального опыта в педагогической деятельности;
- предоставление возможность выполнения профессиональных проб, которые позволяют соотнести свои индивидуальные возможности с требованиями, предъявляемыми педагогической деятельностью к человеку, и обосновать выбор профиля обучения.

#### Задачи вузовского образования:

- формирование широкого спектра ключевых компетенций (образовательной, поликультурной, лингвистической, информационной), достаточно высокого уровня познавательных умений и привычки учиться;
- формирование общей функциональной грамотности, которая предполагает овладение всеобщими знаковыми системами, так называемую “языковую подготовку” (знание языков: родного, русского, иностранного, математики, физики, информатики);
- освоение основ саморегуляции, предполагающее умение программировать самостоятельную деятельность, умение контролировать и поправлять развитие собственных психических состояний, а через него лучше понимать и учитывать состояние и реакции других субъектов педагогической деятельности;
- отслеживание в течение всего процесса обучения уровня обязательной подготовки, определяемой стандартом образования;
- развитие умения действовать самостоятельно, навыков самоорганизации собственной деятельности;

- обеспечение качества подготовки студента с точки зрения требований государства, личности, социума.

#### Задачи послевузовского образования:

- обеспечение условий для профессионального становления педагогов, находящихся на разных этапах профессионализации: профессиональной адаптации, стабильного функционирования, мастерства;
- выявление психологических условий преодоления трудностей в педагогической деятельности;
- оптимизация процесса преодоления трудностей;
- обеспечение психологического сопровождения на этапе самосовершенствования, самообразования, самореализации; совершенствование специальной и психолого-педагогической подготовки.

Конкретными шагами по дальнейшему развитию педагогического образования являются новые формы поиска и отбора талантливой молодежи. Большую роль в этом должна играть довузовская подготовка, в которой необходимо обеспечить глубокую дифференциацию и индивидуализацию образовательных программ, соответствующих широте и многообразию социального заказа системе современного педагогического образования. Центральным звеном довузовской подготовки могут стать педагогические гимназии, педагогические классы, факультеты довузовской подготовки, которые должны финансироваться из местных бюджетов. Их деятельность должна быть гибкой и отвечать интересам конкретного региона республики. Довузовская подготовка создает условия для выявления дальнейшего развития способностей школьников к педагогической деятельности, формирования элементарных общепедагогических умений и навыков. При этом следует использовать как традиционные, так и инновационные формы и структуры (педклассы в общеобразовательных учреждениях, школы будущих педагогов, базовые школы или классы при вузах и колледжах, школьные факультативы, психолого-педагогические практикумы, олимпиады школьников по педагогике, подготовительные курсы и отделения в составе вузов), а также образовательные программы дополнительного развития детей во внешкольных учреждениях. Решению проблемы будет способствовать введение должностей специальных консультантов по профессиональной ориентации, привлечение к этой работе школьных психологов. В условиях перехода на 12-летнее обучение такая предварительная профориентация позволит определить контингент старшеклассников, которые продолжат обучение в профильных классах (11-12).

Послесреднее профессионально-педагогическое образование представляет собой послесреднее невысшее образование, получаемое в

педагогических колледжах. Педагогические колледжи могут существовать как самостоятельно, так и на базе педагогических вузов, реализуя модель непрерывного образования учителей и воспитателей. Функционирование педагогических колледжей направлено на подготовку учительских кадров среднего звена для системы дошкольного, начального обучения и основной ступени среднего образования. На поступление в педагогический колледж имеют право выпускники средней общеобразовательной школы. Продолжительность обучения в колледже составляет 3 года (на базе 12-летнего обучения – 2 года). Образовательные программы этого уровня должны быть преемственны с программами бакалавриата педагогических специальностей вузов. Выпускники педагогических специальностей колледжей имеют право продолжить обучение по педагогическим специальностям в вузах по сокращенным программам.

Высшие учебные заведения представляют собой основное звено в системе непрерывного педагогического образования.

Послевузовское образование является высшим уровнем непрерывного педагогического образования и включает магистратуру и докторантуру. В магистратуре осуществляется подготовка специалистов по двум направлениям:

- 1) профильная углубленная подготовка по специальности, педагогике средней и высшей школы, а также менеджменту образования и социальной педагогике. Продолжительность обучения 1 год;
- 2) научно-педагогическая подготовка по тем же направлениям с углубленной научно-исследовательской работой. Продолжительность обучения 2 года.

Выпускникам магистратуры присваиваются академические степени: магистра образования – после одного года профильной подготовки; магистра науки – после двух лет научно-педагогической подготовки. Докторантура является завершающим образовательным уровнем системы педагогического образования. Целью докторантуры является подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации по педагогике и педагогическим специальностям.

Повышение квалификации и переподготовка – основная форма дополнительного профессионального образования, предполагающая обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работника, удовлетворение его образовательных потребностей, получение дополнительного образования.

Современная система повышения квалификации представляет собой совокупность учебных заведений (подразделений), различных организационно-правовых форм, а также органов управления ими, научно-исследовательских учреждений, информационных служб, реализующих

дополнительные профессионально-образовательные программы. Эта система представляет собой совокупность следующих организационных форм: самообразование учителей; методические объединения, кафедры, центры в рамках образовательного учреждения; разовые, циклические формы (курсы, семинары, конференции); повышение квалификации в системе институтов повышения квалификации и переподготовки, центров повышения квалификации преподавателей высшей школы при университетах и т.п.

Целью управления развитием непрерывного педагогического образования является определение социального заказа на подготовку педагогических кадров как для всей страны, так и для отдельных регионов и создание условий для его выполнения, научное обеспечение обновления содержания педагогического образования, координация и интеграция научных исследований по проблемам непрерывного педагогического образования. Необходимо дальнейшее развитие и реализация принципа децентрализации управления образованием, разграничение компетенции, полномочий, ответственности между различными уровнями.

Большое значение в подготовке педагогических кадров в Республике отводится этнопедагогике. Разработана концепция этнопедагогического образования в Республике Казахстан (2000г.). Согласно Концепции особую значимость приобретает процесс обновления содержания образования и воспитания на основе возрождения прогрессивных традиций этнопедагогике, в которых заложены гуманистические и демократические идеалы народа. Эти идеалы при умелом и целенаправленном их использовании могут способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе любви к родной земле, к труду, почитания старших, уважения и доброжелательного отношения к представителям различных национальностей, бережного отношения к природе. Обновление содержания образования с учетом многовековых культурных традиций выдвигает новые требования к процессу подготовки будущих учителей, так как эффективность воспитания учащихся средствами этнопедагогике определяется личностью самого учителя, уровнем его теоретической и практической подготовки.

Чрезвычайно актуальной для современного Казахстана является проблема региональной специфики воспитательно-образовательного процесса. В основе включения региональных компонентов в государственную образовательную систему лежат частные, во многом уникальные, не повторяемые в других регионах особенности территории, природы, социального взаимодействия традиций народной культуры того или иного региона. В учебных программах и планах подготовки будущих педагогов следует учитывать культурно-исторические, природно-

географические, этносоциальные и иные особенности региона. По таким предметам, как культурология, этнопедагогика, этнопсихология, история Казахстана и другие должны быть включены вопросы, связанные с изучением специфических особенностей конкретных регионов. Особое внимание должно быть уделено трансляции культурных ценностей из поколения в поколение.

### *Вопросы для самостоятельной работы*

1. Охарактеризуйте роль и место высшего образования в современном обществе.
2. В чем суть современной парадигмы развития образования?
3. Определите основные направления развития высшего образования в мире.
4. Сформулируйте ключевые тенденции развития высшего образования в современном обществе.
5. Обоснуйте цель инновационного образования.
6. Назовите основные элементы структурной реформы высшего образования в контексте Болонской декларации.
7. Обозначьте основные закономерности развития высшего образования в мире.
8. Дайте характеристику основных направлений и этапов реформирования системы высшего образования.
9. Раскройте и охарактеризуйте основные пути совершенствования подготовки научно-педагогических кадров в республике.
10. Что такое человеческий капитал ?
11. Дайте определение «человеческому развитию».
12. Покажите взаимосвязь качества образования и человеческого потенциала.
13. В чем причины кризиса образования?
14. Каковы принципы непрерывного образования?
15. Каковы основные направления развития образования, способствующие улучшению качества образования?
16. Охарактеризуйте основные принципы Болонской Декларации.
17. В чем состоит отличие моноуровневой и многоуровневой системы подготовки?
18. Что представляет собой стандартизация высшего образования?



## ГЛАВА 3

### Педагогическая деятельность и личность преподавателя высшей школы

- *Сущность и структура педагогической деятельности;*
  - *Личность и профессиональные способности преподавателя высшей школы;*
  - *Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы;*
  - *Профессионально-исследовательская культура как основа творческого саморазвития педагога*
- 

#### 3.1 Сущность и структура педагогической деятельности

Чтобы разобраться с сущностью понятия «педагогическая деятельность», рассмотрим более общее понятие – «деятельность».

Деятельность понимается нами, с одной стороны, как специфическая форма общественно-исторического бытия людей, а с другой - как способ их существования и развития, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы социальные законы обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность:

- обеспечивает создание материальных условий жизни человека, удовлетворение естественных человеческих потребностей;
- становится фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей;
- является сферой реализации человеком своего личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов;
- создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, для реализации его социальных интересов;
- является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития;
- обеспечивает познание и преобразование окружающего мира.

Важнейшими характеристиками деятельности является:

- *предметность* – она подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира.
- *социальность* – деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию.

- *сознательность* – в процессе организации и осуществления деятельности «сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую».

Наиболее весомый вклад в разработку теории деятельности внесли учения психологов А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, которые доказали, что протекание и развитие психических процессов существенно зависят от содержания человеческой деятельности, представленной в виде следующих компонентов.

**Потребность** – состояние человека, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и действиях, необходимых для его осуществления и развития, и выступающее источником его активности, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение.

**Мотив** – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности; осознаваемая причина, при которой обусловлен выбор действия и поступков; предмет (материальный или идеальный), побуждающий к выбору действий.

**Цель** – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека.

**Задача** – данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий.

**Действие** – единица деятельности, «произвольная преднамеренная опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели».

**Операция** – способ осуществления действия, определяемый условиями данной ситуации.

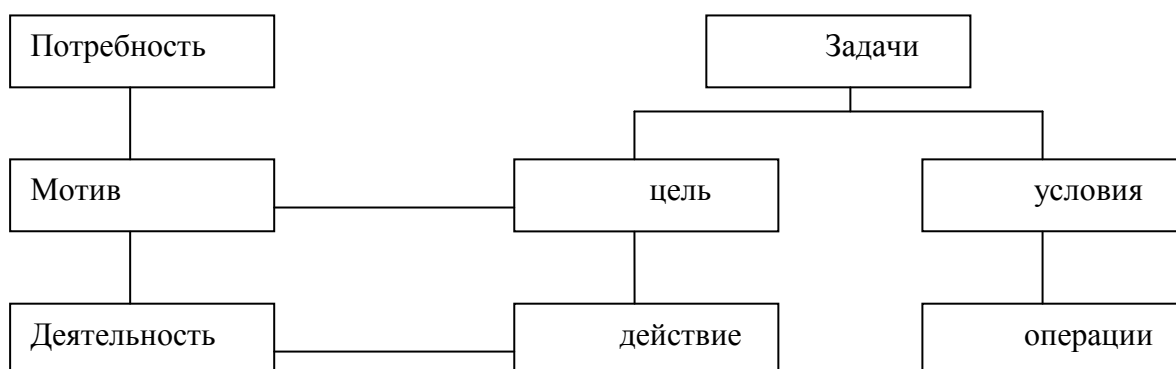


Рисунок 3 - Структура человеческой деятельности (по А.Н. Леонтьеву)

К деятельности человек побуждается различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде образов соответствующих им

объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей. От характера мотивации деятельности в большой мере зависит настойчивость в ее выполнении и тем самым успех в достижении цели. Мотивы и цели деятельности зависят от общественных условий жизни человека и уровня его индивидуального развития. Ведущую роль в индивидуальном развитии деятельности играет усвоение индивидом общественного опыта. Деятельность осуществляется через ряд внутренних, связанных между собой действий и включает в себя те или иные автоматизированные компоненты. Однако в целом каждая деятельность носит сознательный, целенаправленный характер. Осознанная цель как закон определяет способ и характер действий человека (К. Маркс). Она побуждает к активному преодолению препятствий, возникающих на пути к получению желаемого результата. Основным видом деятельности человека является его физический и умственный труд. Физический производительный труд направлен на создание материальных ценностей, необходимых для жизни общества и каждого из его членов. Умственный труд направлен на изучение действительности, на создание научных теорий, литературных, художественных и других духовных ценностей.

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Исследования А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова и других ученых показали, что в деятельности развиваются психические процессы, формализуются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

Рассматривая деятельность как один из факторов развития личности, следует отметить то обстоятельство, что ее роль несколько отличается от роли фактора среды. В самом деле, если среда создает образ мира и образ жизни, окружая человека «материалом» для развития, служит скорее предпосылкой социального развития, то деятельность – само тело развития личности, субстанция процесса развития, его материальный путь. Развитие, например, нравственное, эстетическое, политическое, трудовое и прочее – это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности.

Деятельность – активная форма отношения субъекта к объекту: в познавательной – постигается, открывается, изучается истина, в трудовой – создаются, сохраняются, совершенствуются материальные ценности; в художественной – воспринимается, интерпретируется, создается, воссоздается, транслируется художественный образ; в общественной –

декларируются, пропагандируются, распространяются социально-ценностные идеи.

Педагогика как наука изучает особый вид деятельности. Эта деятельность – целенаправленная, потому что педагог ставит перед собой определенную цель: научить, например, умению воспитать то или иное качество личности, например, патриотизм. В широком смысле, предметом педагогики выступает такая деятельность, которая направлена на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции накопленного человечеством опыта последующим поколениям. Исходя из этого, педагогика как наука изучает особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

В данном контексте педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога, воспитателя на ученика или воспитанника, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности, а именно: предметность, социальность, сознательность.

Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, анализируя ее строение, которое А.Н. Леонтьев представлял как единство цели, мотивов, действий (операций), результата, причем ее *системообразующей характеристикой он считал цель* (рис. 3).

С другой стороны, если понимать педагогический процесс как целенаправленную учебно-воспитательную деятельность педагога в единстве с учебно-познавательной и самообразовательной деятельностью, то появляется возможность трактовать этот процесс как деятельностную систему. Под *деятельностной системой* понимается *совокупность объектов, взаимодействие которых способствует появлению новых интегральных качеств, не свойственных образующим эту систему частям и компонентам*. Если считать объектом область действительности, которая находится в поле зрения исследователей, то тогда субъекты педагогического взаимодействия (педагог – учащиеся) в контексте данного определения могут выступать в качестве объектов изучения. В этом плане

гораздо предпочтительней представляется определение педагогической системы, данное Н.В. Кузьминой как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающих поколений и взрослых людей» [57]. Еще более определенно высказался В.П. Беспалько, который под педагогической системой понимает «определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [14].

**Таким образом, педагогическая деятельность – это особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленным человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.**

Общество задает цели и определяет содержание процесса воспитания и образования в общем русле социализации личности. Роль педагога, реализующего этот социальный заказ, значительна. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью Школы как социального института и Учителя как одного из главных действующих в ней лиц.

### **3.2 Личность и профессиональные способности преподавателя высшей школы**

Преподаватель является ключевой фигурой педагогического процесса высшей школы, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе его профессиональной подготовки.

“Педагогическая энциклопедия” дает такое определение: “Преподаватель – в широком смысле слова – работник высшей, средней специальной или общеобразовательной школы, преподающий какой-либо учебный предмет, в узком смысле слова – штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях.

Преподаватель проводит практические и семинарские занятия. В вузах и специальных учебных заведениях на преподавателя возлагается учебная и методическая работа по своей специальности, руководство учебной и производственной практикой, самостоятельными занятиями и научно-исследовательской работой студентов” [70].

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей,

организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни довлеют над другими. Наиболее специфично для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности; исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний.

Если педагогическая деятельность не подкреплена научной работой, быстро угасает профессиональное педагогическое мастерство. Профессионализм как раз и выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Творческая индивидуальность педагога – это высшая характеристика его деятельности, и как всякое творчество, она тесно связана с его личностью. Профессия преподавателя складывается из трех компонентов: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность. Личность – стержневой фактор, который определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности и в педагогическом общении. Педагогическая деятельность – это технология труда, педагогическое общение – его климат и атмосфера, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл работы преподавателя.

Педагогическая деятельность – это и профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития студентов (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов: **гностический**, решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы, **проектировочный**, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения; **конструктивный** включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий; **организационный** решает задачи реализации запланированного; **коммуникативный** включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

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.

В процессе реализации функций педагогической деятельности решаются следующие группы задач:

1. *Проектирование.*

- формирование и конкретизация целей учебного курса с учетом требований, предъявляемых педагогической деятельностью;
- планирование учебного курса с учетом поставленных целей;
- учет этапов формирования умственных целей;
- предвидение возможных затруднений у студентов при изучении курса и путей их преодоления.

#### *2. Конструирование.*

- отбор материала для данного занятия с учетом способностей студенческой аудитории к его восприятию;
- подбор и разработка системы заданий и задач, исходя из поставленных целей;
- выбор рациональной структуры занятий в зависимости от цели, содержания и уровня развития студентов;
- планирование содержания занятий с учетом межпредметных связей;
- разработка заданий для самостоятельной работы студентов;
- выбор системы оценки и контроля обучаемой студентов.

#### *3. Организация.*

- организация активных форм обучения: дискуссий, деловых игр, тренингов;
- использование педагогических методов, адекватных данной ситуации;
- организация самостоятельного изучения учебного предмета студентами;
- использование информационных технологий обучения;
- ясное изложение материала, выделение ключевых понятий, закономерностей, построение обобщающих выводов;
- создание тестов по читаемому курсу;
- изложение отобранного материала в виде проблемной лекции.

#### *4. Социально-психологическое регулирование.*

- стимулирование студентов к постановке вопросов, проведению дискуссий;
- установление обстановки сотрудничества;
- конструктивное решение конфликтов;
- управление психологическим состоянием субъектов педагогического воздействия;
- активизация познавательной деятельности студентов;
- саморегуляция своих психических состояний;
- установление и поддержка деловых отношений с коллегами, студентами, администрацией.

В педагогике есть аксиома: интеллект оттачивается интеллектом, характер воспитывается характером, личность формируется личностью. В

данном случае яркая, неординарная, привлекательная личность педагога выступает важнейшим условием и средством достижения успеха в воспитательной и образовательной деятельности.

Что же мы понимаем *под* понятиями «личность» и «направленность»? **Личность**, с одной стороны, **есть общественная сущность человека, сформировавшаяся в определенной системе отношений**. С другой стороны, это конкретный человек (педагог, например), представитель определенной социальной общности (нация, класс, коллектив и др.), занимающийся определенным видом деятельности (преподаванием), осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности.

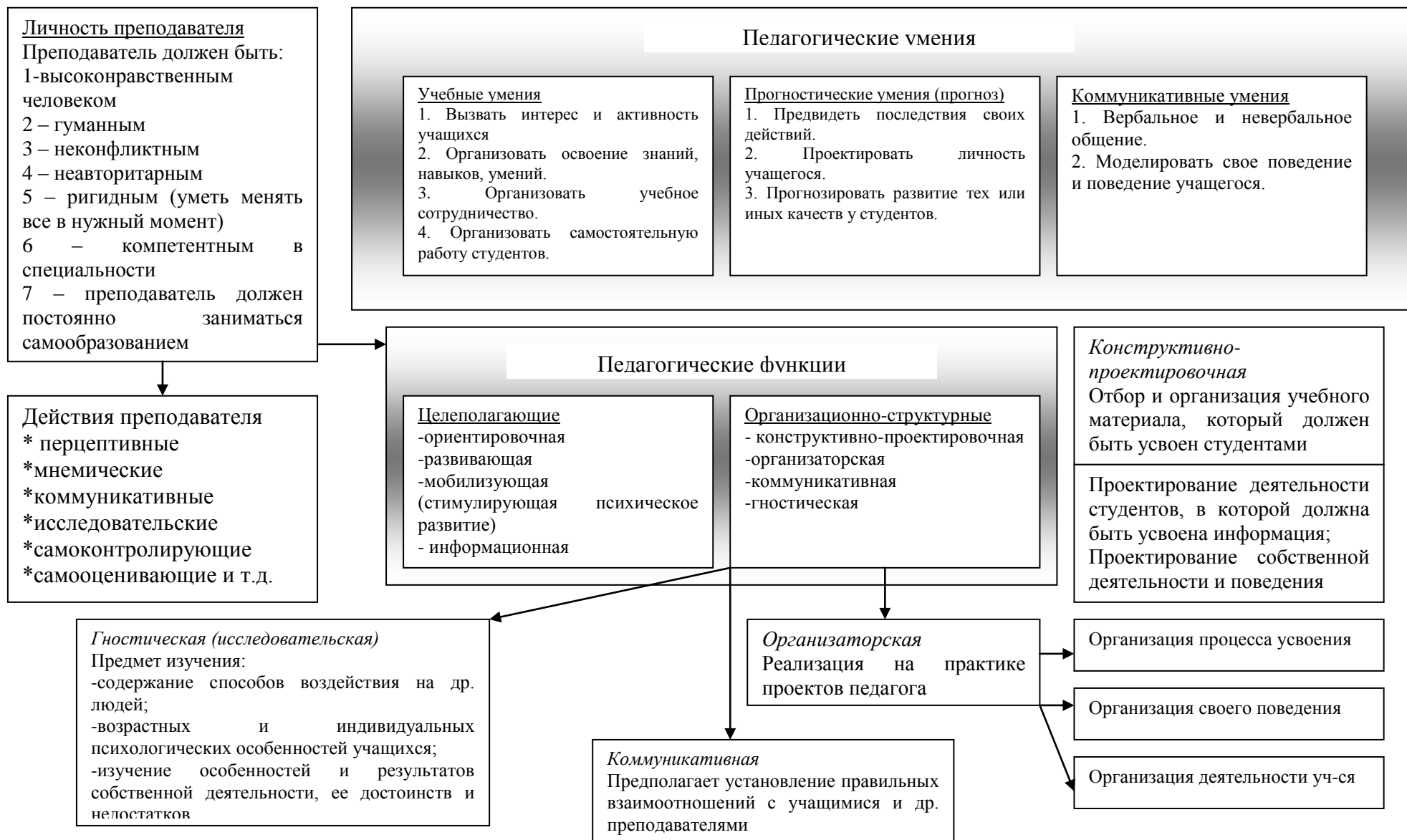
**Направленность личности – это мотивационная обусловленность действий, поступков, всего поведения человека конкретными жизненными целями, источниками которых являются потребности, общественные требования и пр.**

Профессиональное становление будущего педагога состоит, прежде всего, в овладении избранной профессией, которое не сводится лишь к приобретению определенной суммы знаний, умений, навыков, а предполагает перестройку всей ценностно-мотивационной сферы, развитие его профессиональных способностей и качеств с тем, чтобы он мог удовлетворять тем ролевым ожиданиям, которые заложены в профессиональном образе педагога. Качества личности проявляются по-разному во внешне одинаковой деятельности в зависимости от установок, интересов, идеалов, мотивов, побуждающих человека к деятельности и определяющих отношение к ней, что и определяет ее успешность в будущем [29].

При этом центральным базовым образованием структуры личности педагога, ее ядром является **педагогическая направленность**, связанная с направленностью на учащегося, принятием его личности. Педагогическая направленность ориентирует на уникальную неповторимость каждого человека, на развитие индивидуальных способностей как ученика.



Таблица 2 - Структура личности и особенности деятельности преподавателя по организации учебно-воспитательного процесса высшей школы



Направленность - весьма ёмкая категория, определяющая совокупность отношений субъекта деятельности к самому себе как профессионалу, самой деятельности как предмету реализации своих сущностных сил и собственному процессу реализации деятельности. С.Л.Рубинштейн отмечал, что в широком смысле, функция направленности отражает динамические тенденции и доминирующие социально-обусловленные отношения к окружающей действительности. В более узком, педагогическом смысле, направленность педагога представляет собой осознание значимости педагогической деятельности, интерес к педагогической профессии и склонность заниматься ею, потребность во взаимодействии, эмоционально-положительное отношение к педагогической работе.

В связи с чем, направленность личности является одним из основных профессионально-значимых качеств личности педагога. Согласно Н.В.Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В.Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую, 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог [52,85].

Наличие у будущего специалиста такого значимого для эффективной деятельности качества как направленность личности является важным условием, обеспечивающим успешное формирование профессионально-педагогической компетентности, повышения ее уровня и достижения педагогического мастерства.

**Структура профессиональных способностей преподавателя высшей школы** Профессиональные способности проявляются в деятельности специалиста высшей школы в сочетании со структурой свойств личности и соотносящихся с определенной деятельностью. Кроме специальных способностей немалую роль играют и общие способности, такие, как: наблюдательность, качества речи, мышление, воображение.

Педагогические способности обычно включают в структуру организационных и гностических способностей:

- способность делать учебный материал доступным;
- творчество в работе;
- педагогически-волевое влияние на учащихся;
- способность организовать коллектив учащихся;
- интерес и любовь к детям;
- содержательность, яркость речи, ее образность и убедительность;
- педагогический такт;
- способность связать учебный предмет с жизнью;
- наблюдательность;
- педагогическая требовательность.

К сопутствующим свойствам личности педагога относятся: организованность, трудоспособность, любознательность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность и распределение внимания.

К научным чаще всего относят гностические и конструктивно-проективные способности [28].

Рассмотрим более подробно перечисленные педагогические способности.

### **Гностический компонент**

Гностические способности представляют собой чувствительность педагога к способам получения информации о мире, учащихся, в целом формирования нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, быстрого и творческого овладения научными методами исследований, способами изучения учащихся в связи с целями формирования личности. Гностические способности обеспечивают накопление плодотворной информации о себе и других, о студентах, которая позволяет стимулировать формирование контроля и саморегуляции. Признаком высокоразвитых гностических способностей является быстрота и творческое овладение научными методами изучения студентов в целях принятия обоснованных решений в отношении их, изобретательность в способах обучения студентов научными методами самовоспитания, саморазвития и самоконтроля. Важной составляющей гностического компонента являются знания и умения, которые лежат в основе собственной познавательной деятельности. Гностический компонент влияет на формирование мировоззрения, проявляющемся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и самому себе; на активность жизненной позиции. Важны и общекультурные знания, умения в области искусства и литературы, религии, права, политики и социальной жизни, экологические проблемы. Наличие содержательных увлечений и хобби также обогащает личность специалиста высшей школы. Специальные знания – знания предмета, знания по педагогике, психологии, методике преподавания.

### **Конструктивно-проективный компонент**

Определяющими в достижении высокого уровня мастерства выступают **конструктивные и проективные способности**. От них зависит эффективность использования всех других видов знаний. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного и научного процессов. Данный вид способностей обеспечивает реализацию тактических целей: структурирования курса, отбора содержания и выбора форм проведения занятий. В основе проективной и конструктивной деятельности лежат способности к интеллектуальному труду:

- отбросить обычные стандарты и методы решения, искать новые, оригинальные;
- видеть дальше непосредственно данного и очевидного;
- охватывать суть основных взаимосвязей, присущих проблеме;
- ясно видеть несколько различных путей решения и мысленно выбрать наиболее эффективный;
- чутье к наличию проблемы там, где кажется, что все уже решено;
- идейная плодовитость и др.

В данном компоненте способностей высока роль интуиции в научном творчестве как результат большой умственной работы, позволяющей сократить путь познания на основе быстрого, почти мгновенного, логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез. Способность видеть проблему, ее фонд, установить связи с другими проблемами, формулировать гипотезы, находить критерии измерения изучаемых явлений, описывать, интегрировать и синтезировать научные факты, находить им место в теории. Исследования показывают, что у преподавателей, не имеющих ученой степени, уровни всех проективно-конструктивных способностей снижены, и, как следствие, предвидения в педагогической и научной работе.

### **Организационный компонент**

Организационные способности служат не только для организации процесса обучения в вузе, но и самоорганизации деятельности преподавателя. Организаторская деятельность современного ученого-педагога предполагает его включение во взаимодействие не только с объектом исследования, но и с другими компонентами, участвующими совместно с ним в исследовании или изучающие смежные науки.

Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную

деятельность студентов, сплотив вокруг научной проблемы надежных помощников, единомышленников.

### **Коммуникативный компонент**

Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов. К коммуникативным относятся способности:

- способность всесторонне и объективно воспринимать человека – партнера по общению;
- способность вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
- справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего коллегу по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

Для преподавателя важны следующие коммуникативные умения:

- 1) владеть “чтением по лицу” (социальной перцепцией);
- 2) понимать личность ученика, его психическое состояние;
- 3) подавать себя в общении со студентами;
- 4) оптимально строить свою речь в психологическом плане (умения речевого общения, речевого и неречевого контакта со студентами).

В самостоятельной работе педагога по повышению коммуникативных способностей можно выделить несколько направлений: самоконтроль и развитие умений выразительной речи; развитие общих психофизических особенностей личности, создающих предпосылки для успешного владения речевыми навыками и умениями.

**Педагогическое мышление преподавателя высшей школы** Мышление человека есть продукт и способность его мозга с помощью мыслительных операций отражать и осмысливать реальную действительность, проникать в сущность законов развития природы, общества, самой интеллектуальной деятельности. На этом основывается отношение человека к миру, познание, присвоение, преобразование действительности. В зависимости от того, какую область объективного мира познает человек, его мышление, отражая специфику диалектики развития вещей и явлений в ней, приобретает характерные черты, преобразуется и формируется в определенный тип.

Педагогическое мышление возникает в результате познания, осмысления объективно-субъективных воспитательных взаимоотношений, взаимодействий детей и взрослых, непосредственно влияющих на развитие

и становление личности, ее постепенный и скачкообразный переход из детства во взрослое состояние. Педагогическое мышление формируется как профессиональная мыслительная способность воспитателя, позволяющая осмысливать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать воспитательскую практику, создавать педагогические теории и концепции, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять воспитание и обучение.

Логику и содержание мышления, запаздывающего с осмыслением, анализом и оценками действительности, отстающего от реальной диалектики развития и изменения жизни, необходимо периодически переосмысливать, приводить в соответствие с логикой и содержанием движения вещей, явлений, отношений, событий, ситуаций. Когда система устаревшего привычного мышления с его стереотипами установок, выводов, оценок, представлений, понятий взрывается и преобразуется, приводится в соответствие с логикой изменившейся жизни, возникает новая система установок, понятий, подходов, идей, теорий, концепций, т.е. образуется новое мышление.

*Новое педагогическое мышление* возникает как результат противоречия: несоответствия устаревших, привычных, сложившихся в иных условиях педагогических представлений новым обстоятельствам и требованиям жизни. Оно представляет собой прорыв творческой, новаторской мысли сквозь заграждения сложившихся окостенелых схем и шаблонов, революционный процесс освобождения сознания и мышления от груза обветшалых императивов и догм, сковывающих воспитательные отношения и педагогическую деятельность. Одновременно новое педагогическое мышление раскрепощает духовные, интеллектуальные силы, направляет их на поиск научно достоверных, адекватных оценок изменившихся воспитательных обстоятельств, создание современных систем, подходов, структур, форм и методов эффективных педагогических действий. Развитие педагогической науки, возникновение и обоснование теоретических концепций, открытие новых методических систем и технологических процессов способствует постоянному обновлению педагогического мышления — главного условия совершенствования образовательной практики.

Сегодня в педагогике существует ряд догм, шаблонов, императивов, тормозящих сознание теоретиков и практиков, сдерживающих прогресс самой науки, сковывающих воспитательскую деятельность педагогов. Назовем хотя бы некоторые из них:

— толкование сущности человека исключительно как совокупности общественных отношений, игнорирование сущностного проявления природных факторов;

— абсолютизация приоритета коллектива над личностью, отрицание жизненной диалектики: личность — коллектив — личность;

— утверждение полного превосходства педагогического руководства над спонтанным развитием личности, недооценка категории взаимодействия;

— поверхностное понимание сущности всестороннего развития личности как видов воспитательной работы вместо идеи интенсивного становления всех сущностных сил индивида;

— вычленение деятельностного подхода из процесса целостного развития личности в деятельности, общении, и отношениях, гипертрофия его значения для развития человека;

— функциональный подход к воспитательной работе, расчленение целостного процесса воспитания на части, вопреки очевидной истине: личность воспитывается в системе жизненных отношений целостно;

— представление о методах воспитания и обучения лишь как о способах воздействия и организации учебной работы, неиспользование их потенциала как средств взаимодействия, отношений, переходящих в умения и навыки самовоспитания и самообучения.

Поэтому педагогическое мышление, чтобы обеспечить возможность осмысления воспитательных взаимодействий и отношений во всей полноте, глубине и сложности, руководства и управления ими, должно быть гибким, диалектичным и всеобъемлющим. С его помощью предстоит осмыслить учебно-воспитательную действительность с практико-прагматических, образно-эмоциональных и теоретических позиций. Это требует использования в педагогическом мышлении разнообразных мыслительных приемов и способов. В активном диалоге с учащимися широко применяется формально-логическое мышление. Понимание и оценка сложных ситуаций требует диалектической логики: установления взаимосвязи событий, их противоречивость, отрицания старого новым. Воспитательные отношения, их динамизм и реактивность диктуют необходимость быстрого осознания грамотного реагирования, адекватного действия. Поэтому воспитателю необходимо развивать в себе способность не только дискурсивного, но и парадоксального, абсурдного, спорадического мышления. Важно уметь зафиксировать, поддержать, актуализировать случайно возникшую интересную мысль, поразить учащихся парадоксом, показать абсурдность того или иного их поступка. Особое значение для успешного воспитательного взаимодействия имеет интуитивное мышление, проявляющееся в обостренных чувствах, предчувствиях, неосознанных, но своевременных действиях, обеспечивающих необходимую ориентировку в отношениях.

Все виды мыслительной деятельности формируют у педагога способность как теоретического, стратегического, так и тактического, оперативного мышления. Взаимодействуя с учащимися, педагог нередко попадает в ситуацию, когда ему необходимо не только осмыслить факт, событие, происшествие и принять решение, но и оценить их в генезисе, движении, взаимосвязях, противоречиях, предвидеть последствия воздействий, «предугадать, как слово наше отзовется», интуитивно почувствовать ход и возможные результаты развития отношений.

Научное педагогическое мышление функционирует на основе законов диалектики. Оно рассматривает педагогические факты, ситуации, явления, события с позиции саморазвития, самодвижения, обусловленного внешними обстоятельствами и спонтанными стимулами жизнедеятельности учащихся. Как бы он ни поступил, анализировать его поведение и личность необходимо не только по самому факту конкретного хорошего или дурного поступка, а исходя из его внутреннего мира: идеалов, мотивов, потребностей, интересов. Такой подход дает возможность достоверно установить: был ли поступок случайностью или закономерным результатом характера, сущности формирующейся личности. Это позволяет сделать педагогически грамотный анализ поведения, дать ему обоснованную оценку и правильно отреагировать.

Педагогические отношения, поведение студентов необходимо рассматривать также во взаимосвязи и взаимодействии с окружающей социальной жизнью. Субъекты социальной среды, средства информации, как правило, манипулируют сознанием и поведением. Характер и направленность личности можно глубже понять в контексте коллективных отношений, непосредственной среды обитания, а также принимая во внимание его целостную личность и индивидуальность.

В педагогическом, как и в жизненном взаимодействии личность выступает не только как объекты воспитания, но и творчески действующим субъектом, по-своему отражающим, осмысливающим и преобразующим собственную жизнь. Поэтому педагогу необходимо быть готовым к любой неожиданности, неординарности в детском мышлении и поведении своих воспитанников. Подлинное педагогическое мышление поможет ему преодолевать шаблоны, допускать новый, свежий взгляд на вещи, анализировать противоречия и находить пути их разрешения.

Противоречия научно-педагогического мышления бывают подлинными и мнимыми. Педагогическое мышление, помогающее снимать противоречия педагогической действительности, образуется в результате адекватного отражения в сознании противоречивого состояния воспитательных отношений. Например, существует противоречие между непрерывным увеличением объема познавательной информации и



ограниченностью возможностей различных возрастных групп ее усвоения в учебном процессе. Научное отражение этого противоречия в педагогическом мышлении, становится источником творческих поисков форм, методов. Возникшие на основе противоречия идеи интеграции знаний, объединения их в крупные блоки, кодирования в опорных схемах помогают решить противоречие в сознании и постепенно снять его на практике, реально усовершенствовать процесс обучения. Еще один тип подлинного противоречия действительности и педагогического мышления заключается в противостоянии и столкновении изменившихся, новых обстоятельств учебно-воспитательной практики и устаревших, тормозящих движение вперед педагогических представлений, идей, концепций. В этой ситуации существует только два выхода: замкнуться в рамках привычных шаблонных действий или, вооружившись идеями прогрессивного творческого мышления, осмыслить и преобразовать педагогическую действительность.

Суть мнимых противоречий педагогического мышления заключается в противопоставлении реальной практике иллюзорных, химерических, фантастических, субъективных идей и теорий, игнорирующих объективные тенденции воспитания и обучения. Замкнутое в себе мышление, оторванное от требований реальной жизни, способно лишь тормозить развитие идей общественного воспитания и обучения.

Вышесказанное позволяет выделить ряд критериев и параметров научно-педагогического мышления:

- способность анализировать воспитательные явления и факты в их целостности, взаимосвязи и взаимозависимости;
- способность проследить генезис влияния педагогических взаимодействий и воздействий;
- способность соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения, воспитания;
- способность использовать в педагогической мыслительной практике все типы и способы мышления;
- способность осуществлять в единстве анализ и синтез педагогических явлений, различать педагогическую истину и заблуждения;
- способность в педагогической теории и практике восходить от абстрактного (идеи) к конкретному — педагогической ситуации и мысленно двигаться в обратном направлении;
- способность отказываться (отрицать) от сложившихся шаблонов и стереотипов, искать и находить новые оценки, обобщения, подходы, действия;

— способность использовать теорию и новые идеи, в практическом, творческом поиске;

— способность эффективно применять логику фактов и убедительную аргументацию в диалоге с детьми;

— способность проявлять мыслительную гибкость и оперативность;

— способность соотносить тактические и стратегические действия.

Овладение педагогическим мышлением предполагает психологическую установку на освоение диалектики, включающей не только формально-логические суждения, но и острые мыслительные противоречия, парадоксальные и абсурдные умозаключения. Педагогу важно учиться не отвергать с порога трудно объяснимое, а спокойно и настойчиво искать подходы к постижению сложного педагогического явления, глубоко осмысливать его, проверять истинность оценок и выводов практикой и коллективным обсуждением.

Педагогическое мышление характеризуется целостным восприятием фактов, событий, процессов, в их причинно-следственных связях и опосредованиях, глубинных и органичных взаимозависимостях. Сущность педагогического факта никогда не обнаруживается сразу по всей полноте. Необходим его глубокий и всесторонний объективный анализ в генезисе и конкретно-историческом развитии. Для этого важны такие способы и приемы мыслительной работы, как переосмысление и переоценка фактов и выводов, их корректировка и уточнение, критика сложившихся стереотипов и устоявшихся шаблонов, отказ от неоправдавших себя и устаревших идей, выдвижение новых.

Практическое применение педагогического мышления характеризуется ритмичным движением мысли от частного педагогического факта к обобщению и обратно: от абстрактного, общего теоретического представления к детальному анализу с его помощью конкретной реальной ситуации. Особенность педагогического мышления также в том, что оно реализуется не только как внутренний монолог, уединенное осмысление педагогом событий и процессов, но и как реальное движение мысли в совместном диалоге с коллегами и детьми.

Педагогическое мышление также должно быть **критическим мышлением**. Для понимания сущности критического мышления необходимо обратиться к философско-психологическим основаниям такого фундаментального понятия, как рефлексия. Обратимся в этой связи к работам философов и психологов.

*Рефлексия*— это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует (Э.В. Ильенков).

Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, в выяснении оснований своих знаний, в выяснении того, как вырабатывались те или иные знания и представления.

Рефлексия была и остается всегда, так как она органично присуща природе человека — как сознание, мышление, память и т. д. Однако интерес к ней больше всего проявлялся психологами и физиологами. В последние годы, с внедрением в учебный процесс идей инновационного обучения она все более и более становится объектом внимания педагогики.

В онтогенезе педагогики рефлексии следует отметить и обращение ученых к рефлексике — междисциплинарной отрасли, изучающей методологию, сущность и возможности рефлексии, а также интенсивное возрождение идей педагогической антропологии и человековедения. Таким образом, рефлексия — один из путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, а также особая нравственная деятельность, заключающаяся в духовном самоанализе как способе отношения к жизни, в борьбе с собственными недостатками и преодолении сомнений в собственных силах и возможностях. Следует отметить, что принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает то, что она «сопротивляется» любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать человеческим сознанием и основана на самостоятельности. Рефлексия содействует тому, что «внутренние силы выступают главным резервом и побудителем активности, задают ее вектор во всем. Побуждаемая, направляемая извне рефлексия — следствие не насилия над ребенком или взрослым, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя и происходящее вокруг себя в происходящем и происходящее в себе».

Философские основания рефлексии непосредственно связаны с теорией отражения, которая определяет, что «отражение в живой природе и общественной жизни характеризуется активностью и осуществляется всеми высокоорганизованными системами, обладающими самостоятельной силой реагирования, — начиная от биологического обмена веществ вплоть до сознательно-творческой, прогнозирующей и преобразующей деятельности человека. В теории отражения указывается также, что отражение в живой природе тесно связано с самосохранением на самых различных уровнях, обеспечивающим ориентировку и регулирование поведения организма-субъекта в окружающей среде».

С точки зрения преломления идей теории отражения к анализу процесса познания для нас наиболее интересным и значимым является тезис: «...познание является отражением того, что должно быть осознано». Речь идет о категориях абсолютной и относительной истины и диалектике

их соотношения. Говоря более конкретно, в процессе приближения к абсолютной истине познается все более широкий круг объектов и явлений, вскрываются все более и более широкие связи между ними. При этом сам процесс движения к абсолютной истине, очевидно, возможен только потому, что на различных его этапах-субъект познания осознает и выявляет грань между познанным и непознанным, устанавливает связи не только внутри непознанного, но и выходы из познанного в непознанное.

Это происходит различными способами. К их числу относятся, например, фиксация противоречия внутри системы знания и попытки его разрешения, выявление несоответствия между результатами применения знания и наблюдаемым фактом и др. Очевидно, что основой деятельности субъекта познания при этом является осмысление им широкого спектра связей и отношений взаимозависимости как между исследуемыми объектами и явлениями, так и между элементами описывающего их научного знания. Это фактически и есть научная рефлексия, в процессе которой выявляется степень адекватности моделей и реальных объектов и процессов, широта области применимости законов, комплекс причинно-следственных, инспирационных (повод—явление), кондициональных (условных), системных и других типов связей, особенности их проявления в конкретных ситуациях.

Однако понятие «рефлексия» не ограничивается только сферой науки. Совершенно очевидно, что в любой сфере профессиональной и социальной деятельности, особенно в условиях современного мира, человек подвергается мощному и разнонаправленному (хаотически ориентированному) информационному воздействию, и в соответствии с конкретными интересами и ценностями перерабатывает полученную информацию: выявляет степень ее истинности, а также степень личной значимости и вырабатывает систему собственных действий, направленных на минимизацию и компенсацию возможных отрицательных последствий и продуктивного развития положительных. Способность эффективно осуществлять все перечисленное выше и предполагает тот или иной уровень сформированности рефлексии.

Особенно важна профессиональная рефлексия, включающая, в частности, умение выбора, проектирования и реализации тех или иных профессиональных маршрутов, умение профессиональной самодиагностики (адекватная оценка уровня собственного профессионального мастерства и способов его совершенствования в различных аспектах, осознание своей роли в деятельности профессионального коллектива, умение оценки степени посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельно профессиональных задач самого различного масштаба и уровня.

Таким образом, *критическое мышление* — специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, направленная в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающая специфические процедуры и способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию.

Как ясно из вышеприведенного определения, критическое мышление - это:

- важнейшее самоценное качество не компенсируемое тем или иным сочетанием других качеств личности и одновременно необходимое условие эффективного социального и профессионального функционирования. В связи с этим актуальна разработка методик и технологий его формирования и развития у различных субъектов высшего профессионального образования;
- неременный атрибут научного исследования вообще и исследования в области педагогики высшей школы в частности, а критическое осмысление объектов и процессов вузовской педагогической действительности можно в некотором приближении назвать методом или приемом научно-педагогического исследования, так или иначе применяемым на различных его этапах.

Несмотря на то, что критический стиль мышления есть в значительной степени инвариантная составляющая любой профессиональной деятельности, однако отличительные особенности вузовской педагогической действительности могут быть представлены как ряд классификаций объектов критического осмысления.

Отсюда особенности профессионально-педагогического мышления преподавателя обусловлены спецификой объектов вузовской педагогической деятельности. Мышление преподавателя непосредственно включено в его практическую деятельность и в отличие от педагога-исследователя, направлено не на поиски общих закономерностей, а на адаптацию всеобщего знания к конкретным учебно-воспитательным ситуациям. Поэтому профессиональное мышление преподавателя направлено на решение учебно-воспитательных задач: диагноз состояния педагогической действительности, в том числе и объекта педагогического воздействия (студента или студенческого коллектива); прогнозирование, планирование результатов педагогической деятельности, составление программ организации и корректировки течения педагогического процесса; оценка результатов на основе их сопоставления с прогнозом и проектом; определение новых задач и др.

