

ББК 74.00
УДК 37.015
Б12

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Петрозаводского государственного университета

Рецензенты:

Е. Н. Федорова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики КГПУ;
О. Л. Добрынина, доцент кафедры иностранных
языков технических факультетов ПетрГУ

Бабакова Т. А.

Б12 Педагогика высшей школы : учебное пособие / Т. А. Бабакова.
– Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2009. – 252 с.

ISBN 978–5–8021–1025–6

В пособии раскрываются методологические, теоретические и технологические основы общей и профессиональной (высшей школы) педагогики. Пособие предназначено для студентов, аспирантов и преподавателей классического университета.

ББК 74.00
УДК 37.015

ISBN 978–5–8021–1025–6

© Бабакова Т. А., 2009
© Петрозаводский государственный
университет, 2009

К читателю

Перед Вами учебное пособие по педагогике, предназначенное для преподавателей непедагогических дисциплин в высшей школе. Возникает вопрос, насколько нужна психолого-педагогическая подготовка преподавателю вуза, ведущему общеобразовательные и специальные дисциплины, хорошо владеющему профессиональными знаниями и умениями?

Развитие отечественного высшего образования (как и образования в целом) сегодня определяется цивилизационными изменениями, которые связаны со становлением новой общественно-экономической формации – постиндустриального информационного общества. Такому обществу требуются инициативные, ответственные, способные принимать решения, действовать в нестандартных условиях, компетентные личности. Речь идет не только о профессиональной компетенции, но о ключевых компетенциях, которые должны быть присущи любому специалисту с высшим образованием.

Основным государственно-политическим документом, определяющим стратегию системы образования в РФ, является «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», которая была разработана на основе документов Государственного совета Российской Федерации от 29 августа 2001 г.

В качестве приоритетов образовательной политики в ней названы:

- обеспечение государственных гарантий **доступности** и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного **качества** дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования эффективных **нормативно-правовых** и **организационно-экономических механизмов** привлечения и использования ресурсов;
- повышение **социального статуса** и **профессионализма** работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как **открытой государственно-общественной системы** на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повы-

шения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Модернизация высшего образования связана с вхождением российской высшей школы в Болонский процесс. Болонские реформы рассматриваются как европейская реакция на мировые тенденции развития высшего образования. Для их осуществления требуется интенсификация работы в области совершенствования содержания и структуры высшего образования, внедрения соответствующих компетентностному подходу педагогических технологий, разработки критериев и механизмов оценки качества работы высшей школы.

Необходимость подготовки специалистов, не просто обладающих определенной суммой профессиональных знаний и умений, но желающих и умеющих заниматься самообразованием, работать в команде, принимать решения, творчески подходить к решению профессиональных задач на междисциплинарном уровне, владеющих методологической, мировоззренческой и коммуникативной культурой, отличающихся самостоятельностью и ответственностью, предъявляет особые требования к преподавателю высшей школы. Среди этих требований все больший вес начинает приобретать *психолого-педагогическая культура педагогов*.

Становление психолого-педагогической культуры, конечно же, идет в процессе педагогической деятельности, при общении с более опытными коллегами, при самостоятельном изучении соответствующих источников. Однако этот путь – путь проб и ошибок – не самый продуктивный в условиях реформирования высшей школы, особенно для тех преподавателей, которые при обучении в вузе не получили хотя бы начальной психолого-педагогической подготовки.

Хотелось бы надеяться, что данное пособие, содержащее основы общей и профессиональной (высшей школы) педагогики, поможет преподавателям овладеть азами данной науки.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Преподаватель высшей школы

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессионально-педагогическая деятельность, педагогическая направленность личности, педагогические способности, педагогическая компетентность, мастерство, искусство, культура.

Педагогическая деятельность

Вопрос о том, каким требованиям должен отвечать преподаватель высшей школы, чтобы успешно выполнять свое предназначение, не так прост, как может показаться на первый взгляд. Хотя многие люди, даже совсем далекие от педагогики, смогут дать на него ответ, назвать характеристики идеального педагога.