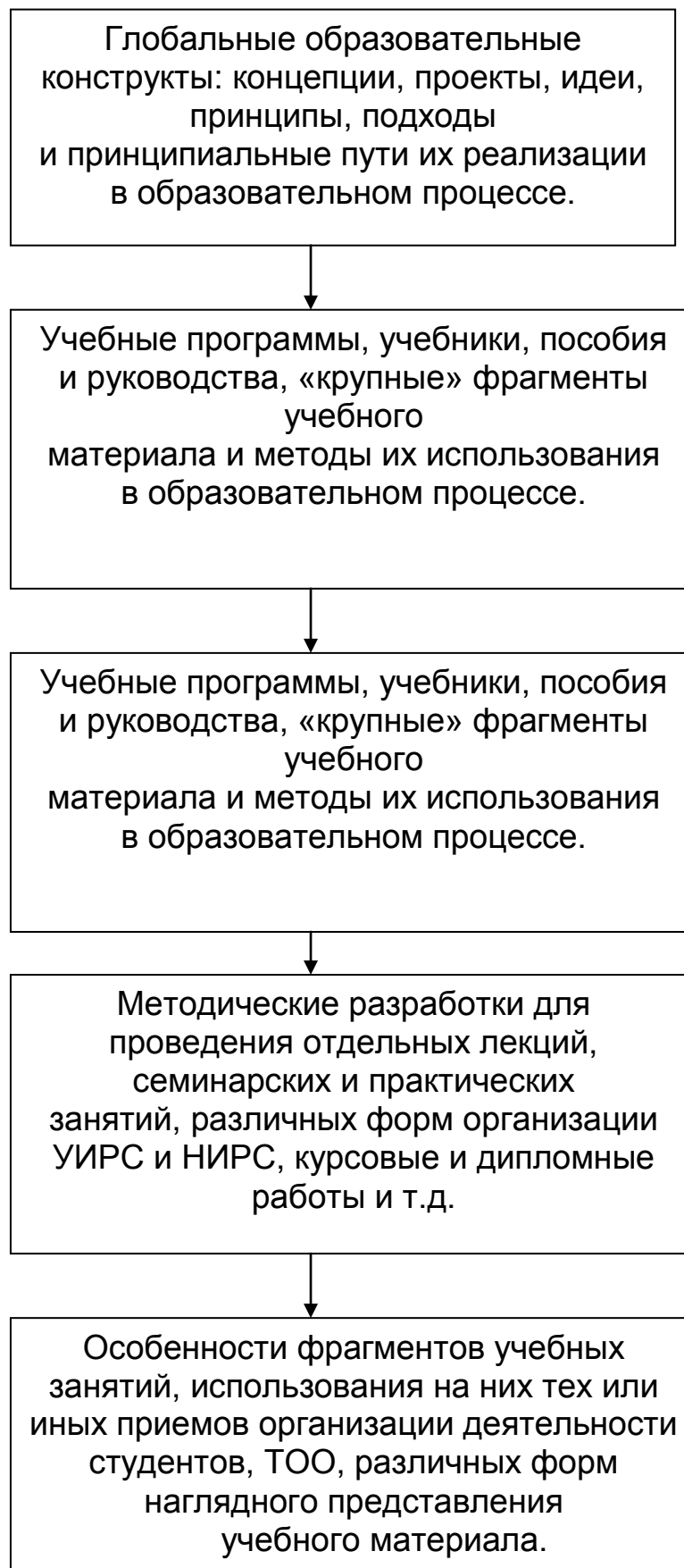


Рис. 4. Объекты критического осмысления вузовской педагогической действительности

Психологи подчеркивают различия “теоретического” и “практического мышления”. Первое имеет свое особое содержание, специфика которого определяется выявлением связи всеобщего и единичного. Особенности практического мышления обусловлены, как отмечалось выше, тем, что оно “вплетено” в практическую деятельность и подвергается ее постоянному испытанию, а следовательно, осуществляется в условиях временного ограничения. Практическое мышление требует более изощренной наблюдательности и внимания к отдельным частным деталям, предполагая использоваться для решения частной задачи то особенное и единичное, что есть в данной проблемной ситуации. Кроме того, “практический ум” требует умения быстро переходить от размышления к действию и обратно.

Особого внимания требует проблема *критического стиля мышления преподавателя вуза* в контексте различных педагогических инноваций, разработки и внедрения нового содержания учебного материала, а также новых, нетрадиционных форм учебной деятельности студентов. Обсудим основные этапы такой инновационной деятельности, и прежде всего с точки зрения критического осмысления преподавателем объектов, явлений и других фрагментов педагогической действительности.

*Первый* этап — выявление актуальности предполагаемой для внедрения инновации через выявление противоречий в учебном процессе вуза и ответ на вопрос: что не устраивает автора в современном вузовском образовательном пространстве; в работе конкретного вуза; в преподавании того или иного конкретного учебного предмета?

Следующий, *второй* этап — формулировка способа решения поставленной проблемы (ликвидации или разрешения выявленного ранее противоречия), в ходе которых преподавателю необходимо попытаться ответить на ряд вопросов, подобных следующим: в чем конкретно состоит мой замысел, каким образом будет осуществляться учебная деятельность студентов, в какой измененной последовательности; планируется ли повышение мотивации учебной работы студента; какие нетрадиционные формы и приемы работы позволят достичь указанной цели; какого конкретного результата в собственной деятельности хотелось бы достичь; какие изменения в уровне сформированности у студентов тех или иных знаний или умений предполагаются после использования предлагаемой мной инновации, каким образом это можно будет зафиксировать и т. п.

Специально необходимо, по нашему мнению, выделить *третий* этап — этап определения новизны предполагаемого «изобретения», на котором автору необходимо самому себе ответить на вопрос о том, в чем конкретно состоит оригинальность, особенность предлагаемой разработки (методики, технологии), чем она отличается от уже существующих.

И, наконец, на *четвертом* этапе необходимо выявить границы применимости и определить специальные условия реализации

предлагаемой инновации и ответить примерно на такие вопросы: какие особые условия необходимы в процессе внедрения разработки; какие трудности заведомо возникнут и какие необходимо заранее принять меры, чтобы их устранить, требуется ли создание специальных учебно-методических пособий; учебников, руководств, требуется ли специальная предварительная подготовка для преподавателей, которых предполагается задействовать в процессе внедрения; какая предварительная подготовка студентов необходима; какая нужна помощь со стороны администрации кафедры. или вуза для того, чтобы обеспечить все необходимое для предполагаемой работы; нужна ли дополнительная материально-техническая база и т.п.; требуется ли проведение пилотажного (предварительного, локального) эксперимента; что конкретно для этого следует сделать?

Итак, педагогическое мышление по сути своей специфично, диалектично, аналитично, интегративно и диалогично. Вне логики педагогического мышления невозможно педагогически грамотное взаимодействие с учащимися и эффективная организация педагогического процесса. Таким образом, *педагогическое мышление - это профессиональное качество личности преподавателя, уровень рефлексии по отношению к обучению и воспитанию и фактор повышения профессиональной компетентности.*

### **Толерантность преподавателя высшей школы**

В английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»; во французском - «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»; в китайском языке быть толерантным означает «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других»; в арабском - «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим»; в персидском - «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению».

Как профессионально-значимое качество педагога толерантность проявляется в терпимости, готовности принятия учащихся такими, какие они есть, уважении их мнений и взглядов.

Воспитание как процесс взаимодействия, а не воздействия сопряжен с толерантностью - с терпением и терпимостью, но не всего, что угодно, а лишь того, что дает пищу для размышления и развития. Это обучение таким способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, которые учитывают этого другого.

В основе процесса воспитания заложена идея добровольно, осознанно выбираемого отношения к поведению и поступкам другого, т.е. толерантность.



В этом случае толерантность предполагает терпение более сильного, опытного (воспитателя, педагога, учителя, просто взрослого) к более слабому (воспитаннику, ученику, ребенку), что включает умение управлять своим собственным поведением и обучение воспитанника с помощью «образа» или «образца своего поведения». Толерантность - понятие многоаспектное и может рассматриваться как с позиций личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. Толерантность - это с одной стороны, цель и результат воспитания, сопровождающийся формированием определенных социальных установок, а с другой - ценность и качество личности, проявляющееся в поведении и поступках.

Раскрывая принципы, нормы и правила успешного воспитания В.Лизинский выделяет принцип толерантности, подразумевающий терпимое, уважительное отношение к людям, признание права каждого человека на ошибку и индивидуальное поведение в рамках законов, принятых обществом. Культура и философия толерантности базируются на *признании* за каждым человеком права иметь собственные взгляды, принципы, отношение к происходящему, свои национальные и религиозные воззрения, свое отношение к культуре и моде, к людям и окружающему миру. Задача учителя в том, чтобы изучить особенности поведения школьника и оказать ему необходимую педагогическую поддержку.

Педагогическая толерантность требует соблюдения некоторых основных принципов: все работники школы и родители в общении с детьми должны проявлять доброжелательность, терпение, уважение к ученикам; педагоги должны относиться к ученикам с одинаковым уважением, не возвышая одних за счет унижения других; оценки должны способствовать развитию ребенка, стимулировать получение знаний и умений, а не выступать в виде «кнута и пряника» в руках учителя; процесс обучения невозможен без продуктивного, позитивного общения, в ходе которого закладываются нормы и правила поведения, формируется отношение к людям и к жизни, в т.ч. и толерантности как одной из целей воспитания.

*Педагогическая справедливость.* Древние говорили: хорошо быть строгим, еще лучше - добрым, но лучше всего - справедливым. Педагогическая справедливость - это понятие морального сознания, выражающее должный порядок человеческих взаимоотношений в педагогической деятельности.

Она характеризует соотношение педагогических явлений с точки зрения распределения добра и зла. Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности педагога, уровня его нравственной воспитанности. В.А.Сухомлинский писал, что справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка [86].

*Педагогический такт* - это форма реализации педагогической морали в деятельности учителя, в которой мысли и действия совпадают. Такт является проявлением нравственного поведения, включающего предвидение всех объективных последствий поступка и субъективного его восприятия, требование высокой гуманности, чуткости и заботы о человеке, наилучшее средство установления доброжелательных отношений в любых ситуациях. Чтобы всегда оставаться тактичным и верным педагогической этике, учитель обязан учитывать ряд требований к своему поведению: умение оценить ситуацию, в которой существует возможность нарушить какое-либо требование педагогической этики и, следовательно, особенно нуждающейся в тактичном поведении учителя; владение максимумом информации о причинах нравственных противоречий, а при выборе поступка учет неполноты и неточности информации; умение учитывать субъективные особенности учащегося и объективные условия, в которых протекает противоречие: от кого зависит исправление ситуации, в силах ли это сделать ученик и как учитель может этому помочь; умение учитывать обстановку, в которой совершается поступок; умение учитывать возможный эффект, который вызывает педагогическое воздействие на ученический коллектив и отдельных учащихся. Педагогический такт - это своеобразный стиль поведения педагога, при котором учащиеся остаются уверенными в доброжелательности учителя, его чуткости и доброте. Педагогический такт предполагает уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника; разумность и последовательность требований к нему; развитие активности мышления и воли школьников; продуманная помощь им в учебной работе, отзывчивость и проявление заботы о них; настойчивость учителя в работе с учениками и применение различных способов воспитательного воздействия с учетом их педагогической эффективности; доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы; педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками; спокойная уверенность, уравновешенность и выразительность в обращении. Тактичный педагог бережно относится к детям, особенно в их трудные, кризисные периоды.

### **3.3. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы**

В последние годы заметна тенденция ориентации профессионального образования на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем компетентности.

Как известно, функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Образовательные цели - это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

В Концепции образования Республики Казахстан до 2015 года сказано, что современные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность кардинально изменили требования к образованию. Системы образования большинства ведущих стран мира отреагировали на эти вызовы тем, что стали основывать цели, содержание и технологии образования на ожидаемых от него результатах. Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире.

Стратегия модернизации образования Республики Казахстан предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

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

технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентного **подхода** нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям Казахстана.

Не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда).

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

Компетентный подход выдвигает на первое место не информированность специалиста, а **умение разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях:**

- а) в познании и объяснении явлений действительности;
- б) при освоении современной техники и технологии;
- в) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- г) в практической жизни при выполнении социальных ролей.

По мнению ученых, отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только определенным уровнем ЗУН, но и способен реализовать и реализует их в работе. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития. И в его основе лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии. Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностей оснований.

Компетентность проявляется ситуативно, и её можно отследить в ситуации включения в реальную жизненную деятельность. Кроме того, суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода - *создание ситуаций и поддержка действий, которые могут*

*привнести к формированию той или иной компетенции.* Однако ситуация должна быть жизненно важна для индивида, должна нести на себе потенциал неопределенности, выбора, должна находить резонанс в культурном и социальном опыте обучающегося.

*Цель компетентностного подхода* — обеспечить профессиональное становление личности современного конкурентоспособного специалиста, готового к полноценной профессиональной, управленческой, производственно-технологической, научно-методической, исследовательской деятельности.

*Задачи компетентностного подхода:*

- а) формирование у будущего специалиста ценностных отношений к собственному профессиональному образованию и профессиональной деятельности;
- б) развитие творческого потенциала его личности;
- в) воспитание полноценной направленности, готовности к самореализации в обществе.

Компетентностный подход характеризуется и отбором содержания: набор предметов, затем в рамках предмета определяем набор разделов и учебных предметов, которые рассматриваются как основы науки. Важнейшими исходными положениями компетентностного подхода являются сущность и специфика процесса обучения. Обучающая деятельность преподавателя заключается в создании организационно-педагогических условий для самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, в оказании им педагогической поддержки и методической помощи, обеспечивающих гарантированное решение дидактических, развивающих и воспитательных задач на основе использования умственных, материализованных и материальных психолого-педагогических процедур и системных комплексов методов, средств и форм педагогического взаимодействия.

Компетентностный подход эффективно может быть реализован в комплексе гуманистического, развивающего, деятельностного подходов.

В 70-е гг. программные положения теории компетентности стали широко использоваться в педагогике США, обосновывая практику индивидуализации обучения. Прежнее содержание дидактической программы "компетентности" включало не только основы наук и соответствующие методы обучения, но и микроклимат в группе и все уровне межличностных отношений. Следующим этапом развития теории компетентности стала концепция "интегрированного развития компетентности", предлагаемая шведскими учеными. Авторы переосмысливают понятие "человеческий фактор", его развитие и расширяют понимание компетентности человека. В модели данных авторов понятие "компетентность" не ограничивается суммой знаний,

приобретаемых в системе формального образования, авторы подчеркивают, что ради достижения эффективности образования человека эти знания должны быть увязаны с более широкой совокупностью знаний, умений и навыков, приобретаемых и вне системы формального образования.

Таким образом, новая модель образования, по убеждению ученых, должна интегрировать интеллектуальные, физические, политические, социальные и эстетические аспекты знаний, ибо компетентность человека должна выступать в ее самых различных проявлениях. К областям, развивающим компетентность человека в широком ее понимании, авторы относят учебу, работу, сферу заботы о здоровье, культуру, политику, окружающую среду, экологию, мир. В качестве инструментов формирования такой компетентности выступают: общее образование, профессиональная подготовка, обучение без отрыва от производства, воспитание в семье, общинное развитие, средства массовой информации, культурно-просветительные учреждения и все виды деятельности человека, способствующие выполнению индивидом его активной гражданской роли. Переход к такому широкому пониманию компетентности человека, как подчеркивается, открывает перспективу для развития новых стратегических идей и действий. Замена знаний, рассчитанных только на формирование практических, трудовых и производственных навыков, на знания и умения, необходимые для раскрытия всего человеческого потенциала, означает, по мнению ученых, первый шаг к более интегрированной образовательной политике, призванной служить интересам индивида и общества будущего. Такая интеграция необходима человеку для самостоятельного и успешного разрешения различных жизненных ситуаций, создания для себя лучших условий в целях конструктивного взаимодействия с другими людьми в разнообразных ситуациях, включая конфликтные.

С учетом нового широкого понимания компетентности ученые предлагают разрабатывать новое содержание образования. По их мнению, новые учебные программы должны строиться, исходя из новой концепции взаимоотношений между вузом и остальными общественными структурами в рамках стратегии развития компетентности человека. При этом знания предлагается не дробить искусственно. Меняется и функция педагога. Он должен быть не только лицом, предлагающим знания и умения, но и активным посредником между учащимися и ситуациями, в которых актуализируется и находит практическое применение тот или иной вид компетентности. Организация такого рода учебного процесса требует установления множества связей между вузом, с одной стороны, и учреждениями, людьми, чья деятельность имеет отношение к тем или иным областям компетентности – с другой, что одновременно позволяет реализовать *интеграцию теории и практики*.

Поскольку компетентность – это "понятие, обозначающее качество, от которого зависят жизненные и трудовые успехи специалиста", важно определить его лингвистическое толкование. В различных словарях "компетентность" (от лат. *competens* – надлежащий, способный) трактуется как "авторитетность, полноправность", "осведомленность, правомочность", как общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности со знанием дела.

В литературных источниках термин "компетентность" обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса и характеризует меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В психолого-педагогической литературе понятие "компетентность" употребляется при освещении вопросов воспитания и обучения подрастающего поколения, подготовки кадров для различных образовательных учреждений, т.е. оно используется применительно к лицам определенной профессии – педагогам.

Поскольку авторы данного учебника рассматривают вопрос формирования профессиональной компетентности у будущих преподавателей высшей школы, далее будет рассматриваться не понятие "компетентность" вообще, а понятия "профессионально-педагогическая компетентность" или "профессиональная компетентность педагога".

В последние десятилетия, несмотря на то, что изучением профессиональной компетентности активно занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, в современной литературе нет единства в вопросе определения сущности рассматриваемого понятия. В разных трудах под профессиональной компетентностью педагога понимается:

- "психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно" (А.К. Маркова);
- "форма исполнения субъектом педагогической деятельности, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением орудиями производства, соответствием характера выполняемых работ профессионально важным качествам учителя" (Е.М. Павлютенков);
- "уровень собственно профессионального образования" (Б.С. Гершунский);
- "качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью" (Н.В. Матяш") и пр.

Разные подходы к толкованию сущности профессиональной компетентности объясняются, очевидно, тем, что определение данного понятия динамично, многогранно. Его значение трансформируется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, образовании, и рассматривается под разными углами зрения.

Содержательное наполнение понятия "профессиональная компетентность педагога" также варьируется, так как зависит от многих факторов: развития педагогики и смежных с нею наук, состояния культуры в обществе и т.д.

В трактовке некоторых авторов понятие "профессиональная компетентность педагога" коррелирует с понятиями "готовность к профессиональной деятельности" (Н.Н. Лобанова, А.И. Панарин, В.А. Сластенин) и "педагогический профессионализм" (В.В. Косарев, А.И. Пискунов). Эти понятия, хотя и близкие, но не тождественные. В иерархической структуре указанных терминов профессионально-педагогическая компетентность занимает срединное положение.

**Компетентность** – качественная характеристика субъекта, приобретаемая им в процессе профессионального обучения. В результате самостоятельной работы она постепенно трансформируется в *профессионализм*, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией. *Готовность к деятельности* в психолого-педагогической литературе рассматривается как предстартовое состояние. Это наличие образа определенного действия и постоянной направленности на его выполнение. Это некий механизм ориентации на выполнение профессиональных функций.

**Сущность и структура профессиональной компетенции преподавателя высшей школы** Разнообразие существующих мнений по поводу сущности и содержания понятия "профессиональная компетентность" позволяет констатировать, что в этом вопросе нет единства, что обуславливает и различие в определении его структуры.

Так, исследуя вопросы качества профессиональной деятельности педагога, его мастерства и профессионализма, педагогических способностей и требований к педагогу, известный российский ученый Н.В. Кузьмина выделяет в числе важнейших характеристик педагогических работников, влияющих на результативность труда, их профессиональную компетентность. В качестве основных элементов педагогической компетентности она выделяет: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знания, умений и навыков учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей и направленности обучаемых и аутопсихологическую компетентность. Специальная компетентность включает глубокие знания, квалификацию и опыт производственной деятельности в области преподаваемого предмета, специальности, по которой ведется обучение; знание способов решения



технических, творческих задач, связанных с конкретным производством. Методическая компетентность включает владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Психолого-педагогическая компетентность предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение побуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной профессии, к преподаваемому предмету. Дифференциально-психологическая компетентность включает умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять эмоциональное состояние людей; умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами и учащимися. Аутопсихологическая компетентность подразумевает умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; знание о способах профессионального самосовершенствования; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствоваться [36].

Другой российский ученый К.А. Абульханова-Славская, исследуя профессиональную компетентность, трактует ее как «профессиональную подготовленность субъекта труда (специалиста или коллектива) к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности», и считает ее ключевым звеном инновационно-акмеологической культуры специалиста. Структурными компонентами компетентности являются также объективно необходимые знания, умения, навыки; профессиональные позиции, для формирования которых важное значение имеет направленность личности, объединяющая систему потребностей-доминант, ценностей, устремлений, преобладающих систем смыслообразующих мотивов, закрепленных в жизненных целях, установках, перспективах, намерениях, стремлениях и активном труде по их достижению; индивидуально-психологические особенности (качества) человека, предопределяющие его индивидуальность, стиль деятельности, поведения и акмеологические инварианты специалиста, которые, являясь внутренними побудителями, обуславливают его потребность в активном саморазвитии, продуктивной реализации творческого потенциала в труде и продвижении к собственным вершинам профессионального совершенства.

Профессиональная компетентность рассматривается как многокомпонентное образование, включающее в свою структуру: способности (общие и частные к профессиональной деятельности); качества личности (личностные качества и профессионально-педагогические); готовность к деятельности, психофизиологическая

готовность и опыт как знания, умения, навыки (предметные, психолого-педагогические, управленческие). Важным компонентом является осознание специалистом себя как профессионала и личности.

**Профессиональная компетентность выступает как системообразующая категория процесса повышения квалификации и саморазвития специалиста.**

В казахстанской педагогике термин “компетентность” пока окончательно не устоялся и в большинстве случаев употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Исследования различных аспектов компетентности специалистов ведутся такими учеными, как М.Х. Балтабаев, Б.Т. Кенжебеков, Г.Ж. Менлибекова, Ш. Курманалина, С.И. Ферхо, Н. Шаметов, М.С. Мухамеджанов, М.А. Фахретдинова, Ж.Р. Баширова и др.

Разнообразие подходов к толкованию сущности профессиональной компетентности можно объяснить тем, что определение данного понятия динамично и многогранно. Его значение трансформируется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, образовании, науке и рассматривается под различными углами зрения. Содержательное наполнение понятия “профессиональная компетентность” также варьируется, так как зависит от многих факторов: развития педагогики и смежных с ней наук, состояния культуры в обществе и т.д.

Большинство авторов считает определенным объемом профессионально необходимых знаний, умений, навыков, глубокую осведомленность в вопросах воспитания и обучения обязательным элементом профессиональной компетентности педагога. В различных словарях владение знаниями, позволяющими судить о чем-либо, область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, круг вопросов, в которых субъект обладает познанием, опытом, трактуется как компетенция (от лат. *compero* – добиваюсь, соответствую, подхожу).

Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность»: Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. На основании проведенного краткого обзора представим структуру профессиональной компетентности преподавателя высшей школы через совокупность следующих компетенций (рис. 5):

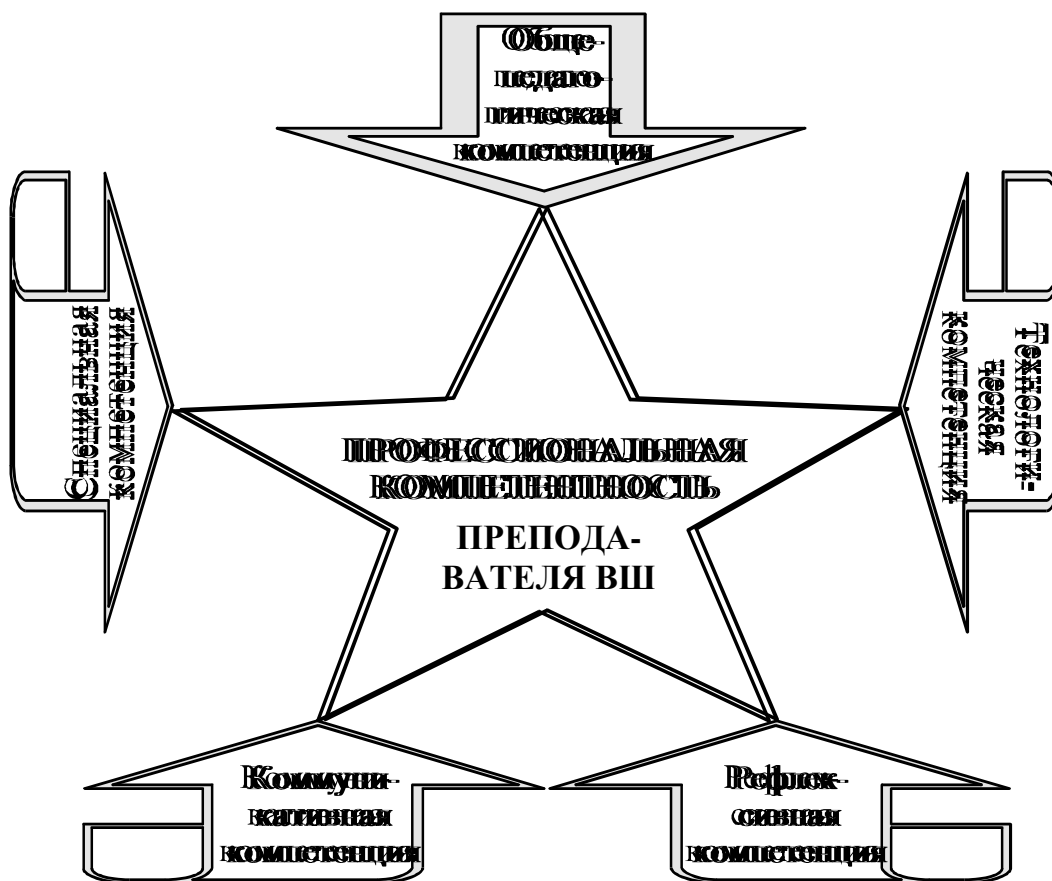


Рисунок 5 - Структура профессиональной компетентности преподавателя высшей школы

- **общепедагогической** – владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга воспитательных и образовательных задач в различных педагогических системах; это соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям независимо от специализации будущего педагога; это овладение совокупностью общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности;
- **специальной** – владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями;
- **технологической** (деятельностной) – владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности; креативность;
- **коммуникативной** – установление правильных взаимоотношений с обучаемыми, которые содействовали бы наиболее эффективному

решению задач обучения и воспитания; проявление уважительного, заинтересованного отношения к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы оно простым и неинтересным ни показалось; владение приемами профессионального общения с коллегами;

- **рефлексивной** – регулятор личностных достижений педагога, побудитель профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самостимулированию, самопринуждению и пр.), самореализации (самоорганизации, контролю и учету деятельности по самообразованию и т.д.).

Очевидно, что уточнение содержания отдельных компетенций осуществляется исходя из соответствующей модели специалиста, которая, в свою очередь, строится на основе анализа его профессиональных обязанностей.

Обобщая, мы делаем вывод, что **профессиональная компетентность преподавателя высшей школы** – это характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять функции обучения, воспитания и развития будущих специалистов.

**Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы** В структуре профессиональной компетентности преподавателя особая роль отводится коммуникативной составляющей как выражению его социальной и гуманитарной культуры, как средству и условию познания, самопознания личности, способствующие ее самосовершенствованию и саморазвитию. Коммуникативная компетентность характеризуется сформированностью перцептивных умений преподавателя и уровнем эффективности профессионального (педагогического) общения.

Коммуникативная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, включающих функции общения и особенности коммуникативного процесса, вида общения и его основные характеристики, средства общения (вербальные, невербальные).

Будучи значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная

компетентность проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми.

Понятие коммуникативной компетентности включает в себя такие аспекты:

- как коммуникативный (взаимоотношения, взаимовлияние, взаимопонимание);
- мировоззренческий (формирование системы культурных ценностей);
- аспект социализации (социальное воспитание);
- аспект регулирования психологической стабильности (создание уверенности).

Формирование коммуникативной компетентности проявляется посредством воздействий системно организованных и опосредованных личностными, деятельностными и социальными факторами.

В самом широком смысле коммуникативную компетентность человека можно рассматривать как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации и межличностном взаимодействии. Коммуникативная компетентность обусловлена системой отношений и особенностей личности, проявляется в ситуации взаимодействия, обеспечивая эффективность общения.

Психологические вопросы общения, сотрудничества становятся центральными в теоретической и практической подготовке. Это связано с тем, что в общей структуре деятельности преподавателя общение, выражающее собственно коммуникативную природу этой деятельности, является стержневым компонентом. Оно выступает как универсальная форма самой этой деятельности, как то, в чем он собственно живет, функционирует сама деятельность.

**Педагогическое общение** – воздействие людей в процессе общественных отношений на сознание друг друга посредством знаково-выраженной деятельности с целью изменения и согласования поведения.

С позиций социально-психологической теории общение сопряжено с общественными отношениями и представляет собой "взаимодействие, осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого воздействия и преследующее цель достижения изменений в познавательной, мотивационно-эмоциональной и поведенческой сферах участвующих в общении лиц".

Расширительное толкование общения как деятельности или различных соотношений охватывает лишь одну сторону социального бытия человека (а именно отношения "субъект – объект"), не менее

значимая сторона человеческого бытия (отношения "субъект – субъект") уходят из поля зрения.

М.С. Каган и А.М. Эткинд, рассматривая общение как особый вид межличностных контактов и выделяя в общей структуре общения 4 возможные "функциональные ситуации" (управление, коммуникация, обслуживание, общение), предлагают различать компетентность в общении от коммуникативной компетентности, компетентности в управлении и в обслуживании [50].

В качестве ведущей стороны выступает интерактивная, т.к. "общение следует рассматривать как взаимодействие людей" (Б.Ф. Ломов) и интеракция выступает в качестве базисного компонента в структуре общения. В этом случае коммуникативную компетентность рассматривают сквозь призму ситуаций взаимодействия, отдельных поступков и поведения в целом, которые обусловлены системой отношений личности: к деятельности, к себе, к другим.

Личность, будучи совокупностью всех общественных отношений, не может сформироваться вне общения. Поэтому, в результате осознания самого себя и своих отношений к окружающему миру, к людям, человек, общаясь с другими людьми, осознает свое Я. Следовательно, общение есть реализация *коммуникативной функции*.

**Профессионально-педагогическое общение** есть система социально-психологического воздействия взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является: а) *обмен информацией*, б) *оказание воспитательного воздействия*, в) *организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств*.

Таким образом, педагогическое общение как особый вид творчества находит свое выражение в умении передавать информацию, понять состояние партнера или воспитуемого, т.е. в искусстве его понимания, в организации взаимоотношений с участниками процесса, управлять собственно психическим состоянием.

### **Стиль педагогического общения**

Общепринятая классификация стилей педагогического общения:

**Авторитарный** стиль – педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности коллектива. Исходя из собственных установок, он определяет цели взаимодействия, субъективно оценивает их результаты.

Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Такой педагог акцентирует внимание на негативных поступках воспитанников, но при этом не принимает во внимание мотива этих поступков. Внешне показатели успешности деятельности

авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина) чаще идиотичны, но социально-психологический климат в таком коллективе неблагоприятный.

## ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ

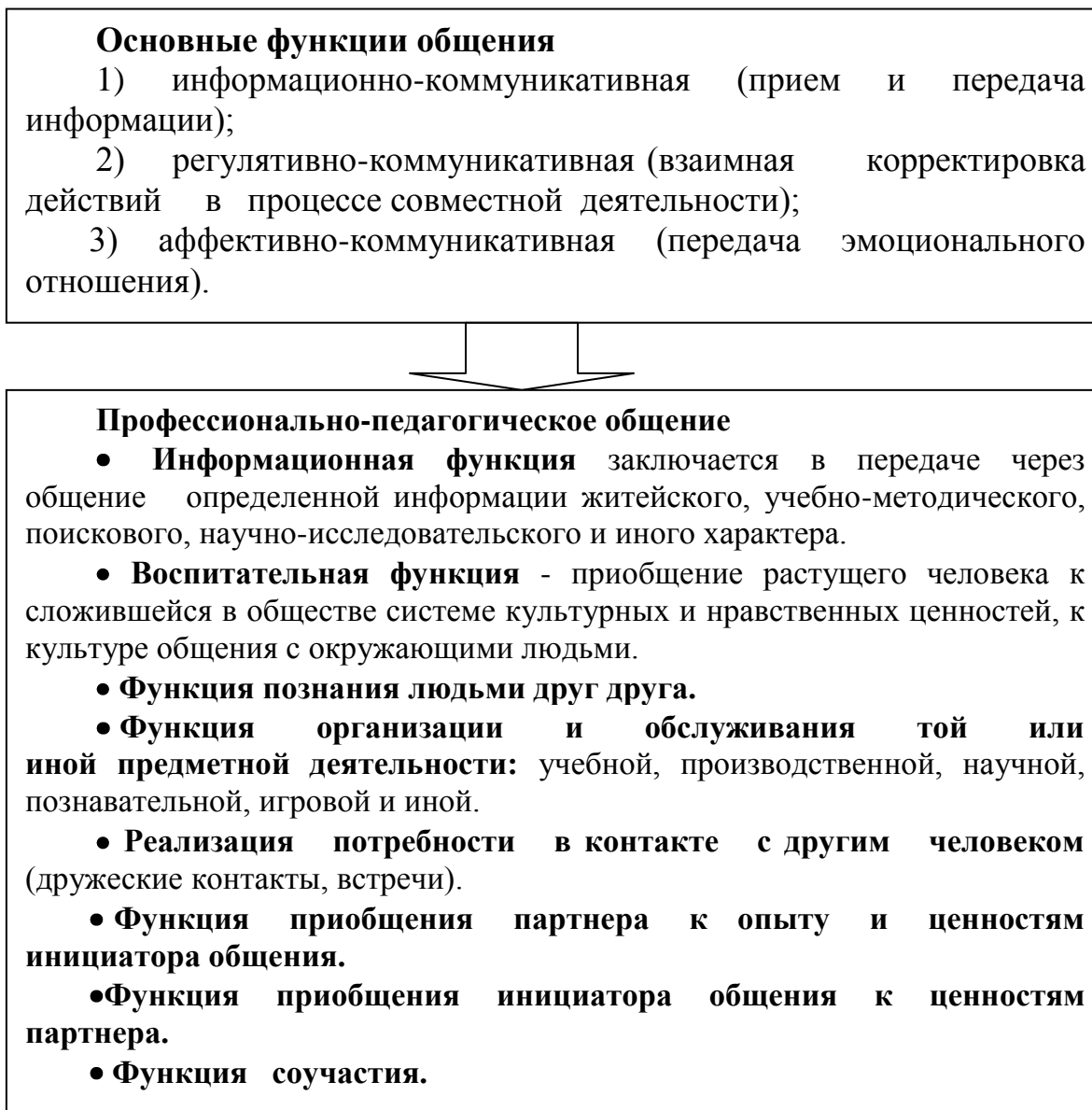


Рисунок 6

**Попустительский** (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь ли преподаванием. Этот стиль общения реализует тактику невмешательства.

Альтернативой является стиль общения – это стиль сотрудничества, или **демократический** стиль. При таком общении педагог ориентирован

на повышение субъектной роли студента во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих целей.

Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация.

Характеристика приведенных стилей общения дана в “чистом” виде. В реальности они смешаны.

Педагог не может исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Они иногда достаточно эффективны.

Наиболее продуктивным является общение на основе **увлеченности совместной творческой деятельностью**, стиль педагогического общения на основе дружеского расположения является стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций **стилей педагогического общения** интересной представляется типология профессиональных позиций преподавателей, предложенная М. Талоном.

Модель I — «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучаемыми, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — «Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а студент, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V — «Менеджер». Стиль, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности группы, поощрением инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым студентом смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в аудитории пронизана духом корпоративности. Студенты в данном случае подобны игрокам



одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагогу отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII — «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей обучаемых.

В ходе достижения целей и задач воспитания через механизм отношений реализуется процесс личностного развития человека. Осуществляется он путем **общения**, в котором формируется стремление личности к реализации своей социальной роли, своих свойств и качеств. «Единственная настоящая роскошь - это роскошь человеческого общения», - говорил Антуан де Сент-Экзюпери.

По составу участников общение бывает межличностное, личностно-групповое, межгрупповое (табл. 3).

Таблица 3

<b>Виды общения (по составу участников)</b>		
<b>Межличностное общение</b> – деловое и личное общение в системе по схеме «человек-человек». По характеру взаимоотношений оно делится на служебное, служебно-дружеское	<b>Личностно-групповое общение</b> – деловое, как правило, общение в системе по схеме «человек – группа». По характеру взаимоотношений оно делится на служебное, служебно-товарищеское. Как правило, это общение руководителя с коллективом, группой	<b>Межгрупповое общение</b> - деловое общение в системе по схеме «группа – группа». По характеру взаимоотношений оно может быть служебным, коллективистским, неслужебным, формальным, неформальным

Проблема усиления влияния общения преподавателей и студентов на саморазвитие личности будущего специалиста является одной из актуальных проблем высшей школы. Стратегия развития высшего образования во главу угла ставит поиск и выявление “внутренних ресурсов” по обеспечению саморазвития, самосовершенствования профессионально-личностных качеств будущих специалистов. В качестве доминирующих ценностных качеств специалистов выделяются рефлексивность, критичность, креативность.

Одним из мощных ресурсов активизации саморазвития личности будущих специалистов является педагогическое общение преподавателя и студентов, понимаемое в контексте новой личностно-развивающей парадигмы образования. Субъект-субъектное общение преподавателя и студентов приобретает особую значимость в развитии и саморазвитии личности будущего специалиста. Благодаря личностному взаимодействию участников педагогического процесса оно выполняет ряд принципиально важных для творческой самореализации функций: ценностно-ориентационную, преобразовательную-созидательную, стимулирующую.

*Сотрудничество* как особая социальная категория по своим функциональным и социально-психологическим возможностям готово к осуществлению роли субъекта профессиональной деятельности, а равноправная позиция преподавателя при этом и отношение к будущему специалисту как социально зрелой личности актуализируют и стимулируют саморазвитие будущего специалиста.

Данный характер общения продуктивно осуществляется при соблюдении следующих педагогических условий:

- выявление ориентированности участников педагогического процесса на личностный характер взаимодействия;

- диалоговое сотрудничество в решении учебно-познавательных задач;

- развитие рефлексивной позиции студента в осуществлении самооценки результатов деятельности.

Рассматривая реальный учебный процесс, в котором интеракция общения выступает инструментом воздания условий для совместного планирования, выбора средств согласованного выполнения действий, анализа результатов деятельности как преподавателя, так и студента, мы полагаем, что необходимо создать условия для целенаправленного использования разработанной модели в интересующем нас аспекте.

Каждая функция представляет собой интеграцию целых групп ценностей, качеств, выделенных для определения показателей субъект-субъектных отношений:

- гибкость;

- способность заинтересовать;

- взаимодействие восприятий;

- внутренняя гармония;

- доброжелательный, положительный настрой;

- эмоциональная уравновешенность.

*В коммуникативно-эмотивной функции* изучаем психологическое восприятие информации, условия и средства общения. К примеру, если рассматривать процесс взаимодействия в ходе чтения лекции преподавателем и слушания лекции студентом, наблюдаем, что каждый

внутри себя осуществляет прием, переработку информации, на основании чего принимает определенные решения. И для нас самым главным является то обстоятельство, какие решения, на какой эмоциональной ноте воспримет слушатель.

*Когнитивная функция* ориентирована на познание субъектами внутреннего мира другого и должна обеспечить внутреннюю открытость коллег и студентов в общении. Именно модель когнитивной функции предусматривает взаимопознание в социально-психологическом общении преподавателя и студента, непосредственно связанной их совместной деятельностью по решению общей задачи. Профессиональная компетентность преподавателя заключается в применении личного опыта взаимодействия с аудиторией.

Когнитивная функция прежде всего направлена на исполнение в коммуникативной сфере деятельности взаимодействия личности с окружающей средой, с другими людьми. Для удовлетворения духовной потребности в общении происходит принятия, усвоение знаний, обмен мыслями с целью развития интереса к познанию внутреннего мира.

Достаточно большой интерес представляет изучение информационной модели, где характер педагогического сотрудничества направлен на формирование информационных знаний студентов по восприятию и прочному усвоению знаний по изучаемому предмету. Педагогу предстоит по данной модели изучить возрастную, социальную психологию личности студента и ориентировать свою деятельность на достижения результатов, построенную на взаимоуважении.

При этом процесс общения подразумевает знания педагогом психологии общения и межличностных отношений, возрастной и педагогической психологии.

Профессионализм педагогического общения в данном случае проявляется в готовности и умении использовать полученные знания на практике в выработке норм поведения и общения, собственных социальных установок, умении показать глубокие знания своего предмета. Успешность педагогического общения определяют ораторские способности, деловая направленность сообщений, которая предполагает со стороны обучаемого настойчивого достижения цели, в прочном усвоении знаний.

Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации. Существуют следующие формы словесной информации: сообщение, убеждение, внушение, которое представляет собой сложное коммуникативно-предметное содержание и единство содержательного, выразительного и побудительного плана высказывания.

*Креативная функция* рассматривает духовно-творческие потенции педагога, во многом определяющие уровень его профессионального мастерства.

Сегодня высшая школа работает над решением следующих задач:

- создание условий для духовного, интеллектуального и культурно-эстетического саморазвития личности;
- совершенствование подготовки специалистов в сфере творческого становления личности;
- освоение студентами будущей профессиональной деятельности как единства физических, духовно-правовых и социально-психологических функций общения в образовательном процессе.

Решение данных задач направлено на взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений, воображения, искусства видения, ум, интуицию, способностей к самоизменению.

Креативная функция в деятельности участников педагогического процесса начинает продуктивно работать тогда, когда в формировании творческого специалиста задействованы духовность, воображение, воля и самодеятельность.

При этом критериями таковой деятельности выступают:

- наличие психологически благоприятного эмоционального контакта;
- взаимосвязь профессиональной направленности и мотивированности деятельности;
- активная включенность субъектов образовательного процесса в профессионально-педагогическое общение.

В связи с выдвинутыми приоритетами интеллектуального и духовного потенциала система высшего образования должна создать гуманную среду, которая актуализирует развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности будущего специалиста.

При условии предоставления возможности общения, основанное на субъект-субъектных отношениях, активизирует потребность в развитии, совершенствовании себя как профессионала.

Теоретическое осмысление путей активизации саморазвития будущих специалистов позволит с достаточной научной обоснованностью решать актуальные проблем реформирования системы образования в Республике Казахстан.

Как известно, взаимоотношения складываются в процессе деятельности, следовательно, любой конкретный вид деятельности, в особенности педагогической, где взаимодействуют личности, требует от ее участников проявления особых качеств, которые наиболее значимы для выполнения данной деятельности. По мере того, как участники

деятельности вступают во взаимодействие по реализации поставленных задач, возникает тенденция отмечать в человеке профессиональные качества и соотносить уровень их развития с требованиями к выполняемой деятельности. Несоответствие личностных качеств преподавателя требованиям, предъявляемым к нему со стороны студентов, сказывается на процессе межличностного восприятия и установлении двусторонних контактов.

Студенты в процессе учебных занятий сознательно стремятся к совместной, целенаправленной деятельности с педагогом, что должно привести к подлинному творческому сотрудничеству, обеспечивающему ему развитие навыков критического суждения и обдумывания. В процессе такой деятельности преподаватель и студенты, испытывая удовлетворенность от общения, выступают как активные субъекты, когда направляемая и сообщаемая студентам информация воспринимается ими в полном соответствии с поставленными целями.

Эффективность использования диалога в учебном процессе высшей школы является:

- эмоциональная и личностная открытость;
- получение обратной связи;
- получение информации о себе, о своих слабых и сильных сторонах;
- искренность чувств;
- планирование и решение совместных действий;
- совместный анализ результатов деятельности.

Реализация диалогового сотрудничества преподавателя со студентом связана с созданием условий:

1. стимулирование возникновения внутреннего диалога;
2. разрешение проблемных ситуаций;
3. решение задач неопределенного характера;
4. активация воли, самоконтроля, сдержанности;
5. адекватное оценивание собственных действий.

При диалоговом сотрудничестве создаются психолого-педагогические ситуации, стимулирующие саморазвитие и самовоспитание личности студента:

- преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности (скованность, стеснительность, неуверенность);
- создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей студента;
- осуществляется социально-психологическая коррекция в становлении и развитии качеств личности: речь, мыслительная деятельность, внимание, наблюдательность.

С помощью диалогового общения можно выявить уровень мыслительно-коммуникативных особенностей студентов и уровень их подготовленности.

Поддерживается положительный эмоциональный фон (ощущение удовольствия, полная свобода обсуждения, комфорт общения). Активизируются интеллектуальные чувства: любознательность, чувство открытия нового, удовлетворенность от достижения поставленной цели. И создается особый психологический климат в аудитории.

Психологические вопросы общения, сотрудничества, диалога становятся логическим центром теоретической и практической работы по профессиональной подготовке педагога. Это связано с тем, что в общей структуре деятельности будущего специалиста коммуникативная компетентность является стержневым компонентом. Исследования и обобщения педагогической практики показывают: в общей системе профессионально важных качеств педагога коммуникативные свойства и умения наиболее значимы. Среди возникающих в работе будущих и начинающих профессиональную деятельность педагогов одно из первых мест занимают трудности в общении, коммуникативные затруднения: особенно значимы те стороны профессиональной подготовки педагога, которые связаны со стилем педагогического общения, умениями межличностного взаимодействия, сотрудничества, глубиной и полнотой взаимопонимания в педагогическом процессе.

Итак, под *коммуникативной компетентностью* будущего педагога мы понимаем совокупность определенных коммуникативных качеств личности специалиста, с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися. Педагогическая коммуникативная компетентность понимается нами как способность будущего педагога к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения и эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной основы его личности. Развитие профессиональной компетентности личности в условиях преобразования общества, интеграции в международное сообщество делает проблему развития коммуникативной компетентности наиболее актуальной, которая не формируется стихийно, необходима специальная организация образовательной деятельности.

Таблица 4

<b>Коммуникативная компетентность</b>	
<i>1. Обмен информацией</i>	Владеть технологиями обмена информацией (коммуникациями): распознавание, обработка, выбор, передача. Вооружение умениями грамотного, эффективного речевого поведения
<i>2. Восприятие</i>	Разбираться в людях и адекватно их оценивать
<i>3. Взаимодействие</i>	Выбирать способ взаимодействия, с учетом индивидуальных особенностей, нахождение контакта с аудиторией
<i>4. Рефлексия и эмпатия</i>	Развитие рефлексии и эмпатии, владение технологией сотрудничества
<i>5. Активное слушание</i>	Активно слушать партнера, убеждать и аргументировать
<i>6. Планирование</i>	Планировать общение и проводить план в действие, увлечь людей
<i>7. Самоуправление</i>	Управлять собой
<i>8. Бесконфликтное общение</i>	Владеть технологией разрешения конфликтов

### **3.4 Профессионально-исследовательская культура как основа творческого саморазвития педагога**

Утверждение гуманистического предназначения образования, создание атмосферы обращенности к человеческой личности актуализируют усиление роли профессионально–исследовательской культуры преподавателя высшей школы. Актуальность этой проблемы обусловлена также стремлением объяснить процессы, происходящие в обществе, науке, образовании, с позиций мировой и отечественных культур.

В связи с этим проблема исследовательской культуры личности по праву начинает занимать ключевое положение в деле совершенствования высшего образования, приведения его в соответствие с возросшими требованиями современности. Предполагается, что именно формирование исследовательской культуры студента, достигаемое в учебно-воспитательном процессе, является оптимальным базисом специализации в современных условиях, становления целого комплекса социально необходимых качеств выпускника, обеспечивающего инновационность профессиональной деятельности специалиста в течение всей его трудовой жизни.

Исследовательская культура является неотъемлемой частью

профессиональной культуры педагога. Это положение детерминировано природой педагогической деятельности, ее сущностью, основанной не только на классических образцах и современной методике преподавания, но и на творчестве в педагогической деятельности.

Профессионально–педагогическая культура функционирует при условии обязательного включения в процесс творческого активного субъект–субъектного отношения. Следовательно, и существование, и реализация профессионально–педагогической культуры возможны только в процессе творческой деятельности. В этом процессе особую роль играет противоречие между потребностью личности в творческой самореализации и возможностями ее удовлетворения. В работах, посвященных исследованию проблемы педагогической деятельности, отмечается, что это творческая деятельность по созданию и самосозиданию, преобразованию других и самопреобразованию. Потребность в педагогической деятельности – это одновременно и потребность в личностной саморегуляции, самореализации, в творческом самовыражении, которая постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией педагога. Адекватной возможностью удовлетворения выделенной потребности на уровне личности является профессионально–исследовательская культура педагога, включающая в себя активно–положительное отношение к педагогической деятельности, развитие исследовательского мышления и актуализированную потребность в постоянном самосовершенствовании, развитую педагогическую рефлексию с ее гуманистической направленностью.

Таким образом, исследование сущности и содержания профессионально–исследовательской культуры раскрывает ее как совокупность индивидуально–профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций целостного, системного образования. Объяснение феномена профессионально–исследовательской культуры позволяет представить ее как интегральное качество личности педагога–профессионала, как условие и предпосылку творческой педагогической деятельности и как способ профессионального самосовершенствования.

Чтобы иметь четкое представление о сущности, структуре и содержании профессионально-исследовательской культуры педагога, необходимо прибегнуть к моделированию исследуемого феномена.

Теоретическая модель профессионально-исследовательской культуры имеет ряд аспектов построения в зависимости от уровня обобщения и выделенных признаков для систематизации.

Модель проектируется, прежде всего, на методологических основаниях: культурологическом, психологическом и педагогическом.

*Культурологический* план предполагает аксиологический подход к



трактовке культуры, рассматривает социальную роль педагога в трансляции культуры, взаимосвязь исследовательской культуры с общей и профессиональной культурой педагога.

Под *психологической* составляющей следует понимать профессиональные мотивы, интересы, личностный смысл производимых действий, личностные характеристики, активность, гибкость мышления, аналитические способности и др. В своей совокупности и сочетании они составляют психологические предпосылки для развития исследовательских способностей и мотивированного отношения к преобразовательной деятельности.

*Педагогический* аспект модели профессионально-исследовательской культуры отражает методологическую и научную грамотность педагога, его соответствие квалификационной характеристике и уровню образованности как педагога, знакомого с различными научными направлениями в области педагогики и психологии, способного понять, оценить и применить предлагаемые в науке новые рекомендации, новые методики обучения и воспитания, а также самому разрабатывать их.

Исходной концептуальной позицией является гуманистическая теория обучения, основанная на личностном подходе, а также теория деятельности, раскрывающей единство личности и деятельности.

Учет указанных оснований дает возможность сделать следующие выводы:

1) профессионально–исследовательская культура составляет универсальную характеристику личности педагога, проявляющуюся в творческой педагогической деятельности;

2) профессионально–исследовательская культура является составной частью общей культуры и выполняет функцию преобразования педагогической среды и саморазвития личности;

3) профессионально–исследовательская культура представляет собой системное образование, имеющее свою собственную структуру, включающее в себя ряд структурных компонентов и обладающее интегральным свойством целого;

4) единицей анализа профессионально–исследовательской культуры выступает педагогическая исследовательская деятельность.

*Мотивационный* компонент обеспечивает постоянное развитие потребности в самообразовании. *Когнитивный* компонент составляет научно–материальную базу, на основе которой формируются умения и навыки специальные и общеисследовательские, которые, будучи включенными в образовательный арсенал личности, являются ее культурными ценностями. *Операционный* компонент выполняет роль

средства ее реализации путем развития исследовательских умений и навыков.

Каждый из компонентов имеет свою структуру, свой состав и содержание, при этом чувственный и логический компоненты формируют единый образ мышления и действия, усиливают или ослабляют в зависимости от созданных условий регуляцию педагогического воздействия, влияют на управление процессом созревания профессионально–исследовательской культуры студентов.

Чтобы сформировать готовность к исследовательской деятельности и воспитать профессионально-исследовательскую культуру педагога, необходимо рассмотреть способы выражения названных компонентов в системе учебной деятельности и одновременно создать требуемые условия для ее формирования.

Если во внутреннем плане готовность к исследованию характеризуется обобщенным образом понятий и действий, то во внешних условиях она проявляется в конкретных способах действия (операционный компонент готовности) и конкретных знаниях (когнитивный компонент готовности), а также в инициативе, внимании, стремлении понять и познать новое, т. е. в активности (мотивационный компонент готовности).

Вторая ступень схемы раскрывает содержание основных ее компонентов. Внутренний план действия переведен как бы во внешний путем конкретизации способов деятельности (операционный компонент), описания совокупности знаний (когнитивный компонент готовности) и форм проявления готовности в качестве побудителей к действиям (мотивационный компонент готовности).

Развитие способов поведенческой активности в профессиональной деятельности является неременным условием формирования ориентировочной основы в исследовательском решении профессиональных задач.

Содержащийся в схеме перечень конкретных знаний и умений по возможности полно характеризует их совокупность, требующуюся для проектирования и организации исследования по ходу профессиональной деятельности, но не исчерпывает весь объем необходимых знаний и умений, а также не показывает их сочетания и связи. Приведенный перечень не претендует на исчерпывающую их полноту. Тем более, что каждое знание и умение имеет сложную структуру.

Таблица 5 - Теоретическая модель профессионально–исследовательской культуры личности педагога

<b><i>I. КОМПОНЕНТЫ</i></b>			
<b><i>мотивационный</i></b>	<b><i>когнитивный</i></b>	<b><i>операционный</i></b>	
<b><i>II. ПОКАЗАТЕЛИ</i></b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• интерес к профессии педагога;</li> <li>• интеллектуальные потребности;</li> <li>• чувство нового;</li> <li>• творческое воображение;</li> <li>• потребность в постоянном обновлении своих знаний;</li> <li>• увлеченность педагогической наукой;</li> <li>• стремление к самосовершенствованию;</li> <li>• стремление вызвать интерес учащихся к своей науке, привить им вкус к исследовательской работе;</li> <li>• эмоционально–волевая устойчивость;</li> <li>• интуиция.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знание основных теорий формирования личности;</li> <li>• знание возрастных и психологических особенностей детей;</li> <li>• знание основных законов и методов познания;</li> <li>• знание теории и методологии педагогики;</li> <li>• знание основных закономерностей целостного педагогического процесса в школе;</li> <li>• знание методологии педагогических исследований;</li> <li>• знание методов педагогического исследования;</li> <li>• знание психолого–педагогической диагностики;</li> <li>• знание способов измерения и фиксации педагогический явлений;</li> <li>• осознанность профессионального самоопределения;</li> <li>• исследовательский (проблемно–поисковый) стиль мышления;</li> <li>• знание психики своей личности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• творчески–поисковая позиция;</li> <li>• интеллектуальная активность;</li> <li>• умение выявлять педагогические противоречия;</li> <li>• умение осуществлять целеполагание;</li> <li>• умение творчески оперировать имеющимися знаниями в области педагогики и предметных методик;</li> <li>• умение ставить исследовательскую задачу;</li> <li>• умение составлять программу исследования;</li> <li>• умение ставить педагогический эксперимент;</li> <li>• умение осуществлять анализ исходных данных в свете поставленных задач;</li> <li>• умение изучать индивидуальные особенности учащегося;</li> <li>• умение моделировать методические приемы;</li> <li>• умение анализировать передовой педагогический опыт и обобщать его.</li> <li>• умение организовывать учебно–исследовательскую работу учащегося.</li> </ul>	
<b><i>III. Характеристики личности, слагающие исследовательскую направленность:</i></b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• активность личности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осознанная мотивация на педагогическую деятельность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рефлексивность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стремление к совершенствованию профессиональной готовности.</li> </ul>
<b><i>IV. Направленность личности на профессиональную творческую деятельность</i></b>			

То же можно сказать и в отношении состава поведенческих педагогических характеристик, отражающих знания и умения в действиях, уровень активности которых определен внутренним стимулом – мотивацией. Поведенческие реакции основаны на субъективном смысле профессиональных задач и потому прежде всего они обнаруживают отношение студентов к своей будущей профессии педагога, а также в понимании ими сущности педагогического труда, функций педагога и способов педагогического действия для решения профессиональных задач.

В основе мотивационной окраски активности лежат процессы интеллектуального постижения профессиональных задач и способов их реализации. Осознанность поведения представляет собой обязательное условие для педагогического стимулирования и оценки поведения со стороны. В ином случае общая активность, проявляющаяся в поведении, не будет служить явным доказательством профессиональной активности и, в частности, исследовательской, поисковой активности, свойственной педагогу.

Третья ступень теоретической модели отражает перевоплощение психических новообразований в личностную структуру педагога–исследователя.

Становление профессионально-исследовательской культуры личности на этом уровне происходит на основе имеющихся у студентов культурных ценностей (знаний и умений), которые становятся достоянием личности и способствуют развитию личностных образований, качеств. Процессы эти происходят на основе самоучения и самоподготовки к исследовательской, творческой деятельности педагога. В целом происходит развитие субъекта деятельности, которому свойственны рефлексивные и творческие процессы.

Четвертый уровень модели отражает обобщенную характеристику профессионально–исследовательской культуры личности, выраженной в ее направленности на творчество. Здесь сочетаются и вступают в сложные взаимосвязи педагогические ценности культуры и деятельностный подход, так как культура педагога синтезирует личностные качества и ее способности производить профессиональные действия. В исследовательской культуре педагога воплощены и творческая активность, и мотивированное стремление овладеть педагогической профессией, и профессиональная эрудиция. Существенным условием для достижения этой цели является активное вовлечение студентов в учебную и научно–исследовательскую работу. Культура мышления педагога определяется в условиях последовательного и целенаправленного проектирования педагогического образования.

Модель профессионально-исследовательской культуры педагога систематизирует содержание, структуру и состав исследовательской

готовности как качества личности, интегрирует психологические и педагогические характеристики педагога, способного осуществлять исследование в процессе профессиональной деятельности, которому свойственно стремление к преобразованию педагогической среды и ориентация на качественное развитие своей профессиональной культуры.

Целенаправленное формирование профессионально-исследовательской культуры будущего учителя – выпускника университета, перспективно определяющего его готовность к творчески преобразующей педагогической деятельности, становится управляемым при реализации ряда условий:

- овладении студентами методологией научного творчества;
- включении их в активный познавательный процесс, предусматривающий аналитическую и конструктивную деятельность, через систему специальных задач, ориентированных на развитие исследовательского стиля мышления и творческих способностей;
- обеспечении преемственности и системности педагогической подготовки на протяжении всех лет обучения;
- осуществлении постепенного перехода студентов от созерцательно-теоретического анализа к конструктивно-моделирующему типу;
- использовании специальных методик обучения, синтезирующих формирование когнитивного, мотивационного и операционного компонентов профессионально-исследовательской культуры педагога;
- построении учебного процесса в университете на базе личностно-ориентированных образовательных технологий, стимулирующих внутреннюю активность студентов, профессиональную самооценку, рефлексию, самоактуализацию и самоорганизацию.

Приобщение студентов к исследовательской культуре труда непременно влечет за собой воспитание культуры личности, способствует ее самореализации и творческому саморазвитию.

### *Вопросы для самостоятельной работы*

1. Раскройте понятие «деятельность» с точки зрения философии, психологии и педагогики.
2. Раскройте сущность педагогической деятельности.
3. Какое место занимает творчество в педагогической деятельности?
4. Перечислите профессионально значимые качества.
5. Что такое “направленность” и “профессионально-педагогическая направленность” личности?
6. Какова структура профессиональной компетентности?
7. Какие возможности дает кредитная технология обучения для формирования профессиональной компетентности?
8. Назовите основные педагогические способности.
9. Почему необходимо развивать рефлексивную культуру будущим педагогам?
10. Какова роль исследовательской деятельности в развитии творческих способностей личности?
11. Дайте определение и раскройте сущность профессионально-исследовательской культуры преподавателя высшей школы.

## ГЛАВА 4

### Теория обучения в высшей школе (дидактика)

*• Общие основы дидактики высшей школы • Сущность и структура профессионального обучения • Движущие силы и принципы обучения в высшей школе • Содержание высшего образования • Организация процесса обучения в высшей школе; • Активные методы обучения в высшей школе*

---

По своему происхождению термин "дидактика" восходит к греческому языку, в котором "didaktikos" означает поучающий, а "didasko" - изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием "Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия" ("Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii"). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд "Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему".

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения. Дидактика - теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, и др. Все это черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

## 4.1 Общие основы дидактики высшей школы

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

*Обучение - целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.*

*Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.*

**Знания** - это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

**Умение** - это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

**Навыки** - это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином "преподавание", обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

*Образование — процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей. Образование обращено к интеллекту и дает человеку возможность сформировать систему знаний о мире.*

В связи с этим важно содержание образования: какие знания должны входить в него; чем руководствоваться при их отборе; как сделать механизм трансляции знаний более эффективным.

*Дидактика высшей школы - наука о высшем образовании и обучении в высшей школе -интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.*

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

1. Обоснование специфических целей высшего образования.
2. Обоснование социальных функций высшей школы.
3. Обоснование содержания образования.
4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.



5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

Обратимся теперь к вопросу о том, чем дидактика вузовского образования принципиально отличается от дидактики общего среднего образования.

Во-первых, цели общего среднего и высшего профессионального образования различны, что, естественно, предполагает значимое, существенное смещение акцентов в системе общедидактических принципов и, в частности, специальное внимание к формулировке и реализации принципа профессиональной направленности обучения. Если в общем среднем образовании он предполагает формирование некоторых надпрофессиональных компонентов (азы функциональной грамотности), а также некоторое смещение акцентов на старшей ступени среднего учебного заведения профильного типа (физико-математический, биолого-химический, технический, гуманитарный профили), то в вузовском обучении этот принцип является стержнеобразующим: начиная с младшей ступени обучения в высшей школе, весь процесс обучения подчиняется задаче формирования знаний, умений и навыков, профессионального мышления специалиста, конкретного профиля будущей деятельности.

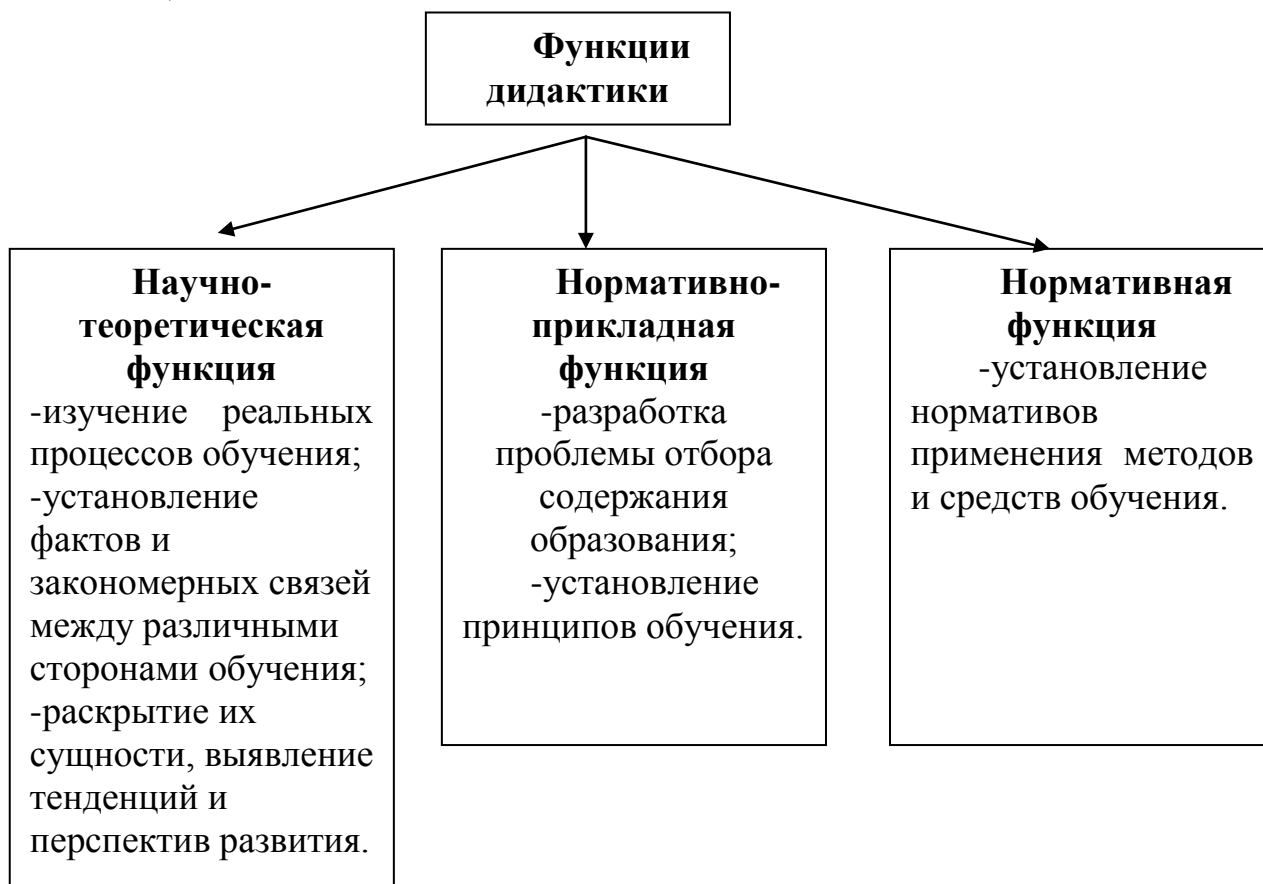
Во-вторых, специфическое звучание приобретает принцип дифференциации обучения — как уровневой, так и профильной, поэтому профессиональные интересы и цели студентов очерчиваются теперь гораздо более четко. В частности, это преломляется через создание и функционирование многоуровневой системы подготовки, включающей возможность обучения в магистратуре, ординатуре (медвузы), возможности поступления студентов второго-третьего курсов на специализированный «подфакультет» того или иного направления с углубленным уровнем обучения и т. п.

В-третьих, дидактика высшей школы имеет дело со специфическими процессами педагогического взаимодействия: с одной стороны, гораздо более мотивированный к процессу обучения студент, с другой — гораздо более квалифицированный в научной области, соответствующей преподаваемому предмету, преподаватель.

В-четвертых, объем вузовского учебного материала и, соответственно, усилия, необходимые для его качественного преподавания и усвоения, таковы, что требуются принципиально иные, чем в средней школе, методы и формы работы.

Таким образом, основные функции дидактики высшей школы можно представить в виде таблицы.

Таблица 6



## 4.2. Сущность и структура профессионального обучения

**Взаимосвязь  
общего,  
политехнического,  
профессионального  
образования**

Что следует понимать под *общим, техническим и профессиональным образованием*?  
*Общее образование имеет своей целью овладение обучающимися основами важнейших наук о природе, обществе, расширение их интеллектуального кругозора, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.* Общим оно называется потому, что предполагает общетеоретическую подготовку учащихся и овладение связанными с ней умениями и навыками применения усвоенных знаний на практике. Общее образование обеспечивается в процессе изучения языков, литературы, математики, физики, химии, биологии, истории, музыки и изобразительного искусства.

С развитием технического базиса общественного производства в XX веке появились объективные предпосылки, которые обусловили необходимость *технического образования*. Эта сторона обучения занимает все более прочное место как в нашей, так и в зарубежной школе. *Сущность технического образования состоит в ознакомлении учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного*

*промышленного производства и формировании умений и навыков обращения с наиболее распространенными средствами труда.*

Эти принципиальные положения и лежат в основе разработки сущности и содержания технического обучения.

В процессе технического обучения необходимо знакомить:

а) с электрификацией, комплексной механизацией, автоматизацией и химизацией, компьютеризацией производства и других сфер деятельности человека;

б) со способами получения новых видов материалов и технологией их обработки;

в) различными способами повышения производительности труда.

В последнее время в системе технического образования все большее значение приобретает изучения информатики и компьютерной техники как важнейших средств развития и повышения эффективности промышленности, сельского хозяйства, учреждений культуры, науки, управления, бытового обслуживания и т.д.

Существенно отличается от общего и технического обучения *профессиональное образование. Его сущность состоит в том, чтобы подготовить человека к определенной профессиональной деятельности, дать ему в этом направлении необходимую систему знаний и практических умений и навыков.* Эту задачу решают профессиональные учебные заведения. В тех же школах, где созданы надлежащие условия и имеется материальная база, допрофессиональное и профессиональное обучения может осуществляться по наиболее важным специальностям в данном производственном регионе или проводиться в межшкольных учебно-производственных комбинатах (УПК), учебных цехах производственных предприятий и т.д.

Акцентируя внимание на тех отличиях, которые присущи каждому из указанных выше видов образования, следует указать также на те многообразные связи, которые существуют между ними. Общее образование является фундаментом технического и профессионального образования. Овладевая основами наук, учащийся усваивает много важных знаний, имеющих большое значение для технической и профессиональной подготовки. Особенно это касается изучения таких предметов, как математика, физика, химия и биология. Еще теснее связано с профессиональным образованием техническое обучение. Знание научных основ современного производства, широкая техническая ориентировка помогает юношам и девушкам быстрее и глубже овладеть профессиональными знаниями и умениями. В свою очередь профессиональное обучение углубляет общее и техническое.

*Все это обуславливает необходимость единства общего и технического образования с включением в него элементов допрофессиональной и профессиональной подготовки.*

Высшее профессиональное образование — важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Одной из первейших задач национальной системы образования Казахстана «Закон об образовании» РК называет создание необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики; развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности (Статья 10).

Однако, этим на сегодня не ограничиваются функции системы высшего профессионального образования, и она призвана формировать у выпускников вузов целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуально-деятельностного характера, к которым, в частности, относятся следующие:

- формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;
- овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности.

На современном этапе система высшего профессионального образования играет все большую роль в жизни общества. Под профессиональным образованием сегодня понимают процесс становления и развития личности человека. Одной из основных целей профессионального образования является создание условий для

овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или, в необходимых случаях — переквалификации, для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух измерениях:

- ◆ как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде и в первую очередь — в профессиональном труде;
- ◆ как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

В законе Республики Казахстан «Об образовании» (1999) отмечена необходимость расширения возможностей высшей школы в удовлетворении многообразных культурно–образовательных запросов личности, повышения адаптивности общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Процесс подготовки специалиста в вузе продолжителен, он требует большого вложения сил и ресурсов, и в его стабильности – залог его качества и успешности. Однако неизменность процесса подготовки уже не соответствует задачам, стоящим перед высшей школой сегодня, поскольку она должна готовить специалистов, не только успевающих за жизнью, но в чем–то опережающих ее. Это диалектическое противоречие, требующее от высшей школы стабильности и мобильности одновременно, день ото дня становится все более осязаемым: научно–технический прогресс остро ставит свои задачи перед высшей школой и побуждает к их решению в сжатые сроки. Задачи, выдвигаемые НТР перед высшей школой, всеобъемлющи, часть из них выходит за рамки ее возможностей (например, воспитание нравственных качеств будущего специалиста обеспечивается не только вузом, но и другими социальными институтами общества). И все же порождаемые научно–техническим прогрессом проблемы высшей школы в своем подавляющем большинстве находят разрешение в различных ее преобразованиях. Создание новых специальностей – одно из таких решений.

Высшая школа последовательно и неуклонно переходит в новое качественное состояние, характеризуемое отражением в учебном процессе все возрастающей роли науки в развитии общества и материального производства. Возникают новые задачи совершенствования высшей школы на основе научно–технического прогресса и соответствующего перехода

студентов на более высокую ступень интеллектуального и духовного развития.

Значительно повышается роль идейной и методологической обоснованности в изложении содержания науки, анализа развития производства и общественных отношений. Новые технические средства все более изменяют формы и методы учебной работы, меняют функции преподавателя. Преподавателям высшей школы все более становится необходимым давать научную оценку средствам, методам и содержанию обучения, оценивать и распознавать учебный и воспитательный процесс со всех сторон и во всех противоречиях.

Преподавание в высшей школе требует обращения к рациональному творческому мышлению студентов, к организации их оптимальной мыслительной деятельности. В учебный процесс все более входят интенсифицирующие формы и средства обучения, резко возрастает общая культура молодежи. В мире ускоряющихся научных и технических перемен педагогу все больше приходится раздвигать горизонты студентов во времени, предвидеть и прогнозировать. Это требует научной и педагогической гибкости, повседневной корректировки и анализа целого ряда ситуаций, возникающих в учебной и обучающей деятельности.

Изменение форм, методов и средств обучения требует от педагога овладения межнаучными обобщенными понятиями, принципами и закономерностями. Для этого прежде всего нужна научная, теоретическая система стратегических и тактических методов оценки состояния и развития педагогического процесса высшей школы.

Для сложного и специфического учебно–воспитательного процесса современной высшей школы нужна теория, отражающаяся на научной подготовке специалистов. Такая теория необходима как система идей, как обоснование и руководство к действию, как указание рациональных путей действия, позволяющих направлять работу высшей школы в сторону желательных целей.

**Сущность и основные компоненты процесса обучения** Для формирования педагогического мышления важно понять сущность, структуру, логику функционирования и развития учебного процесса в высшей школе. Чтобы понять сущность обучения, необходимо выделить основные **компоненты** этого процесса [71].

Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден *двусторонний*

*характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы — преподавание и учение.* Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т. е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса — *содержание изучаемого.*

Выделенные три компонента учебного процесса представляют внешнюю его сторону. Основной остается задача за внешними, видимыми элементами вскрыть внутреннее движение, т. е. сущность обучения.

Несомненно, обучение — процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником «создания» личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения, что и ведет к пониманию его сущности? Наиболее признана на сегодняшний день концепция И.Я. Лернера, который выделил элементы этого содержания:

1. Знания.
2. Установленные и выведенные в опыте способы деятельности.
3. Опыт творчества.
4. Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что **процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.**

Целостному педагогическому процессу присущи следующие характеристики:

- *целенаправленность* - ведущая цель состоит в подготовке учителя, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;
- *двусторонний характер* - в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов - преподавателей и студентов;

- *творческий характер* - эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;

- *динамизм* - педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;

- *целостность* - будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели.

Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах (больших, средних, малых), в качестве которых выступают: вуз, факультет, отделение, курс, академическая группа. Основой педагогического процесса являются курс и академическая группа, так как именно здесь имеются оптимальные условия для развертывания всех его структурных компонентов, форм, методов, средств, реализации различных задач в соответствии с потребностями общества по подготовке учительских кадров.

Через педагогический процесс система образования выполняет две роли:

- *адаптирующую* - состоит в формировании у студентов определенной системы ценностей, культуры, гражданской позиции;

- *созидательную* — состоит в образовании, воспитании, развитии, профессиональной подготовке личности учителя (другого специалиста).

На продуктивность педагогического процесса определенное влияние оказывают внешние условия: общественные, культурные, микросреды вуза, природно-географические, а также внутренние: учебно-методическая, материальная база вуза, политический и морально-психологический микроклимат, эстетические, спортивные, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава.

Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты называются *процессуальными* [71].

В структуре каждого процессуального компонента вычленяются: цель, задачи, содержание, методы, средства, формы, результат.

Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. Их можно именовать как *целевой, содержательный, организационно-деятельностный* и *аналитико-результативный*



компоненты педагогического процесса. Структура целостного педагогического процесса представлена на рис. 7.



Рис. 7 [71]

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, имеют собственную подструктуру:

- обучение - включает *преподавание* (деятельность педагогов) и *учение* (деятельность студентов);

- воспитание - включает *воспитательные влияния* педагогов, студентов и их объединений и *принятие* (персонификация) или *непринятие* личностью студента этих воздействий;

- научно-исследовательская деятельность - включает работу преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. Но с учетом типа учебного заведения имеется своя специфика. Отличия педагогического процесса вуза от средней школы состоят в следующем:

- вузы, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов;

- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;

- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза;

- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;

- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих учителей;

- педагогическая практика студентов направлена на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты ведут к внутренним изменениям: образованности; воспитанности; интеллектуального, нравственного, эмоционального развития; повышению профессионализма будущего учителя, специалиста любого профиля.

Будучи целостным явлением, педагогический процесс имеет общие устойчивые связи, изменение или нарушение которых вносит дисгармонию в его организацию. Такие связи в педагогике принято называть закономерностями.

Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых развивается деятельность, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, изменяясь сами и изменяя другие компоненты. В педагогическом процессе реализуются следующие функции:

- *образовательная* — преимущественное назначение — повышение уровня образованности студентов;

- *воспитывающая* - формирование убеждений, ценностей, установок, идеалов, качеств личности;
- *развивающая* - развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной;
- *методическая* — отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;
- *аналитико-результативная* - анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач;
- *профессиональная* - объединение всех компонентов педагогического процесса, забота об уровне профессиональной подготовки будущего учителя, специалиста [71].

Характеристика названных функций не является исчерпывающей, приведены лишь доминирующие определения, дающие возможность получить представление о каждой из них. Кроме того, любая функция не является изолированной. Переплетаясь и взаимодействуя, они дополняют друг друга, тем самым способствуя более результативному воспитательно-образовательному процессу. В любом из структурных компонентов педагогического процесса можно обнаружить проявление каждой функции, но в специфической форме.

В системе «высшее учебное заведение» устанавливаются разнообразные связи и отношения между всеми участниками педагогического процесса, его субъектами и объектами. В качестве субъектов этого процесса выступают преподаватели, лаборанты, обслуживающий персонал, администрация вуза, деканатов, кафедр. Объектами являются студенты, студенческие коллективы. Но, как известно, демократическая педагогика видит в студентах не только объектов, но и субъектов, которые являются соучастниками воспитательно-образовательного процесса. Взаимная активность преподавателя и студентов, основных субъектов этого процесса, определяется термином «взаимодействие», который наиболее корректно отражает их отношения.

Педагогическое взаимодействие, по утверждению Ю.К.Бабанского, З.И.Васильевой, Т.Н.Мальковской, В.А.Сластенина, означает взаимную активность преподавателя и студентов и включает:

- педагогическое влияние;
- активное восприятие педагогического влияния;
- усвоение информации, ее персонификацию;
- собственную активность студента, которая выражается в его ответных действиях и влияниях на самого себя и на преподавателя.

В процессе педагогического взаимодействия между его субъектами устанавливаются разнообразные связи: информационные, коммуникативные, психологические, методические, организационно-деятельностные, управления и самоуправления.

Анализ педагогического процесса дает возможность выделить его этапы.

Первый этап — *планирование*. Связан с определением педагогической цели и задач воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, разработкой планов, рабочих программ, других документов и материалов перспективного характера.

Второй этап — *подготовка*. Является прямым продолжением первого. Для него характерно моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные программы, планы и другую документацию. Предварительная диагностика работы вуза - основа формирования необходимых учебно-воспитательно-методических, эстетических, гигиенических, морально-психологических и иных условий для оптимального обеспечения педагогического процесса.

Третий этап - *организация*. Реализуются планы, программы, концепции; конструируются оптимальные варианты фрагментов педагогического процесса на основе прогрессивных педагогических технологий и методик; осуществляется систематическая совместная работа преподавателей и студентов; определяются продуктивность педагогического процесса, уровень профессиональной подготовки учителей, других специалистов.

Четвертый этап - *корректировка*. Корректируются те или иные компоненты, фрагменты воспитательно-образовательного процесса. Не следует недооценивать значение данного этапа, так как всегда существует необходимость внесения изменений в содержание, технологию или организационные структуры воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Пятый этап - *подведение итогов*. Дает возможность для развертывания аналитико-результативной функции педагогического процесса; для диагностики достижений, отклонений от поставленных задач, просчетов; выявления доминирующих причин успехов и неудач; выдвижения новых задач для последующего периода деятельности вуза, кафедры, преподавателя.

Все этапы педагогического процесса, будучи последовательно и органически связаны между собой, составляют законченный цикл.

### 4.3. Движущие силы и принципы обучения в высшей школе

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: **репродуктивном** (воспроизводящем) и **продуктивном** (творческом) [38].

Учебный процесс представляется как *цепь учебных ситуаций*, познавательным ядром которых являются *учебно-познавательные задачи*, а содержанием — совместная деятельность педагога и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения.

Разумеется, задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле — как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Процесс решения любой задачи можно разбить на следующие этапы:

Таблица 7

Ориентировочный этап:	1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи. 2. Анализ условия задачи. 3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний. 4. Прогнозирование процесса и результатов, формулирование гипотезы. 5. Составление плана (проекта, программы) решения.
Исполнительский этап:	6. Попытки решения задачи на основе известных способов. 7. Реконструирование плана решения, нахождение нового способа.
Контрольно-систематизирующий этап:	8. Решение задачи новыми способами. 9. Проверка решения. 10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему. 11. Выход на новые проблемы.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает

интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является *движущей силой* учебного процесса. Решается, исчерпывается задача — осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Направленное разрешение противоречий ведет к нормальному функционированию педагогического процесса в соответствии со свойственными ему движущими силами. Основным результатом, который получает педагог, связан с тем, что обучаемые все более активно приобретают способы деятельности как в учебной, так и внеучебной сфере, овладение которыми есть условие становления личности каждого студента субъектом деятельности и активного участия его во взаимодействии с другими участниками педагогического процесса.

Для понимания сущности и роли принципов дидактики важно выстроить в логическую цепь следующие понятия: «закономерность» — «теория обучения» — «принцип» — «форма» — «метод» — «прием» — «средство». Нетрудно обнаружить логику (направленность) расположения этих понятий: от теории — к практике.

**Законы и закономерности обучения в высшей школе** Преподаватель, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

*Педагогический закон - внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие.*

Закон *социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

Закон *воспитывающего и развивающего обучения*. Раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

Закон *обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов* раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Закон *целостности и единства педагогического процесса* раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего

и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.

*Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.*

Одной из задач дидактики является установление *закономерностей обучения* и, тем самым сделать процесс обучения для него более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

*Закономерности обучения - это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).*

*Внешние закономерности процесса обучения* характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической,
- политической ситуации,
- уровня культуры,
- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

*Внутренние закономерности процесса обучения* - связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением, и изучаемым материалом.

Рассмотрим эти закономерности.

*Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер.* Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

*Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения.* Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности - между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

*Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал.* Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности* специалистов.

Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы преподавателей и студентов.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической *концепции обучения*:

- направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;
- органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;
- оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Обобщённо выделяют следующие *требования к процессу обучения в высшей школе*:

- Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение - уровню новейших достижений дидактики.
- Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений



и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения.

- Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.
- Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.
- Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания - обязательна!
- Обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.
- Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.
- Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.
- Систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, неременное поощрение любого успеха.
- Перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы [38].

Обучение определяется в дидактике как двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавателем) и учащимся (студентом) в их взаимодействии. В этом процессе учащиеся осваивают знания, умения, навыки и способы познавательной деятельности. В процессе обучения реализуются цели образования. А образование – это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, интеллектуальное развитие обучаемых.

**Цели профессионального образования.** Цели профессионального образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить *нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих преподавателей.*

*Нормативные государственные цели* - это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют *общественные цели* —

цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. *Инициативные цели* — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их студентами с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития студентов, подготовленности педагогов.

Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д. Совокупность финальных целей - перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получили название модели (профили) специалиста.

**Модель специалиста** Сама по себе модель специалиста не является **как конкретная цель** психолого-педагогическим конструктом. В **высшего образования** основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, занимающему ту или иную должность. В ней, в частности, описывается назначение данной должности, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т.д.

Первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовке служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести:

- экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.);

- задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.);
- задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет "человеческого фактора" при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. *Второй уровень* образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.). Другой по важности. слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. *Третий уровень* - собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа:

- исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности);
- практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности и т.п.);
- педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Каждый из типов задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний.

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера

задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов.

Но только на основе прогностической модели можно смело приступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

**Характеристика принципов дидактики** Принципы дидактики осмысливаются и разрабатываются в педагогической науке на протяжении нескольких веков. Их основоположником считается великий славянский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670). Вслед за Я.А. Коменским принципы обучения обогащали классики западноевропейской и отечественной педагогики. Естественно, что развитие принципов дидактики активно продолжается и в современной педагогике. Для удобства последующего анализа представим две группы принципов обучения – «классические» и «современные». Следует отметить, что такое разделение является весьма условным.

К числу классических принципов дидактики можно отнести: принципы научности, сознательности и самостоятельности, систематичности, последовательности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой. Все они сохраняют свое значение и для современной дидактики. Само название принципов является лаконичной характеристикой их сути. Тем не менее, уместны и некоторые пояснения.

Принципы последовательности и преемственности, при всей их внешней схожести, имеют различный дидактический смысл. Принцип последовательности выражает, главным образом, порядок и логику изучения учебного материала. Принцип преемственности выражает идею конструктивного отрицания. Суть реализации этого принципа в том, чтобы предшествующее развивалось, обогащалось и «сбывалось» в последующем.

Принципы обучения ориентируют на создание таких условий, при которых учащийся сознательно, активно и упорно усваивает учебный материал. Вот почему так важен принцип сознательности и активности в обучении.

Внимания заслуживает и принцип прочности усвоения. Нельзя отрицать того, что прочность усвоения может быть достигнута многократностью повторения. Проще сказать, зубрежкой. Гораздо конструктивнее такая реализация принципа прочности, когда усвоение становится результатом активной мыслительной деятельности учащихся,

понимания реальной связи обучения с жизнью, жизненным самоопределением, профессиональным выбором, самоактуализацией личности.

Эти, называемые классическими, принципы дидактики в современной практике сохраняют свой первоначальный смысл и в то же время развиваются, обогащаются, дополняются новыми фундаментальными идеями, которые обретают статус дидактических принципов.

Проиллюстрируем это утверждение, начав обзор новых идей с принципом развивающего обучения. В наше время, когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на память во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня «завтра» могут устареть и оказаться малоэффективными. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект обучаемых с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающегося обучения – когда мы учим мыслить не только на фактологическом, но и на теоретическом, на методологическом уровнях, оснащая учащихся формами и методами самостоятельного добывания знаний. Этим мы сообщаем личности интеллектуальный и профессиональный динамизм. Очень важно, чтобы будущий специалист был подготовлен к генерированию профессиональных идей, к активному участию в научно–техническом прогрессе.

Несмотря на свою новизну, данный принцип в своем становлении связан с именами Яна Коменского, Адольфа Дистервега, Константина Ушинского и других выдающихся педагогов прошлого. Во второй половине нашего века был осмыслен и внедрен в практику ряд других, не менее важных принципов обучения. Этот процесс связан, в частности, с именами таких известных российских ученых–дидактов как Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, а также с плеядой талантливых педагогов–практиков – участников движения «педагогики сотрудничества» Ш.Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталова и др.

**Принцип создания оптимальных условий для обучения.** Имеется в виду создание благоприятной морально–психологической атмосферы в отношениях между педагогом и учащимися, в коллективе обучающихся, профилактика стихийных стрессовых и конфликтных ситуаций и др.

**Принцип сознательного отношения учащихся к процессу обучения.** Любой учащийся–новичок, будь то первоклассник, первокурсник, слушатель факультета повышения квалификации, аспирант первого года обучения, – в значительной мере не освоил объективных установок и требований, новых условий образовательного процесса.

Важно постепенно преобразовывать их в субъектов этого процесса. Субъект образовательного процесса осознает и разделяет его цели, задачи и установки; имеет представление об основных функциях различных форм образовательного процесса; владеет наиболее распространенными процедурами интеллектуального труда; умело организует личный бюджет времени и самостоятельную деятельность; достигает высокой успеваемости с установкой на самообразование. Перефразировав известный афоризм, можно сказать: плохой студент усваивает учебный материал в виде готовых истин главным образом при помощи памяти; хороший – овладевает логическим, системным мышлением и учится самостоятельно добывать знания.

**Принцип опережающего обучения** призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что учитель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

**Принцип опоры** предполагает внедрение в образовательный процесс опорных конспектов – дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, студенты овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала. С опорными конспектами можно работать по прямой аналогии: в этом случае учащиеся получают готовый опорный конспект и по нему готовятся к следующему занятию. Работая по косвенной аналогии, педагог предлагает обучающимся осмыслить опорный конспект таким образом, чтобы самостоятельно воспроизвести его дома и соответственно подготовиться к следующему занятию. Работая по творческой аналогии, педагог разъясняет обучающимся системный характер изучаемого материала и предлагает им самостоятельно создать опорный конспект. Переход от одной из указанных форм работы к другой осуществляется постепенно. Время подобного перехода невозможно программировать заранее, ибо оно зависит от возраста обучаемых, характера их подготовки, уровня интеллектуального развития и т.д.

**Принцип обучения на высшем уровне трудности** предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают

на определенном пределе их умственных возможностей. Еще К.Д. Ушинский сравнивал развитие интеллекта с физическим развитием человека. И предупреждал, что без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности сочетается с принципом доступности. И, конечно, важна при этом профилактика переутомления учащихся.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех принципов обучения.

### **Реализация**

#### **дидактических принципов в предметных методиках**

Реализация дидактических принципов в предметных методиках – это, по существу, частный случай связи теории с практикой. И важно понять механизм этой связи.

Целями изучения предмета являются **общеобразовательное, интеллектуальное развитие учащихся, создание профессиональных установок, формирование личности**. Чтобы эти цели были реализованы в предметных методиках, необходимо использовать потенциал принципов обучения. Такая реализация тесно связана с содержанием учебного предмета, деятельностью педагога – преподаванием, деятельностью учащихся – учением. При этом принципы обучения ориентируют преподавателя на то, каким образом – в зависимости от специфики учебного предмета – избрать формы, методы, приемы, средства обучения. И здесь каждый принцип обучения становится дидактическим «вектором» по отношению к методическому мышлению педагога–практика. Общее знание дидактики и, в частности, принципов обучения является основой методической культуры преподавателя, преподавания им того или иного конкретного предмета.

Следует отметить, что реализация дидактических принципов в предметных методиках является одновременно и наукой, и искусством. Когда педагог осмысливает природу дидактических принципов, его мышление сродни научному. Когда же он продумывает практическую реализацию принципа в процессе преподавания того или иного предмета (научной дисциплины), он работает в сфере искусства. Дидактические принципы – это система научных установок, а не набор готовых рецептов. Преобразование теоретической предпосылки в практику преподавания есть профессиональное искусство. Поэтому успешность реализации

дидактических принципов в предметных методиках определяется общей педагогической культурой педагога.

Такая культура включает в себя, в частности, организационные, коммуникативные, проектировочные и предметные умения. Последние включают в себя специфические умения, связанные с преподаванием того или иного конкретного предмета. Например, преподавание химии требует от педагога владения такими умениями, как проведение химического эксперимента, его оснащение и анализ при соблюдении правил техники безопасности, а это, в свою очередь, требует от педагога грамотной реализации принципов доступности, системности, связи теории с практикой, прочность усвоения.

Связь дидактических принципов с предметными методиками не является односторонней. Здесь следует иметь в виду общую диалектику связи теории и практики. Дидактические принципы, являясь одной из теоретических предпосылок предметных методик, сами обогащаются за счет последней. В этом и проявляется творческая взаимосвязь дидактических принципов и предметных методик.

#### **4.4. Содержание высшего образования**

Наиболее острые противоречия в вопросах проектирования образования возникали и продолжают возникать в отношении его содержания. Что именно должно содержаться в образовании? Каковы принципы отбора содержания образования? В чем особенность личностно-ориентированного содержания образования? Должен ли существовать единый образовательный стандарт и каково его соотношение с вариативным и творческим характером обучения? Как обучение должно соотноситься с образовательным процессом и деятельностью студентов? Каким образом содержание образования должно быть представлено в учебных планах, программах и учебниках?

Дидактическая и практическая значимость решения этих вопросов огромна. От заложенной в основе учебных курсов концепции содержания образования зависит не только создаваемое учебно-методическое обеспечение – учебные программы, учебники, средства обучения и т.п., но и смысл общеобразовательного процесса, конкретные результаты обучения детей.

В данном параграфе мы рассмотрим подходы к конструированию содержания образования на его различных уровнях – от концептуального до личностно ориентированного. В Законе РК «Об образовании» (1999) сказано о том, что содержание образования – это система (комплекс)



знаний по каждому уровню образования, являющаяся основой для формирования компетентности и всестороннего развития личности.

Содержание образования определяется образовательными учебными программами, которые разрабатываются на основе общеобязательных стандартов образования.

*Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.*

Содержание образования - тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Содержание образования может быть представлено как свод следующих требований. Оно:

- должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества;
- призвано обеспечивать: соответствующий мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения), интеграции личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, адаптированного к условиям современного общества и нацеленного на совершенствование этого общества;
- направлено на получение молодыми людьми профессии и соответствующей квалификации.
- содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, между народами независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и суждений.

Содержание профессионального образования как система знаний, умений и навыков, обеспечивающих подготовку к профессиональной деятельности включает:

- сумму понятий, положений, алгоритмов и современных теорий, объясняющих явления, которые происходят в природе, обществе, культуре и технике;
- сумму знаний о предметах, орудиях труда и механизмах, применяемых в процессе труда;

- обучение способам деятельности, гарантирующим формирование профессиональных умений и навыков.

Содержание подготовки любого специалиста является основной частью педагогической системы. Содержание обучения выполняет разнообразные *функции*:

- Информативную;
- Методологическую;
- Обучающую;
- Развивающую;
- Воспитательную.