Однако почему именно таким требованиям должен отвечать педагог, какие из них приоритетны, а какие второстепенны, что означает каждое требование – на такие вопросы должна ответить наука. От чего целесообразно отталкиваться, определяя основные требования к преподавателю высшей школы? От специфики той профессиональной деятельности, которой он занимается.

Педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на организацию усвоения подрастающим поколением социального опыта, на создание условий для *личностного развития обучаемых*, их подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Профессионально-педагогическая деятельность – интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты. Цель – обучение профессии и профессиональное развитие *личности* обучаемых.

На рисунке 1 отражены структурные компоненты педагогической деятельности. Обратите внимание на следующее: для осуществления педагогической деятельности необходимы два субъекта (преподаватель и студент), деятельность педагога направлена на организацию соответствующей замыслу преподавателя деятельности студента (обеспечивается взаимодействие двух субъектов), педагогическое взаимодействие направлено на присвоение студентом содержания образования, в процессе деятельности по присвоению содержания образования студент развивается как личность.

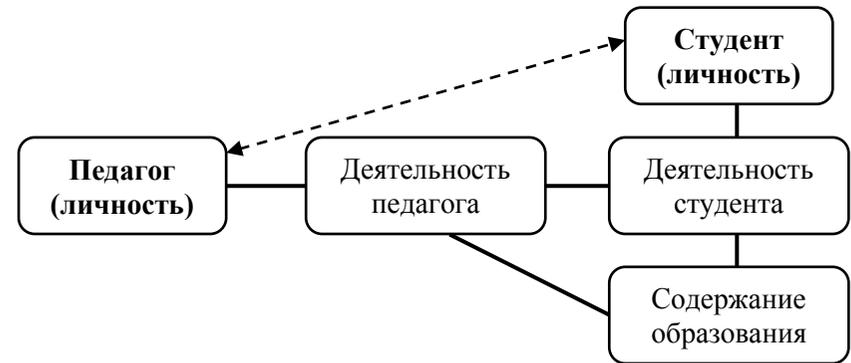


Рис. 1. Структура педагогической деятельности

Обязанности преподавателя высшей школы

Высшее образование – процесс и результат обучения, воспитания, развития личности специалиста высшего уровня квалификации.

Квалификация – уровень подготовленности, степень пригодности к какому-либо виду труда; качество, уровень и вид профессиональной обученности, необходимые для выполнения трудовых функций по специальности на занимаемой должности.

Различают следующие уровни квалификации: начальное профессиональное образование (рабочая квалификация), среднее профессиональное образование (квалификация специалиста среднего звена), высшее профессиональное образование (квалификация специалиста с высшим образованием), научная квалификация (квалификация кандидата и доктора наук).

Преподаватель высшей школы выполняет следующие профессионально-педагогические обязанности:

- обучает общеобразовательным и специальным предметам;
- воспитывает и развивает профессионально важные качества личности студента;
- выступает в качестве организатора и участника научно-исследовательской работы;
- разрабатывает учебно-методическую документацию (рабочие программы дисциплин, календарные планы работы и т. п.);

- осуществляет организационно-методическую деятельность (разрабатывает методику проведения занятий, организации самостоятельной работы студентов);
- принимает участие в развитии материально-технической базы (например, разработка компьютерных презентаций, подбор или подготовка видеофильмов и т. п.);
- осуществляет организационно-управленческую работу.

Требования к современному преподавателю

Какие же требования предъявляются к преподавателю в соответствии с особенностями педагогической деятельности?

Личность преподавателя характеризуется **профессиональной направленностью, компетентностью и профессионально важными личностными качествами.**

Направленность личности определяется совокупностью доминирующих мотивов в деятельности личности. Она складывается из трех составляющих: социально-нравственной, профессионально-педагогической, познавательной.