Содержание профессиональной подготовки специалистов отражено в следующих программных документах:

- Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования;
- образовательном стандарте национально-регионального (вузовского) компонента;
- учебных планах по конкретным специальностям;
- учебных программах отдельных дисциплин.

**Стандарт** (от лат. standart — норма, образец) — в широком смысле образец, эталон, модель, принимаемые за исходные при сопоставлена с ними других подобных объектов. Необходимость в стандартах профессионального образования связана с потребностью упорядочения базовых требований к содержанию и качеству профессионального обучения в различных типах учебных заведений. Наличие стандарта профессионального образования позволяет:

- установить базовый уровень квалификации, ниже которого не может быть аттестации, и установить базовый уровень подготовки специалиста на различных ступенях обучения;
- повысить качество профессионального обучения за счет расширения профиля, универсализации содержания образования, применяемых педагогических технологий, средств и методов обучения;
- обеспечить конвертируемость профессионального образования внутри государства и за его пределами;
- упорядочить права обучающихся и повысить ответственность учебных заведений различного типа в профессиональной подготовке и профессиональном образовании;
  - установить место каждого уровня профессионального образования в системе непрерывного образования.

Стандарт профессионального образования может быть: международный, государственный и региональный [7].

Государственный образовательный стандарт призван обеспечить сохранение единства образовательного пространства, возможность непрерывного образования, академическую мобильность, рациональные траты финансовых и материальных ресурсов. Стандарты должны соответствовать запросам личности, отечества и государства, возможностям их реализации и иметь инструментально-технологическую организацию, опирающуюся на достаточно строго определенные эталоны.

**Основные теории содержания образования** Многие из существующих сегодня концепций содержания образования являются развитием или продолжением трех основных теорий: дидактического формализма, материализма и прагматизма (утилитаризма).

*Дидактический формализм* (Гераклит, Цицерон, Локк, ПЕсталотци, Кант, Герbart) опирается на философию рационализма, утверждающую, что источником знаний является разум, поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека. Считается, что “многознание уму не научает”, то есть овладение фактическими знаниями не так важно для развития ума. Наоборот гуманитарное классическое образование и особенно древние языки являются лучшим средством развития ума.

*Дидактический материализм* (Я.А. Коменский, Г. Спенсер) основной целью школы являет передачу учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Я.А. Коменский много лет посвятил работе над учебником, в который хотел поместить все знания, необходимые для учащихся. Подобная энциклопедическая модель обучения пользовалась популярностью среди педагогов 19 в. И сохранилась до сих пор вместе с одной из своих проблем – перегрузкой обучаемых излишней информацией.

На рубеже XIX и XX веков появляется *теория дидактического прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность учащихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской школе. Опираясь на эту теорию, ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся, их интересам.

Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то, что теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм*. Он считает, что необходима такая теория, которая обеспечивала бы как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т.е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

В Оконь считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии – идея эволюции, в математике – идея функциональных зависимостей, в истории – историческая обусловленность и т.д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы учащиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

В 50-е гг. XX столетия была разработана *теория операциональной структуры* содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в учебный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько – каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

Перечисленные дидактические подходы определяют различия отечественных концепций содержания образования:

1. *Содержание образования – педагогически адаптированные основы наук*. Данная концепция ориентирует на приобщение учащихся к науке и

производству. Ведущими принципами отбора и построения содержания образования выступают общие методы и принципы построения знания, свойственные, прежде всего естественным и точным наукам. Данная концепция характеризуется как технократическая, сциентистская, продолжающая отчасти теорию дидактического материализма.

2. *Содержание образования – система знаний, умений и навыков (ЗУНов), которые должны быть усвоены учащимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру.* Знания, умения и навыки, относящиеся к основам наук и соответствующим учебным предметам, необходимы для передачи учащимся, чтобы те умели жить и действовать в социуме.

3. *Содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре.* В данном случае содержание образования изоморфно социальному опыту и состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности – в форме способов ее осуществления (умений, навыков); опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский).

4. *Содержание образования – содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.* Набор общеобразовательных курсов обуславливается структурой изучаемой области действительности (живая и неживая природа, человек, общество, системы и структуры, техника и технологии и др.) и структурой деятельности, отражаемой в инвариантных сторонах культуры личности – познавательной, коммуникативной, эстетической, нравственной, трудовой, физической (В.С. Леднев).

5. *Содержание образования – образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение студента и его внутреннее приращение.* Содержание образования делится на внешнее – среду и внутреннее – создаваемое студентом при взаимодействии с внешней образовательной средой. Внешнее и внутреннее содержания образования не совпадают. Диагностике и оценке подлежит не полнота усвоения студентом внешнего содержания, а приращение его внутреннего содержания образования за определенный учебный период (А.В. Хуторской).

Обобщенная характеристика современных концепций содержания образования представлена в таблице 8.

Таблица 8

Позиции Параметры	Деятельностное	Мыследеятельностное	Личностно ориентированное и метапредметное
Сущность, ценности	Развитие и саморазвитие. Формирование теоретического мышления и рефлексивного сознания	Единство процессов мышления, коммуникации и действия на основе рефлексии и понимания	Личностное творчество, самоизменение личного опыта
Функции	Теоретическая, развивающая, творческого преобразования, выращивание субъекта деятельности	Порождение знаний и самого себя. Функционирование, развитие, производство, воспроизводство и управление	Актуализация субъективного образа, поиск смысла. Становление системы личностных образовательных смыслов ученика
Элементарная единица содержания	Понятие – способ (принцип) деятельности	Способ – специально сконструированная знаковая форма (принципы решения задач)	Фундаментальный объект мира, личностный опыт
Связь элементов	Генетико-содержательная логика и обобщение	Генетико-содержательная логика. Понимание и рефлексия	Смыслы образуются на основе сопоставления и взаимодействия с глубинными основаниями мира и самого себя.
Структура	Мыслительный акт. Система учебных задач и учебных действий. Новые компоненты деятельности: преобразовательные действия, акт обращения, акт воображения и	Единство трех процессов: мышления, коммуникации и действия. Единство трех действительностей: учебного предмета, метапредмета, коллективного взаимодействия	Шесть компонентов: деятельностное и метапредметное содержание, процедуры и этапы конструирования идеальной системы знаний и т.п.

	рефлексия.		
Модель образования	Школа развивающего и развивающегося образования	Мыследеятельностная школа, меташкола	Школа творчества, имеющая механизмы выращивания личностного и культурно-исторического содержания

Общеизвестно, что содержание образования, способ его задания, форма функционирования в реальном учебном процессе в том виде, как они существуют сегодня, практически не вполне соответствуют закономерностям личностного развития, и традиционно состоят из четырех основных структурных его элементов:

- познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний);
- осуществления известных способов деятельности (в форме репродуктивных умений);
- творческой деятельности (в форме "креативных" умений);
- освоения системы эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру (в форме личностных ориентаций и приоритетов).

Но по-прежнему остаются актуальными вопросы «Чему учить?» и «Как учить?».

Однозначно, что содержание образования должно предусматривать не только усвоение социокультурного опыта как такового, но и обеспечивать личностное развитие субъектов образовательного процесса, возможность выстраивания индивидуальной траектории развития. Можно говорить об интеграции содержания, форм и способов деятельности, свойственных современному образовательному процессу в контексте его развивающей природы. Такой подход требует адекватного отражения в содержании образования научно-обоснованных принципов и критериев отбора содержания образования и ее разработки.

Следовательно, важнейшим условием развития содержания образования должны стать научное обоснование целей обучения, трансформация и адаптация содержания образования, учитывающие как объем отраженного социокультурного опыта, так и закономерности создания и преподнесения учебных текстов, а также способов усвоения определенного содержания образования (технологий обучения) в соответствии с развивающим характером образовательного процесса.

**Уровни представления содержания** Во внешнем проявлении содержание образования имеет несколько уровней

**образования.** представления:

*Первый уровень* – содержание образования в целом.

*Второй уровень* – содержание образования соответственно ступеням обучения: базовое общее образование, профтехобразование, среднее специальное образование, высшее образование, научное образование. Ко второму уровню относится и содержание сквозных отраслей образования (общего, политехнического, специального и т.п.).

*Третьим уровнем* организации содержания образования являются циклы учебных курсов. Циклы предметов пересекаются и поэтому не характеризуют содержание образования целостно.

*Четвертый уровень* организации содержания образования по нисходящей линии – учебные курсы математики, физики, химии, языка и др. В своей совокупности они охватывают всю обязательную теоретическую подготовку в учебном заведении.

*Пятый уровень* – отдельные учебные дисциплины внутри курсов. Так, учебный курс “Педагогика” подразделяется на общую педагогику, педагогику школы, этнопедагогику, педагогику высшей школы.

**Принципы построения содержания образования.** Анализ имеющихся дидактических подходов позволяет выделить следующие общие принципы формирования содержания образования:

- *Принцип учета социальных условий и потребностей общества.* Например, усиление роли человека в современном социуме выражается увеличением гуманитарного аспекта содержания образования. В соответствии с данным принципом в зависимости от потребностей общества различное влияние на отбор содержания образования могут оказывать другие принципы: гуманитарности, личностной ориентации, научности и др. Законодательным отражением данного принципа являются государственные образовательные стандарты.
- *Принцип соответствия содержания образования целям выбранной модели образования.* Каждая модель или концепция образования задает требования к особенностям структуры и содержания образования. Например, в одной концепции содержание может быть предметом усвоения, в другой – средой для выращивания личностного содержания образования. Дидактические принципы и закономерности выбранной модели образования находят отражение на всех уровнях конструирования его содержания: учебного плана, программ, учебников, уроков.



- *Принцип структурного единства содержания образования на различных уровнях общности и на межпредметном уровне.* Структурное единство требуется во всех иерархически взаимосвязанных элементах содержания образования: от уровня общей теории и учебного предмета до уровня процесса обучения и личности учащегося. Связи между различными предметами также устанавливаются на общих основаниях: межпредметных, метапредметных и др.
- *Принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения,* предполагающий включение в содержание образования деятельностных компонентов – целеполагания, планирования, образовательных технологий, преобразующего начала субъектов обучения. Этот принцип выражается в необходимости включения в учебные программы не только изучаемого материала, но и видов деятельности учащихся – исследований, дискуссий, конструирования и т.п.
- *Принцип доступности и природосообразности содержания образования* проявляется в структуре и объемах учебных планов, программ, учебников, в оптимальном количестве изучаемого материала. Данный принцип предполагает соответствие содержания образования возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, а также школьным и региональным условиям обучения.

Содержание вузовского образования формируется на базе трех важнейших принципов:

- ◆ принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития — из него, в частности, вытекает необходимость включать в содержание образования не только знания, но и фрагменты, обеспечивающие отражение опыта творческой деятельности человечества и опыта личностного от ношения к системе выработанных человечеством ценностей;
- ◆ принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения;
- ◆ принцип структурного единства содержания образования на различных его уровнях.

С учетом данных принципов конструируется содержание вузовского образования: определяются программы учебных курсов, тематические и рабочие планы лекционных и семинарских занятий, содержание учебных задач, а также пишутся методические разработки, «стыкующие» то или иное содержание с наиболее приемлемыми формами организации учебно-

познавательной деятельности студентов, в процессе которой это содержание должно быть осознано и усвоено.

**Нормативные документы, определяющие содержание образования** Содержание образования регламентируется *учебными планами, учебными программами по предметам, фиксируется в учебниках, учебных пособиях и электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах).*

*Учебный план – нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета, структуру и продолжительность учебного года.*

В практике современных вузов используется несколько типов учебных планов: типовой учебный план и собственно учебный план вуза.

*Типовой учебный план – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного образовательного стандарта.*

Типовой учебный план определяет:

- общую продолжительность обучения (в учебных годах) и по каждой ступени;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав образовательных областей и учебных предметов;
- учебное время, отводимое на основании содержания образования по курсам, образовательным областям и учебным предметам;
- недельную учебную нагрузку для учебных курсов на каждой ступени образования, для обязательных занятий и по выбору.

Типовой учебный план служит основой для разработки *учебного плана вуза* и исходным документом для финансирования образовательного учреждения.

В структуре учебного плана выделяют:

- *инвариантную часть*, обеспечивающую приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;
- *вариативную часть*, обеспечивающую индивидуальный характер развития школьников и учитывающую их личностные особенности, интересы и склонности.

Средством реализации образовательных стандартов на практике служат **образовательные программы**, которые называются **учебными программами**.

Образовательные программы определяют содержание образования определенного уровня и направленности. В Казахстане реализуются образовательные программы, подразделяемые на *общеобразовательные* (основные и дополнительные) и *профессиональные* (основные и дополнительные).

*Общеобразовательные программы* направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К общеобразовательным относятся программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования.

*Профессиональные образовательные программы* направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом, им же определяются и нормативные сроки их освоения в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

**Учебная программа** – это нормативный документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены по каждому отдельно взятому учебному предмету.

Учебные программы могут быть *типовыми, рабочими и авторскими*.

*Типовые* учебные программы разрабатываются на основе Государственного образовательного стандарта по определенной дисциплине. Они имеют рекомендательный характер.

*Рабочие* учебные программы создаются на основе типовых, утверждаются на заседании кафедры. Они отражают требования

государственного стандарта и возможности конкретного учебного заведения.

*Авторские* учебные программы учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логику изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы. Они обсуждаются (защищаются) на заседании кафедры и могут быть включены в учебный процесс в качестве спецкурсов. После чего программы утверждаются для использования в учебном процессе. Авторские программы чаще всего разрабатываются для курсов по выбору, факультативов.

Учебные программы в структурном отношении состоят из *трех основных компонентов*. Первый компонент – *пояснительная записка*, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин вуза, основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй компонент – *собственно содержание образования*: тематический план, перечень разделов и тем по курсу, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий компонент – некоторые *методические указания* о путях реализации программы.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в ***учебниках и учебных пособиях*** различных типов: *справочниках, задачниках, книгах дополнительной литературы, практикумах, хрестоматиях, сборниках текстов, словарях, картах, атласах, учебных пособиях, учебно-методических комплексах и пр.* Фиксируется также содержание образовательного материала на *электронных накопителях (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах)*.

Первостепенное значение в раскрытии содержания материала принадлежит учебнику. ***Учебник*** – *это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.*

Учебник выполняет две основные функции: является источником учебной информации, раскрывающей в доступной форме для учащихся предусмотренное образовательным стандартом содержание; выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразование.

Структура учебника включает в себя *текст* (как главный компонент) и *внетекстовые (вспомогательные) компоненты*.

*Пояснительный текст* включает предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари; определители;

пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.

Кроме учебного текста, в учебниках содержатся так называемые *внетекстовые компоненты*. К внетекстовым компонентам относятся *аппарат организации усвоения материала; иллюстративный материал; аппарат ориентировки*.

Аппарат организации усвоения материала включает: вопросы, задания, памятки, инструктивные материалы, таблицы, штифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу, упражнения.

К иллюстративному материалу относятся предметные и сюжетные материалы, документы, технические карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, инструкции-методики, графики, справочники, иллюстрации.

Аппарат ориентировки включает предисловие, оглавление, примечания, приложения, указатели, сигналы-символы.

Дополнением к учебнику являются **учебные пособия**, которые усугубляют и расширяют его содержание.

К учебной литературе, особенно учебникам, предъявляются определенные требования. Учебник должен в единстве отражать логику науки, логику учебной программы и логику учебного предмета. Он должен содержать высоконаучный материал и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти. Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Язык изложения материала должен быть образный, увлекательный с элементами проблемного изложения. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, побуждает к самообразованию и творчеству.

#### **4.5. Организация процесса обучения в высшей школе**

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности — семинары, лабораторные работы, практикум, НИРС, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач. В то же время лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная работа выступают как организационные формы обучения, т. к. являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Процесс обучения сопровождается и завершается различными формами контроля (см. табл. 9).

Таблица 9

Формы обучения		Формы контроля	
Направленные преимущественно на теоретическую подготовку	Направленные преимущественно на практическую подготовку	Традиционные	Инновационные
<ul style="list-style-type: none"> <li>• лекция</li> <li>• семинар</li> <li>• лабораторная работа</li> <li>• экскурсия</li> <li>• контролируемая самостоятельная работа</li> <li>• самостоятельная внеаудиторная работа</li> <li>• конференция</li> <li>• консультация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• занятие</li> <li>• курсовое проектирование</li> <li>• все виды практики</li> <li>• деловая игра</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контрольная работа</li> <li>• индивидуальное собеседование</li> <li>• коллоквиум</li> <li>• зачет</li> <li>• переводные и семестровые экзамены</li> <li>• защита курсового проекта</li> <li>• государственные экзамены</li> <li>• защита дипломного проекта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тестирование</li> <li>• рейтинг</li> <li>• комплексный экзамен по специальности</li> </ul>

**Форма организации обучения** - это внешний вид учебно-воспитательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения.

В формах определяется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности учителя и учащегося, преподавателя и студента, выражается разная степень их взаимодействия.

Классифицируются формы организации обучения как и методы обучения по различным *критериям*: определенное количество и состав студентов; дидактические цели и др. (рисунок 8).

Исторически первой формой обучения была *индивидуальная*, когда обучаемый общался с преподавателем один на один, и выполнял все задания индивидуально. В настоящее время она используется в высшей школе в виде консультации (рисунок 1). После появилась *индивидуально-групповая* форма обучения, когда преподаватель занимался с несколькими обучающимися разного возраста и уровня подготовки. Преподаватель работал с каждым обучаемым индивидуально и поочередно. С развитием промышленности обществу потребовалось больше подготовленных специалистов - юристов, врачей, поэтому в университетах вводится *лекционно-семинарская форма* обучения.

С другой стороны, в современных формах организации обучения можно выделить и другие виды: индивидуально-парное, взаимное обучение, бригадное обучение, малые группы (таблица 10).

Современная структура учебного процесса в вузе представляется в виде лекционно-семинарской формой обучения. Учебный план вуза также строится на основе данной формы обучения.

По дидактическим целям формы обучения в высшей школе делят на:

- *теоретические* (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- *практические* (лабораторно-практические занятия, практикум);
- *комбинированные* (педагогическая и производственная практики);
- *контрольные* (коллоквиум, зачет, экзамен).

На протяжении всей истории высшей школы с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

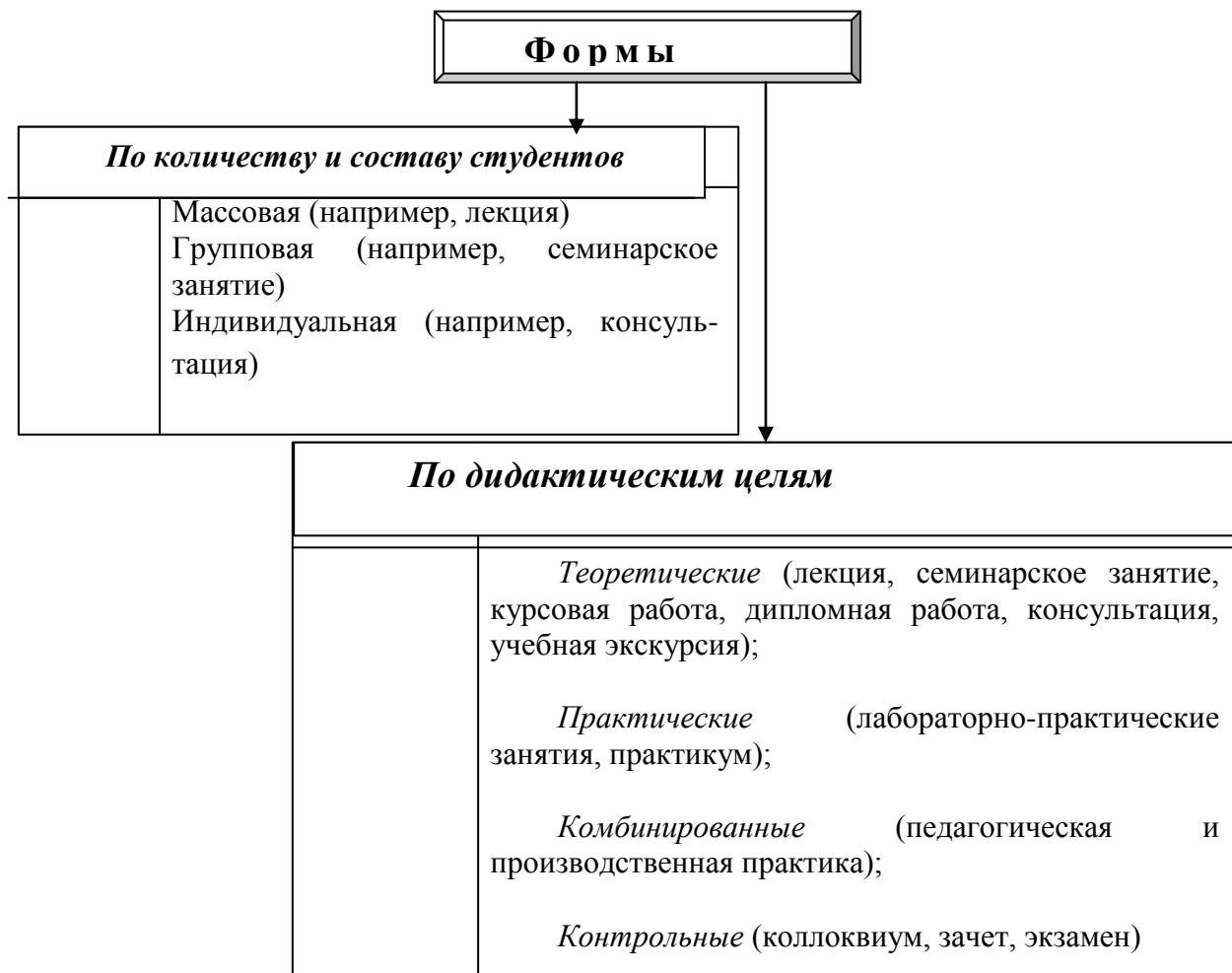


Рисунок 8 – Классификации форм организации обучения

Таблица 10 - Характеристика форм обучения

<b>Формы</b>	<b>Содержание</b>
<b>Индивидуальные</b>	Работает один обучающийся
<b>Индивидуально-парные</b>	Контакт студента и студента, преподавателя и студента
<b>Взаимное обучение</b>	Студенты, свободно передвигаясь по аудитории, консультируют друг друга
<b>Дифференцированное</b>	Обучение по способностям (осуществляется индивидуальный подход с учетом способностей, склонностей, уровня развития обучающегося)
<b>Бригадное</b>	Задание получает бригадир (лидер): 5-6 студентов одной группы, отчитывается бригадир
<b>Малые группы</b>	Задание получает группа, состоящая из 5-6 студентов одной группы, применяя творческий подход



**Методы и средства** **Методами обучения** называют упорядоченную **обучения** деятельность преподавателя и обучаемых, направленную на достижение заданных цели и задач.

**Методы обучения** — это система способов деятельности преподавателя и студентов, направленной на овладение знаниями, умениями, навыками и на воспитание учащихся.

**Средства обучения** — это специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса.

Методы обучения имеют объективную и субъективную составляющие. К объективной относят признаки, по которым мы определяем, что данный метод является, во-первых, методом обучения, во-вторых - конкретным методом обучения. К субъективной составляющей относят особенности использования метода личностью педагога, особенностями группы или учащегося, конкретными условиями.

В педагогической литературе, поскольку обучение предполагает два вида деятельности - преподавание и учение, методы обучения подразделяют на методы преподавания и методы учения. Данное деление позволяет четко фиксировать дидактические приемы, относящиеся к определенному методу, четче определять элементы управления преподавателем и самоуправления студентов, на которые мобильнее можно воздействовать и реагировать.

**Приемы** - это составляющие элементы, части метода, определяющие действия преподавателя или обучаемого.

Историческое развитие педагогики позволили накопить значительный арсенал педагогического оружия - дидактических методов.

Классифицировать методы обучения можно по различным критериям:

- традиционному - по источнику знаний;
- по типу познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);
- по дидактическим целям (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.);
- по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) и др.

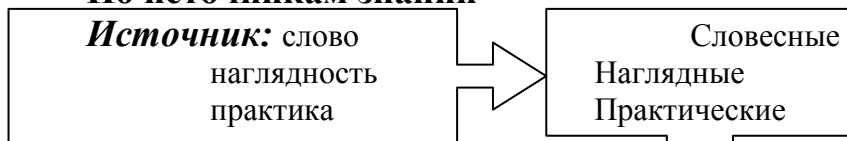
Рассмотрим подробнее две первые классификации, в которые включим новые компоненты - активные методы обучения.

*Традиционная классификация* основанием для выделения методов определяет источник знаний: слово, наглядность, практику. На рисунке 9 схематично представлена данная классификация

Классификации по критериям:

- по источнику знаний;
- по типу познавательной деятельности;
- по дидактической цели;
- по назначению ...

**По источникам знаний**



**Словесные - источник:** устное, печатное, электронное слово.

- Слово преподавателя: рассказ, объяснение, беседа (сократическая, эвристическая), дискуссия, лекция и т.д.
- Печатное слово: работа с учебником, работа с книгой, работа с дидактическим материалом (хэнд-аутами, раздатками) и т.п.;
- Электронное слово: работа с электронным учебником, работа с Интернет-публикациями, работа с информацией веб-сайтов и т.п.

*Приемы самостоятельной работы с печатными и электронными источниками:*

- конспектирование, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление формально-логической модели, составление тезауруса, матрицы идей и т.д.

**Наглядные - источник:** наблюдаемые явления, предметы, наглядные пособия,

→ **Метод иллюстраций:** показ таблиц, схем, рисунков, слайдов, зарисовок на доске и др.

→ **Метод демонстраций:** демонстрация установок, приборов, опытов, фильмов, видеопрезентаций, мультимедиа моделирования процессов и явлений и др.

**Практические** - учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия.

- упражнения (устные, письменные, графические, учебно-трудовые),
- лабораторная работа, практическая работа, работа в мастерской,
- дидактические игры, включая деловые и ролевые игры, метод мозгового штурма и др.;
- работа с обучающими программами, работа с тренажерами и др.

Рисунок 9 - Критерии и традиционная классификация методов обучения

Слово преподавателя определяет словесные методы обучения - это рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция и др. Они являются ведущими в педагогической деятельности, а искусное владение ораторским мастерством позволяет преподавателю доступно и ярко передавать большой объем информации в сжатые сроки текущего занятия. Однако очень важно использовать их в комплексе с наглядными и практическими МО.

К устному и печатному слову в современное время добавилось электронное. Методы обучения - работу с электронным учебником, электронными публикациями (статьями, книгами), работу с информацией веб-сайтов (текущая информация веб-сайтов) можно определить новыми МО и выделить в отдельный подтип, что показано на рисунке 9.

Работа с печатным и электронным словом в высшей школе используется в качестве самостоятельной работы студента. Но на современном этапе значительно актуализируется использование сопровождающего раздаточного материала, хэнд-аутов, которые могут быть представлены в виде дидактически обработанного материала, либо в виде современных научных статей, распечатанных презентаций и т.п.

Наглядность как источник знаний определяет методы иллюстраций и демонстраций. Новые возможности компьютерной техники позволяют дополнить методы демонстраций показом видеопрезентаций, мультимедиа демонстрации моделирования процессов, явлений и др.

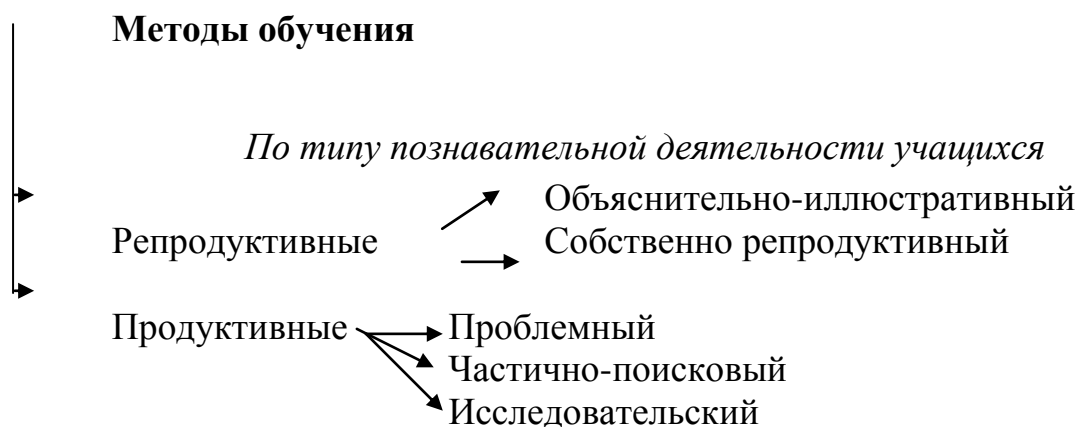
Использование технических средств обучения повышает эффективность процесса обучения.

В практические методы обучения, кроме известных - упражнения (устные, письменные, графические, учебно-трудовые), лабораторная и практическая работа, мы включили дидактические игры, работу с обучающей программой, работу с тренажером. Дидактические игры и работа с тренажером чаще имитируют практическую деятельность обучающегося. Грамотно разработанная обучающая программа соответствует требованиям индивидуальной деятельности обучаемого с прохождением через блоки закрепления материала (упражнений) и контроля.

Если традиционная классификация является наиболее ранней и исторически сложившейся, ее чаще используют педагоги-практики и методисты, то выделение классов у И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина характеризуется деятельностью учащихся - динамикой *от малозатратных познавательных усилий учащихся по приобретению новых знаний до поиска, построения и усвоения их с большей самостоятельностью*. Другими словами, активной или пассивной учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Выделяют репродуктивные и продуктивные МО. Краткая характеристика определена в схеме (рисунок 10, 11).

### **Классификация МО по типу познавательной деятельности**



**Рисунок 10 - Классификация МО по типу познавательной деятельности**

Преимуществом репродуктивных методов обучения является экономичность времени, передача большого объема знаний в сжатые сроки.

Преимуществом продуктивных методов является повышение прочности ЗУН, а также усвоение методов мыслительной деятельности самими обучаемыми.

Активные методы обучения в связи с широким и динамичным их использованием выделяют в отдельный новый класс, однако, их можно отнести к классификации по источникам – в практические методы обучения, а в классификации по типу познавательной деятельности в продуктивные методы. Рассмотрим определение активных методов обучения и их классификацию, известную в современной педагогической литературе после рассмотрения традиционных форм обучения в высшей школе.

Обобщенная характеристика методов и средств обучения в высшей школе представлена на рисунках 12, 13. Подобного рода рисунки имеются в различной педагогической литературе.

## Репродуктивные методы обучения

<i>Объяснительно-иллюстративный метод</i>	<i>Репродуктивный метод</i>
<p>Основные признаки: передача знаний в "готовом" виде, преподаватель организует восприятие учащимися знаний различными способами (источники информации – <b>слово, наглядность</b>), учащиеся воспринимают и осмысливают знания, запоминают их. Логика изложения может быть как дедуктивной, так и индуктивной.</p>	<p><b>Передача знаний в "готовом" виде; преподаватель сообщает и объясняет, разъясняет ЗУН; учащиеся сознательно усваивают их, понимают и запоминают; могут полностью воспроизвести их благодаря многократному повторению ЗУН</b></p>

## Продуктивные методы обучения

<i>Метод проблемного изложения</i>	<i>Частично-поисковый метод</i>	<i>Исследовательский метод</i>
<p>Характеризуется тем, что преподаватель ставит проблему перед учащимися, добивается ее осмысления учащимися и показывает путь решения проблемы от начала до конца. Учащиеся являются наблюдателями хода решения проблемы, мысленно могут прогнозировать логику решения, запоминание происходит в значительной степени произвольно.</p>	<p>Изложение характеризуется следующими признаками: преподаватель - постановка проблемы, составление заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач, планирование шагов решения, руководство деятельностью учащихся; обучаемый - восприятие и осмысление задания, актуализаций ЗУН о путях решения подобных задач, самостоятельное решение, самоконтроль в процессе решения и полученных результатов, преобладание произвольного запоминания материала, воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка [5].</p>	<p>От преподавателя требуется составление и предъявление проблемных задач для поиска решений, контроль за ходом решения; от обучаемого – восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы, осмыслений условий задачи, планирование этапов решения, исследования, планирование способов исследования на каждом этапе, самоконтроль в процессе и результатов, преобладание произвольного запоминания, воспроизведение хода исследования, мотивировка его результатов</p>

Рисунок 11 - Репродуктивные и продуктивные методы обучения

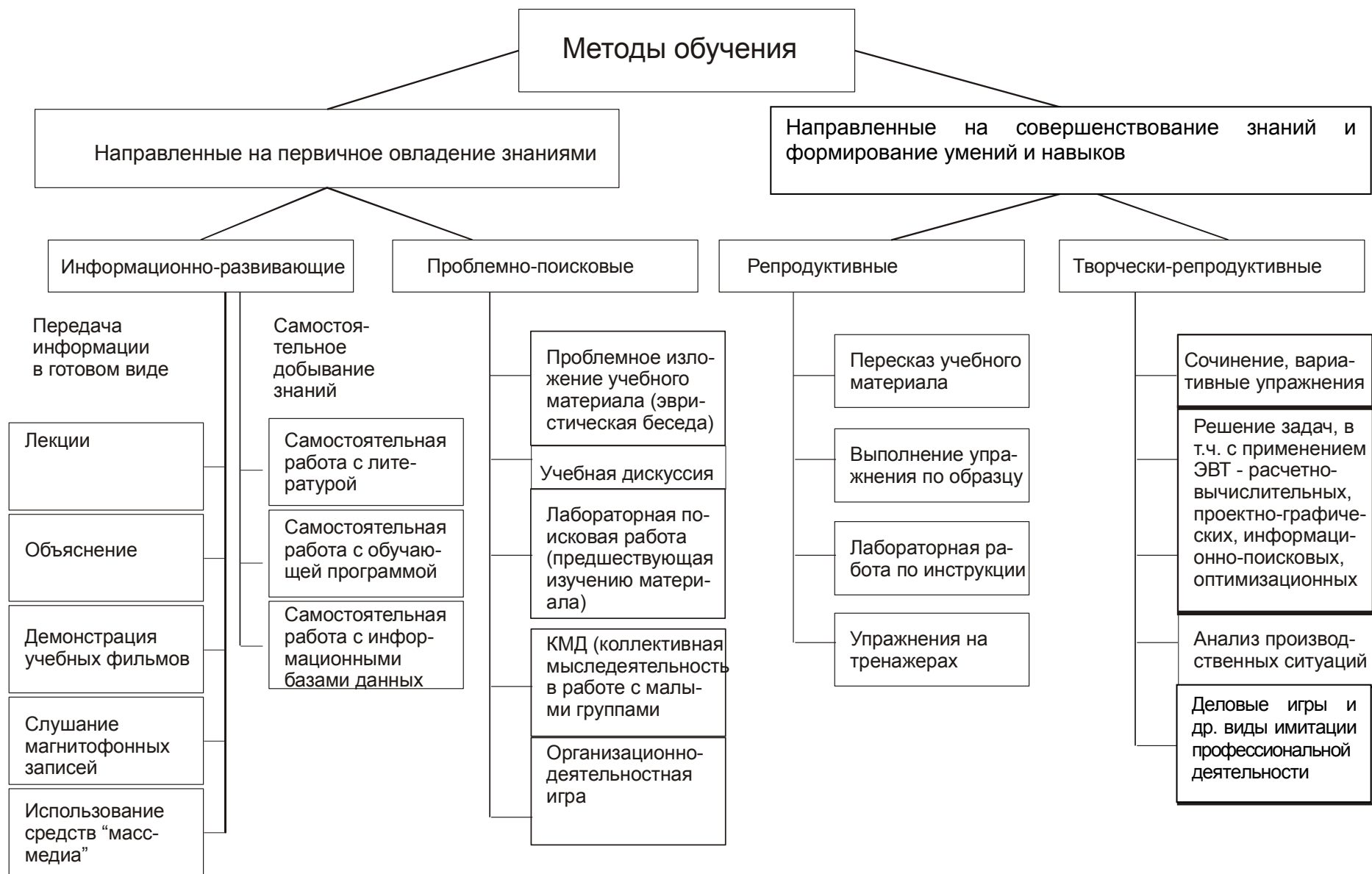


Рисунок 12

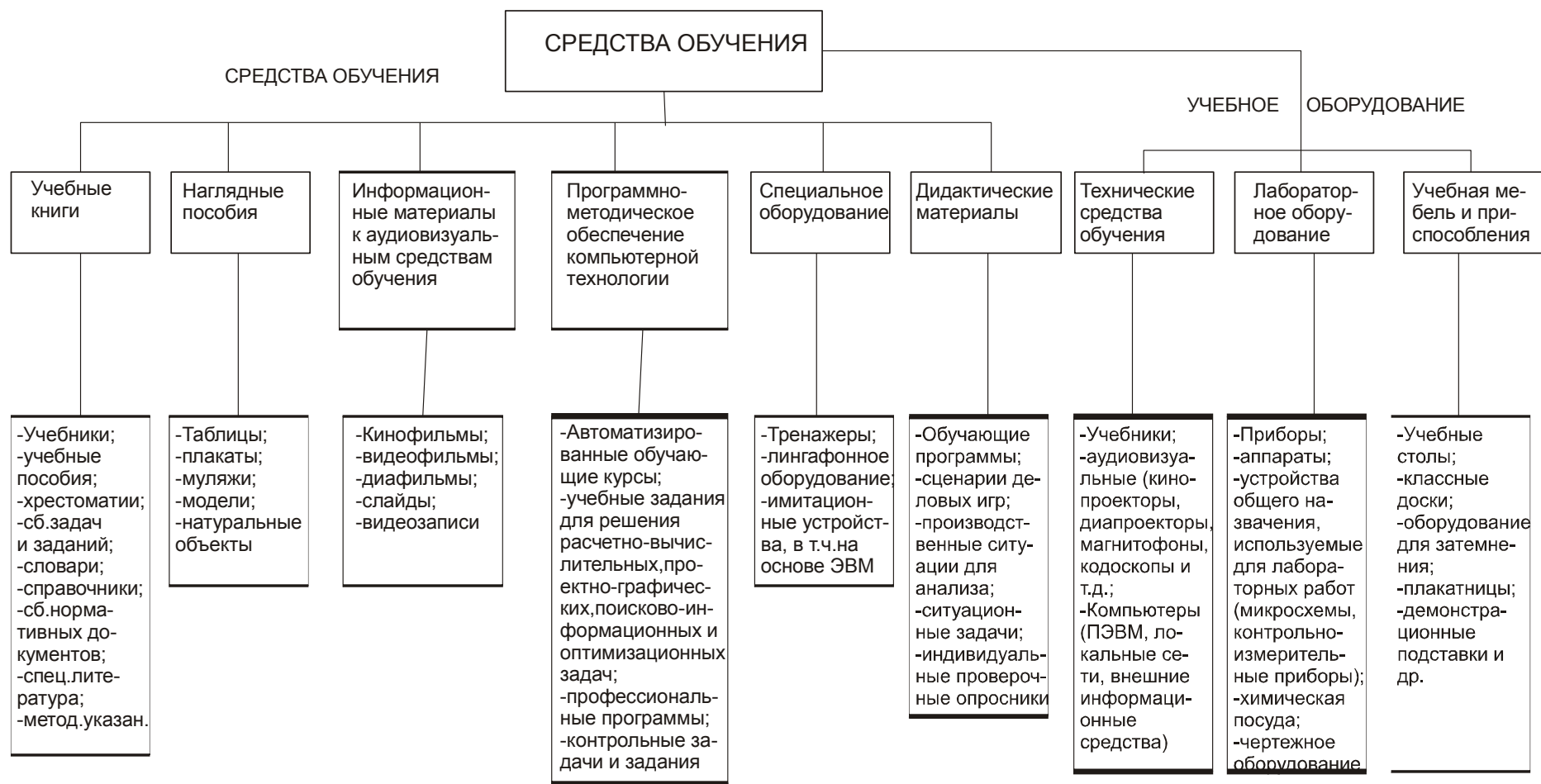


Рисунок 13

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения. Но какие методы обучения использовать? Какие взять за основу? Какие из них содержат оптимальные обучающие возможности?

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме "оптимальный выбор метода обучения" [7] Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение "точек", интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

**Лекция. Роль и место** Вузовская лекция — главное звено лекции в вузе дидактического цикла обучения. Ее цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной ВШ лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «lectio» — чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века.

Лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция основной источник информации;



новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;

отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

по основным проблемам курса существуют разноречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения.

Лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует его недооценивать.

Преимущества лекции:

- это творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- лекция — весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний;
- лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора — развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли за мыслью лектора.

В последнее время наметилась тенденция свободного выбора лектора студентами, которая актуализирует проблему лекторского мастерства. От мастерства преподавателя зависит максимальное использование потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения. Процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Многие преподаватели считают, что задача лектора заключается в том, чтобы хорошо знать предмет и ясно его излагать. Но что значит «ясность изложения»? Это сложнейшая педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядность изложения, и сознательное активное усвоение излагаемого слушателями, и, как результат, понимание.

Каким же требованиям должна удовлетворять лекция?

**Требования к лекции:** нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно

излагаемых вопросов; методическая обработка — выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование, по возможности, аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

**Структура лекции** По своей структуре лекции могут отличаться

друг от друга. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего это — сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

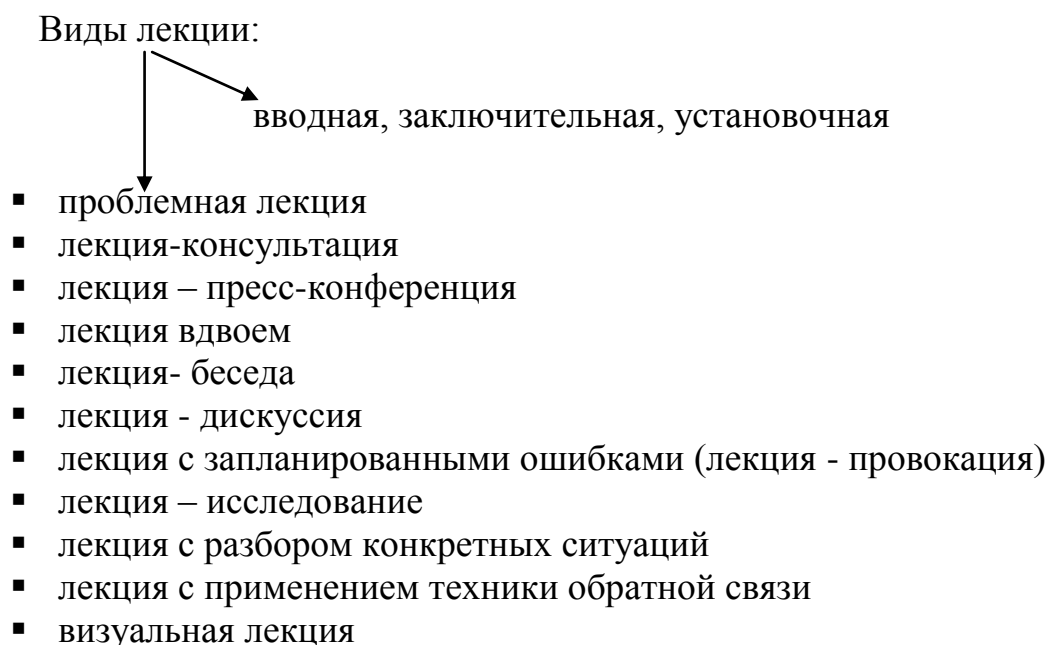


Рисунок 14

**Вводная лекция.** Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

**Обзорная лекция.** Это не краткий конспект, а систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект.

Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача **лектора** — дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать студентам и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории. Каковы средства, помогающие конспектированию? Это — акцентированное изложение материала лекции, т. е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, знаку N.B. — «нота бене», использованию разноцветных ручек или фломастеров.

**Обзорно-повторительные** лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал. Это квинтэссенция курса.

**Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения** Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на

реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция — пресс-конференция.

Эти предлагаемые ниже лекционные варианты могут успешно дополнять традиционную лекцию-информацию, будучи использованными в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях либо как элементы традиционной формы на части занятия (полпары); может быть также разработан авторский лекционный курс в любой из поименованных форм.

Попытаемся кратко охарактеризовать новые варианты подачи лекционного материала, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств обучаемых.

#### **Проблемная лекция.**

О проблемной лекции мы будем говорить в связи с активными методами обучения. А сейчас лишь приведем ее содержательные и процессуальные характеристики. В отличие от информационной лекции, на которой студентам вводится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя — создать **проблемную ситуацию**, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге — как результат — студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие — реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

**Лекция-визуализация** возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых

явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации.

Визуализованная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т. д.). Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

- обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
- усвоение новой информации;
- создание и разрешение проблемных ситуаций;
- продемонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

- натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции — в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Необходимо учитывать:

- уровень подготовленности и образованности аудитории;
- профессиональную направленность;
- особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

**Лекция вдвоем** — эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. д. Необходимо, чтобы:

- диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы;
- втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
- создается проблемная ситуация, разворачиваются системы доказательств и т. д.;
- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
- вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
- выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими, к которым предъявляются определенные требования:

- у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;
- они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;
- они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

**Лекция с заранее запланированными ошибками** призвана:

- активизировать внимание студентов;
- развивать их мыслительную деятельность;
- формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т. д.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и

называть их в конце. На разбор ошибок отводится 10—15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

### **Лекция — пресс-конференция.**

Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;
- в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
- в конце — для определения перспектив развития усвоенного содержания.

**Оценка качества лекции** При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает

необходимость оценить ее качество. Можно назвать **узловые критерии оценки качества.**

Это содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции. Раскроем смысл каждого из них.

*Содержание лекции:* научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Лекция и учебник: излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

*Методика чтения лекций:* четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых

терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

*Руководство работой студентов:* требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях.

Использование приемов поддержания внимания — риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

*Лекторские данные:* знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

*Результативность лекции:* информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

**Практические занятия в ВШ** Процесс обучения в ВШ предусматривает практические занятия. Они предназначены

для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Это родовое понятие: уроки иностранного языка, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия (ПЗ) играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

**Цель практических занятий.** ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является *общим* для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры.

Методика ПЗ может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась **общая дидактическая цель.**



Доцент, профессор должен сам вести ПЗ, хотя бы в одной группе, посещать занятия ассистентов для координации теоретической и практической частей курса. Между лекцией и ПЗ планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Структура ПЗ в основном одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

ПЗ не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали рост сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

### **Семинарские занятия** Семинарские занятия как форма обучения

имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово «семинар» происходит от латинского «*seminarium*» — рассадник и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII века эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX

века — в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы.

В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий — обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А.М. Матюшкину):

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:
  - а) овладение языком соответствующей науки;
  - б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
  - в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как:

- повторение и закрепление знаний;
- контроль;
- педагогическое общение.

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов [М. В. Буланова-Топоркова, 2002]:

1. Просеминар.
2. Собственно семинар.
3. Спецсеминар.

**Просеминар** — занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель — ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. Поэтому особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с

литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной **подготовке к** семинару. Второй этап работы в просеминаре — подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2—4 курсов и особенно на спецсеминарах 4 курса, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу.

В ВШ практикуется 3 типа семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.
2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.
3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга. Выступления в беседе — уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т. е. момент живой беседы.

Семинар — это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность выступить и испытать психологическое ощущение успеха.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное Совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

### **Спецсеминар**

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую работу и ее оценка, использование специальных приемов, например, моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

- 1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;
- 2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

### **Критерии** оценки семинарского занятия.

*Целенаправленность:* постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

*Планирование:* выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

*Организация семинара:* умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

*Стиль проведения семинара:* оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

*Отношения «преподаватель — студенты»:* уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

*Управление группой:* быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышает тон, опирается в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов.

*Замечания преподавателя:* квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

*Студенты ведут записи на семинарах:* регулярно, редко, не ведут.

### **Лабораторные работы**      Лабораторные занятия интегрируют

теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все бóльшую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. «Лаборатория» происходит от латинского слова «labor» — труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие. Совместная групповая деятельность — одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении — пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов — решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмысливанию и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе, ни в институте не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий; в результате понимание определения, умение его самостоятельно сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

#### **4.6. Активные формы и методы обучения (АМО) в высшей школе**

По сути методы обучения - это *оружие педагога*, которым он вооружен для успешной педагогической деятельности, успешного решения дидактической, воспитательной и развивающей задач каждого занятия.

Методы обучения являются механизмом реализации замыслов, которые позволяют **практически воплотить в жизнь** цели, задачи, содержание, принципы обучения.

В то же время методы обучения определяются и как **движущая сила** всего **процесса обучения**, и должны соответствовать современным требованиям общества, тенденциям развития образования. Через внедрение новых методов и методик обучения происходит реальное реформирование процесса обучения и образования в целом, которое может реализовать **каждый преподаватель на каждом конкретном занятии**. "Методы обучения задают темп развития дидактической системы - обучение прогрессирует настолько быстро, насколько быстро позволяют ему двигаться вперед применяемые методы" [47].

**В психолого-педагогическом понимании АМО подразумевают активность самого субъекта - будущего специалиста - в познании "теории поля" К.Левина, идентификации, реализации в повседневной жизни "инвентарного списка понятий" (К.Костанедо) [47], а роль преподавателя сводится к созданию условий, организации, заинтересованности, направленности.**

Повышение эффективности обучения студентов прямо зависит от умелого подбора и использования разнообразных, наиболее адекватных тематике и ситуации методов обучения, а также от активизации всего учебного процесса.

Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего содержанием учебного материала и целями обучения, которые применительны к разным дисциплинам.

Приведем характеристику АМО.

## Работа в малых группах

Добиться максимальной активности студентов в аудитории возможно через работу в малых группах в духе сотрудничества. На формирование малых групп опираются многие активные методы обучения.

### *Правила количественного состава.*

Хорошо когда группа сформирована из 12-18 человек. Большие по составу группы (20-25 человек и выше) не позволяют полностью реализовать принцип обратной связи. А в малых группах (по 8 человек), нет возможности создавать «диады», «триады», которые необходимы при проведении некоторых упражнений. Эти правила в основном относятся к проведению тренингов, однако остаются верными и при ведении семинарских занятий с активными методами обучения.

Для использования *работы в малых группах* необходимо:

1. Выбрать вид деятельности и задание.
2. Сформировать группы. Малая группа может включать от 3 до 5 человек, но может быть и больше. Если результатом должен быть письменный документ группу лучше сократить до 2-3 человек. Лучше чтобы группы были гетерогенными (по полу или другому признаку). Процесс групповой работы должен опираться на разделение функций внутри нее (например, один студент ведет дискуссию, другой делает записи, третий берет роль спикера и т.д.). Разбиваться на группы можно по желанию или по расчету (например, на 1, 2, 3, 4, 5, с последующим объединением студентов с одинаковыми номерами в одну группу). Второй случай предпочтителен при не слишком высокой дисциплине и организованности в аудитории, невысокой сплоченности всей группы, и при большом количестве участников.
3. Дать ясные инструкции. Задание и инструкции должны быть лаконичными и четкими, немногочисленными. Заранее оговорите временные границы. Обеспечьте группы нужными средствами (бумагой, маркерами и др.) и учебным материалом (дидактический материал, раздатки, научные статьи и др.). Проверьте, правильно ли поняли студенты задание.
4. Координация и помощь. Двигайтесь от группы к группе и помогайте им работать в заданном русле, если необходимо. Не оказывайте на группы давления.
5. Обсудите. Группа докладывает результаты. Для это выдвигаются спикеры. Важно пояснить обоснование групповых решений. Если позволяет время, группы могут задать вопросы друг другу об их аргументах [47].

### **Метод анализа конкретных ситуаций**

Метод конкретных ситуаций был впервые применен более 90 лет назад в Гарвардской школе бизнеса. Он решает важные задачи: учит участников отделять главное от второстепенного, формулировать проблемы, моделировать особо сложные ситуации; формирует умение слушать и слышать, умения взаимодействовать с коллегами, а также показывает многозначность возможных решений.

**Конкретная ситуация (кейс)** – это описание реальных фактов и событий, описание, не несущее в себе оценочных моментов, отражающих позицию или взгляд на описываемые события, присущие автору кейса.

Кейсы привязывают обучение к реальности с ее уникальностью и исключительностью. Они предоставляют студенту свободу поиска путей анализа, идентификации и решения проблем. При разборе кейса студенты создают процесс обучения и в процессе взаимодействия друг с другом имитируют реальные коммуникационные зависимости.

В процессе разбора конкретной ситуации студенты приходят к созданию некоего обобщенного, имеющего концептуальный характер знания.

#### **Технология использования метода кейсов:**

Этап 1 – студент индивидуально изучает текст ситуации, пытается идентифицировать содержащуюся в ней проблему и найти ее решение, в процессе у него возникают вопросы и некоторые ответы.

Этап 2 - работая в малой группе, студенты обмениваются своими соображениями относительно ситуации, ищут общее понимание проблемы и пути ее решения.

Этап 3 - в процессе группового обсуждения, проводимого преподавателем происходит анализ содержания конкретной ситуации, диагностика и точная идентификация проблемы, поиск способов ее решения.

#### **Размер кейса.**

Длинные - 20 и более страниц

Среднее - 8-10 страниц

Короткие - до 5 страниц

Размер определяется учебными целями, типом кейса, составом целевой группы, наличием статистики и другой информации.

#### **Общие требования к написанию кейса.**

Кейс должен быть ориентирован на обучаемого (т.е. быть увлекательным и иметь структуру, облегчающую понимание смысла для студентов).



Кейс - это не деловая игра, не задача или упражнение. Кейс должен быть основан на достоверной информации, выдумка не может быть представлена как реальность.

Кейс должен отличаться динамикой действия, включать больше глаголов действия, а не деепричастных оборотов. Изложение должно вестись в прошедшем времени.

Кейс должен изобиловать таблицами и графиками для большей наглядности и доходчивости, но вся информация должна быть по существу.

#### **Общие требования к написанию кейса.**

Кейсы не включают прямой редакторский комментарий, но могут включать прямую речь одного из героев.

При использовании, технических терминов и описании продуктов нужно включать популярное объяснение, не требующее обращения к дополнительным источниками. Кейс должен быть самосодержателен. Он должен вызывать различные реакции и мнение для поддержания конструктивного обсуждения общей группой студентов.

Кейс должен включать взгляд руководителя в первую очередь.

Кейс должен быть чем-то похож на луковицу, снимая слой за слоем, симптомы проблемы, студент может приблизиться к истинной причине проблемы.

#### **Структура кейса.**

Титульный лист (автор, название).

Основная часть (история организации, внешняя и внутренняя среда).

Окончание (определение момента кейса).

Приложения (отчетность, статистика и т.д.).

#### **Типичные ошибки при написании кейса.**

Отсутствие сфокусированности на проблеме.

Отсутствие финансовых данных.

Обилие слов и избытие деталей.

Излишняя теоретизация.

Недостаток материалов.

Отсутствие «человеческого» фактора в событиях.

Неопределенность «последней даты» [47].

## **Метод проектов**

В основу образовательного проекта положена самостоятельная целенаправленная исследовательская деятельность студентов. Несмотря на то, что исследование носит учебный характер, при его организации используются общепринятые в науке методы познания. К общенаучным

методам относятся аналогия, наблюдение и опыт, анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, конкретизация. Применяя эти методы познания при организации учебного исследования можно раскрывать содержание образования в рамках одного урока или фрагмента занятия, не выходя за рамки тематического учебного плана.

Занятие, реализованное методом проектов, может быть как занятие освоения нового материала, так и занятием закрепления и отработки навыков решения учебных задач. Выбор метода научного познания, который будет использован в учебном исследовании, зависит от конкретного содержания занятия.

Основной формой работы на занятии является *групповая работа*. Если каждая группа решает одну и ту же задачу (ведет исследование одного и того же объекта), то целесообразно формирование разноуровневых групп.

В ходе проектного занятия (фрагмента занятия) присутствуют все *этапы*, характерные для реализации любого исследовательского проекта:

1. В процессе беседы или дискуссии формулируется *проблемный вопрос*, актуализируются необходимые для дальнейшего исследования знания, ставятся *цели и задачи работы*.

2. Посредством мозгового штурма выдвигается *гипотеза исследования*.

3. Выбирается *метод исследования*. Этот выбор может быть осуществлен в ходе фронтальной беседы, самостоятельного обсуждения проблемы и гипотезы в группе или же сформулирован преподавателем.

4. Студенты, работая в группе, ведут поиск решения выдвинутой проблемы, применяя выбранный на третьем этапе занятия метод. Затем *анализируют полученный результат* и делают *выводы* о своей работе.

5. Полученные в ходе своих исследований результаты каждая группа оформляет в виде *конспекта, плана, алгоритма* и т.д. Вид отчета оговаривается до начала выполнения работы.

6. Каждая группа представляет результаты своей работы в виде *устного сообщения*.

7. Подводятся *итоги работы*, и дается *оценка* деятельности каждой группы.

На всю работу может быть отведено от 15 минут занятия до двух академических часов в зависимости от объема рассматриваемого вопроса.

В отличие от проектов, требующих больших временных рамок, проектное занятие может иметь место при изучении свойств объектов, определении взаимосвязей между объектами, установлении причинно – следственных связей между событиями и явлениями, доказательстве теорем и выводе формул, отработке навыков решения различных задач и т.д.

Существенным в проектно методе является применение для исследования методов научного познания.

В основе метода проектов лежит *развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления* [47].

## Ролевые игры

Ролевая игра – это активный метод обучения, в котором студенты вживаются в роль другого человека. Главное для участников — вжиться в роль, свободно ее сыграть в соответствии с некоторым сценарием, который определяет порядок действий.

В игре обычно даются ситуации с открытым концом, где студенты должны принять решение. Разрешить конфликт или завершить предложенную ситуацию. *Ролевая игра нацелена на развитие умений сочувствовать и понимать другого человека, фактически формирует модели поведения студентов, развивает способность к принятию решений, отстаиванию своей точки зрения.*

Выделяют несколько **организационных моментов ролевой игры.**

*Во-первых*, ведущий информирует о теме и цели игры, создает установки участникам на выполнение ролевых функций.

Информация преподносится как:

— скрытое инструктирование: ведущий говорит о том, что будет происходить в ближайший отрезок времени; связывает определенные позиции и роли;

— открытое инструктирование: дает прямые указания на соблюдение правил;

— моделирующее инструктирование — комплекс взаимосвязанных инструкций в партитуре игры, т.е. моделирующей игровой ситуации: персонажи, фабула, явные вводные предписания «артистам»;

— техническое сопровождение, т. е. определение временного отрезка, в течение которого может протекать игра.

*Во-вторых*, ведущий моделирует поведение участников игры.

*В-третьих*, ведущий осуществляет фиксацию результатов игры.

1. *Поведенческая реальность*, т. е. действия, поступки, высказывания участников.

2. *Предметная реальность*, т. е. продукты деятельности людей в виде вещей или других материализованных форм и др.

*В-четвертых*, ведущий организует рефлексивную деятельность группы через организацию наблюдения и тематическое обсуждение.

Ролевым играм предшествует **разминка**, состоящая из трех стадий:

1. Раскрепощение двигательной активности.

2. Стимуляция поведенческих реакций.

3. Фокусировка внимания участников на задании (теме). Примерами игр-разминок могут служить такие, как «Волейбол с воображаемым шариком» (передача шарика друг другу) — участники стоят на расстоянии 2—3 м друг от друга в двух колоннах; студент разыгрывает роль человека, выигравшего 1 млн. тг.

Разыгрывание ролевых ситуаций можно представить как разновидность ролевых игр: участники игры чувствуют, думают и действуют как другие люди и «разыгрывают» определенную ситуацию или проблему [47].

### Деловые игры

Применение деловых игр в учебном процессе сулит, по мнению многих авторов, множество преимуществ. Приведем несколько мнений: «В конечном счете, существенно сокращается период адаптации молодого специалиста на производстве, укрепляется его уверенность в своих силах и в успешной работе в коллективе, обеспечивается выработка реальных и наиболее рациональных управленческих решений». Такие результаты рассматриваются как естественное следствие того, что в деловой игре «удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст...», а каждый участник игры «усваивает абстрактные, знаковые по форме знания в реальных процессах подготовки и принятия решений, регуляции игровых и учебных действий», - отмечает А.А. Вербицкий.

Деловая игра по целевой направленности оказывается двух плановой деятельностью, способствующей достижению двоякого рода целей - игровой и педагогической (учебной). В игровых методах участники принимают определенные роли и ведут себя в соответствии с ними. Игра снимает внутренние барьеры к порождению смыслов, способствует постановке новых вопросов, вводит новые точки зрения на предмет, мобилизует опыт поведения в других ситуациях.

Приведем "характеристику деловой игры" по А.П. Панфиловой. В деловой игре синтезируются признаки и основные характеристики методов анализа ситуаций и ролевых игр. **Характеристики деловой игры:**

- моделирование процесса труда (деятельности) руководителей, экономистов, юристов, специалистов по выработке управленческих решений;
- распределение ролей между участниками игры;
- различие ролевых целей при выработке решений;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры;

- реализация "цепочки решений" в процессе игры, поэтапность;
- наличие управляемого эмоционального напряжения (конфликт ролей и целей, соревнование, полярность интересов участников и т. п.);
- наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (поощрение и наказание, оценка принимаемых решений, оценка действий участников деловых игр).

**Деловые игры могут иметь разную целевую направленность:**

- *производственные игры* имеют целью принятие решений по проблемам производства или бизнеса, оказание помощи предприятию в переходе на новый хозяйственный механизм, разработку стратегий выживания в условиях кризиса или конкурентной борьбы и пр.;
- *исследовательские игры* связаны с разработкой новых концепций, анализом проблем и решений гипотетического характера, прогнозированием последствий и потенциальных проблем при внедрении нововведений;
- *учебные игры* преследуют цель эффективного усвоения знаний, развития или закрепления профессиональных умений и навыков;
- *организационно-деятельностные игры* используются для формирования команды, создания коллектива единомышленников, способных к самоуправлению, самостоятельности мышления, интенсивному саморазвитию и активному совершенствованию способов своей профессиональной деятельности; для вывода предприятий, фирм из тупиковых ситуаций.

**Инновационное обучение**

К инновационным процессам относится все связанное с передовым педагогическим опытом, многочисленные организационные преобразования в сфере образования, достижения научной мысли и их внедрение в практику. Сам учебно-воспитательный процесс можно рассматривать как инновационный, так как его цель заключается в передаче учащимся новых для них знаний, формировании новых свойств личности.

Инновация – то же, что и новообразование, новое явление действительности. В настоящее время интенсивно развивается новая область научного знания – педагогическая инноватика. Однако в основном инновационные процессы развиваются стихийно. Овладение эффективными методами изучения и оценки инновационных процессов позволило бы их регулировать, усиливать практическую пользу и повышать целенаправленность. В таблице 11 приведены причины возникновения, типы и основные принципы инновационного процесса, которые имеются в различных педагогических источниках.

Таблица 11

### **Инновационное обучение**

*Основное его отличие от нормативного в том, что оно развивает весь потенциал, способности личности и в том, что и инновационное и нормативное обучение по-разному относятся к будущему. Нормативное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях*

#### **Причины возникновения**

1. Несоответствие темпов развития высшей школы темпам развития общества
2. Человечество вступило вместе с социальной и научно-технической революцией в эру «быстрого развития»

#### **Типы инновационного процесса**

1. Происходит стихийно, чаще всего на эмпирическом уровне
2. Кардинальное изменение системы образования и обучения в качестве альтернативы нормативному обучению

#### **Основные принципы**

1. Предвосхищение (постоянное стремление к переоценке ценностей и сохранение тех, которые обладают непреходящей значимостью) и предугадывание (опережение других)
2. Включение в обучение репродуктивных компонентов творчества
3. Возможность появления нового социального типа отношений между преподавателем и студентами:  
а) сотрудничество; б) взаимопомощь;  
в) сотворчество
4. Создание условий развития личности (личностно-ориентированное обучение вместо обучающего и воспитывающего)

Инновационная педагогическая деятельность связана с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности обучаемого, большей опорой на творческие возможности педагога и студента, интеграцией различных научных отраслей знания, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. В ней новатор глубже реализует себя как носитель социальных инноваций.

Естественно, инновационное образование возможно воплотить в жизнь только тогда, когда будет сформирована восприимчивость со стороны преподавателей и студентов к нововведениям в образовании. Инновационное образование не будет таковым, если главные его носители – преподаватели не станут новаторами, способными не только воспринять нововведения, но и сделать их главным механизмом в учебном процессе.

Инновационное обучение на практике может реализоваться через инновационные технологии обучения, через структуры образования, все они должны быть разработаны на глубокой научной, системной основе.

Таблица 12 - Признаки “инновационного” образования

Включаются и начинают доминировать неклассический и постнеклассические типы научной рациональности, включающие познающего и действующего субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности.
Междисциплинарная организация содержания обучения; интегрированное освоение законов природы, общества, человека и техники в ракурсе человека и его преобразующей деятельности.
Формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений “человек – общество – природа”
Содержание и методы обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности человека – способности создавать то, о чем может не знать даже преподаватель.
Формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма, особенно в ходе учебных проектных работ

Инновационное обучение предполагает наличие в нем специфического менеджмента на всех уровнях: орган управления – университет, ректорат – профессор; преподаватель – студент. Инновационное обучение возможно лишь тогда, когда в нем будет потребность со стороны надсистемы – социальной, экономической сфер общества.

Структура целей инновационного образования отражена на рисунке 15.

**Главная цель** инновационного обучения, незримой нитью пронизывающая почти все элементы, - **сохранение и развитие творческого потенциала человека**. Отсюда вытекает *первый* принцип инновационного обучения. Образование XXI в. не может обойтись без органичного включения творчества в его суть.

Переход от проектирования устройств к проектированию деятельности – это *второй* важнейший принцип инновационного обучения.

*Третий* принцип инновационного обучения заключается в том, что оно направлено на формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия.

*Четвертый* принцип – развитие междисциплинарных связей, формирование системы обобщенных понятий.

*Пятый* принцип – принцип гармоничности, системности интеллектуальной деятельности.

Инновационное обучение не может являться оишь некоторой “добавкой” к существующей системе, оно должно пронизывать как весь ее внутренний организм, так и социальную надсистему.

Новизна — достаточно сложное свойство, для изучения которого полезной оказывается теория абстрактных свойств, рассматривающая многомерные свойства с характеристиками в качестве координатных измерений их шкал.

Существует несколько уровней новизны, высшим уровнем которой следует считать абсолютно новое, если нигде и никогда такого еще не было. Возможна локально-абсолютная новизна, если в данной области такой раньше не встречалось (зато в другой области такое уже могло быть).

При условной новизне объект когда-то был известен (может быть, даже использовался), но сейчас о нем уже забыто. Существует различие между использованием в данной области и в другой, поэтому возникает внутренне условная и внешне условная новизна. Известна нормативная новизна (или оригинальность): объект считается новым (или оригиналь-





Рисунок 15 – Структура целей инновационного образования

ным), если отличается от других, которые в настоящее время обычно (как норма) используются. Нормативная новизна может быть локальной. И, наконец, еще один уровень — это субъективная новизна, когда объект нов для данного субъекта. Например, студент на занятиях узнает новые для него факты, придумывает новые для себя методы решения задач, хотя все это уже давно известно. Предмет или явление могут быть абсолютно новыми для одного человека, нормативно новыми для данного сообщества (например, в одной стране) и неновыми для другого сообщества (в другой стране).

Важна градация новизны, которая показывает, чем качественно отличается данный объект от имевшихся ранее, например предлагаемая методика обучения от известных. Эта методика отличается от ранее описанных тем, что рангам шкалы придается затем точное количественное значение и приводится формализованная процедура оценивания. Выделяются следующие градации: 1) построение известного в другом виде, т. е. фактическое отсутствие нового — формальная новизна; 2) повторение известного с несущественными изменениями; 3) уточнение, конкретизация уже известного; 4) дополнение уже известного существенными элементами; 5) создание качественно нового объекта.

Интересно то, что объект (например, результат исследования) может на разных уровнях иметь разные градации. Так, разработанные исследователем средства обучения (например, обучающая компьютерная программа или особый вид наглядных пособий) могут на высшем уровне новизны иметь первую градацию, т. е. незначительно, в мелких деталях отличаться от каких-то других существующих ТСО. Но если такие аналогичные средства в данной области не используются (например, разработанная для школы компьютерная программа аналогична тем, что использовались только в вузах), то на втором уровне новизны градация уже будет третьей или даже четвертой. Отсюда выявляется закономерность: для любого объекта градация новизны на более низком уровне не меньше, чем на более высоком уровне.

Представление о свойствах новизны в виде набора более простых характеристик уже само по себе упрощает оценку педагогических явлений по данному признаку. Однако в силу определенной нечеткости используемых понятий (например, несущественные изменения или существенные элементы) остается еще много места для произвола в оценке новизны. Более точным и объективным оценкам будут способствовать дальнейшая формализация и применение математических методов. Строгая методика может быть получена на базе теории абстрактных свойств. В ней, в частности, существует операция композиции свойств, с помощью которой новизна представляется как композиция рассмотренных выше составляющих: уровня, общественной представленности и градации.

Рассмотрим наиболее простые методы получения объективных оценок на примере меры новизны, которая определяется отдельно на каждом уровне и из которой затем выводится соответствующая градация. Опишем конкретную методику оценивания.

Пусть рассматривается некоторый объект (например, учебник или методика) с целью определения его новизны. Первый этап состоит в выделении значимых характеристик (критериев) оцениваемого объекта. В разных случаях характеристики могут различаться, но они должны составлять определенную систему и быть обоснованными (лучше научно, но можно и на основании практического опыта специалистов). Наличие четких критериев позволит избежать длительных, а часто и бесплодных дискуссий о том, будет ли то, что предлагается, новым или нет. Это важно и для передового педагогического опыта, и для результатов НИР.

Важный этап — отбор аналогов для сравнения. Они выбираются из объектов, принадлежащих к тому же виду (например, выполняющих те же функции), что и оцениваемый. Класс объектов, из которых производится выбор, зависит от уровня новизны и общественной представленности. Обычно необходимо сравнивать с множеством аналогов.

В некоторых случаях из нескольких аналогов специально для сравнения строится еще один. Например, если выдвигается система принципов отбора учебного материала, то ее можно сравнивать со всеми похожими системами, из соответствующей совокупности или же объединить все системы в одну и уже с ней сравнивать выдвинутую. Результаты могут получиться существенно разными. В некоторых случаях мера новизны при первом варианте сравнения будет не меньше (а, как правило, больше), чем при втором, например, если в качестве сравниваемых характеристик выбираются сами принципы, т. е. регистрируется их совпадение или несовпадение. В других соотношении может быть обратным.

Найдя меру новизны, надо переходить к определению градаций. Все сравниваемые характеристики могут быть *главными, существенными и вспомогательными*. Если взять концепцию педагогического образования, то ее главной характеристикой будет направленность. Сначала была направленность на овладение знаниями. Однако затем оказалось, что пединституты выпускают учителей, многие из которых не умеют не только воспитывать детей, но и обучать их. Теперь во многих вузах делают ставку на овладение студентами определенных умений. Однако это хотя несколько улучшило положение, но не привело к существенному сдвигу в образовании. В последнее время наблюдается (хотя и очень медленное) изменение направленности — в центр ставится формирование и развитие личности. Таким образом, имеются три существенно различных концепции.

Существенные характеристики важны для определения объекта, а вспомогательные служат только для его различения в ряду подобных.

После разделения характеристик на указанные типы мера новизны определяется для каждого из них. Полученные результаты сравнения с аналогами позволяют следующим образом точно определить градации новизны. Градация равна: а) нулю, если ни для одного типа нет значимых отличий от аналогов; б) единице, если нет значимых отличий для первых двух типов, есть для третьего (для вспомогательных характеристик), но они не очень большие; в) двум, если нет значимых отличий для первого типа характеристик, но есть значимые для второго или большие для третьего; г) трем, если нет значимых отличий для первого типа характеристик, но есть значительные для второго; д) четырем, если есть значимые отличия для характеристик первого типа. Значимые, небольшие, большие, значительные отличия также определяются численно путем выделения пороговых значений.

Один из аспектов инновационного образования – это необходимость формирования и применения в образовательной практике культуры многокритериальной постановки и решения инновационных задач. Широко распространена однокритериальная поставка, сводящаяся к поиску одного оптимального варианта, которая обладает серьезными методологическими и даже мировоззренческими ограничениями. Именно многокритериальная постановка дает образное описание специфики инновационной задачи, способствует развитию творческого мышления и требует поиска компромиссов.

Таблица 13 - Сопоставление разных постановок инновационных задач

Признаки	Постановки	
	Однокритериальная	Многокритериальная
1. Число критериев (показателей качества)	Один	Более одного
2. Результат обработки	Один – оптимальный вариант	Множество - “образ качества”
3. Принятие решения после обработки	Не требуется	Требуется нахождение компромисси
4. Сравнение вариантов	Возможно всегда	Возможно не всегда
5. Сравнение обликов	Тривиальное – по числам	Образное – по множествам
6. Противоречия задачи	Скрыты	Выражены “обликом качества”
7. Информация к следующему шагу инновации	Почти отсутствует	Образная, растет с числом критериев

Многокритериальная постановка задач является краеугольным принципом инновационного обучения. Только такая постановка задачи дает возможность выявить внутренние противоречия решения, а анализ так называемого “образа качества” решения прямо подскажет пути дальнейшей инновации.

В практической педагогической деятельности можно применять на занятии следующие инновационные методы: метод мозгового штурма, фундаменталистский метод, кейс-стади метод, метод "грозди", метод кубика и др.

**Самостоятельная работа студентов** – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

В связи с актуализацией самообразовательной функции процесса обучения, мы будем рассматривать СРС как один из *видов обучения и одну из форм его организации*, направленные на формирование умений и навыков самостоятельного овладения, обновления и творческого применения систематизированных опорных знаний с целью повышения качества подготовки специалистов.

СРС является сложным понятием, которому трудно дать однозначное определение, поскольку в основе ее организации лежит непосредственное и опосредованное взаимодействие преподавателя и студента. Степень самостоятельности последнего при этом может быть различной в зависимости от многих факторов.

Среди множества определений **самостоятельной работы студентов (СРС)**, мы будем придерживаться следующего - это основной вид учебной деятельности студента, осуществляемая под руководством, но без непосредственного участия преподавателя, характеризуемой большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как в аудиторное, так и во внеаудиторное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и качества подготовки будущих специалистов.

СРС предназначена не только для овладения предметным знанием, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. *Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной работой, 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. 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. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В процессе самостоятельной работы применяются учебные умения, которые позволяют преподавателю проследить: степень творческого подхода студентов к освоению будущей своей профессиональной деятельности; их умение пользоваться учебной, специальной и другой литературой; умение анализировать изученное; умение обобщать, формулировать мысль и излагать свое мнение; умение ориентироваться в противоречивых взглядах, иметь и уметь отстаивать самостоятельное суждение; стремление к самореализации в выбранной профессии.

Повышая требования к качеству выполнения заданий студентом, преподаватель получает возможность более тщательно анализировать процесс развития интеллекта студентов, становления их профессиональной компетентности и квалификации.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения качества подготовки специалистов.

**Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:**

- Методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
- Сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С.Выготскому) студентов, т.е. посильность выполнения;
- Последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
- Дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- Деятельностная ориентация самостоятельной работы.

Творчество вытекает из воспроизводящей деятельности и является развитием последней и в тоже время содержит в себе воспроизводящие процессы как одно из своих следствий.

На основе данного высказывания мы постулируем первое дидактическое положение, смысл которого заключается в следующем: структура ПД и параметры ее основных звеньев определяют

типологическую классификацию СР и общую основу систематизации их видов в пределах каждого учебного предмета. Это процессуальная сторона классификации.

По данному положению опыт творческой деятельности проявляется в виде следующих процессов:

- Узнавание и распознавание понятий на основе речевого и визуального общения, а также запоминание и демонстрация образов выполнения тех или иных способов деятельности.

- Реконструкция, актуализация и перенос знаний, навыков и умений и варьирование системы способов деятельности для решения УЗ.

- Обобщение признаков и понятий, инвариантных преобразований с целью получения новой информации.

- Выявление новых задач в той или иной ситуации и разработка принципиально новых программ и способов решения.

Однако при выполнении студентами этих действий, процесс его движения снят и отсутствует специфика психической субъективной регуляции действий. Только на стадии систематизации видов самостоятельных работ, происходит слияние содержания познавательной деятельности студента и характер процесса его движения. Отсюда вытекает второе дидактическое положение, лежащая в основе классификации СР: процессуальная сторона деятельности студента как принцип в выявлении типов СР, которая всегда должна выступать в единстве с логико-содержательной стороной и внешне проявляться через нее. Соответственно, можно выделить следующие **типы СР**:

- воспроизводящие СР по образцу;
- реконструктивно-вариативные;
- частично-поисковые или эвристические;
- исследовательские.

**Научно-исследовательская работа студентов** является одной из важнейших форм учебного процесса. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции, - все это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе, исследовательской работой занимаются все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых исследований. Со стороны преподавателя необходимы внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет (да и просто не

сможет) заниматься “скучной наукой”, какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях ее освоения.

### **Общие принципы научной работы со студентами.**

Основным способом подачи учебного материала было и остается информирование. Преподаватель с помощью лекций, собеседований и других обычных способов доносит до студентов приобретенные им знания, а студенты заучивают их. Такой способ был бы идеален еще в начале века, но сегодня, когда наука развивается очень быстро, знание, приобретенные таким способом, являются малоценными, так как они быстро теряют свою актуальность.

Но проблема состоит в том, что многие студенты по целому ряду причин (от простой лени до психических расстройств) не могут подходить к учебному процессу творчески. И может случиться такая ситуация, что несколько студентов будут изучать дополнительную литературу, работать с документами и источниками, а основная масса продолжит учиться по старому способу. Если же сосредоточить внимание на основной массе, то наиболее активные студенты могут постепенно прекратить свои изыскания, присоединиться к большинству. Эту сложную проблему легко разрешить посредством организации научного кружка по выбранному предмету. Преподаватель решает две задачи: он дает возможность одаренным студентам проявить себя, так как кружок не ограничивает своих членов в выборе темы исследования, а с другой стороны, он не боится уделить побольше внимания основной массе учащихся. Что в свою очередь, может выделить в коллективе новые таланты, которые также станут членами научного кружка. В идеале, при большом желании и опыте со стороны преподавателя членами кружка может стать практически вся группа.

### **Виды и формы научно-исследовательской работы студентов**

Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

1. Учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами. К этому виду НИРС можно отнести курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в вузе, а также дипломную работу, выполняемую на пятом курсе.

Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой (если это необходимо, то и с иностранной), приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны и написание ее не представляет большого труда для студентов, то уже на следующий год требования заметно повышаются, и написание работы превращается в



действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, вуз способствует развитию студента как исследователя, делая это практически незаметно и ненавязчиво для него самого.

Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способностей студента, и как заключительный этап обучения студента в вузе направлено на закрепление и расширение теоретически знаний и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности и, выбирая тему для курсовой работы, это чаще всего учитывается. В данном случае, кроме анализа литературы в дипломную работу может быть включен собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы.

К НИРС, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести и написание рефератов по темам практических занятий. При этом следует сказать о том, что чаще всего реферат является или переписанной статьей или, что еще хуже, конспектом главы какого-то учебника. Назвать это научной работой можно с большим сомнением. Но некоторые рефераты, написанные на основе нескольких десятков статей и источников, поправу можно назвать научными трудами, и включение их в список видов НИРС вполне оправдано.

2. Исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами.

Как уже говорилось, такая форма НИРС является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. Это легко объяснить: если студент за счет свободного времени готов заниматься вопросами какой-либо дисциплины, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно – мотивация студента к занятиям. Студент уже настолько развит, что работать с ним можно не как с учеником, а как с младшим коллегой. То есть студент из сосуда, который следует наполнить информацией, превращается в источник последней. Он следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им науке, а главное – процесс осмысления науки не прекращается за пределами вуза и подготовки к практическим занятиям и экзаменам. Даже во время отдыха в глубине сознания не прекращается процесс самосовершенствования. Реализуется известная ленинская цитата: “во-первых – учиться, во-вторых – учиться и в-третьих – учиться и затем проверять то, чтобы наука у нас не оставалась мертвой буквой или модной фразой..., чтобы наука действительно входила в плоть и кровь, превращалась в составной элемент быта вполне и настоящим образом” [75].

Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время, являются:

- предметные кружки;
- проблемные кружки;
- проблемные студенческие лаборатории;
- участие в научных и научно-практических конференциях;
- участие во внутривузовских и республиканских конкурсах.

Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и ученого. Выигрывают все: сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях народного хозяйства он ни работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться; постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать.

Общество получает достойного своего члена, который, обладая вышеперечисленными качествами, сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним.

Каждый преподаватель вуза должен уделять НИРС не меньше внимания, чем аудиторным занятиям, несмотря на то, что это отнимает много времени и сил. Ведь самая большая награда для него – это действительно образованный, всесторонне развитый и благодарный человек, который всегда будет помнить уроки, полученные в юности.

**Основы педагогического контроля в высшей школе** Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично

или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг. Поскольку рейтинговая форма контроля проводится в рамках модульного обучения, сведения о ней можно найти в соответствующем разделе [96].

#### **Функции педагогического контроля**

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

**Диагностическая функция:** контроль — это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

**Обучающая функция** контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Таблица 14 - Основы педагогического контроля в высшей школе

Функции педагогического контроля			Организационные принципы педагогического контроля	
<i>Диагностическая</i> Процесс выявления уровня сформированности навыков, знаний и умений	<i>Обучающая</i> Проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала	<i>Воспитывающая</i> Наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к данному предмету	<i>Воспитанность</i> – проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студента к учебе	<i>Систематичность</i> – систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует положительную мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об усвоении материала студентом.

Формы педагогического контроля		
Зачеты		<i>Текущий</i> – Дифференцирует студентов на успевающих и неуспевающих
Экзамены		<i>Тематический</i> – Оценка результатов усвоения определенной темы или раздела программы
Коллоквиумы (собеседование)		<i>Рубежный</i> – Проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала
Семинары		<i>Итоговый</i> – Экзамены по курсу, на котором проявляются способности студента к дальнейшей учебе. Может использоваться как оценка результатов научной работы.
Курсовые		
Лабораторные работы		<i>Заключительный</i> – Госэкзамены, защита дипломной работы, присвоение экзаменационной комиссией квалификации

Оценка	Способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие навыков студентов целям и задачам обучения		
Отметка	Численный аналог оценки		
<u>Отлично</u> За точное и полное владение материалом в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок, при устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и стилистически <u>правильна</u>	<u>Хорошо</u> За прочное овладение материалом при малозначительных неточностях, пропусках и ошибках.	<u>Удовлетворительно</u> За владение предметом с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не препятствуют дальнейшему обучению	<u>Неудовлетворительно</u> За незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе или письменной работе
<b>Недостатки:</b> субъективность, слабая дифференцирующая способность оценки			
<b>Дополнительные критерии оценки</b>			
<b>Психологические</b> Отношение студента к данному курсу – посещаемость, характер вопросов	<b>Этического характера</b> Списывание, подсказка, т.е. нарушение учебной этики	<b>Ценностные</b> Справедливость оценки	

**Воспитательная функция:** наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

#### **Формы педагогического контроля**

Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование),

письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют больших затрат времени для преподавателя. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля — показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

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

**Текущий контроль** помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

**Тематический контроль** — это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

**Рубежный контроль** — проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

**Итоговый контроль** — экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

**Заключительный контроль** — госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией. [65].

### **Оценка и отметка**

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка — способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при пересдаче, доучивании.

Отметка — численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций: «Отлично» ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна.

«Хорошо» ставится за прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной-двух).

«Удовлетворительно» — за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

«Неудовлетворительно» — за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Преимущество шкалы — простота, отсюда ее широкая распространенность. Недостатки шкалы: 1) личное понимание успешности знаний студента преподавателем. Срабатывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение студента, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи. Но ведь можно не ходить и выучить, не писать конспекты и отлично ответить, быть циничным нахалом и знать; 2) слабая дифференцирующая способность. Она (пятибалльная система, а вернее четыре оценочные категории) позволяет только грубую классификацию на четыре группы. А как важна более точная оценочная шкала при приеме в вуз?!

Проблема оценки знаний очень актуальна. Многие преподаватели к пятибалльной оценке прибавляют «+» или «—», получается как бы 10-балльная система. В качестве примера можно прибегнуть к следующей десятибалльной шкале:

1. — нет знания предмета,
2. — очень плохие знания,
3. — плохие знания,
4. — неудовлетворительные знания,
5. — малоудовлетворительные знания,
6. — удовлетворительные знания,
7. — недостаточно хорошие знания,
8. — хорошие знания,
9. — очень хорошие знания,
10. — отличные знания.

Такая система облегчила бы конкурсный отбор абитуриентов, а у студентов при ее применении повышается мотивация, появляется больше возможностей проявить себя как личность. Заслуживает внимания оценочная шкала в дореволюционных средних учебных заведениях и за рубежом. Так, например, в Мариинском институте благородных девиц существовала дифференциация четверки: хорошие знания, очень хорошие, весьма хорошие.

В Доминиканской Республике на курсах испанского языка применяется 100-балльная система.

### **Педагогическое измерение**

Наиболее распространенное средство педагогического измерения — педагогический тест. Педагогический тест — это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.

Существует ряд требований к тесту организационного характера:

- тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях;
- оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;
- применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность [71].

**Надежность** — определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. В последнее время получил распространение экспертный опрос, когда студента оценивают 2-

3 и более преподавателей, и посредством коррелирования результатов появляется возможность надежности оценки.

**Валидность теста** — соответствие форм и методов контроля его цели.

Задача качественной оценки знаний прежде всего зависит от ответа на вопрос: что такое знания? Моделирование образа идеального студента, знающего предмет, помогает подобрать соответствующий материал для контроля. Наиболее распространенные причины невалидности контроля — списывание, подсказка, репетиторское «натаскивание», снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при отсутствии надлежащих условий. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам. В целях повышения валидности педагогического контроля применяются экспертные оценки контрольного материала для приведения в соответствие требований учебной программы и концепции знания. Концепция знания может зависеть от статуса вуза, контингента обучаемых. Соответственно должен варьироваться и контрольный материал.

**Объективность** — критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера.

### **Пути повышения объективности контроля**

Первое направление — формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интересубъективная оценка, поскольку при неравноценном составе ГЭК мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов.

Второе направление — использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования (УМУ, РУМУ).

Увеличению объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами. Преподавателю высшей школы следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле:

**Эстетический аспект объективности** — моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая реификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения.

**Ценностный аспект критерия** объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. Студентов нужно убедить в справедливости решения преподавателя. В их представлении преподаватели делятся на строгих и добрых, поскольку каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

**Психологический аспект** объективности. Решение преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, определяется еще и психологическими факторами. Отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют «образ» студента в сознании преподавателя.

Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки студентом. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний. Преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему выставляется та или иная отметка. В случаях убедительной аргументации отметка воспринимается студентом как объективная оценка его знаний [65].

### **Организационные принципы педагогического контроля**

В высшей школе выделяют три основных принципа контроля.

**Воспитывающий принцип** проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

**Систематичность.** Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

**Всесторонность.** Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

При оценке личности следует учитывать деловые, моральные качества, ценностные ориентации, общественную работу, учебные достижения. Всесторонность контроля — одна из составляющих комплексного подхода к воспитанию [60].

В заключение остановимся на некоторых моментах самостоятельного изучения данного раздела. По ней имеется четыре группы основных источников. Первая из них — справочная литература



характера энциклопедий, педагогических словарей, справочников. В них дается разъяснение терминов «педагогика», «дидактика», «принцип», «методика». Вторая – вузовские учебные пособия по педагогике. В них обычно имеется раздел «Теория обучения и образования (дидактика)». В этом разделе характеризуются содержание образования, процесс обучения, включая принципы обучения, организационные формы процесса обучения, его методы и средства. Третья группа – пособия, излагающие методику преподавания конкретных предметов. Обычно такие пособия включают в себя два раздела: общетеоретический (дидактический) и методический. Четвертая группа источников посвящена методике и технике проведения конкретных форм занятий – уроков, лекций, семинаров, практических, лабораторных занятий.

Пользуясь этими источниками, а также данным разделом настоящего учебника, студенту важно осмыслить общее содержание дидактики как теории обучения, сущность таких понятий, как закономерность, принцип, форма, метод, прием обучения в их связи, механизм реализации дидактических принципов в предметных методиках.

На первый взгляд может показаться, что все эти задачи и проблемы носят узкопрофессиональный характер. Однако очень важно осмыслить их с позиции общепрофессиональной подготовки специалиста, которому предстоит просветительская деятельность, обучение профессиональному мастерству своих менее опытных, менее квалифицированных коллег, профессиональное общение.

### *Вопросы для самостоятельной работы*

1. Дидактика — наука или искусство обучения? Сформулируйте современное понимание дидактики. Что является областью дидактических исследований? В каком значении употреблял понятие «дидактика» Я.А. Коменский?
2. Раскройте сущность теоретической и нормативно-прикладной функции дидактики?
3. Сформулируйте определения основных дидактических понятий.
4. Что является предметом исследования дидактики высшей школы?
5. Раскройте сущность процесса обучения.
6. Дайте краткую характеристику принципов обучения в высшей школе. В чем их принципиальное отличие от принципов обучения в средней школе?
7. Дайте определение понятию «метод обучения» как основному дидактическому понятию.
8. Роль лекции в учебном процессе вуза.
9. В каких ситуациях лекционная форма организации учебного процесса не может быть заменена никакой другой?
10. Каковы критерии оценки качества лекции?
11. Назовите виды лекции.
12. Каковы функции педагогического контроля в ВШ?
13. Перечислите виды контроля.
14. Каковы аспекты критерия объективности контроля?
15. Назовите организационные принципы контроля?
16. Краткая характеристика педагогического измерения.
17. Дайте определение педагогическому тесту.
18. Каковы критерии оценки качества тестов?
19. Перечислите формы тестовых заданий.
20. Перечислите этапы разработки тестовых заданий.
21. Какова цель практических занятий в высшей школе?
22. Какие педагогические задачи решаются на семинаре?
23. Дайте характеристику видам семинара?
24. Каковы критерии оценки семинарского занятия?
25. В чем отличие семинара-дискуссии от его традиционной формы?
26. Какие навыки формируются у студентов в процессе выполнения лабораторных работ?
27. Какую роль играет СРС в обучении?

28. Охарактеризуйте коллоквиум как формы обучения в ВШ.
29. Чем отличается собственно самостоятельная работа студентов от аудиторной самостоятельной работы под контролем преподавателя?
30. Какие формы самостоятельной работы студентов существуют в вузе?
31. Назовите наиболее перспективные пути активизации СРС.

## ГЛАВА 5

### Воспитательная работа в высшей школе

*• Высшая школа как социальный институт воспитания и формирования личности специалиста. • Сущность и основные направления воспитательной работы в высшей школе. • Кураторство в высшей школе*

---

В законе Республики Казахстан «Об образовании» (1999) сказано: «Образование» – это непрерывный процесс воспитания и обучения, направленный на обеспечение высокого уровня нравственного, культурного развития и профессиональной компетенции всех членов общества [40]. При всей условности такого деления, при обязательном сочетании таких неразделимых понятий, как нравственность, культура и профессионализм, представляется чрезвычайно важным подчеркнуть, что становление человека как гражданина, патриота, является не менее важным. Именно эти качества лежат в основе подготовки специалиста с высшим образованием.

Современное воспитание, помимо необходимой в любом обществе социализации личности особое внимание уделяет вопросам духовности, ценностей личности, ее самоопределения.

Традиционная система воспитания, основанная на социо-центрическом подходе, в котором цель развития личности – это ее формирование с позиции максимальной полезности, постепенно заменяется на наиболее прогрессивную и соответствующую условиям демократизации общества, образования и воспитания концепцию гуманистического, личностно-ориентированного подхода [69].

Сегодня в обществе востребованы не просто профессионалы, необходима высокая нравственно-культурная основа. Гуманистический подход, основанный на идее, что образование и воспитание, идущее от самой личности является наиболее прогрессивным наиболее соответствует условиям демократизации общества.

Концепция гуманизации воспитания рассматривает в качестве цели самоактуализацию личности. **Самоактуализация** предполагает осознание человеком самого себя в окружающем мире и свободный личностный выбор собственного жизненного пути, достижение внутренней гармонии, реализацию всех способностей и талантов, имеющихся в арсенале глобального, процессуального и личностного «Я».

В новых условиях жизни государства и общества важно более конкретно ставить вопрос воспитания гражданственности: это глубокое знание и уважение своих прав и прав других людей, воспитание способности участвовать в общественно-политической деятельности на

началах демократизма, взвешенности, терпимости к инакомыслию и многопартийности, уважение к законно образованным государственным структурам. Гражданственность – это нравственно-правовая и политическая грамотность, уважение и соблюдение прав человека.

Чрезвычайно важно воспитание поликультурного человека, личности с историческим сознанием, знанием традиций, мифов, символов, истории народов, населяющих Казахстан и живущих бок о бок многие века.

Казахстан многонациональное государство, поэтому воспитание поликультурной личности будущего специалиста является одним из направлений работы вузов. Оно предполагает разработку национальной системы воспитания студенчества, которая сочетала бы в себе новейшие достижения мирового и отечественного опыта воспитания; формирование широкой, фундаментальной базовой культуры студентов, так как поликультурная личность – это индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Воспитание поликультурной личности способствует формированию и таких важных качеств будущего специалиста, в том числе и педагога, как толерантность, объемное видение мира и др. Развитие исторического сознания является основой для формирования этнического и общегосударственного сознания студентов. Ориентация на формирование творческой личности будущего специалиста требует и овладения им истории мировых религий, что не тождественно религиозному образованию.

Религия является неотъемлемой частью духовности народа и без представления о религиозных ценностях, имеющих нравственное и эстетическое значение, духовно-нравственное становление будущего специалиста, в том числе и педагога, будет неполноценным. Обращение к мировым религиям позволит понять не только различие, но общность нравственных устремлений, духовных исканий, эстетических норм народов, населяющих государство.

Воспитание поликультурной личности предполагает формирование всех видов культур: нравственной, политической, эстетической, экологической, физической и др., несомненно, скажется и на уровне профессиональной компетентности будущих специалистов, особенно педагогов.

Одним из важнейших документов в области воспитания, принятых за последние годы является «Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан» (2000 г.), направленная на повышение собственного статуса образовательных учреждений, обновление содержания и структуры воспитания на основе отечественных традиций и современного опыта, обеспечение многомерности и интегрированности учебного и воспитательного процессов, общественного и семейного воспитания, на духовно-нравственное становление детей и

молодежи, подготовку их к самостоятельной жизни в свете требований современного общества к подрастающему поколению [51].

Комплексная программа определяет цели, задачи и направления совершенствования организации воспитания в системе образования. Данная программа является основой для разработки региональных и местных программ.

В сфере высшего образования программа рассматривает основные тенденции и проблемы воспитания будущих специалистов в вузах Республики Казахстан, связанные со сменой социально-экономического устройства общества, переходом к рыночным отношениям, что, естественно, требует и подготовки специалистов нового поколения.

Таким образом, воспитание становится важнейшей составляющей содержания профессиональной деятельности преподавателя вуза. Однако воспитание обретает иной облик, порожденный новым временем и новой социально-культурной ситуацией.

Поэтому, преподавателю вуза необходимо овладеть современной теорией воспитания, так как практическая работа со студентами испытывает колоссальные трудности именно от пренебрежения большинством из них знаниями содержания организации воспитательного процесса в высших учебных заведениях.

### **5.1 Высшая школа как социальный институт воспитания и формирования личности специалиста**

Формирование и развитие личности человека происходит в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Молодежь поступает в вуз, пройдя значительный путь становления, формирования различных качеств, развития способностей, социализации. Несомненно, период обучения в вузе - важнейший период социализации человека. **Социализация** - процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения.

Результат социализации – **социализированность**, как комплекс сформированных черт, задаваемых статусом и требуемых обществом в современных условиях

Выделяются следующие характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению ценностных ориентаций, умение находить баланс между своими ценностями требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям; ориентация не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

В процессе и в результате социализации человек овладевает совокупностью ролевых ожиданий и представлений в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, социальной и др.) и развивается как личность, приобретая и вырабатывая ряд социальных установок и ценностных ориентаций, удовлетворяя и развивая свои потребности и интересы.

Если рассматривать период обучения в вузе как процесс и результат социальной зрелости и индивидуального роста человека, то стержнем этого процесса можно считать **воспитание**, понимаемое, прежде всего, как социализация, затем – специально организованная система воздействий на студента, и далее – как самовоспитание, обеспечивающее преемственность и устойчивость цивилизации и культуры [38].

Высшая школа как уникальный социально-образовательный институт обладает мощным потенциалом духовно-нравственного становления молодежи, ее подготовке к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Растущие социальные ожидания и запросы общества к молодым специалистам диктуют необходимость обращения к проблемам воспитания студенчества как потенциальной интеллектуальной и духовной элиты страны. Особую роль в этом отводятся университетам, которые призваны поднять на новый качественный уровень подготовку специалистов-профессионалов как носителей высочайших эталонов образованности, воспитанности, духовности и культуры. К проектируемым характеристикам идеальной личности с университетским образованием можно отнести:

- способность воссоединять различные культуры (научно-фундаментальную, гуманитарную, общечеловеческую, национальную и др.)
- выступать хранителем традиций и катализатором прогрессивных перемен в производственной, научной, социальной сферах.
- способность к самоактуализации и самореализации в контексте социальной и культурной компетентности;
- наличие уровня социальной зрелости, позволяющего противостоять асоциальным антикультурным явлениям и тенденциям в обществе.

Студенческий возраст можно выделить как центральный этап становления характера и интеллекта человека.

Признается, что молодые люди переживают благодатный для воспитательных воздействий период биохимического, психологического, социального расцвета активного развития нравственных, эстетических чувств, физических, интеллектуальных, научных, художественных, специальных способностей, осознанного стремления к овладению полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых, экономических, т.е. включения в самостоятельную, производственную деятельность, начала трудовой биографии и создания собственной семьи. Учитывается также, что студенты, поступившие в высшие учебные заведения прошли жесткий отбор и, в основном, отвечают повышенным требованиям, предъявляемым им в процессе обучения в вузе.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идут усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование - качество.

Необходимо отметить, что неправильно сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Необходима еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента.

Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присуще обостренное чувство собственного достоинства, максимализма, категоричности и однозначности нравственных требований, оценок, фактов, событий, своего поведения. Этому возрасту свойственны рационализм, нежелание брать все на веру, что обуславливает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманный нигилизм как своеобразная форма утверждения требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение, умение помочь сохранить свое юношеское горение, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам.

Конечный результат воспитания студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно изменяющихся и приобретающих самое различное выражение воспитательных задач, встающих перед преподавателями. Причем всегда важно определить



ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента его профессионально важных качеств.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой **педагогики сотрудничества**, принципы которой должны стать ведущими в вузовском обучении.

*Главный принцип* педагогики сотрудничества - принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений, является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Другая важная задача воспитания - помощь воспитуемому в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Для решения такой задачи преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики. Важнейшее значение здесь имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером.

Преподаватель должен учитывать, что учебные нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на личность студента в целом, давая студенту, что он неумен, ленив, безответствен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента [71].

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Таким образом, обеспечение готовности преподавателей вузов к организации воспитательной деятельности требует от них овладения комплексом современных психолого-педагогических знаний, форм и методов воспитательных воздействий, что предполагает усовершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

**Модель системы воспитательной работы высшей школы** Какой должна быть система воспитательной работы в высшей школе? Одной из актуальных методологических проблем педагогической науки является поиск и определение оптимальной цели

воспитания. Цель воспитания характеризует мысленное представление педагога о том, каким, в конечном счете, должен стать человек, которого хотят воспитать. Цель определяет характер педагогического воздействия. Она действенна только тогда когда, органически связана с настоящим, фиксирует достигнутое, но ориентирована на решение ближайших задач. Цель не определяется произвольно, потому что она всегда объективно отражает требования общества, которые в свою очередь, детерминированы уровнем развития социально-экономических отношений.

Основной целью учебно-воспитательной работы со студентами является формирование социально-ценностных свойств личности, необходимых для жизни в новом обществе. В основу достижения основной цели воспитания положены прогрессивные направления и идеи современной педагогики: идеи социализации личности, идеи создания благоприятной среды воспитания, идеи формирования воспитательной среды.

Процесс социализации личности видится в том, что рыночная модель экономики наиболее сильно актуализирует творческий уровень профессионально-экономической адаптации. Проблема социализации личности решается на основе содержательного компонента процесса формирования духовно-нравственных качеств личности, ее профессиональной ориентации и социальной адаптации. Каждый компонент содержит структурные элементы воспитания. Быть прагматиком воспитания – это, значит, научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы и с накоплением такого опыта добиться максимального благополучия, успеха в рамках тех норм, которые определены социальной средой его жизнедеятельности. В этом процессе воспитатель должен приучить воспитанника не к пассивному приспособлению к реальным условиям, а к активному поиску путей улучшения своего благополучия, вплоть до преобразования условий в желаемом для себя направлении. Воспитание должно быть нацелено на подготовку воспитанника к встрече с будущим, приучить его к разработке планов своего будущего к выбору подходящего стиля жизни, стандартов поведения по критерию полезности. Содержание воспитания должно исходить из логики самой жизни и из потребностей. Наличие этих компонентов обеспечит будущее каждого специалиста и гражданина нашего общества.

Мерилом образованности любого общества определяется уровнем его культуры и цивилизации, а не набором знаний. Соответственно высшая

школа должна определить стратегические ориентиры по созданию единой воспитательной среды, как основы для формирования культуры специалиста, содействующей развитию социальной и профессиональной компетенции личности специалиста с высшим образованием, становлению его как гражданина и профессионала.

Под культурой мы понимаем интегративное качество личности специалиста, обладающего методологически гибким, проектно-ориентированным мышлением, с высоким уровнем общей культуры, способностью к коммуникациям позитивного типа, ярко выраженной установкой на гражданскую ответственность.

*Слагаемые* такой культуры:

- духовно-мировоззренческие ориентации специалиста: потребности, интересы, мотивы деятельности, ценностные ориентации, формирующие его установки на творческий высокопрофессиональный труд;

- патриотизм и преданность интересам своей страны как национальная черта, ориентирующая специалиста на экономическое процветание и приоритетное положение Казахстана в мировом сообществе на основе собственного потенциала;

- овладение ценностями духовно-нравственной и материальной культур: познавательной культуры в сфере фундаментальных наук, экономической культуры, гражданской, политической, правовой культуры, физической, экологической и основными сферами искусства [54].

В связи с этим выступают задачи высшего образования:

- повышение социально-педагогического статуса воспитания и профессионального уровня управления процессом воспитания в вузе;
- укрепление воспитательных функций высшего образования, координация воспитательных воздействий всех структурных подразделений вуза;
- возрождение вузовских традиций и обеспечение использования новейших достижений в воспитательном процессе;
- всемерное содействие формированию значимых профессионально-личностных качеств специалиста с высшим образованием;
- развитие принципов организации воспитания и механизма развития единой культуры специалиста;
- содействие самодеятельности и самореализации студентов, формирование уважительного отношения к правам студенчества.

Одной из главных задач нравственного воспитания – это воспитание культуры межличностного отношения. Терпимость и уважение к личности – основные компоненты человеческих взаимоотношений. В нашей повседневной жизни чувства, мысли и действия сплетены воедино, однако

чувства возникают раньше мысли и действия. Человек чувствует, затем действует, затем либо говорит, либо совершает какие-либо действия. Чувства не требуют особой проработки, пока не происходит «сбой» либо в восприятии окружающего, либо в отношениях, либо в решении какой-то задачи. Обычно в такой ситуации человек начинает думать – искать причины того, что произошло, возможные выходы из ситуации. Этому должно способствовать правильное методическое обеспечение воспитательного процесса, создания творческих групп, коллективов и клубов по интересам. Для того, чтобы формировать здоровое общественное мнение необходимо организовывать вечера, беседы, лекции, викторины на этические темы.

Для сохранения межнационального согласия, создания системы этнокультурного образования необходимы условия для изучения и реального владения двумя, тремя и более языками.

В условиях многонациональной страны, каким является Казахстан, проблема воспитания поликультурной личности, является одним из важнейших направлений воспитаний в вузе. В высшей школе обеспечение роста и обогащение творческого потенциала личности студента должно обеспечиваться на основе возрождения национальной духовной культуры во взаимосвязи с историей и культурой других народов.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента.

Специалист с высшим образованием должен обладать и достаточно ярким художественным сознанием, развитым воображением, утонченными чувствами, тягой к прекрасному, умением разбираться в произведениях искусства.

Вхождение в цивилизованный рынок требует ориентации воспитательной работы, гуманитарного образования на фундаментальную подготовку кадров с рыночным мышлением. При этом важно сохранить нравственность, не допустить нигилистическое отношение к культуре, знаниям. Следует дать студентам принципиально новое содержание понятия трудового воспитания, представление о реальных перспективах труда в условиях рыночных отношений, возможной безработицей и на этой основе строить их профессиональную подготовку. Студенты должны знать основы мировой и отечественной культуры, владеть навыками этики и психологии межличностного общения, приемами организации коллектива людей.

Культурологический взгляд на процесс воспитания решает множество стоящих перед педагогами проблем. Избрать

культурологическую позицию во взгляде на воспитание - значит, анализировать ход педагогических событий через призму существующих культурных норм и открытых культурой наивысших ценностей. Значит, учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и возвращать подрастающего молодого человека как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными. Такой подход соответствует явному стремлению человека к единому мировому сообществу, а воспитание, в таком случае, выполняет роль реального фактора развития единства между людьми на земле.

Культурологический подход к воспитанию обеспечивает каждому отдельному молодому человеку наилучшие психологические условия для проживания в мировом обществе, оснащая его способностью к жизнедеятельности на данном уровне достижений культуры и предотвращая выбрасывание личности за пределы реальной культуры.

Для педагогических решений культурологический подход открывает широкое пространство воспитательных средств, воспитательных методических форм работы со студентами. Открывается возможность обрести цель воспитания и, следовательно, придать воспитанию его сущностный целенаправленный характер.

Другие направления воспитания не должны отрицаться, наоборот, они должны приумножаться и приближаться к нашим жизненным реалиям.

Ниже нами предлагается модель, которая представляет собой целостную непрерывную, прагматическую систему воспитательного процесса в вузе (рис. 16).

## **5.2 Сущность и основные направления воспитательной работы в высшей школе**

Воспитательный процесс вуза – специально организуемое взаимодействие педагогов и студентов, в ходе которого происходит стимулирование их активной и духовной деятельности, овладение социальным и морально-нравственным опытом, ценностями и отношениями, становление гражданина и профессионала [99].

При этом эффективность воспитания как сфера социального значения исключительно зависит от активности самого субъекта воспитательной деятельности, его стремления к диалогу, интеграции коллективных воспитательных усилий и обмена достижениями.

## Концептуальная модель воспитательной системы



**Рисунок 16**

В этой связи в качестве формулы действенного воспитания можно назвать обеспечение в воспитательном процессе синтеза мысли, чувства, слова и действия в контексте практического разрешения научных и образовательных задач, а также острейших проблем коллективной жизнедеятельности, ибо достоянием человека становится то, что он сам совершил и чувственно-эмоционально и рационально пережил.

Задачами воспитания в вузе на современном этапе является создание:

- национального и поликультурного воспитательного пространства;
- широкого спектра возможностей для проявления творческого потенциала личности;
- информационной открытости и доступности информации разнообразного плана;
- кооперация воспитательных возможностей всех факультетов и кафедр университета [54].

Системообразующим ядром воспитательного процесса в высшей школе служит научная школа как своеобразная педагогическая система, в которой происходит превращение студента в исследователя, приобщение к идеалам и ценностям науки, создавая особые условия сотворчества, взаимовлияния, взаимоуважения.

**Основные направления воспитательной деятельности** *Духовно-нравственное.* Духовно-нравственную культуру специалиста можно охарактеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально – значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в индивидуальной деятельности. Вузы должны ориентировать свои усилия в этом направлении на организацию целенаправленной и планомерной работы по формированию и развитию духовной культуры, нравственного облика будущего специалиста и его мировоззренческой подготовке.

*Общественно-политическое и правовое.* Общественно-политическая и правовая культура специалиста подразумевает наличие у него активной жизненной позиции, зрелых идейно-политических взглядов и убеждений, знание основных законов и законодательных актов Республики Казахстан. С этой целью необходимо организация лекций, бесед и других форм работы со студентами, направленных на оказание им помощи в осмыслении состояния и динамики общественной жизни, глобальных проблем современности, на воспитание политической зрелости, демократизма, политической культуры, на развитие способности принимать деятельное участие в преобразовательных процессах в Казахстане.

*Патриотическое и межнациональное.* В плане развития межэтнической интеграции и формирования общенационального

самосознания граждан Республики Казахстан важной место занимает формирование у молодежи казахстанского патриотизма, интегрированного с патриотизмом других народов Казахстана. Укрепление чувства патриотизма и гражданского долга у молодых людей, любовь к своей родине, гордость за свою страну, основанные на стремлении к сохранению мира и межэтнического согласия, способствуют единению народов Казахстана и объединению всех этнических групп, проживающих в стране.

Особое внимание следует уделить изучению государственного языка и разработке новых эффективных методик его изучения. Наряду с изучением казахского и русского, немаловажно изучение других европейских и восточных языков.

*Культурно-эстетическое и этнокультурное.* Необходимо направить усилия на развитие и материальное обеспечение инфраструктуры культуры в вузах – средства массовой информации (печатные издания, учебное телевидение и ТСО), с привлечением ведущих ученых, философов, культурологов и др. дальнейшее развитие библиотек, способствующих развитию самостоятельности студентов; выпуск учебных пособий, художественной и методической литературы по данному направлению. Необходимо во всем: учебе, досуге, профессиональной деятельности формировать идеалы добра, красоты и уважения к народным традициям.

*Профессиональное.* Важнейшей закономерностью работы по данному направлению является единство по конечным целям и задачам административного, педагогического, научного, семейного и общественного воздействия на личность студента как будущего специалиста. Для проявления этой закономерности очень важна координация действий педагогов в ходе учебного процесса и внеаудиторных мероприятий.

В процессе общения принципиальную важность приобретает использование новых образовательных технологий, делающих акцент на самостоятельности и активности молодежи, привлечении практико-ориентированного учебного материала, усиление роли всех видов производственной практики.

Внеучебные мероприятия должны предусматривать возможность демонстрации мировоззренческих ценностей состоявшихся профессионалов различных сфер жизнедеятельности общества, а также использование полученных профессиональных знаний.

Для развития этого направления воспитательной работы особенно активно используется потенциал научной школы, функционирующей с широким участием студенчества, а также возможности подработок и дальнейшего трудоустройства в выбранной сфере. Предусматривается



также проведение конкурсов на лучшего профессионала, организация проектов по использованию профессиональных знаний будущих специалистов в жизнедеятельности факультетов и взаимному предоставлению профессиональных услуг (например, социологические опросы, психологическая и педагогическая взаимопомощь, организация туристических маршрутов силами студентов), активная деятельность объединений выпускников, творческие встречи с ветеранами и известными специалистами и др.

*Интеллектуальное.* В содержание интеллектуального воспитания входит развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи; формирование механизма самоорганизации умственной деятельности; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей воспитанников; развитие сознания и самосознания студентов, их творческого потенциала; формирование профессионального мышления. Умственное воспитание осуществляется, прежде всего, через образование и обучение, предусматривающее организацию занятий проблемного, дискуссионного, игрового плана.

*Научно-исследовательское.* При осуществлении данного направления, в первую очередь, необходимо воспитание потребности студентов в непрерывном пополнении запаса знаний и применении их на практике, интереса к научно-исследовательским работам, проводимым в вузе, и на фоне этого – формирование научно-исследовательской культуры будущих специалистов. Для этого необходимо привлечь студентов к научно-исследовательской работе, совершенствуя систему мер морального и материального поощрения, организовать цикл встреч студентов с представителями производства, учеными и педагогами, уделить более пристальное внимание подбору мест прохождения производственной практики, провести ряд научно-практических конференций по проблемам научных исследований, конкурсов, фестивалей и др.

*Экологическое.* В области экологического воспитания вместе с общим информированием и приобретением студентами технических знаний, основной упор необходимо делать на реализацию различных типов обучения в области управления охраной окружающей среды и активного участия в разработке и осуществлении экологической политики. Элементы экологического образования могли бы также быть включены в учебные программы по множеству предметов, таких как экономика и управление, государственное финансирование и налогообложение, программы приватизации и экономическая перестройка и др. для обеспечения роста информированности студенчества в вопросах данного направления и

приверженности активной политике охраны окружающей среды, необходимо широкое вовлечение ученых, профессиональных преподавателей, НПО и СМИ.

*Экономическое.* Система экономического воспитания включает в себя содействие обеспечению вторичной занятости студентов, в том числе за счет выявления рабочих мест в службах университета, развитие предпринимательской и коммерческой деятельности отдельных структурных подразделений университета, создание молодежных коммерческих объединений в соответствии со специализацией студентов на базе помещений и оборудования лабораторий университета в свободное от занятий время, развитие системы социальной защиты материальной поддержки малоимущих, изыскание дополнительных возможностей для поощрения особо одаренных студентов.

*Физического и здорового образа жизни.* В целях развития массовых видов спорта и пропаганды здорового образа жизни необходима разработка конкретного комплекса мер, направленных на вовлечение студентов и сотрудников в регулярные занятия физической культурой и спортом, повышение доступности этих занятий, утверждение принципов здорового образа жизни, усиление информационно-образовательной и пропагандистской деятельности по формированию здорового образа жизни, укрепление и развитие материально-технической базы физической культуры и спорта, организация спортивно-оздоровительной работы среди студентов и преподавателей вуза.

**Формирование личности будущего специалиста в современных условиях** В современных условиях востребованы специалисты нового типа, способные к творческой самореализации, гибкому мышлению и осознающие перспективы развития общества. *Специалист* сегодня – это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на изменения в технике и науке, в соответствии с последними достижениями научно-технического прогресса и поэтому ему необходимо развивать проблемное, критическое мышление, социально-психологическую компетентность и интеллектуальную культуру.

Известный французский культуролог и философ Клод Леви-Строс предсказывал, что XXI век или будет веком гуманитарных знаний, или его не будет вообще. Именно в контексте сохранения мировой цивилизации и культуры ставится сегодня проблема гуманизации образования, в основе которой – формирование целостной личности как субъекта культуры, создание условий для наиболее полной реализации ее потенциальных возможностей [35].

Основные концепции теории личности, помогающие глубже осмыслить личностные проблемы – это: комплексный и системный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.); личность как субъект деятельности (Б.П. Ананьев, В.Н.Мясищев и др.); историко-эволюционная концепция развития личности и становления индивидуальности (А.Г.Асмолов, Б.С. Братусь и др.); личность как совокупность личностных смыслов (В.В. Столин и др.); личность как субъект управления (А.И.Котов, А.М.Столяренко и др.); личность как продукт и субъект общественных отношений (И.С.Кон и др.).

Понимание человека как единства телесной, душевной, разумной и духовной составляющих, выражающихся в социально-профессиональной деятельности, дает возможность выделить следующие виды культуры:

- культура тела или физическая культура;
- душевная культура (регулирование эмоционального взаимодействия с окружающими);
- культура разумной деятельности;
- духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности.

В процессе развития общества изменяется содержание воспитания, но всегда в качестве субъекта воспитания педагогика рассматривает человека, а воспитательное воздействие направлено на его совершенствование. Это дает основание определить *феномен воспитания как преобразующую деятельность педагогов-воспитателей, направленную на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующую ее качественному приросту и совершенствованию*. Цели воспитания – это ожидаемые изменения в коллективе или личности, осуществляемые в процессе реализации системы воспитательных действий.

Мировой социально-исторический опыт позволяет определить главную цель воспитания как формирование гармонично и всесторонне развитой личности, подготовленной к инициативной социальной и профессиональной деятельности в современной обществе, личности, способной разделять и преумножать его ценности.

Цели воспитания определяют его содержание, методы и средства, оптимальное взаимодействие которых должно обеспечивать искомый результат. Воспитание – многофакторный процесс, зависящий от ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам следует отнести социально-исторические особенности, культурные традиции страны, принятые в ней систему образования, к субъективным – личностные качества педагогов, уровень их педагогического мастерства,

психологические особенности и ценностные ориентации участников воспитательного процесса.

*Критериями воспитанности* человека могут служить:

- степень овладения общечеловеческими гуманистическими доминантами;

- овладение этическими нормами и эстетическими ценностями общества как основой социальной и профессиональной деятельности, личностных оценок и поступков;

- уровень и иерархия качеств личности, приобретенных в процессе воспитания.

Становление цивилизации обусловило иной тип воспитания детерминированный социальным и экономическим неравенством, разделением труда, а следовательно, разными педагогическими задачами.

*Восточный тип культуры* определил восточный тип воспитания, основанный на примате общества перед личностью, жестком следовании традициям и канонам, ограничении независимости мышления и индивидуальной свободы. В то же время педагогическая традиция Востока рассматривает человека как единство эмоций, воли и разума, подчиненных, однако, общественным и религиозным нормам.

*Западный тип культуры*, возникший в античную эпоху и ставший прототипом современной европейской культуры, породил педагогические традиции, в корне отличающиеся от восточных и определившие западный тип воспитания наиболее характерные его черты – ориентация на развитие человеческой воли и разума, утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, гармонизация отношений личности и общества, отсюда – целенаправленные и ценностно-рациональные подходы к решению проблем [68].

В системе воспитания будущего специалиста огромную роль играет формирование научного мировоззрения. В общем плане, *мировоззрение* представляет собой специфическую форму сознания человека, его взгляды на мир и свое место в этом мире. Различают мировоззрение обыденное, житейское, основанное на так называемом здравом смысле, и научное, в основе которого лежит теоретическое осмысление сущности и причинно-следственных связей, характеризующих развитие природных и общественных явлений.

Таким образом, *мировоззрение* – это специфическая форма сознания человека, включающая в себя систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию и поведение в различных сферах жизни [26].

Научное мировоззрение представляет собой органическое единство конкретно-исторического взгляда на мир, научно-обоснованных убеждений относительно законов развития природы и общества, социально-экономического уклада жизни, системы общественно-политических отношений, определяющих активную жизненную позицию человека. Следовательно, она включает систему философских, экономических и социально-политических взглядов.

Различают следующие функции мировоззрения:

*Просветительская функция*, которая состоит в том, что научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы и общества, формирует просвещенное сознание. Оно вооружает методологией философских принципов и методов познания.

*Воспитательная* – реализуется в результате того, что принятые взгляды и убеждения требуют от человека формирования у себя определенных морально-волевых качеств и эстетического отношения к действительности.

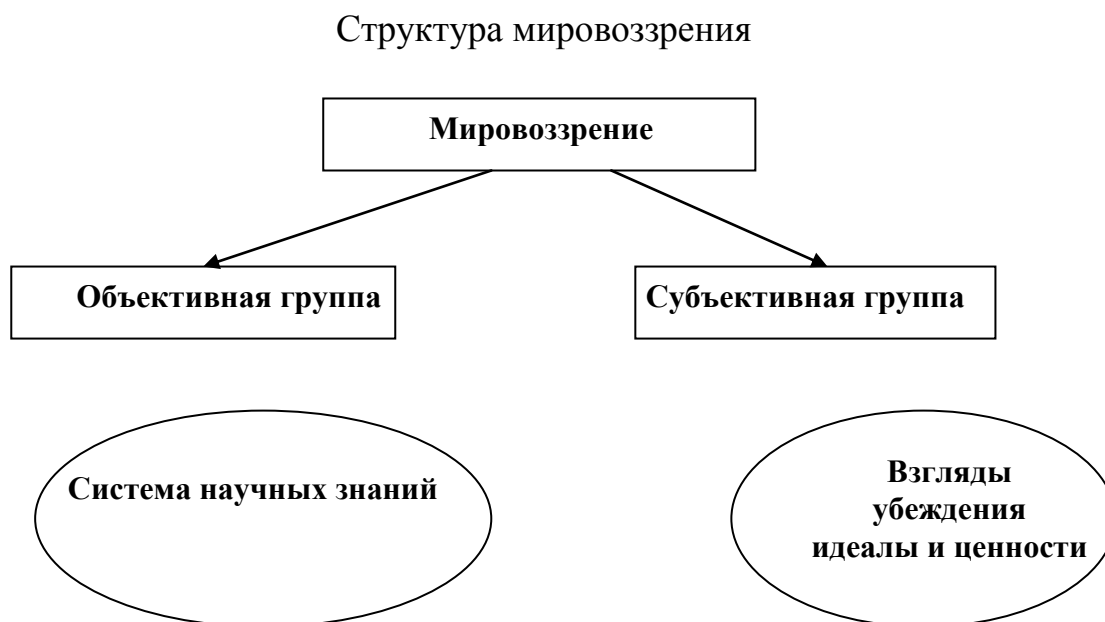
*Развивающая* функция заключается в том, что внутренняя духовная работа по усвоению содержания мировоззрения включает в активную деятельность мышление. В основе научного мировоззрения лежат принципы диалектического подхода, что делает мышление гибким, творческим, развивается способность к новым обобщениям.

Организационная функция проявляется в научно-теоретическом и практическом осмыслении тенденции, выдвижения идей по созданию будущего в настоящем.

Основная цель воспитания мировоззрения заключается в том, что необходимо формирование устойчивого, надежного центрального звена структуры личности ребенка, определяющего понимание и отношение к природе, обществу и мышлению в единстве сознания, чувств, воли и поведения.

В связи с вышеобозначенной целью выделяют задачи воспитания мировоззрения. Первая задача связана с формированием научных взглядов и убеждений. Вторая – формированием критического отношения к антинаучным представлениям; третья – развитием интеллектуальных чувств, диалектического мышления и четвертая с развитием способности твердого проявления воли, решительности при реализации своих убеждений. Все эти задачи реализуются в целостном педагогическом процессе в результате нравственного, культурологического, экономического и экологического воспитания.

Структуру мировоззрения можно представить в виде следующей графической модели (рисунок 17).



**Рисунок 17**

Органическим компонентом мировоззрения являются *идеалы* личности – это осознание высшего совершенства, то, что становится целью деятельности, жизненным устремлением личности.

Критериями сформированности мировоззрения являются: глубина научных знаний, их объединенность в целостную систему, объясняющих сущность и закономерности явлений, процессы мышления и общения; разносторонняя способность диалектического осмысления (умение анализировать явления, события); проявления социальной активности, эмоционально-волевой, общественной целеустремленности в воплощении идеалов в жизнь и т.д.

**Методы воспитания**

Методы воспитания представляют собой научно-обоснованные способы педагогически-целесообразного взаимодействия с учащимися, организации и самоорганизации их жизни, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирования их деятельности и самовоспитания.

Природа методов воспитания общественна. Они выбираются из системы способов организации общественных отношений. Общественные взаимодействия и воздействия, будучи педагогически преобразованными, становятся способами отношений воспитателей с воспитуемыми, организации всех сфер их жизни, формирования духовно-нравственной сущности личности, а также выполняют диагностическую функцию.

Классификация методов выделяется в три основные группы:

- методы, формирующие мировоззрение и ценностные ориентации студентов;
- методы, стимулирующие мотивацию;
- методы, способствующие раскрытию творческого потенциала личности и ее качественному приросту [22].

Воспитательные методы реализуются в процессе педагогического общения, активных методов обучения (семинары-дискуссии, контекстное обучение, проблемное обучение и др.), побуждающих студентов проявить себя в совместной деятельности, принять оценочные решения.

**Педагогические условия самовоспитания и самообразования в профессиональном становлении студенческого социума** Самостоятельность и самостоятельность студентов должна проявляться в учебном, общественном, клубно-досуговом пространстве, социальной взаимопомощи на принципах самоуправления. Это предполагает более широкое использование активных методов обучения, увеличение доли самостоятельных работ, вовлечение как можно большего числа студентов в общественное самоуправление, интенсификацию культурно-развлекательной работы, активное развитие клубов по интересам и др.

Воспитательная работа в вузах не может быть полноценной без общественно-политических молодежных организаций и структур. Только через общественно-политическую деятельность формируется саморазвивающаяся личность. воспитание гражданина и личности не возможно без общественно-политической, научной деятельности будущего специалиста. Умение организовывать, экспериментировать и обобщать, работать с литературой – составные части подготовки специалиста с высшим образованием.

Чтобы иметь связь с молодежной средой, студенчеством, иметь систематизированную форму управления, чтобы готовить политически активных граждан, должно всячески поддерживаться, создаваться и организовываться **студенческое самоуправление.**

Условно можно сказать: вуз сможет приобщить своих воспитанников к культуре, воспитать широту мировоззрения и активную жизненную позицию – тогда появятся учителя для школ, инженеры для производства, врачи. Тогда, кстати, появятся и политические деятели, способные

мыслить. Время, которое переживает страна, программа «Казахстан - 2030», осмысление необходимости усиления идеологической работы достаточно четко определили цель. Это, прежде всего, воспитание «человека и гражданина» с самым широким аспектом качеств, присущих данным понятиям.

Это ставит серьезные задачи по подготовке современных педагогов-воспитателей-профессионалов, занимающихся деятельностью по духовно-нравственному развитию учащихся (молодого поколения) как перед высшей школой, так и перед системой повышения квалификации.

Профессиональное развитие личности представляет собой системное явление, определяемое общими закономерностями психического развития и происходящее в определенных социокультурных условиях. В процессе профессионального становления происходят изменения как «образа профессии», так и «Я образа профессии».

На каждом из этапов профессионального развития изменение образа профессии обусловлено потребностями профессионального совершенствования и в значительной степени является результатом процесса сознания разнообразных компонентов профессии и профессиональной деятельности.

Следовательно, становление образа профессиональной деятельности тесно связано с процессом самосовершенствования будущего специалиста.

*Профессиональное самосовершенствование* – это всегда результат осознанного взаимодействия специалиста с конкретной осознанной средой осуществляется в двух взаимосвязанных формах – самовоспитание и самообразование, взаимодополняющих друг друга, оказывающих взаимное влияние на характер работы человека над собой.. самовоспитание выступает как активная целеустремленная деятельность человека по систематическому формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств личности [5]. В содержательном плане специалист занимается самосовершенствованием по следующим основным направлениям:

- развитие мировоззренческой и позиционной определенности, нравственности расширение своего кругозора;
- совершенствование профессиональных и организаторских качеств;
- формирование общей, технической, правовой и педагогической культуры, эстетических и физических качеств;
- постоянное обновление знаний, совершенствование практических навыков и умений;
- формирование навыков самостоятельной работы над собой, способность к постоянному самосовершенствованию, устойчивой мотивации личностного развития;



- выработка умения управлять своим поведением, потребностями и чувствами, овладение методами и приемами эмоционально-волевой саморегуляции.

Процесс профессионального самосовершенствования состоит из 4-х взаимосвязанных этапов: самосознание и принятие решения на самосовершенствование – планирование и выработка программы самосовершенствования – непосредственная практическая деятельность по реализации поставленных задач в работе над собой – самоконтроль и самокоррекция этой деятельности.

Таким образом, профессиональное самосовершенствование выступает как сознательная, целеустремленная деятельность по развитию своей профессиональной подготовки и профессионально-значимых качеств.

Основными факторами человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение.

*Самовоспитание* – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Самовоспитание – процесс, входящий в состав воспитания и тоже направленный на развитие человека. Воспитание без самовоспитания не возможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса, либо как взаимопродолжающие друг друга процессы.

*Существуют разные виды самовоспитания:*

#### 1. Интеллектуальное самовоспитание.

Во время обучения в вузе основным элементом интеллектуальное самовоспитание – учеба. Цель интеллектуального самовоспитания – не «качать» свой интеллект как таковой, а научиться изложить свои знания так, чтобы научить, увлечь.

#### 2. Этическое самовоспитание.

Отдельной и очень важной чертой в работе специалиста стоит вопрос этики. Необходимо больше уделять внимания навыкам общения, умению установить и поддерживать контакт с собеседником, привлечь и удерживать его внимание. Умение предотвратить агрессивные выпады в свой адрес состоит, прежде всего, в умении вызвать симпатию к себе.

#### 3. Психологическое самовоспитание.

Высокие требования предъявляются к уровню психологической готовности будущего специалиста, так как недопустимы вспышки ярости, недовольства, агрессии. Достичь этого, можно только имея устойчивую, уравновешенную нервную систему [54].

### 5.3 Кураторство в высшей школе

Важную роль в воспитании молодежи в высшей школе играет куратор. Слово «куратор» (от лат. *curator*) – попечитель.

Куратор – это преподаватель, назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, социально-бытового характера [70].

Куратор появился одновременно со студентами и фактически сопровождает всю историю развития высшего образования, вместе с которой изменялись его обязанности, статус, содержание деятельности, характер взаимоотношений со студентами.

В процессе работы куратор опирается на актив академической группы, студентов, их инициативу. К методам авторитарного управления куратор должен прибегать редко, только в случае крайней необходимости. В компетенции куратора входит составление плана воспитательной работы на год совместно с активом студенческой группы. План работы должен учитывать интересы и склонности студентов, запросы, семейное положение, материальное состояние, жилищно-бытовые условия.

При разработке плана надо исходить из реальных условий, учитывать существующие возможности и конкретную обстановку.

Куратор в академических группах занимается вопросами социально-психологической адаптации студентов к новой роли, вузу, городу. Деятельность куратора связана со знакомством студентов с нормативными документами, регламентирующими их жизнедеятельность, с принятыми решениями на заседаниях ученых советов факультета и университета, на заседаниях деканата и ректората. Данная информация достаточно важна для студентов, так как помогает им быть осведомленными об основных событиях вузовской жизни, формирует привязанность к своему учебному заведению.

Периодически куратор анализирует успеваемость студентов и их посещаемость. При необходимости организационные вопросы рассматриваются на собраниях студенческих групп. Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров.

Вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность также доверено куратору. Данное направление помогает выявить научный потенциал студентов, их более узкие научные ориентации и интересы, в

последующем рекомендовать наиболее отличившихся студентов для дальнейшей учебы в магистратуре и докторантуре.

Куратор обладает большими возможностями формировать у студентов интерес к избранной профессии путем организации встреч и стабильных деловых контактов с опытными, творчески работающими учителями, привлекать студентов к работе в школах, загородных центрах отдыха детей, в студенческих отрядах.

Эффективность работы куратора во многом предопределяется теми взаимоотношениями, которые складываются целенаправленно и стихийно со студентами. Если взаимоотношения строятся на внимании, доверии, уважении, если куратор опирается на методы взаимодействия, сотрудничества со студентами, ему легче добиться решения поставленных задач.

Студенческая группа может развиваться от типа "ассоциации" к уровню "коллектив" либо изменяться к типу "корпорация".

Ассоциация - группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация - группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация - группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив - устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив - относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что "срабатывает" по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги

хорошо знают это "таинственное явление": две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что "погоду" в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

На первом организационном этапе группа учащихся вуза не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в вуз учащихся с различным жизненным опытом; взглядами, различным отношением к коллективной жизни. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности студентов, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, составляя на основе наблюдения и психологического тестирования "индивидуально-психологическую карту" личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является активом, лидером группы. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т.е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. Воспитание актива группы - важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских

способностей актива и устранение негативных явлений: зазнайства, тщеславия, "командирского тона" в поведении актива [9].

Позиция педагога, куратора в студенческой группе специфична: с одной стороны, он проводит с ребятами достаточно много времени и как бы является членом их коллектива, их руководителем, но, с другой стороны, студенческая группа в значительной степени существует и развивается независимо от педагога, выдвигая своих лидеров и "заводил". Педагогу мешают стать полноправным членом студенческого коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт, наконец, педагог не может быть полностью равным студенту. Но, может быть, к этому и не надо стремиться, студенты чутко реагируют на фальшь заявлений о "полном равенстве". Такое положение педагога затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому куратору нелегко быть экспертом в вопросах взаимоотношений студентов его группы.

В деятельности по обеспечению условий для самовоспитания и саморазвития студентов большая роль принадлежит воспитательной работе в студенческих общежитиях. Необходимо более рационально организовать быт и досуг студентов, охватывая самые широкие вопросы, с привлечением разнообразных факультетов и кафедр; проанализировать и улучшить политико-воспитательную, культурно-массовую работу в общежитиях, особое внимание уделить мерам охраны правопорядка. Конечная цель всех проводимых мероприятий состоит в том, чтобы студенты поняли необходимость самоуправления процессами своей жизни в общежитии и овладели методами организации такого самоуправления [5].

Сложной задачей в современных условиях является развитие студенческого самоуправления. При всем разнообразии своей деятельности куратор всегда в центре внимания должен держать вопросы воспитания студентов.

На основе изучения практики работы кураторов можно предложить ряд педагогических правил-условий, которые способствуют повышению результативности их деятельности:

- планировать работу совместно с активом группы, при этом исходить из реальных условий;
- изучать членов своей академической группы во всех отношениях, чтобы иметь возможность оказать на них соответствующее влияние;
- научиться продуктивно строить свои отношения со студентами, в зависимости от педагогической ситуации быть гибкими и твердыми;
- формировать полноценный студенческий коллектив;
- помогать студентам готовиться к выполнению множества социальных ролей;

- оказывать студентам необходимую помощь в осуществлении сознательной, целенаправленной работы над собой;
- поддерживать и развивать студенческие самоуправление, инициативу, общественную активность.

### *Вопросы для самостоятельной работы*

1. Какую роль выполняет высшая школа в воспитании и формировании личности будущего специалиста?
2. Раскройте сущность воспитательной работы в высшей школе?
3. Назовите основные направления воспитательной работы?
4. Приведите примеры реализации основных направлений воспитательной работы в высшей школе.
5. Роль самовоспитания в подготовке будущего специалиста с вузовским образованием.
6. Роль куратора в процессе социализации личности будущего специалиста.
7. Обоснуйте значение деятельности куратора в учебно-воспитательном процессе высшей школы.
8. Определите основные направления кураторской работы в вузе.

## ГЛАВА 6

### Современные образовательные технологии в высшей школе

- *Научные основы образовательных технологий в высшей школе*
  - *Сущность образовательных технологий;*
  - *Новые образовательные технологии в высшей школе: организация учебного процесса в высшей школе на основе кредитной системы обучения;*
  - *Организация СРС и педагогического контроля в условиях кредитной системы обучения*
  - *Технология составления учебно-методических материалов*
- 

Любая деятельность может быть рассмотрена как искусство, либо как технология. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С другой стороны, любое планирование (а без него не обойтись в педагогической деятельности) противоречит экспромту, действию по наитию и потому является началом технологии.

Понятие “педагогическая (образовательная) технология” в настоящее время является одним из самых употребляемых и распространенных в психолого-педагогической литературе. В технологическом контексте сегодня рассматриваются такие педагогические процессы, как обучение, воспитание, формирование и развитие личности [82].

Популярность рассматриваемого понятия объясняется по-разному. Одни исследователи расценивают ее как средство достижения более высоких результатов обучения и воспитания; другие – полагают, что создание и переход к новой педагогической технологии является закономерным процессом в решении актуальных и перспективных задач, выдвигаемых перед образованием грядущей информационной цивилизацией.

Слово “технология” образовано от латинских слов “*техне*” – искусство, мастерство, ремесло и “*логос*” – наука, учение. В производственном процессе технология – система предложенных наукой алгоритмов, способов и средств, применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукции заданного количества и качества. Все современные производства основываются на технологиях.

Словарное толкование термина “техника” и “технология” допускает их использование в педагогической сфере, где техника – это пути, способы и действия, помогающие точно, быстро, рационально достигать намеченных целей. В этом смысле технология – это определенная логика



производственных процессов, обеспечивающих изготовление какой-либо продукции заданных параметров.

В более узком смысле под технологией понимают использование отдельных аспектов к различным сторонам социальной практики: к какому-то производству, к научному исследованию, к образованию, обучению и т.д. Это понятие захватывает даже определенные сферы творческой деятельности – в той их части, что удастся подчинить правилам и формализовать [96].

Между тем, в сфере образования термин «технология» долгое время не принимался, т.к. «считалось недопустимой вольностью в трактовке таких сугубо творческих и психологических процессов, как обучение и воспитание». Считалось, что параметры человеческой жизни, живых систем не могут быть спроектированы и спрогнозированы на таком уровне определенности, как системы технические.

Другим сдерживающим фактором в использовании понятия «технология» в образовании является то, что объектом воздействия (обработки) школы и других образовательных структур становится человек, обладающий сознанием и имеющий волю и характер. Однако школьник (студент) – не только пассивный объект внешних влияний, но и субъект, который в определенной степени участвует в самовоспитании и саморазвитии.

В производстве же материал, поступающий на обработку и переработку, лишен сознания, заявляли педагоги.

Современная педагогическая теория признает целесообразность разработки и внедрения педагогической технологии в практику обучения и воспитания, не соглашаясь, однако, с технологическим переносом производственной технологии в образование.

Современная трактовка “технологии” – это совокупность средств и операций организации и упорядочения целесообразной деятельности, которые реализуются: 1) адекватно логике процесса преобразования объекта; 2) в фиксированной последовательности; 3) в соответствующих пространственно-временных интервалах; 4) на основе определенной техники. Вследствие того, что технология алгоритмизирует деятельность, она может быть многократно использована (репродуцирована, тиражирована) для решения аналогичных задач. Функционально она:

- регулирует, направляет ход процесса в нужное русло;
- контролирует деятельность соответствующими стандартами, правилами, нормами, условиями и т.п.;
- гарантирует заданные свойства результата (продукта) при соответствующих условиях;
- обеспечивает рациональность самого процесса деятельности.

Таким образом, технология предполагает порядок, правила, нормы, запреты, цепочку операций, этапы реализации. Высокие образовательные, культурные и досуговые технологии в современном обществе способствуют решению как социально-экономических, так и нравственно-этических проблем взаимодействия и отношения людей.

### **6.1. Научные основы образовательных технологий в высшей школе**

Термин «образовательная технология» или «педагогическая технология» появился на страницах зарубежной печати в начале 60-х годов в связи с разработкой вопросов технологии обучения. В настоящее время ими занимается целая сеть специализированных учреждений мира: в Англии создан Национальный Совет по педагогической технологии; в США Национальный институт образования направляет и координирует работу десятка научно-исследовательских центров по технологии обучения; создана Международная Ассоциация по педагогическим связям и технологии (АЕСТ), функционируют два крупных научных центра по педагогической технологии – в Канаде и Венгрии.

Что такое обучение, построенное как технология, какую структуру оно имеет, как использовать технологии и что они могут дать на практике? Это вопросы, которые интересуют сегодня педагогов-практиков.

Исторически понятие "технология" возникло в связи с техническим прогрессом и согласно словарным толкованиям (techne - искусство, ремесло, наука + logos - понятие, учение) есть совокупность знаний о способах и средствах обработки материалов. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств (материалов, инструментов) и условий. Технология в процессуальном смысле отвечает на вопрос: "Как сделать (из чего и какими средствами)?" К числу существенных признаков технологии относят стандартизацию, унификацию процесса и возможность его воспроизводства применительно к заданным условиям.

Впервые в 20-е гг. термин "педагогическая технология" упомянут в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомский, С.Т.Шацкий). В это же время распространилось и другое понятие — «педагогическая техника», которая в Педагогической энциклопедии 30-х гг. была определена как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий. К педагогической технологии было отнесено

также умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия.

В 40—50-х гг., когда началось внедрение в учебный процесс обучения технических средств, появился термин «технология образования», который в последующие годы под влиянием работ по методике применения различных ТСО, в частности кино, радио, средств контроля, модифицировался в «педагогические технологии».

Вообще технологией называют процесс переработки исходного материала с целью получения продукта с заранее заданными свойствами.

В Энциклопедическом словаре мы находим следующее определение технологии – это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции [95].

Однако технология – это не просто “совокупность методов”. Методы подобраны не случайно, и все они направлены на одну единую цель – получение конкретной информации. Под технологией подразумевается любое средство преобразования исходных материалов, будь то люди, информация или физические материалы – для получения желаемой продукции или услуг [53].

Мы не будем останавливаться на многочисленных определениях данного понятия, имеющихся в психолого-педагогической литературе.

Итак, под технологией надо понимать совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами.

Все разработанные и используемые сегодня технологии разделяются на два вида: промышленные и социальные. К *промышленным* относятся технологии переработки природного сырья (нефти, руды, древесины и т.п.) или полученных из него полуфабрикатов (готовых металлов, проката, отдельных деталей и узлов любых изделий и т.п.).

*Социальной* называют технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром изменения – одно или несколько его свойств. Классическим примером социальной технологии может служить технология обучения учащихся в школе. Социальные технологии принципиально отличаются от технологий, используемых в производстве (промышленных технологий). Основное отличие заключается в том, что промышленная технология представляет собой строго определенный набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций. Замена одного процесса другим, а также изменение последовательности влечет за собой снижение результативности.

В социальной технологии огромную роль играет обратная связь. Социальные технологии более гибки и приспособляются к определенным условиям. Они способны скорректировать недостатки отдельных процессов и методик, из которых состоит технологический процесс. Можно сказать, что социальные технологии – это технологии более высокого уровня организации.

## **6.2. Сущность образовательных технологий**

Процесс передачи и получения знаний сегодня уже невозможен вне технологического подхода к построению учебного процесса. Опора на технологические принципы и критерии: концептуальность, системность, управляемость, структурируемость, контролируемость и воспроизводимость создают необходимые условия для того, чтобы избегать привнесения в учебный процесс несущественных действий, которые приводят к учебной перегрузке студентов.

В настоящее время *педагогическую технологию* понимают как *последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее проектированного педагогического процесса.*

Педагогическая технология – это *строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.* Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов и их объективной взаимосвязи. Технологизация предусматривает равномерное функционирование всех подсистем педагогического процесса: целеполагания, содержания, структуры, управления, средств и методов обучения, контроля, что приводит к рационализации и оптимизации учебного процесса [15].

По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

*Во-первых,* основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно, «на глазок». В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.

*Во-вторых*, технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.

*В-третьих*, технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта.

*В-четвертых*, в отличие от ранее использовавшихся методических разработок, ориентированных на педагога и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым учителем по-разному, следовательно, по-разному организуется и урок, деятельность учащихся.

Другой аспект связан с пониманием технологии как *профессионального мастерства, уровня его овладения* (У.Ж. Алиев /1997/; В.С. Безрукова /1996/; И.А. Зязюн /1989/; И.И. Кобыляцкий /1985/; Б.Т. Лихачев /1992/; Л.И. Рувинский /1985/; В.А. Сластенин /1997/; Н.Е. Щуркова /1993/ и др.).

Так ученые считают, что «педагогическая технология весьма динамична и не совместима ни с какими стандартами. От педагога требуется постоянное творчество и способность находить оптимальные решения в непредвиденных ситуациях...» [82].

Действительно, педагогическая профессия является динамичной по своему характеру, творческой, требует овладения определенным уровнем мастерства в преподавании и воспитании. Однако это еще не свидетельствует об отказе в технологической подготовке педагога.

*Корректируемость* как признак предполагает возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели. Эти признаки взаимосвязаны и взаимодополняемы признаками диагностического целеобразования и результативности.

*Визуализация* направлена на использование дидактических (технических и наглядных) средств обучения и информационных технологий.

Таковы основные, существенные признаки педагогической технологии, которые совпадают с интегральными характеристиками производственной (социальной) технологии. Все они важны по-своему, но определяющими являются целеполагание и результативность, т.к. специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который **должен гарантировать достижение поставленных целей**. Основой последовательной ориентации обучения на цели является **оперативная**

**обратная связь**, которая пронизывает весь учебный процесс. В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются: 1) постановка целей и их максимальное уточнение (этому этапу работы педагога придается первоочередное значение); 2) строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели; 3) ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; 4) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 5) заключительная оценка результатов.

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучаемых.

Таким образом, особое значение в процессе обучения придается установлению точных дидактических целей и последовательной поэтапной процедуре их достижения.

Конкретизация целей находит отражение, как известно, в поурочном плане - конспекте педагога. Массовая педагогическая практика свидетельствует, что даже наличие четко разработанного плана учебной работы не является надежной гарантией успешности его реализации. Следовательно, технологичность педагогической системы должна определяться реализацией намеченных целей, достижением запланированных результатов, получением продукции заданных параметров. При получении продукции более низкого качества систему следует признать нетехнологичной.

Таковы основные подходы к определению сущности, содержания и структуры педагогической технологии, которые имеются на сегодня в специальной литературе и исследованиях.

Таким образом, **педагогическая технология** при всей поляризации мнений на ее сущностные основы трактуется как *процесс преподавания и достижения педагогом запланированных целей и результатов в обучении и воспитании.*

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействий, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

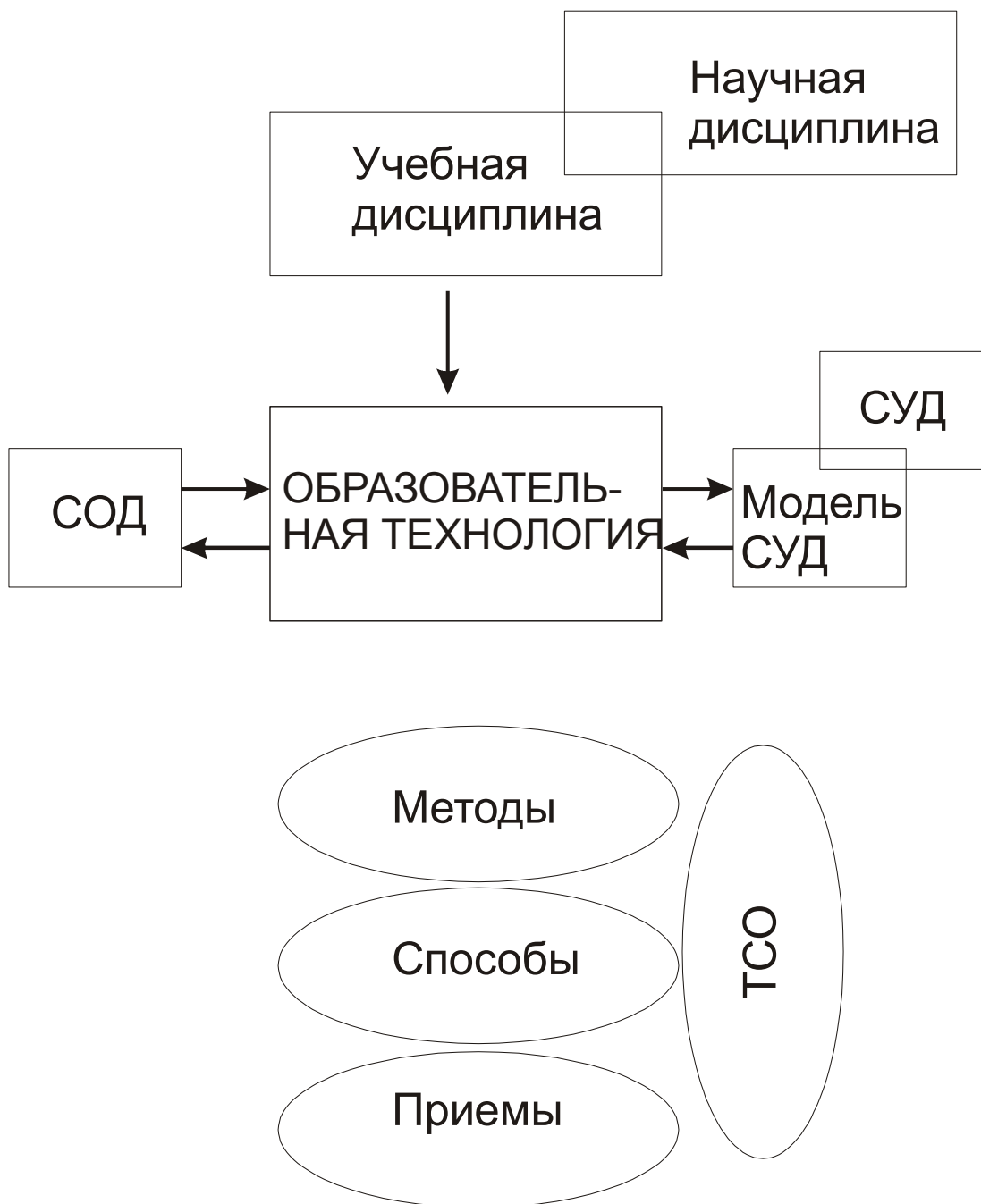
Поскольку технология обучения определяется определенным набором содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения.

Наиболее емко смысл термина “технология обучения” передает следующее определение: “технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющей систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применять оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Рисунок 18 дает четкое представление о наборе содержательных, процессуальных и предметных характеристик, раскрывающих смысл понятия “технология обучения” [96].

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности. При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение студентами знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний (табл. 15).



СОД – субъект обучающей деятельности;  
 СУД - субъект учебной деятельности;  
 ТСО – технические средства обучения.

Рисунок 18



Таблица 15 - Разработка технологий обучения

<i>Организация содержания обучения</i>	<i>Выбор форм организации учебного процесса</i>	<i>Выбор форм контроля</i>	<i>Выбор методов обучения</i>	<i>Выбор средств обучения</i>
Отбор наиболее значимого материала	Лекция	Контрольная работа	Направленных на первичное овладение знаниями	Учебная литература
Структурирование учебного материала	Семинар	Коллоквиум	Направленных на совершенствование знаний, формирование умений, навыков (см. рис.)	Наглядные пособия
Отбор примеров и доказательств с учетом специальности	Лабораторное занятие	Курсовая работа		Информационные материалы для аудиовизуальных средств обучения и др. (см. рис.)
Отбор задач и заданий, направленных на формирование умений и навыков	Экскурсия	Курсовой проект		
	Самостоятельная внеаудиторная работа	Зачет		Учебное оборудование (см. рис.)
	Практическое занятие и др.	Экзамен и др.		

Нижеприводимые рисунки представляют достаточно подробную классификацию методов и средств обучения. «Технология обучения» — двухслойное понятие, в котором внутренний слой включает вычлененное из соответствующей области науки содержание учебной дисциплины, а внешний слой — формы реализации содержания в учебном процессе.

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
- студент, преподаватель;
- результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

#### Классификация технологий обучения

Как уже отмечалось выше, на сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделено две градации — традиционные и инновационные — технологии обучения. Обычно предлагают следующую классификацию образовательных технологий:

- по направленности действия (ученики, студенты, преподаватели и т.д.);
- по целям обучения;
- по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т. д.);
- по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные и т.д.);
- по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);
- по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода).

### **6.3. Новые образовательные технологии в высшей школе: организация учебного процесса в высшей школе на основе кредитной системы обучения**

Организация учебного процесса осуществляется на основании утвержденных рабочих учебных планов, академического календаря, штатного расписания, расписания учебных занятий и графика СРСП. Вся информация об организации учебного процесса размещается на стендах факультетов, кафедр и в учебном портале (сайте) высшего учебного заведения.

Высшее учебное заведение, действующее в рамках кредитной системы обучения, должно создать максимально благоприятные условия обучающимся для освоения всех дисциплин специальности и получения ими (по завершении обучения) академической степени в соответствии с требованиями ГОСО. При этом высшее учебное заведение несет ответственность за методическое обеспечение учебного процесса.

С этой целью разрабатываются:

1) справочник-путеводитель, которым обеспечивается каждый обучающийся;

2) рабочие программы (Syllabus) по каждой дисциплине для обучающегося и преподавателя;

3) материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: опорные конспекты лекций, планы практических и лабораторных занятий, активные раздаточные материалы (АРМ) и мультимедийное сопровождение аудиторных занятий;

4) материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы для самоконтроля по каждой дисциплине, тематика рефератов и курсовых работ (проектов), учебные электронные материалы в электронной библиотеке;

5) материалы для контроля знаний: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине;

6) материалы для работы на практиках: планы и программы проведения практик, формы отчетной документации.

Важным аспектом учебного процесса является организация процедуры записи студентов на дисциплины. Обучающиеся осуществляют выбор дисциплин под руководством декана, эдвайзера.

Запись обучающихся на изучение дисциплин производится Регистратором следующим образом:

1. Вновь поступивший обучающийся до начала учебных занятий в начале августа получает в деканате (директорате) подготовленную выписку из рабочего учебного плана 1 курса. После консультации с

эдвайзером он в недельный срок записывается на выбранные дисциплины с указанием академического периода их изучения и тем самым формирует свой индивидуальный учебный план на весь период обучения, включая 1 курс. Дальнейшие изменения индивидуального учебного плана обучающихся на текущий учебный год не допускаются.

2. Обучающийся второго курса и старше корректирует свой индивидуальный учебный план на следующий учебный год по установленной форме в апреле-мае. Данный план подписывается обучающимся и сдается в офис Регистратора до конца мая.

3. Обучающийся второго курса и старше имеет право внести изменения в свой индивидуальный учебный план в объеме не более 10% от общего числа кредитов до 20 августа. В этом случае в офис Регистратора подается заявление с указанием изменений по установленной форме.

4. Ректорат по согласованию с деканатом (директоратом) устанавливает минимальное число обучающихся, необходимое для изучения дисциплины, а для каждого преподавателя — максимальное число обучающихся в академическом потоке (группе).

5. В том случае, если на данную дисциплину в срок до 20 июня записалось число обучающихся меньше минимально установленного, то дисциплина не открывается и не вносится в рабочий учебный план. Офис Регистратора делает об этом объявление на информационном стенде и на страницах факультета (института) в учебном портале (сайте) высшего учебного заведения. Обучающиеся, записавшиеся на эту дисциплину, должны в срок до 25 августа подать в офис Регистратора заявление об изменениях в индивидуальных учебных планах.

6. В том случае, если количество обучающихся, записавшихся для изучения дисциплины, превышает установленный предел, деканат (директорат) формирует второй академический поток (группу) и по своему усмотрению назначает на него преподавателя соответствующей квалификации. Обучающиеся распределяются по академическим потокам (группам) согласно порядку очередности записи.

7. В случае, если обучающийся, переведенный на следующий курс, в установленный срок не сдал в офис Регистратора свой индивидуальный учебный план, то за основу его обучения принимается рабочий учебный план данного курса.

После окончательного закрытия записи на учебные дисциплины, внесения корректировок в установленном порядке индивидуальные планы обучающихся утверждаются деканом факультета (директором института) и служат основой для составления рабочего учебного плана и расчета оплаты стоимости обучения в данном учебном году или академическом периоде.

С целью интенсивной адаптации обучающихся первого курса к новой системе обучения офису Регистратора, адвайзерам и работникам

библиотеки рекомендуется с 15 по 25 августа проводить соответствующую организационно-методическую и консультационную работу.

Обучающийся по согласованию с деканом имеет право изучить отдельные учебные дисциплины в других высших учебных заведениях. В этой связи высшее учебное заведение определяет перечень учебных дисциплин и предельно допустимое количество кредитов.

Важным моментов при формировании индивидуальной образовательной траектории и осуществлении записи на дисциплины являются, во-первых, наличие у обучающихся соответствующих пререквизитов, во-вторых, возможность выбирать дисциплины, являющиеся постреквизитами для изучения последующих дисциплин учебного плана.

Одним из составляющих учебного процесса в условиях кредитной системы является летний семестр, который организуется на платной основе по инициативе обучающегося с целью ускоренного дополнительного обучения, ликвидации академических задолженностей, устранения разницы в учебных программах.

Продолжительность летнего семестра определяется академическим календарем учебного процесса в разрезе специальностей и курсов.

Право на прохождение летнего семестра имеют следующие обучающиеся:

- успевающие на "хорошо" и "отлично" (при прохождении дополнительного ускоренного обучения);
- не допущенные к сессии по результатам рейтинг-контроля;
- имеющие академическую задолженность за прошлые академические периоды;
- имеющие академическую разницу при восстановлении, переводе, возвращении из академического отпуска.

Участие обучающегося в летнем семестре предполагает осуществление следующих видов образовательной деятельности:

- получение обучающимися консультаций с целью ликвидации академических задолженностей;
- освоение обучающимися любых учебных курсов, читаемых на специальностях университета с целью расширения профессионального кругозора;
- освоение обучающимися учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом специальности.

Офис Регистратора предоставляет обучающимся право на летний семестр для прохождения дополнительных курсов с учетом следующих требований:

- обучающиеся, как правило, должны быть переведены на следующий курс без академических задолженностей;
- группа должна быть рентабельной;

- количество дополнительных учебных дисциплин должно определяться уровнем годового GPA студента. Например, GPA уровня 3,0 (B) и выше дает право прослушать до 4-х дополнительных дисциплин; GPA уровня 2,5-3,0 дает право прослушать до 3-х дисциплин; GPA уровня 2,0 (C) дает право прослушать до 3-х дисциплин.

Оформление летнего семестра осуществляется в соответствии с регламентом:

- обучающиеся до начала летней экзаменационной сессии подают в офис Регистратора мотивированное заявление о намерении участвовать в летнем семестре;

- офис Регистратора рассматривает поданные заявления обучающихся;

- офис Регистратора принимает решение по окончании летней сессии:

- офис Регистратора составляет расписание летнего семестра и после оплаты обучающимися утверждает его у проректора по учебной работе. Расписание составляется с учетом занятости лекторов и тьюторов, задействованных в летнем семестре;

- организация летнего семестра осуществляется в соответствии с балльно-рейтинговой системой (БРС) и принципом независимой оценки знаний обучающихся; итоговую оценку знаний обучающихся по дисциплинам, изучаемым вне учебного плана специальности, может осуществлять лектор (тьютор), читающий лекции в период летнего семестра;

- Регистратор несет ответственность за своевременную оплату обучающимися летнего семестра.

Результаты экзаменов по дисциплинам учебного плана специальностей, освоенных в период летнего семестра, составляют GPA следующего учебного года.

**Организация учебного процесса высшей школы на основе кредитной технологии обучения** Введение кредитной технологии в вузах Республики Казахстан вызвано общемировыми тенденциями в реформировании национальных систем образования как с целью улучшения качества подготовки специалистов, так и для создания единой международной системы взаимозачетов с последующей реализацией условий,

необходимых для осуществления академического обмена студентами, обмена преподавателями, специалистами, а также конвертируемости дипломов, их востребованностью на отечественном и международном рынках труда.

Основные задачи кредитной технологии – это повышение качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями мировых стандартов, мобильное и гибкое планирование учебного процесса, установление оптимального соотношения аудиторной и самостоятельной работ; выработка в обучающихся способности к самообразованию и

саморазвитию, потребности и навыков самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности; установление договоров с зарубежными вузами о взаимном признании кредитов и дипломов, а также о совместном обучении магистрантов [65].

Переход к кредитной технологии обусловлен универсальностью кредитной системы. Общепринятой единицей европейского образовательного стандарта по кредитной технологии является академический образовательный кредит, который представляет собой функциональную единицу учета количества знаний, приблизительно равную недельной продолжительности образования.

Сущность кредитной технологии определяется изменением соотношения аудиторных занятий и СРМ (50% и более). Усиливается роль индивидуальной работы студента, что повышает требования к качественному составу ППС.

Кредитная система (система зачетных единиц) включает совокупную оценку учебных дисциплин в виде кредитов, отражающих трудоемкость, значимость и относительный вклад каждой дисциплины в учебный процесс; получение студентом кредитов по результатам прохождения итогового контроля знаний с учетом результатов текущего и промежуточного контроля во всех модулях, которые охватывает дисциплина.

Преимуществом кредитной системы обучения является также то, что она требует постоянного совершенствования педагогического мастерства, повышения квалификации организаторов учебного процесса, обмена передовым опытом.

**Опыт внедрения кредитной системы в Казахстане** Каждая национальная система образования опирается на свою историю и традиции. Ее состояние и перспективы развития зависят от социально-экономического положения страны и национальной государственной политики в области образования. Каждая страна, наряду с общемировыми тенденциями в образовании, переживает объективную закономерность перехода к открытому образованию.

**Одними из первых казахстанских вузов**, начавших изучать опыт и отрабатывать технологию кредитной системы обучения и ее методического обеспечения, являются Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ им. аль-Фараби), Казахский экономический университет им. Т.Рыскулова (КазЭУ им. Т.Рыскулова), Казахская головная архитектурно-строительная академия (КазГАСА), Таразский государственный университет имени М.Х.Дулати (ТарГУ им. М.Х.Дулати), Карагандинский государственный университет имени Е.А.Букетова и др. Учеными КазНУ им. аль-Фараби был предложен перевод термина "Кредитная система обучения" на казахский язык: "Қосар

білім беру жүйесі". Ряд негосударственных вузов - Казахстанский институт менеджмента, экономики и права (КИМЭП), Казахско-Американский университет (КАУ), Университет МИРАС, Казахстанско-Американский свободный университет (КАСУ), Казахско-Турецкий университет им. С.Демиреля, Международная академия бизнеса (МАБ) — также строили свои образовательные системы, основываясь на кредитной системе обучения.

Первым в Республике объявил об открытии бакалавриата в 1994 г. и магистратуры в 1996 г. КазНУ им. аль-Фараби. Эти инициативы объективно столкнулись с неподготовленностью законодательной базы к решению возникшего комплекса вопросов. Первые выпускники-бакалавры с большим трудом трудоустроивались, большинство продолжало обучение в магистратуре КазНУ.

Коллективами вузов началась усиленная работа по изучению международного опыта передовых стран мира по организации образовательных систем, формированию учебных программ специальностей. Так, например, в КазНУ им. аль-Фараби был изучен опыт подготовки специалистов в ведущих странах мира и на основе осмысления опыта лучших зарубежных университетов был издан сборник "Состояние и перспективы подготовки докторов наук PhD и кредитной системы обучения". В КазГАСА были обобщены материалы по 50 вузам из США, Германии, Великобритании, Франции, Италии, России, Саудовской Аравии, Японии, Китая, Турции, Индии, ОАЭ по следующим специальностям: Civil Engineering, Architecture, Law, Environmental Engineering, Computer Science, Economics and Management, Accounting, Mechanical Engineering, Geodesy, а также изучены законодательные документы в сфере высшего образования ряда развитых стран мира. В Университете МИРАС в 1997-1999 годах работали западные профессора, с помощью которых были составлены учебные планы на базе Востонского, Тафтского университетов, американского университета в Гирне (Северный Кипр), Нью-Йоркской медицинской академии и др. [65].

Настоящим переломным моментом во внедрении кредитной системы обучения является лето 2003 года, когда по поручению Президента РК Н.А.Назарбаева, данном на 3 Конгрессе финансистов в феврале 2003 года, была начата работа по коренному реформированию экономического образования в Республике. Министерством образования и науки РК совместно с УМО по экономическим специальностям на базе КазЭУ им.Т.Рыскулова был организован Республиканский семинар-совещание "Модернизация высшего экономического образования в условиях перехода на международные стандарты финансовой отчетности" (26.04.2003 г.). В работе семинара приняли участие представители Парламента, Национального Банка, Министерств финансов, экономики и бюджетного



планирования Республики Казахстан, Ассоциации финансистов, а также ректора и заведующие экономическими кафедрами вузов Казахстана.

Главным результатом Республиканского семинара-совещания является выработка рекомендаций по выделению отдельных групп направлений подготовки бакалавров и магистров в области экономики и управления: Экономика, Менеджмент, Бухгалтерский учет и аудит, Финансы, Маркетинг, Государственное и местное управление. Также было рекомендовано вузам РК, осуществляющим подготовку кадров в области экономики и управления, с 1 сентября 2003 г. начать обучение студентов 1-го курса по новым образовательным программам на основе кредитной системы обучения, в связи с чем государственные общеобязательные стандарты образования по направлениям подготовки экономистов (2003 г.) разработаны с ориентацией как на традиционную, так и на кредитную системы обучения.

Особенностью новых стандартов образования является то, что в их разработке приняли участие как профессорско-преподавательский состав вузов, так и представители общественных, научных, государственных организаций, работодатели, а также специалисты международных организаций в области образования. Например, в разработке госстандартов образования активное участие приняли представители корпорации ПРАГМА/ЮСАИД, Палаты аудиторов РК, Ассоциаций Бухгалтеров, Маркетологов, Финансистов РК, Алматинской торгово-промышленной палаты, Счетного Комитета РК, банковских структур РК, Института экономики МОиН РК, Акимата города Алматы, редакции журнала "Маркетинг товаров и услуг".

При переходе к кредитной системе обучения максимально используются сложившиеся предпосылки, которые являются результатом международного сотрудничества вузов. Признавая особую ценность международного опыта для преобразования системы высшего образования, в вузах был реализован ряд проектов и программ.

Для развития КазЭУ имени Т. Рыскулова особое значение имел проект ТАСИС "Улучшение обучающей способности КазГАУ и трех его региональных центров", выполненный совместно с Университетом Боккони (Италия), Маастрихской школой менеджмента (Голландия). Реализация этого проекта была связана с совершенствованием учебных планов университета в соответствии с международными стандартами, изменением структуры учебных дисциплин, с целью усиления межпредметных связей, обучением преподавателей специальных дисциплин и иностранных языков за рубежом. Сегодня в учебные планы университета внедрено около 40 модулей дисциплин, соответствующих европейским образовательным стандартам.

Значительный опыт работы с зарубежными университетами по вопросам реформирования высшей школы, в том числе внедрения

кредитной системы обучения, приобретен Таразским государственным университетом им. М.-Х.Дулати (ТарГУ им. М.-Х.Дулати). В частности, с 2000 года на эти цели выделен специальный грант Госдепартаментом США в размере 300 тыс. долларов в рамках совместного проекта с Индианским университетом (США). В Казахско-американском университете с первых шагов (1997 г.) организация учебного процесса осуществлялась с привлечением американских профессоров. Ежегодно из таких вузов, как государственный университет восточного Коннектикута, государственные университеты штатов Оклахомы, Монтаны и других, приезжали профессора для проведения занятий и тестирования студентов, лучшие из которых были переведены в университеты США [65].

Коллективами ряда вузов Казахстана за последние два года проделан большой объем методической работы: разработаны новые стандарты образования и типовые программы, в соответствии с потребностями рынка труда пересмотрено содержание учебных планов и учебных программ, введены образовательные программы интегрированных учебных курсов, скорректированы названия дисциплин в соответствии с образовательными системами зарубежных стран. В результате этого при переходе на 50 минут при 15-недельном семестре общая аудиторная нагрузка снизилась на 24% по сравнению с тем, когда студенты обучались 16-18 недель в семестр при продолжительности академического часа в 40 минут. При этом в ряде вузов творческие коллективы сочли важным сохранить и ряд достижений советской высшей школы. Так, в КазГАСА выделены дополнительные кредиты на дипломное проектирование, что соответствует традиционному нормативу времени — 35 часов для инженерных и 45 часов для архитектурных специальностей. Если студент далее пройдет годичное обучение в магистратуре, то в целом объем часов будет равен объему часов при обучении по традиционной пятилетней программе высшего образования.

Первый опыт внедрения кредитной системы обучения в Казахстане показал, что одной из главных задач организации учебного процесса с использованием кредитной системы является усиление роли самостоятельной работы обучающегося (СРО), важность которой не вызывает сомнений, поскольку рациональное сокращение объема аудиторных занятий и перенос акцента на самостоятельную работу способствуют выработке у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию, навыкам свободного критического мышления. Для обеспечения высокой эффекта внести СРС в вузах республики было принято на каждые 2 часа аудиторной работы отводить 1-2 часа самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСП), указываемой в расписании занятий и регистрируемой в журнале преподавателя.

Вузы республики, где была внедрена кредитная система обучения, пришли к выводу, что академическая свобода выбора является одним из основных преимуществ кредитной системы обучения: обучающиеся имеют возможность как выбирать преподавателей, так и формировать свою образовательную траекторию. В этой связи, наряду с типовыми и рабочими учебными планами, внедряются индивидуальные учебные планы обучающихся (ИУП - Curriculum), определяющие содержание образования и организацию их обучения.

С целью совмещения гибкости планирования с требованиями образовательных стандартов, а также обеспечения вариативности обучения, наряду с обязательными дисциплинами, введены дисциплины по выбору – элективные. Опыт, однако, показывает, что фактически "свободный выбор дисциплин" должен сопровождаться некоторыми ограничениями, обусловленными логической последовательностью изучения учебных дисциплин, потребностями заказчиков. В рабочих учебных планах значительно увеличилась элективная часть, которая подразделяется на дисциплины специальности, специализации, профили и дисциплины по видам профессиональной деятельности.

Самозапись студентов на элективные курсы осуществляется по завершении изучения общеобязательных и базовых дисциплин с учетом выбранной специализации и вида профессиональной деятельности. При этом результаты выбранной траектории обучения отражаются в индивидуальных учебных планах.

Кредитная система обучения обязывает строить учебно-методическую работу по-новому. Основной целью методической работы преподавателей становится обеспечение, создание и постоянное совершенствование единой системы методических документов, объединяемых в учебно-методические комплексы.

Опыт внедрения кредитной системы в магистратуре и начавшаяся ее апробация в бакалавриате позволяют сделать выводы о том, что благоприятными условиями для внедрения кредитной системы в образовательный процесс стали:

- корпоративная и информационно-образовательная сеть со значительным количеством подключенных к ней компьютерных классов;
- информационно-управленческая система "Деканат";
- электронная библиотека с открытой системой поиска библиотечной информации посредством электронного каталога, электронные и мультимедийные версии большинства учебных курсов, а также видеoverсии учебных материалов на различных носителях;
- собственная издательская база;
- большой удельный вес вузовского компонента, благодаря которому становится возможным обеспечить реальную вариативность, диверсификацию и узкую специализацию выпускников.

## 6.4. Организация СРС и педагогического контроля в условиях кредитной системы обучения

### Технологическая сторона СРС

Если говорить о технологической стороне, то организация СРС может включать в себя следующие составляющие:

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

Отобранные цели отражают таксономию целей, например: знания источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. *Технология отбора содержания СРС.* Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля [65].

### Условия успешного выполнения СРС

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить **условия**, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.

4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объем работы, сроков ее представления.

5. Определение видов консультационной помощи (консультации - установочные, тематические, проблемные).

6. Критерии оценки, отчетности и т.д.

7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

### **Процессы деятельности студентов при выполнении СРС**

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

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.

2. Реконструктивный уровень.

3. Творческий, поисковый.

Поскольку самостоятельная работа - важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д., с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов (студенты это очень хорошо чувствуют). Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении.

В целом же, самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Структурно СРС можно разделить на две части:

- организуемая преподавателем или под его руководством (СРСП) и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.).

В этой связи подчеркнем, что управление СРС - это прежде всего умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей. СРСП должна составлять не менее 20% от общего времени, выделяемого по учебному плану на самостоятельную работу.

Типовой единичный цикл самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя (СРСП) включает следующие четыре основные функции:

Первая - предполагает активное понимание студентами установочных занятий преподавателя по учебной дисциплине.

Вторая функция предполагает, что студенты самостоятельно, на основании рекомендаций преподавателя, изучают учебно-методические пособия, литературные источники, выполняют домашние задания, контрольные и курсовые работы, проходят тестирование и т.д.

На этом этапе от студентов требуется знание методов работы, фиксация своих затруднений, самоорганизация и самодисциплина.

Третья функция студентов состоит в анализе и систематизации своих затруднительных ситуаций, выявлении причин затруднений в понимании и усвоении или учебного материала, выполнении других учебных действий. Студенты переводят неразрешимые затруднения в систему вопросов для преподавателя (ранжируют их, упорядочивают, оформляют), строят собственные версии ответов на эти вопросы.

Четвертая функция студентов состоит в обращении к преподавателю за соответствующими разъяснениями, советами, консультациями.

СРСП может проводиться как в аудитории, так и вне ее (в библиотеке, на предприятии, в домашних условиях и др.) - в зависимости от специфики практических заданий, выдаваемых преподавателем. В период СРСП, когда студенты находятся вне аудитории, преподаватель проверяет письменные работы, разрабатывает учебно-методические пособия, готовится к очередным занятиям и т.д.

#### **Дидактические рекомендации к подготовке СРСП**

Рассмотрим дидактические рекомендации проведения СРСП, предложенные Виленским М.Я., Образцовым П.И., Уманом А.И. [20].

Самостоятельные занятия под руководством преподавателя обеспечивают более эффективную подготовку и качество усвоения теоретического материала, приобретение определенных практических навыков студентов, по сравнению с самостоятельной работой, проводимой без преподавателя.

Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя должна быть логически взаимосвязана с другими видами учебных занятий.

Педагогическая практика вузов по организации СРСП показывает, что **материал, выделяемый на такие занятия, должен удовлетворять следующим требованиям:**

♦ быть изложенным в учебнике достаточно полно и с примерами; наличие достаточного количества литературы, учебных пособий, учебно-методических материалов, образцов техники по избранной тематике

является непременным и обязательным условием для успеха таких занятий;

- ◆ содержать сведения, углубляющие знания, полученные на лекции;
- ◆ по возможности не вводить новых понятий, а конкретизировать представления об уже усвоенных понятиях и определениях;
- ◆ содержать проблемные, еще не полностью решенные вопросы;
- ◆ требовать настойчивой углубленной работы и обдумывания.

Содержание каждого занятия должно тщательно продумываться, обсуждаться на заседании кафедры и вноситься в тематический план изучения дисциплины.

Педагог разрабатывает задания, которые, в принципе, могут быть индивидуальными или общими.

Общие для всех обучающихся задания на самостоятельную работу под руководством преподавателя отрабатываются в тех случаях, когда педагог намечает планомерно продвигаться вперед, переводя определение занятия, которые можно было бы провести и традиционным методом, на самостоятельные занятия, но под руководством преподавателя. Индивидуальные задания используются в том случае, когда преподаватель стремится путем обобщения опыта студентов расширить рамки курса семинарских и других видах занятий.

Задание на самостоятельное занятие должно быть выдано заблаговременно, с тем чтобы обучающиеся имели время на информационный поиск в библиотеке необходимых учебных материалов (учебников, пособий и т.п.). Одновременно с подготовкой задания преподаватель разрабатывает план проведения занятия, являющийся основным рабочим и отчетным документом.

**В плане проведения занятия методом самостоятельной работы указываются** тема, цель занятия, тезисы вводной (установочной) части; излагаются узловые вопросы, по которым проводится самостоятельная работа, а также определяются порядок и организация мест занятия, объем учебной литературы и порядок подведения итогов. Одно из важнейших требований к плану — обеспечение индивидуализации обучения.

Подготовка аудитории (учебных мест), технических средств обучения тренажеров, наглядных пособий возлагается на преподавателя и инженерно-лаборантский состав.

**Особенности организации и проведения занятий методом самостоятельной работы под руководством преподавателя.**

Самостоятельную работу под руководством преподавателя целесообразно строить из трех основных частей: *вводной* (установочной); *собственно самостоятельной работы обучающихся по выполнению предложенного задания* (исполнительской) и *подведения итогов*.

Занятие начинается кратким вступительным словом преподавателя. Вводная (установочная) часть должна ориентировать обучающихся на прочное освоение знаний, отработку умений и если это предусматривается заданием, то и навыков, которые необходимы для его выполнения. На этом этапе выясняется и уточняется, к каким источникам следует обратиться при возникновении затруднений, как и когда проверять результаты самостоятельной работы. Вводную часть занятия преподавателю целесообразно ограничить до 5—10 минут.

Затем обучающимся предоставляется возможность выполнять рекомендуемые задания самостоятельно. При этом способы работы они выбирают индивидуально, но *методика достижения конечной цели может определяться преподавателем и включать* последовательность изучения и усвоения учебно-методического материала, пособий, руководств, наставлений, техники и т.д.; определение главного в изучаемом материале, сведения, которые необходимо проработать и законспектировать; просмотр учебных кинофильмов и их обсуждение; работу обучающихся по индивидуальным заданиям; опрос в течение 7—10 минуте целью проверки усвоения главного из предложенного учебного материала.

В ходе занятий преподаватель не должен устраняться от руководства самостоятельной работой студентов. Ему необходимо постоянно наблюдать, все видеть, все замечать. На первых занятиях полезно побеседовать с каждым студентом, задать несколько вопросов как для контроля знаний, так и для установления делового контакта. Если выяснится, что студент не усвоил материала или не уяснил задания, надо в доброжелательной форме оказать ему помощь.

При возникновении затруднений у обучающихся в разрешении вопросов преподавателю нужно предусмотреть, чтобы каждый из них мог получить оперативную консультацию по любому вопросу. Если при самостоятельной работе возникают затруднения по одному и тому же материалу у многих студентов, то целесообразно провести групповую консультацию. Консультации не должны быть продолжительными. Индивидуальные - обычно в течение 1-2, а групповые - 2-3 минут.

Для контролирования усвоения учебного материала целесообразно проводить в конце каждого занятия групповое собеседование или обсуждение изучаемого материала, контрольные работы и т.п. Такие мероприятия при должной их организации позволяют не только оценить знание материала, но углубить и закрепить его.

Другой формой проведения самостоятельной работы может быть изучение материала по поставленным вопросам с последующим коротким



суждением каждого из них. Контроль усвоения материала в данном случае будет более действенным.

*В заключительной части самостоятельной работы* преподаватель подводит итоги, сообщает (дает оценку), как работали обучающиеся. Возможен отчет отдельных студентов, заслушивание их по результатам самостоятельной работы. Основная дидактическая цель подведения итогов — научить анализировать ход и результаты работы, аргументировать свои выводы, оценить содержание, рационально планировать учебную деятельность.

Новые и, надо сказать, широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с появлением на рабочих местах слушателей компьютеров и автоматизированных обучающих систем. Их использование на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя позволяет:

- расширить информационную базу учебных занятий;
- повысить активность обучающихся: из «пассивных поглотителей информации» они превращаются в се «добытчиков»;
- развивать способности к анализу и обобщению, улучшать связность, широту и глубину мышления;
- облегчить усвоение абстрактного материала, представить его в виде конкретных образов;
- приучить студентов к точности, аккуратности, последовательности действия;
- развивать самостоятельность.

Для того, чтобы результаты усвоения могли быть описаны системно, необходимо выделить соотносимые качества знаний, соблюдая принцип уровневого, целостного членения.

**На предметно-содержательном уровне** качества должны отражать существенные особенности самого объекта знаний учащихся: воспроизведение отдельных сторон усваиваемого содержания, воспроизведение связей внутри него, воспроизведение связей между различными объектами содержания. На предметно-содержательном уровне качества в соответствии с описанными нами ступенями воспроизведения знаний могут характеризовать их ***полнотой, обобщенностью и системностью.***

**На содержательно-деятельностном уровне** качества должны описывать результаты последовательного овладения учебным материалом: закрепление и актуализация знаний; их перестройки и реконструкции; применение. Качества содержательно-деятельностной группы характеризуют, как уже говорилось, результаты последующей переработки

и преобразования знаний студентами, это - **прочность, мобильность, действенность.**

**На содержательно-личностном уровне** качества должны отражать такие свойства личности которые она приобретает прежде всего под влиянием воспитания (воспитывающего обучения), и описывать результаты применения знаний, самостоятельной, внеучебной и учебной деятельности с использованием разнообразного учебного материала. На содержательно-личностном уровне качеств мы выделяем такие свойства умственной деятельности студента, которые посредственно формируются под влиянием обучения: **устойчивость мышления, гибкость мышления, глубина мышления.**

В условиях внедрения кредитной технологии обучения необходимо выделить задания на СРС в начале семестра. При этом каждое задание должно сопровождаться следующими организационно-методическими материалами:

- Тема заданий СРС;
- Рекомендуемая литература;
- Формы контроля по каждому заданию;
- Срок сдачи каждого задания;
- Оценочные баллы.

Важнейшим элементом эффективной СРС является постоянный контроль качества выполнения с количественной оценкой. Он может быть эффективным только в том случае, если четко определены цели и необходимые уровни усвоения знаний и умений, которые должны быть достигнуты в результате самостоятельной работы.

Различают стартовый контроль (в начале каждого семестра), текущий контроль (еженедельный контроль качества выполняемой СРС), рубежный контроль (после каждого цикла обучения), итоговый контроль (после окончания изучаемой дисциплины)

## **6.5 Технология составления учебно-методических материалов в условиях кредитной системы обучения**

Технологическое творчество педагога – явление не новое. В практике высшего образования выбор способов решения дидактической или воспитательной задачи обычно предоставляется самому преподавателю. Однако такая творческая задача посильна далеко не каждому по ряду объективных причин, связанных с уровнем профессионально-педагогической компетенции. В связи с этим, для успешной педагогической деятельности преподавателю вуза необходимо освоение

новых педагогических технологий по планированию, организации и управлению образовательным процессом в высшей школе.

Планирование, организация и управление учебным процессом в вузе представляет собой комплекс мероприятий, который включает в себя: разработку учебных планов специальностей; рабочих программ дисциплин; активных форм и методов обучения для различных видов занятий; тематику курсовых и выпускных работ; издание учебно-методической литературы по конкретным дисциплинам и многое другое. От качества разработанного пакета необходимой учебно-методической документации напрямую зависит качество организации и, следовательно, качество учебного процесса.

Преподаватель, прежде чем приступить непосредственно к проведению занятий, должен досконально и заблаговременно к ним подготовиться. Каждое занятие должно быть заранее тщательно продумано: отобран необходимый материал, определена последовательность изложения материала, формы и методы обучения, форма контроля и другие виды деятельности.

Преподаватель должен понимать, что выполняемая им “бумажная” работа является залогом успешности как самого процесса преподавания, так и качества подготовки специалиста.

Кредитная система обучения существенным образом меняет работу преподавателей, ставит их перед необходимостью постоянного самосовершенствования и самообучения, создания нового учебно-методического обеспечения учебного процесса, обеспечивая прежде всего более высокую качественную значимость самостоятельной работы студентов, уделив при этом серьезное внимание содержанию материала для аудиторной работы. Организация и управление познавательной деятельностью студентов, особенно на аудиторных занятиях, предполагают специальный комплекс методических и дидактических разработок.

В кредитной системе обучения предусматривается полный учет интересов обучающихся, обеспечение их образовательных потребностей, создание конкуренции между преподавателями, совершенствование и применение различных методов обучения, в том числе и улучшение качества учебно-методического обеспечения. Реализация социального заказа общества в образовательной системе предполагает создание и внедрение учебников и УМК нового поколения по каждой дисциплине.

Учебно-методические комплексы дисциплины (УМКД) традиционно являются основой организационно-методического обеспечения учебно-творческого процесса. Соответственно, вопросам создания, апробации, совершенствования УМК дисциплин в педагогической и

экспериментальной работах отводится значительное место. УМК дисциплин является важным фактором укрепления и развития информационного пространства и ресурсного обеспечения всех звеньев и ветвей непрерывного образования [65].

Учебно-методические комплексы дисциплин разрабатываются в соответствии с содержанием ГОСО РК, квалификационной характеристикой, типовым и рабочим учебными планами специальностей и направлений подготовки и отражают основное содержание преподаваемой дисциплины, что призвано облегчить выбор студентом предмета и соответственно траектории обучения.

УМК дисциплины направлен на решение следующих **задач**:

- определение места и роли учебной дисциплины в образовательной программе конкретной специальности;
- реализация междисциплинарных логических связей образовательной программы;
- распределение учебного времени по темам и видам учебных занятий;
- организация самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время;
- активизация познавательной и творческой деятельности студентов;
- обеспечение взаимосвязи учебного и исследовательского процессов.

Как правило, УМК дисциплины состоит из типовой программы, рабочей программы дисциплины, глоссария, краткого конспекта лекций, методических материалов, учебно-практического материала для самостоятельной работы студента, контрольно-измерительных средств и необходимого списка литературы.

УМКД обсуждается на заседании кафедры и учебно-методической комиссии.

УМК должен создаваться в соответствии с принципами:

- *научной концептуальной обоснованности*, т.е. ориентации на определенные научные положения (методологические, теоретические, методические), понятийно-терминологический аппарат науки, синтез практико-ориентированной науки и науко-ориентированной практики;
- *ценностной и целевой направленности* – ориентации на достижение определенных заданных результатов;
- *прогностичности и активности* – обеспечение эффективности учебного процесса, а также предвидение потребностей завтрашнего дня (например, какие новые требования могут быть предъявлены к специалистам, подготовка которых осуществляется сейчас, какие знания могут им понадобиться и пр.);

- *лично ориентированного подхода* – ориентации на студента, как полноценно развивающуюся личность, находящуюся в процессе становления;
- *ситуационно и оптимизационного подходов* – отрицания единых, годных на все случаи жизни теорий и практик, готовность к поиску концепций и действий, наилучших для данной конкретной ситуации и пр.

В целостной системе создания УМК выделяют несколько **уровней**.

Вначале, на первом уровне, выполняют *парадигмальное обоснование* обучения, т.е. формируют методологические и общетеоретические представления о целях, содержании, принципах и методах обучения.

На следующем уровне конструирования обучения общетеоретические представления переводятся в *общеметодическую концепцию обучения*, в которой конкретизируются представления о целях, содержании, методах обучения, формируется учебный план и моделируется состав образовательных областей – учебных предметов.

На заключительном уровне конструирования обучения заканчивается моделирование целостной системы средств обучения, окончательно *проектируются учебные курсы и разрабатываются учебные программы*.

Учебная программа является одним из центральных методических документов в учебно-педагогическом комплексе. По сути, она является технологическим документом, в котором отражается конкретное содержание материала, его объем, логика изучения, требования относительно того, чего должен достичь обучаемый, т.е. учебная программа – элемент нормативной модели обучения, задающий нормы и обобщенные ориентиры преподавательской деятельности педагогов.

**Технология** Преподавателю вуза дается право разрабатывать **разработки рабочей учебной программы** рабочую учебную программу преподаваемой им дисциплины. Создание рабочей программы – процесс творческий сложный, требует специальной и кропотливой работы. Программа педагога выступает наглядным показателем его педагогического матерства.

Рабочая программа (РУПД) разрабатывается на основе типовой учебной программы и должен раскрывать: основные цели, задачи, требований к знаниям, умениям, навыкам, компетенции студента по дисциплине, содержание и структуру дисциплины, формы текущего и итогового контроля знаний, а также задания для самостоятельной работы студента с учетом объема индивидуальной подготовки.

При составлении РУПД необходимо соблюдать структурно-логическую последовательность преподавания, указывать пререквизиты дисциплины.

Основываясь на содержании и структуре дисциплины, приведенной в типовой программе, преподаватель в рабочей программе дополняет их всеми необходимыми сведениями, обеспечивающими планирование и организацию преподавания дисциплины.

*Содержание* программы в РУПД, наряду с учебным материалом типовой программы, должны быть предусмотрены новые разделы и темы, учитывающие региональный, вузовский и профессиональный компонент, а также специфику подготовки специалистов. Материал содержания дисциплины должен быть распределен по всем видам занятий, предусмотренных учебным планом и, соответственно, понедельному графику преподавания дисциплины в семестре.

Рабочая программа должна быть оформлена в виде нормативного документа и включать следующие основные разделы:

- титульный лист (с указанием объема дисциплины в кредитах);
- предисловие (краткое описание дисциплины, дающее представление об основном содержании и глубине);
- содержание дисциплины (с указанием объема каждого модуля или раздела дисциплины);
- учебно-методическое обеспечение;
- список рекомендуемой основной и дополнительной литературы;
- перечень всех форм контроля самостоятельной работы студентов (СРС) с указанием содержания задания, сроков проведения, объема в часах, формой отчетности;
- перечень вопросов рубежного контроля (тестовые задания, проблемные вопросы диспутов, тренингов, круглых столов, сценариев деловых игр и т.д.);
- перечень демонстрационного материала, наглядных пособий и ТСО;
- перечень дополнений и изменений в рабочей программе;
- перечень вопросов итоговой аттестации в форме экзамена или тестового контроля;
- экзаменационные билеты.

**Титульный лист** оформляется в соответствии с требованиями кредитной технологии и системы контроля знаний.

Рабочая программа обязательно согласуется с деканом факультета, на котором преподается данная дисциплина. В ходе согласования в программе должны быть учтены замечания, пожелания и предложения факультета. Факультеты, на которых читается данный курс, являясь заказчиками, определяют объем, межпредметные связи и практическую

значимость дисциплины в соответствии с квалификационными требованиями к выпускнику данной специальности.

Согласованная программа подписывается деканом факультета, на котором преподается дисциплина и скрепляется печатью факультета. Без подписи декана на рабочей программе преподаватель не может быть допущен к проведению занятий по дисциплине.

**Предисловие рабочей учебной программы** содержит описание целей и задач изучаемой дисциплины с учетом особенностей преподавания дисциплины в данном вузе и профиля специализации студентов.

Цели и задачи изучения дисциплины определяются квалификацией будущего специалиста и формируются как требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям, которыми должен обладать студент.

Предисловие содержит перечень дисциплин, предшествующих изучению данной, необходимых для ее изучения, и перечень смежных дисциплин. Особое внимание уделяется обоснованию преемственности и взаимосвязи дисциплин, преподаваемых одновременно с данной и на разных этапах обучения студента по специальности. Правильное логическое расположение дисциплин обеспечивает комплексный подход в преподавании, обеспечивает непрерывность их изучения, а также исключает дублирование отдельных тем [65].

**Содержание рабочей программы** разбивается на модули и другие основные разделы преподаваемых видов занятий.

**Модули.** Программа составляется по усмотрению преподавателя-составителя в зависимости от специфики дисциплины и объема ее материала: в каждом модуле последовательно рассматривается содержание всех видов занятий, либо содержание каждого из видов занятий (лекции, семинары, практические, лабораторные и др.) разбиваются на модули. В содержание программы необходимо заложить весь объем информации для планирования и организации учебного процесса по дисциплине.

Модуль - это самостоятельный раздел, основой которого является одно фундаментальное понятие, закон, явление и т.д. Материал каждого модуля базируется на предшествующих, повторяя и закрепляя их.

Модульное структурирование строится на основе системного анализа категориального аппарата дисциплины. Это дает возможность выделить группы основных, фундаментальных понятий, логично и компактно группировать материал, избежать повторения дублирования как внутри дисциплины, так и с родственными дисциплинами.

**Силлабус** - это программа обучения по дисциплине, предназначенная для студента. Это его индивидуальная траектория обучения.

Силлабус в краткой и доступной форме дает общую схему обучения, поведения и оценки знаний студентов. Силлабус по дисциплине имеет объем 1-3 страницы и выдается каждому студенту на первой неделе обучения в электронном виде или на бумажных носителях.

Силлабус составляется профессором или доцентом, ведущим лекционные занятия, тиражируется и по возможности помещается на сайт соответствующей кафедры вузом.

#### **Структура силлабуса:**

- название вуза;
- название кафедры;
- название программы;
- код и наименование дисциплины;
- семестр;
- время;
- название и код дисциплины;
- форма обучения;
- количество кредитов (часов);
- сведения о преподавателе - ФИО, ученая степень и ученое звание, (по желанию преподавателя - круг научных интересов, читаемые дисциплины, публикации).
- контактная информация (адрес кафедры, телефоны, электронный адрес и др.);
- краткое описание курса: предметная область; актуальность и значимость дисциплины: мотивация целесообразности курса для студентов; знания, умения и навыки, приобретаемые студентами по окончании курса;
- пререквизиты (предшествующие дисциплины, изучение которых необходимо для соблюдения логики образования по специальности и формирования профессиональной компетентности специалиста) и постреквизиты (последующие и смежные дисциплины) курса;
- методология и методика обучения (отражает обучающие элементы, например, лекции, презентации, фильмы, видеозаписи и т.д.), предпочтение должно отдаваться интерактивным методам: стимулированию умственной деятельности, дискуссии, работе в малых группах, кейс-стадиям, деловым играм, ситуационным задачам и т.д.;
- материал для обязательного ознакомления (основная литература 3-5 источников);



- материал для дополнительного чтения (список дополнительной учебной литературы, нормативно-правовая база, периодическая литература, интернет-источник);

- график лекций и семинаров (дни, время, тематика каждого занятия, календарно-тематический план лекционных и семинарских занятий с контрольными вопросами для самоподготовки, основная литература);

- виды и сроки сдачи СРС;
- формы рубежного контроля и экзамена;
- политика выставления оценок: перечень и описание всех видов работ, требования по их выполнению, критерии оценки знаний, видов работ, критерии выставления экзаменационной оценки, правила апелляции.

Рубежный контроль I (включая текущий контроль) - 30% - 7 неделя;  
Рубежный контроль II (включая текущий контроль) - 30% - 15 неделя;  
Экзамен - 40%.

Итоги РК и текущего контроля проставляются в ведомости по накопительному принципу и является основанием допуска к экзамену. Если обучающийся набрал в течение семестра по итогам РК менее половины максимальной оценки (60%) по дисциплине, то он к экзамену не допускается.

■ Политика курса: требования к студентам при посещении курса.

Например:

1. обязательное посещение занятий;
  2. активность во время практических (семинарских) занятий;
- подготовка к занятиям, к выполнению домашнего задания и СРС;

Недопустимы:

- опоздание и уход с занятий;
- пользование сотовыми телефонами во время занятий;
- несвоевременная сдача заданий и др.

**Глоссарий** (понятийный аппарат).

Каждая дисциплина имеет свои основные понятия, термины и т.п., присущие данной дисциплине и не употреблявшиеся в других, ранее изученных дисциплинах.

Необходимо каждое понятие, термин расписать, чтобы избежать ошибок в употреблении терминов.

Содержание лекций должно включать:

- название темы;
- цель лекции;
- ключевые слова;
- краткий конспект лекции;
- основные схемы, формулы и т.д., иллюстрирующие содержание;

- вопросы для самоконтроля;
- рекомендуемую литературу.

**Структура вузовской лекции** 1. Вступление (введение) - определяются тема, план, литература(или по мере чтения лекции, где могут более подробно прочитать информацию).

2. Основная часть (изложение) -

излагается научное содержание темы, ставятся все узловые вопросы, приводится вся система доказательств.

3. Заключение:

- лектор напоминает тему занятия;
- излагает опорные точки по материалу;
- делает заключение по всем вопросам занятия;
- лектор подводит краткий итог всей темы и отвечает на вопросы (в конце лекции оставлять время для вопросов. По вопросам, заданным студентами, провести анализ после проведения занятий и подумать над тем, почему задан такой вопрос и внести необходимые изменения и дополнения в лекцию).

Обязательно распределяйте материал по времени и строго этого придерживайтесь при чтении лекции.

Цель → Задачи → Содержание → Методы → Средства → Формы → Задания

Рисунок 19 – Структура разработки лекции

**Искусство** лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания — все это активизирует мышление и работоспособность, способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

### **Психолого-педагогические рекомендации в проведении лекции**

- *Отступление* (исторический экскурс). Краткое отступление в лекции – необходимый элемент. Используется для разрядки уставшей аудитории (рисунок 20):

*Алгоритм формирования эмоциональной характеристики лекции*

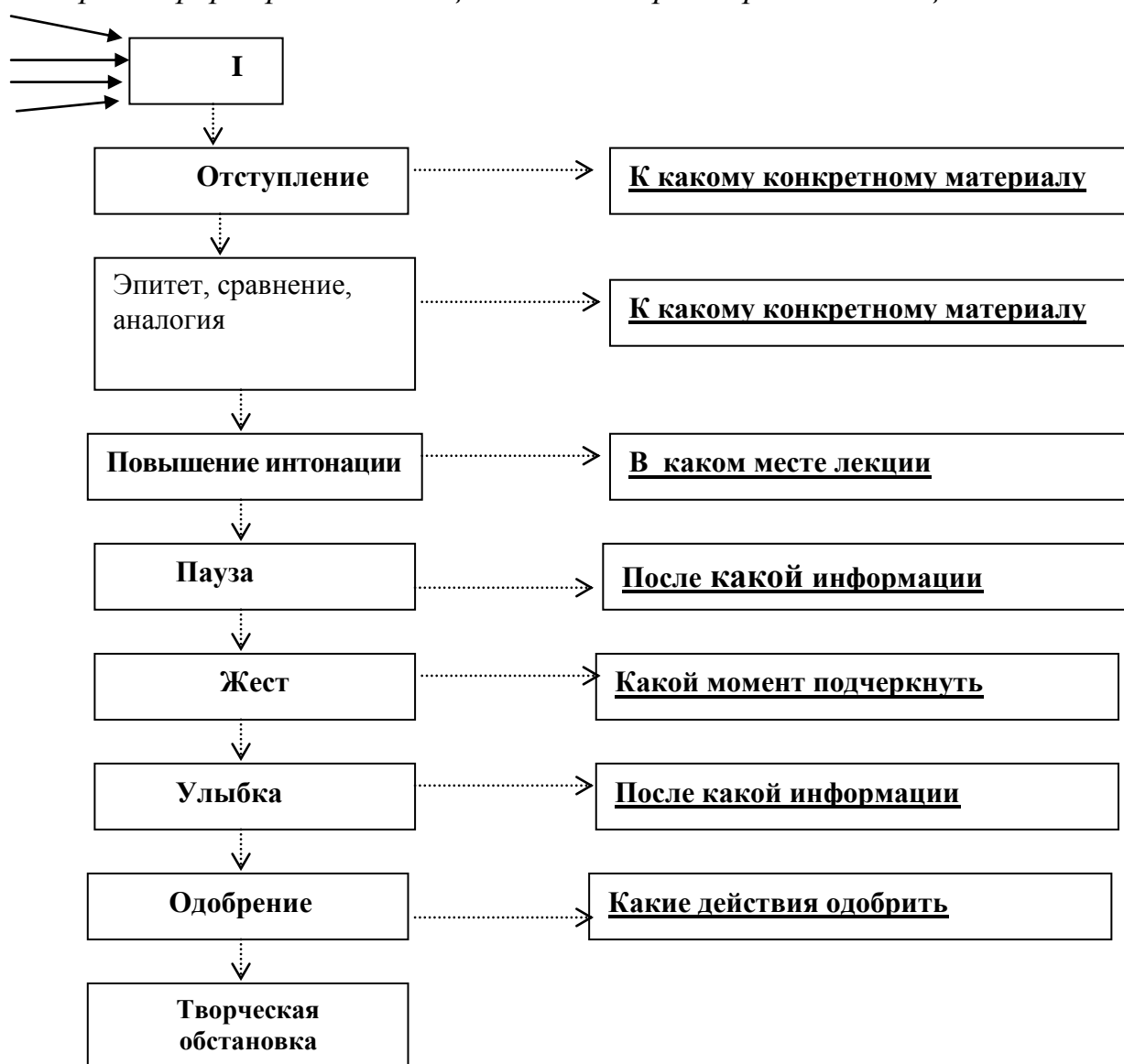


Рисунок 20 - Алгоритм формирования эмоциональной характеристики лекции

- отступления должны носить легкий характер, даже комический, их нужно обязательно увязывать с содержанием учебной информации;

- делать отступления, когда лекция читается без перерыва;

- использовать психологические паузы, рассказывая занимательные истории, хотя бы косвенно касающиеся данной темы (если студенты устали, можно рассказать смешной случай из жизни, касающейся темы);

- отступление выполняло не только роль психологической разрядки, но и обогащало студентов новой информацией;

- продолжительность отступления - 2-3 минуты.

- Если Вы волнуетесь, то можно улыбнуться (мышцы расслабляются и снимается все напряжение).
- При налаживании контакта с аудиторией можно задать вопрос (или рассмотреть проблемную ситуацию), взаимосвязанный с содержанием учебного материала. «Хорошо поставить вопрос – значит наполовину решить его», - Д.И. Менделеев. На поставленные вопросы не всегда требуются ответы студентов. В основном должен отвечать на них сам преподаватель. Вопросы должны задаваться в порядке очередности, постепенно раскрывая содержание вопроса.
- Преподаватель не должен забывать о том, что он лицо, управляющее мыслительной деятельностью студентов (т.к. внутреннее состояние бессознательно передается слушателям). Приподнятое настроение, улыбка преподавателя создают «общий положительный» эмоциональный настрой.
- Лекция должна быть построена логически; ее аргументированность проникает в память по нескольким каналам и закрепляется эмоциональной памятью, которая, по утверждению психологов, может быть сильнее логической.
- *Изменение интонации.* Все изменения интонации необходимы для создания акцента на главном моменте лекции, на самом важном, самом ответственном. Тон должен подчеркивать, выделять одну из граней понятия, явления. При этом еще можно посоветовать студентам подчеркнуть это слово в конспекте.
- *Интервалы.* Для обеспечения лучшего восприятия речи особенно важно соблюдение интервалов между словами и группами слов. Восприятие в значительной мере зависит и от темпа сообщения информации.
- *Пауза.* При переходе к рассмотрению нового вопроса (раздела) необходимо делать паузу. Изменение интонации доходит до полной остановки на слове, которое надо выделить.
- Изменять *темп* (быстрый, медленный, умеренный) чтения лекции, тембр и громкость речи (высоко, средне, низко), повторять и уточнять сказанное. Порядок и темп изложения учебного материала должны способствовать студентам в конспектировании лекции.
- *Жесты.* На лекции важно использовать жесты (невербальное общение) для придания речи выразительности, акцентирования наиболее важной информации. Использование жестов и мимики совместно с интонацией обладает прочной убеждающей силой. С их помощью можно акцентировать внимание на тех сторонах явлений,

понятий и предметов, на которые сами студенты могли бы и не обратить.

- Скорость лекции должна сочетаться со сложностью, типом лекции и зависеть от уровня подготовки студентов.
- *Используйте наглядность.* Использование иллюстраций на лекции (примеры из повседневной жизни, таблицы, диаграммы, схемы, картины) позволяет легче усваивать учебный материал, образно и наглядно представить слушателям самую важную часть учебного материала, в определенной степени облегчая восприятие.
- Запись на доске производить последовательно: сверху вниз, сначала на одной половине доски, затем на другой; писать разборчиво, знаками среднего размера.
- Не загромождать собой написанное на доске, желательно стоять боком к доске и аудитории.
- Плакат вывешивать желательно в тот момент, когда идет изложение материала, непосредственно связанного с изображением, т.к. заранее вывешенный плакат отвлекает внимание студентов.

Как отметил С.И. Архангельский - «наглядность рассматривается как условие перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от сущего к мысли, от признаков и представлений к понятиям и определениям» [5, 71].

- *Одобрение действий обучаемых* – один из рычагов, с помощью которого можно заставить «звенеть колокольчик» в душе студента. Одобрение вселяет уверенность в свои силы и создает в целом творческую обстановку на занятии (например, «Молодцы!», «Правильно!», «Я ожидал, что вы это знаете», «Очень хорошо!», «Мы с вами говорим на одном языке!», «Вы сказали совершенно правильно!»). Преподавателю не следует быть скупым на похвалу.
- *Создание творческой обстановки.* На занятии использовать приемы, которые позволят студентам включаться в учебный процесс «Подумайте, пожалуйста...», «Давайте посмотрим...», «Вспомним, да?», «Надеюсь это не вызывает сомнений», «С этим вы согласны?», «Это всем понятно?», «Давайте вместе сформулируем...или выведем...» и т.д. Понятно, что каждая фраза связана с конкретной информацией. Дополнительно иметь ситуации, упражнения, задания, тесты (если вы преждевременно закончите лекцию).

Все психолого-педагогические приемы могут дать студенту, кроме научной информации, и огромное интеллектуальное наслаждение на лекции.

Таблица 16 - Технологическая карта разработки лекции

<i>Действия преподавателя (Что говорим)</i>	<i>Действия студентов (Что делают)</i>
	<i>Разделение по группам Записывают Работа с учебником Работа в малых группах Отвечают на вопросы Запись литературы Запись домашнего задания и т.д.</i>

### **Этапы подготовки преподавателя к чтению лекции**

1. Записать полный содержательный текст;
2. На его основе создать рабочий конспект, в который можно заглядывать, иметь опору (желательно таблично, ключевые слова, цифры, мысли, цитаты ученых);
3. Психологически настроиться.

Содержание лекций должно включать формулировки тем и основных вопросов каждой темы с обязательным последующим кратким изложением содержания этих тем и вопросов. Описание содержания должно быть кратким, давать однозначное представление о сущности названных тем и вопросов. Нераскрытое содержание тем и вопросов свидетельствует о том, что авторы не хотят представить конкретно содержание и полностью распланировать занятие. Это не допустимо.

Раскрытие содержания лекций необходимо также и для исключения повторов материала, выявляемых именно при сравнении описания содержания дисциплин в программах разных дисциплин каждой специальности.

При описании содержания соответствующих вопросов лекций целесообразно также указать в них ТСО и другие инновации со ссылкой на более подробное описание этих методов в соответствующем разделе программы.

#### **Практические (семинарские) занятия** включают:

- название темы;
- цель занятия;
- основные вопросы;
- методические рекомендации;
- литература.

Содержание практических (семинарских) занятий включает название темы курса, которая рассматривается на данном занятии, указания на то, рассматривается ли данная тема на занятии впервые или же она определилась на лекции, перечень конкретных вопросов, рассматриваемых на семинаре, или примерное количество и уровень рассматриваемых на занятии задач, а также выдаваемых заданий.

При этом указывается конкретная форма проведения занятий, в том числе активные, ТСО и др. с их описанием или со ссылкой на более подробное самостоятельное их описание в соответствующем разделе программы. Здесь же при необходимости дается ссылка на литературу, перечень которой приведен в конце программы.

Если формулировка предельно ясно отражает содержание занятия, включает в себя необходимые понятия, то по усмотрению авторов-составителей можно ограничиться только приведением данной формулировки.

**Лабораторные занятия** включают:

- название темы;
- цель занятия;
- задания;
- методические рекомендации;
- основные схемы, формулы и т.д., иллюстрирующие содержание;
- вопросы;
- литературу.

В программе должно быть достаточно подробно обосновано и раскрыто содержание лабораторных занятий. В лабораторных занятиях необходимо учитывать специфику обучения студентов данной специальности и оборудование лабораторий.

Как правило, при организации лабораторного практикума подготавливаются подробные описания каждой лабораторной работы, методические разработки, которые целесообразно публиковать отдельно в виде указаний, пособий. В этом случае в рабочей программе достаточно привести перечень лабораторных работ с указанием аудиторных часов, отводимых на каждую работу и ссылкой на имеющиеся опубликованные описания работ.

**Методические рекомендации по СРС:**

- название темы;
- цель занятия;
- задания, вопросы;
- методические рекомендации к выполнению;
- литература.

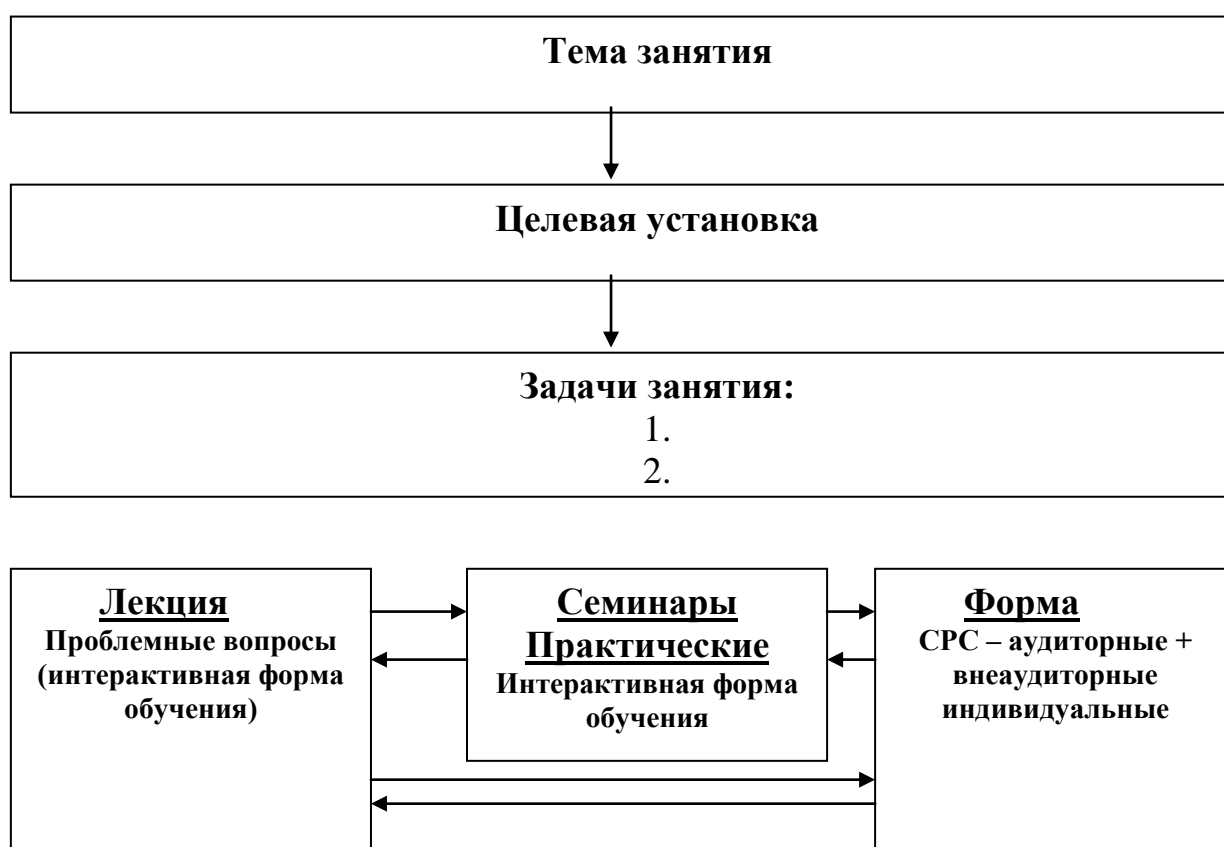
Задания для СРС должны включать в себя отдельные вопросы тем, не рассматриваемые на аудиторных занятиях и выносимые на самостоятельное изучение студентами.

Задания для СРС включают перечень вопросов, время отводимое на самостоятельную подготовку, недельные сроки выдачи заданий и сроки их сдачи преподавателю.

Преподавателю необходимо иметь в виду, что на все виды СРС студенту необходимо предусмотреть три академических часа в день.

Задания для СРС, также как и раскрытие содержания лекций и занятий всех видов, являются обязательными.

Таблица 17 - Организация СРС по кредитной технологии



Задания для СРС могут быть включены в описание содержания каждого модуля или могут быть вынесены в виде самостоятельного раздела программы в разделе "учебно-методическое обеспечение".

Индивидуальные задания по СРС (конспекты, рефераты, решения задач, дневники наблюдений и т.д.) по каждой дисциплине обсуждаются на заседании кафедры при утверждении рабочей программы дисциплины на каждый учебный год [65].

Проверка выполнения задания по СРС проводится преподавателем либо во время семинаров или рубежных контролей (при условии, что остальные



студенты при этом заняты выполнением аудиторных учебных занятий и ответили на вопросы РК), либо во внеаудиторное время (как правило, в случае письменного выполнения задания).

График организации контроля СРС по изучаемой дисциплине (Таблица 18).

Структура плана по самостоятельной работе студента под руководством преподавателя (СРСП) включает:

- название темы;
- цель занятия;
- форму проведения;
- задания, вопросы;
- методические рекомендации, раздаточный материал;
- литературу.

Таблица 16

Дисциплина: \_\_\_\_\_

Лекция (тема)	Задание СРС	Цель и содержание задания	Литература	Стр.	Форма контроля	Время сдачи (неделя)	Оценочные баллы
1	2	3	4	5	6	7	8

СРСП - одна из форм учебной работы, проводимая в виде аудиторных занятий. СРСП выполняет две функции - консультативную и контролируемую. СРСП - это совместная работа студента и преподавателя, т.к. данная форма занятий проводится в диалоговом режиме (тренинг, дискуссия, деловая и дидактическая игра, составление кейса и т.д.).

К каждому СРСП должны быть подготовлены материалы (кейсы, ролевые игры, тесты, кроссворды и т.п.), которые позволяют детализировать какие-либо вопросы, отрабатывать навыки анализа тех или иных ситуаций, решать задачи и др.

Консультативная функция СРСП:

- помощь в самостоятельной работе студентов по дисциплине;

- помощь студенту в выборе методов работы, необходимых для усвоения программного материала;
- создание возможности повторно прослушать объяснения сложной темы;
- формирование условий выполнения практических заданий для закрепления учебного материала;
- содействие углубленному изучению учебного материала;
- координация самостоятельной работы студента в научной области.

Контролирующая функция СРСП:

- оценка знаний студента в ходе текущего, рубежного и итогового контроля;
- контроль выполнения контрольных, семестровых и курсовых работ;
- мониторинг учебных достижений студента в процессе обучения.

**Контроль знаний студентов** в течение семестра проводят в форме:

текущего контроля (ТК), рубежного контроля (РК) и промежуточной аттестации. Учебные достижения (знания, умения, навыки и компетенции) студентов оцениваются по десятибалльной буквенной системе, соответствующей оценкам четырехбалльной системы (Таблица 19).

Таблица 19

По буквенной системе	В баллах	В процентном содержании	По традиционной системе
А	4,0	95-100	Отлично
А-	3,67	90-94	
В +	3,33	85-89	Хорошо
В	3,0	80-84	
В-	2,67	75-79	
С +	2,33	70-74	Удовлетворительно
С	2,0	65-69	
С-	1,67	60-64	
Д+	1,33	55-59	
Д	1,0	50-54	
F	0	0-49	Неудовлетворительно

**Текущий контроль (ТК)** в рабочей программе не отражается, но планируется одновременно с составлением программы и фиксируется в рабочем журнале дисциплины. ТК проводится либо на каждом занятии, либо не реже, чем через одно занятие. Форма проведения ТК в зависимости от специфики дисциплины устанавливается преподавателем.

ТК может проводиться на каждом виде занятий, в том числе и на лекциях (миниконтрольные на 3-5 минут с коротким ответом на один вопрос темы), но, как правило, проводится на практических, семинарских, лабораторных занятиях, когда обеспечивается тесный контакт преподавателя со студентами и оценка текущих знаний наиболее эффективна (доклад на семинаре, решение задачи, выполнение лабораторной работы и т.п.).

**Рубежные контроли (РК)** устанавливаются по дисциплине в пределах от 1 до 2 в течение семестра. РК проводится после завершения изучения по одному или нескольким модулям программы, с целью обобщения результатов обучения по ним, для анализа и взаимосвязи учебного материала с материалами других тем и других дисциплин [65].

РК в зависимости от специфики дисциплины изучаемого материала могут проводиться в виде устных или письменных коллоквиумов, компьютерных или письменных тестовых опросов, оценки участия студентов в диспутах, круглых столах, деловых играх и т.д.

Целесообразность форм и видов РК обсуждается на заседании кафедры при рассмотрении рабочей программы дисциплины.

РК проводится во время аудиторных занятий, за счет части его времени, что заранее планируется в рабочей программе. Если в учебном плане по дисциплине предусматриваются практические (семинарские), лабораторные занятия, то РК, как правило, проводится на этих видах занятий.

Сроки РК должны соответствовать срокам завершения обучения определенных тем, модулей или группы модулей. Поэтому установление единых сроков проведения РК по всем дисциплинам факультета или кафедры нецелесообразно, т.к. студентам в этом случае будет невозможно подготовиться к сдаче всех РК. По каждому предмету или академической группе решением кафедры устанавливаются свои сроки проведения РК.

Сведения о сроках проведения РК, их формах и видах, вопросах и тестовых заданиях по ним, доводятся до сведения студентов на первом занятии по дисциплине в начале семестра.

Все виды текущего и рубежного контроля и соответствующая оценка знаний студентов проводится преподавателем (тьютором). Данная оценка составляет не более 60% итоговой оценки знаний по данной учебной дисциплине.

По каждой дисциплине проводится 2 рубежных контроля в семестр. Студент, выполнив задания одного рубежного контроля за первые 7 недель,

может максимально набрать 30%, выполнив задания двух рубежных контролей за 15 недель-60%.

РК проставляется в виде суммы показателей в процентах, набранных за семестр, например: студент за первые 7 недель набрал 26%, а в следующие 8 недель набрал 24%, тогда за 15 недель проставляется - 50% (26+24=50).

Оценка по промежуточной аттестации составляет не менее 40% итоговой оценки знаний по данной учебной дисциплине.

Положительная оценка заносится экзаменатором в экзаменационную ведомость и зачетную книжку набранных баллов. Неудовлетворительная оценка заносится только в экзаменационную ведомость.

**К контрольно-измерительным средствам относятся:**

- перечень контрольных вопросов по темам;
- тесты;
- вопросы экзамена;
- вопросы на определение исходных знаний;
- вопросы комплексного экзамена.

Все тестовые задания или вопросы для РК должны включать в себя основные контрольные материалы данного модуля или темы, выборочно-отдельные вопросы предыдущих модулей или тем с целью повторения пройденного материала.

Если экзамен по дисциплине проводится в традиционной форме, то составляются экзаменационные билеты. Последние составляются по общепринятой форме из перечня экзаменационных вопросов, и включает в себя, по усмотрению кафедры, от 3 до 5 вопросов (не менее 3-х), охватывающие основные темы курса. Билеты пересматриваются к каждой сессии с учетом фактически освоенного на занятиях в семестре материала дисциплины, анализируются и утверждаются на заседании кафедры. Каждый билет подписывают разработчик и заведующий кафедрой.

Перечень экзаменационных вопросов должен доводиться до сведения студентов заблаговременно (на электронном сайте кафедры).

Широко применяются тестовый контроль знаний студентов: компьютерный и письменный. Компьютерный тестовый экзамен имеет отличительные особенности по сравнению с традиционной устной формой:

- проводится для студентов всего потока в одно время;
- дает более полную картинку об уровне подготовки студентов, т.к. тестирование проводится по всему программному материалу;
- позволяет дать не зависящую от субъекта (преподавателя) объективную оценку знаний на основе суммарного балла, набранного за правильные ответы;
- имеет меньшую психологическую нагрузку на студентов;

- позволяет в автоматическом режиме провести обработку полученных оценок, анализ успеваемости студентов и качества тестовых заданий по индексам трудности и вариабельности.

Письменный тестовый экзамен - форма итогового контроля, во время которого студенты отвечают на вопросы билета или выполняют конкретные задания в письменной форме на специальных бланках, заверенных печатью.

Письменный экзамен имеет следующие отличительные особенности:

- повышает достоверность оценки знаний студентов;
- способствует выработке у студентов умения четко и ясно излагать ответы в отведенное время;
- содействует большей собранности и организованности студентов;
- сокращает время проведения экзамена;
- исключает субъективное влияние преподавателя на результаты экзамена;
- при апелляции письменный ответ студента с его подписью является документальным подтверждением качества его ответа на экзамене.

Во многих вузах республики принимается экзамен в комбинированной форме: состоит из комплексной оценки за ответы на тестовые задания и собеседование. При данной форме приема экзамена расширяется возможность объективной оценки качества знания по дисциплине:

- контролируется накопление у студентов знаний и умений различных уровней как репродуктивного, так и творческого характера;
- совмещается монологическая и диалоговая формы ответа на экзаменационный вопрос, что позволяет выявить индивидуальные способности каждого студента и вырабатывать умение отстаивать самостоятельную позицию;
- выносятся на экзамен вопросы, требующие развернутого ответа и логического рассуждения со стороны студента.

При комбинированном виде экзамена на собеседование выносятся вопросы проблемного характера, требующие навыков аргументации и обсуждения, развернутого ответа, демонстрации навыков последовательного мышления и умения отстаивать самостоятельную позицию. Вопросы собеседования:

- должны освещать важнейшие и принципиальные положения дисциплины, охватить все модули курса;
- должны быть поставлены четко, в однозначных формулировках;
- не должны содержательно дублировать друг друга;
- составляются на языке, на котором ведется преподавание дисциплины;
- разрабатываются в количестве 20-25, список утвержденных вопросов доводится до сведения студентов заблаговременно.

Тестовые задания всех видов контроля знаний студентов (текущий, рубежный, промежуточный) в первую очередь служат для самоконтроля знаний студентов (преимущественно при общении с компьютером), где их эффективность приобрела особенно важное значение.

Количество тестовых заданий (банк заданий) по дисциплине зависит от ее специфики и объема аудиторных часов при ее изучении. Банк тестовых заданий должны включать 300 вопросов и охватывать все содержание материала дисциплины по модулям и темам. Каждый вариант экзаменационных тестов должен содержать 100 заданий и формироваться путем ротации из имеющихся 300 вопросов на основе выборки по всем модулям дисциплины.

Содержание тестовых заданий должно быть нацелено на контроль знаний основных законов и закономерностей, процессов, понятий, терминологии, фактического материала, значения научных достижений в разных направлениях изучаемой дисциплины.

Для охвата всего материала курса по объему и глубине, важно не только учесть все основные вопросы курса, но и адекватно воспроизвести в тестовых заданиях иерархию методических уровней дисциплины. Поэтому каждый элемент курса может быть представлен по одному, двум или более критериям. Можно:

- сформулировать вопрос так, чтобы для ответа на него достаточным было вспомнить ответ, который звучал на лекциях;
- сформулировать вопрос так, чтобы при его решении был реализован вывод или расчет, схема или матрица, в рамках которой происходят изменения объекта;
- сформулировать вопрос так, чтобы его решение требовало проведение логических и ассоциативных связей с другими объектами, обращения к внутри дисциплинарным связям и принципам;
- сформулировать вопрос так, чтобы для ответа было необходимо уметь видеть границы применимости знания, находить нетипичные решения, творчески осмысливать проблемы.

Вопросы задания должны быть однозначно ясными, немногословными, легко читаться, не быть перегружены второстепенными деталями. В вопросах задания должны использовать только общепринятые понятия и термины.

Таблица 20

Тест – это система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний

Требования, предъявляемые к тесту	<p><u>Цель тестового контроля</u></p> <p>1. повышение качества обучения</p> <p>2. объективная оценка объема знаний</p> <p>3. профориентация и профотбор</p> <p>4. итоговая аттестация и аккредитация в вузах</p>		оценки 1. е е в двух повторное е
1. Тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль	требований учебной программы и концепции знаний, навыков и умений	Это определение степени погрешности педагогической оценки	3. расщепление теста на две части по четным и нечетным номерам заданий.
2. Оценка результатов осуществляется по заранее разработанным планам			
3. Применяются необходимые меры, предотвращающие искажения, списывание, подсказку, утечку информации			

Виды тестирования

1. Научное
2. Практически применяемое в учебном процессе

Формы тестовых заданий

<u>Закрытая</u> – задание содержит основную часть и ответы, сформулированные составителями	<u>Открытая</u> – студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Рекомендуется для текущего контроля	<u>Задание на соответствие</u> – содержит два множества: правый столбик для выбора, левый для ответа. В правом на 1-2 элемента больше	<u>Задание на установление правильной последовательности</u> – хорошо для технических специальностей, т.е. содержит знание алгоритма
«Найти правильный ответ»	«Дополните»	«Установите соответствие»	«Установите последовательность сборки»
1) Стандартная инструкция 2) Равная правополобность заданий 3) <u>Характеристики тестовых заданий</u> 4) 1. Содержание – чем полнее отображено содержание курса, тем выше 5) валидность теста. 360 заданий – 1,5-2 часа 6) 2. Выбор формы теста – зависит от содержания курса, цели, контроля 7) и умения работника 8) 3. Степень трудности – 60-70% составляют задания средней 9) трудности 10) Правильный ответ должен быть только один 11) Не должно быть противоречий между основной частью и ответом 12) Необходимо исключить повторяющиеся слова в ответах.	1) Дополняющая форма ставится в конце	быть быть	

Способы оценки: 1 – по количеству правильных ответов; 2 - дихотомический

К каждому вопросу задания дается 5 словесных, цифровых, графических или иллюстрированных ответа, один из которых должен быть правильным, а остальные правдоподобными, но не верными. А лучше - правильными сами по себе утверждениями, но не отвечающими на поставленный в задании вопрос. Ответы не должны приводиться в форме "да", "нет", "верно", "неверно", т.к. подобные ответы не дают достоверных сведений о знаниях студента. Вопросы и ответы не должны содержать двусмысленностей, подсказок и "ловушек".

Для ответа на каждый вопрос тестового задания на всех видах контроля, дается одна минута, для ответа на вопрос - "мини-задачу" - 2 минуты.

Для проведения текущего и рубежного контроля в форме тестирования преподаватель самостоятельно на основе банка заданий по дисциплине составляет не менее 5 вариантов с необходимым набором вопросов, охватывающих содержание материала того раздела курса, знание которого контролируется. Для каждого последующего использования этих вариантов (в другой группе, другом потоке и т.п.) их необходимо обновлять ("ломать"), изменяя номера вариантов и (или) последовательность заданий в каждом варианте.

Студентов необходимо ознакомить со всем банком тестовых заданий по дисциплине или, что более целесообразно, с более обобщенными вопросами этих заданий, но ни в коем случае не конкретными вариантами заданий.



*Вопросы для самостоятельной работы*

1. Раскройте особенности социальной технологии.
2. Обоснуйте отличие технологии от методики обучения?
3. Каковы преимущества технологизации процесса обучения?
4. Охарактеризуйте специфику образовательных технологий в вузе.
5. Раскройте основные характеристики кредитной технологии обучения.
6. Охарактеризуйте технологию составления лекций.
7. Охарактеризуйте особенности курса?
8. Раскройте особенности технологии составления рабочей программы.
9. Раскройте особенности форм контроля при кредитной технологии обучения.
10. Какие умения и навыки формируются в процессе самостоятельной работы?
11. Как связаны новая образовательная парадигма и тенденции развития СРС?

## Список литературы

1. Антология педагогической мысли Казахстана /Сост.: К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. – Алматы, 1995.
2. Ахметова Г.К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. – Алматы: Қазақ университеті, 2000.
3. Абишев Н.А. Взаимодействие педагогических коллективов школ инновационного типа и органов управления образования в реформировании современной школы Казахстана. – Алматы, 3001.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. – 334 с.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.
6. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М., 1974.
7. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие – М., 2000.
8. Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1994. 128 с.
9. Баширова Ж.Р. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы //Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2003. - № 2.
- 10.Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999. 560 с.
- 11.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.
- 12.Бабанский Ю.К., В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.
- 13.Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. – Калуга: Кал.ГУ, 2000.
- 14.Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
- 15.Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, 1996.
- 16.Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.

- 17.Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы //Высшее образование в России. – 1998. - № 2. – С. 22-27.
- 18.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб., 2001.
- 19.Введение в научное исследование по педагогике /Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988.
- 20.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
- 21.Волгин В.Н. Молодежь в науке. – М., 1964. – 135 с.
- 22.Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: Уч. Пос. – Изд. 2. – М., 1999.
- 23.Гальперин П.Я. Поэтапное формирование умственной деятельности. – М.: МГУ, 1965.
- 24.Гапонов П.М. Лекции в высшей школе. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977.
- 25.Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. – М., 2001.
- 26.Гершунский Б.С. Философия образования в XXI веке (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
- 27.Гершунский Б.С. Россия: Образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. – М., 1993.
- 28.Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей //В сб.: Способности, интересы. – М., 1962. – 245 с.
- 29.Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы //Высшее образование в России. – 1994. - № 4. – С. 105-108.
- 30.Гусинский Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М.: Интерфакс, 1994. - 136 с.
- 31.Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
- 32.Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2010 г. – Алматы, 2005.
- 33.Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.
- 34.Добрускин М. Социально-психологический портрет вузовского педагога //СОЦИС. – 1995. - № 9. – С. 137-141.
- 35.Доклад ЮНЕСКО о положении дел в мировом образовании за 1991 год. – Париж, 1991.

36. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 1999.
37. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Изд-во Ленинградского университета. – 1974. – 112 с.
38. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций. – Челябинск, 1990.
39. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Избранные труды. – М., 1990.
40. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. 1999 г., 11 июня.
41. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
42. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI в. // Высшее образование в России. – 1998. - № 3. – С. 13-15.
43. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М., 2003.
44. Иванов В., Гурье Л., Зерминов А. Педагогическая деятельность: Проблемы, сложности. // Высшее образование в России. – 1997. - № 4. – С. 44-49.
45. Исаева З.А. Подготовка менеджеров образования в Казахском национальном университете им. аль-Фараби // Проблемы и перспективы подготовки преподавателей высшей школы в новом образовательном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции / Под общей ред. З.А.Исаевой. – Алматы: Изд-во ТОО «Алекс», 2003. – Т.1. – С.20-25.
46. Ильясова А.Н. Становление и развитие педагогической теории Казахстана (1900-1960 гг.). – Алматы: РИК, 1997.
47. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2005.
48. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года.
49. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988.
50. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
51. Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан (2000 г.).
52. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Изд-во Гомельского ун-та, 1996. – 57 с.

53. Курс менеджмента / Под ред. Д.Д. Вачугова. – Ростов-на-Дону, 2003.
54. Концепция воспитания КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2001.
55. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996. – С. 64.
56. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994.
57. Кушин В.С. Общие основы педагогики. – Ростов-на-Дону: Март, 2002.
58. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997.
59. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1980.
60. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1992.
61. Моргунов Е. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. – М., 2000.
62. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.
63. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 112.
64. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. школа, 1990.
65. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / С.Б. Абдыгаппарова, Г.К. Ахметва, С.Р. Ибатуллин, А.А. Кусаинов, Б.А. Мырзалиев, С.М. Омирбеков. – Алматы: Қазақ университеті, 2004.
66. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.
67. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995.
68. Педагогика (учебно-методический комплект) / Под ред. Исаевой З.А. – Алматы, 2003.
69. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение. Гуманит. Изд. Центр Владос, 1996.
70. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. Н-СН. Изд-во “Советская энциклопедия”. – М., 1996. – 879 с.
71. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.
72. Педагогический энциклопедический словарь (Золотой фонд). – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
73. Проблемы коммуникативного образования Казахстанской студенческой молодежи в условиях открытого общества // Материалы международной научно-практической конференции 7-8 декабря 2005 г. – Алматы, 2005.

74. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Автор-сост. В.А. Межериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1988.
75. Радугин А.А. Психология и педагогика. – М.: Центр, 1996.
76. Реан А.А. Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. – Л., 1988.
77. Рубинштейн СЛ. Проблемы способностей и принципиальные вопросы психологической теории. Тезисы докладов на I съезде общества психологов. Вып. 3. – М., 1959. – 316 с.
78. Сейтешев А.П. Как готовить воспитателя? – Алматы: Ғылым, 1998
79. Садыков Т.С. Теоретико-методологические основы модернизации системы образования в Республике Казахстан. – Алматы, 1998.
80. Садыков Т.С., Сейтешев А.П., Мамбетказиев Е.А. Приоритетное направление развития высшего образования. – Алматы: Ғылым, 1998.
81. Сейтешев А.П. Психология высшей школы. – Алматы: Ғылым, 1998.
82. Селевко Г.К. Самосовершенствование личности. – М., 2001.
83. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – М., 1999.
84. Скок Г.Б., Салкова О.В. Совершенствование коммуникативных умений преподавателя //Сов. педагогика. – 1990. - № 5. – С. 101-103.
85. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебн. пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации. – М., 1999.
86. Сытдыков А.С. Педагогические идеи и просветительская деятельность И. Алтынсарина. – Алматы: Мектеп, 1968.
87. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата, 1984.
88. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым, 1996.
89. Харламов И.Ф. Педагогика. – Минск: Университетское, 2000.
90. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. Учебное пособие. – Алматы, 2002.
91. Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. – Алматы, 1997.

92. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Ғылым, 1998. – 320 с.
93. Хайруллин Г.Т. Технология и техника взаимодействия. – Алматы, 2002.
94. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М., 1982.
95. Энциклопедический философский словарь / Ред.кол.: С.С.Аверинцев и др.- 2-е изд. – М., 1989.
96. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. – М., 1984.