Социально-нравственная составляющая:

- социальные потребности (в общении, в привязанности, любви и т. п.);
- идейная убежденность;
- профессиональная ответственность;
- нравственные и другие ценностные ориентации:
 - ответственность, отзывчивость, бескорыстие;
 - патриотизм;
 - эстетические ценности;
 - смысл труда, квалификация, карьера.

Профессионально-педагогическая составляющая отражает отношение к профессии педагога и включает в себя:

- интерес к педагогической деятельности;
- педагогический такт (уважение к студентам и коллегам, стремление устанавливать продуктивные отношения);
- педагогический долг и ответственность;
- профессиональная позиция – готовность к профессионально-педагогическому развитию;
- справедливость.

Познавательная направленность личности педагога характеризуется:

- интересом к науке (предмету обучения);
- потребностью в самообразовании;
- потребностью в научном поиске (проявляется в научно-методической активности).

Профессиональная компетентность – интегральная характеристика личности, отражающая уровень знаний, умений и опыта, достаточный для осуществления профессиональной деятельности, связанной с принятием решений.

Преподаватель должен владеть следующими **знаниями**:

- науки (соответствующей преподаваемой дисциплине);
- психолого-педагогическими;
- методологическими;
- методическими.

Современный преподаватель обязан владеть рядом умений, среди которых наиболее важными являются нижеследующие.

Педагогические умения связаны с организацией педагогического взаимодействия:

- гностические – умения распознавать, оценивать (особенности личности студента, студенческой группы, качество знаний и умений);
- конструктивные – умения проектировать педагогический процесс;
- организаторские – умения организовывать свою деятельность и деятельность студентов в педагогическом процессе;
- коммуникативные – умения общаться вербально и невербально с аудиторией и отдельными студентами;
- рефлексивные – умения самопознания и самооценки в педагогической деятельности.

Логические – умения выделять существенное, сравнивать, классифицировать, доказывать, делать выводы, формулировать определения понятий, формулировать суждения и умозаключения.

Методологические – умения вести научно-методическое исследование, оформлять научные тексты.

Специальные – умения, характерные для преподаваемой области знаний (биология – пользоваться определителем, работать с

микроскопом, приготавливать микропрепарат и т. п., химия – пользоваться лабораторным оборудованием, работать с разными веществами и др.).

Компьютерные – умения в области использования новых информационных технологий в образовании.

К **личностным качествам**, содействующим успешности профессионально-педагогической деятельности, относят следующие:

- общая эрудиция преподавателя;
- педагогические способности;
- научное и педагогическое творчество;
- артистизм;
- чувство новизны, открытость к достижениям науки и практики;
- чувство юмора;
- чувство вкуса, внешний вид.

Особое значение среди личностных качеств занимают педагогические способности.

Педагогические способности

Способности – индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Педагогические способности – комплекс свойств, качеств личности, обеспечивающих успешность овладения педагогической деятельностью.

Способности формируются на базе **задатков** (наследственной предрасположенности) в течение жизни человека. **Задатки** – анатомо-физиологические особенности, выступающие как предпосылки возможного развития способностей.

Педагогические способности (по В. А. Крутецкому) включают в себя следующие компоненты:

1. **Расположенность к «детям»** (к субъекту педагогического воздействия) – требовательность к себе и другим людям, доброта, справедливость, ответственность за другого человека.
2. **Экспрессивно-речевые способности** – хорошая дикция, оптимальные громкость и темп речи, выразительность речи, ее лаконичность и логичность.

3. **Дидактические способности** – способность объяснять, разъяснять, делать доступной сложную информацию.
4. **Суггестивные способности** – способность воздействовать на психику и поведение людей незаметно для них (внушение).
5. **Академические способности** – способность к освоению той науки, основы которой преподает педагог.
6. **Коммуникативные способности** – способность к общению.
7. **Организаторские способности** – способность организовать свою деятельность и деятельность обучающихся.
8. **Перцептивные способности** – способность восприятия и оценки внутреннего состояния субъекта по внешним признакам.
9. **Выдержка, самообладание, педагогический такт** заключаются в уважении к обучающимся и коллегам, способности устоянно влиять продуктивные отношения, сохранять спокойствие в сложных ситуациях.
10. **Педагогическое воображение** – способность предвидеть результаты педагогической деятельности.
11. **Распределение внимания** – способность выполнения двух работ одновременно.
12. **Оптимальное для педагогического процесса психическое состояние** – положительная самооценка, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Оценивая свои педагогические способности, следует учитывать следующее:

- педагогические способности развиваются в процессе овладения педагогической деятельностью;
- отдельные компоненты педагогических способностей развиваются в других видах деятельности;
- недостаточное развитие одних компонентов педагогических способностей может компенсироваться развитием других компонентов (за исключением расположенности к детям).

Степень и особенности подготовленности педагога к профессиональной деятельности характеризуются словами компетентность, мастерство, искусство, культура.

Как сказано выше, **профессионально-педагогическая компетентность** характеризуется достаточным для начального этапа

осуществления профессионально-педагогической деятельности уровнем знаний, умений и опыта.

Педагогическое мастерство – высокий уровень владения педагогической деятельностью, обеспечивающий ее положительные результаты.

Педагогическое искусство – высокий уровень овладения педагогической деятельностью, характеризующийся творческим подходом к ней.

Педагогическая культура включает в себя знания, умения, опыт деятельности, профессионально значимые личностные качества.

Выводы

1. Профессионально-педагогическая деятельность – вид трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и уровня квалификации.
2. Специфической особенностью педагогической деятельности является организация деятельности другого человека по присвоению им социального опыта.
3. Успешность деятельности педагога обуславливается особенностями личности преподавателя, следующими ее характеристиками: направленностью, компетентностью, профессионально значимыми личностными качествами.
4. Педагогические способности – комплекс свойств и качеств личности, обеспечивающих успешность педагогической деятельности; развивающихся при ее осуществлении.

Предмет педагогики

Ключевые слова: педагогическая категория, обучение, воспитание, развитие, самообучение, самовоспитание, образование, личность, формирование личности, педагогика как практическая наука, связи педагогики с другими науками, система педагогического знания, предмет педагогики.

Педагогика как практическая наука

Слово «педагогика» употребляется в разных значениях. Во-первых, им обозначают педагогическую науку (или науку об обучении и воспитании). Во-вторых, есть мнение о том, что педагогика – это искусство, и тем самым она приравнивается к практике.

В-третьих, иногда под педагогикой понимается система деятельности, отражающая определенную технологию. В-четвертых, в последнее время этим словом стали обозначать представления о тех или иных подходах к обучению: педагогика сотрудничества, экологическая педагогика, музейная педагогика и т. д.

И все-таки на сегодняшний день большинством специалистов **педагогика** признается **самостоятельной наукой**, имеющей **объект** и **предмет исследования**. Чем же объясняется разнообразие мнений? Особенности самой педагогической науки. Она относится к группе практических наук, то есть тесно связана с соответствующей сферой общественной деятельности (педагогической практикой), должна не только исследовать (изучать) педагогические процессы и явления, но давать практические рекомендации по организации педагогической практики.

Основными функциями педагогической науки являются аналитическая, проективно-конструктивная, прогностическая.

Аналитическая функция заключается в следующем: теоретическое изучение сущности образовательного процесса, анализ, интерпретация педагогического опыта.

Проективно-конструктивная функция связана с разработкой новых технологий (содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания); внедрением результатов педагогических исследований в практику; научно-методическим обеспечением управления образовательными структурами.

Прогностическая функция педагогической науки направлена на обеспечение научно обоснованного целеполагания и планирования развития системы образования; эффективного управления образовательной политикой.

Основные педагогические категории

Для того чтобы разобраться с объектом и предметом педагогической науки, необходимо ознакомиться с основными наиболее общими педагогическими понятиями – категориями, представленными на рисунке 2.

Обучение – специально организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся, направленное на присвоение последними знаний и способов деятельности (умений и навыков).

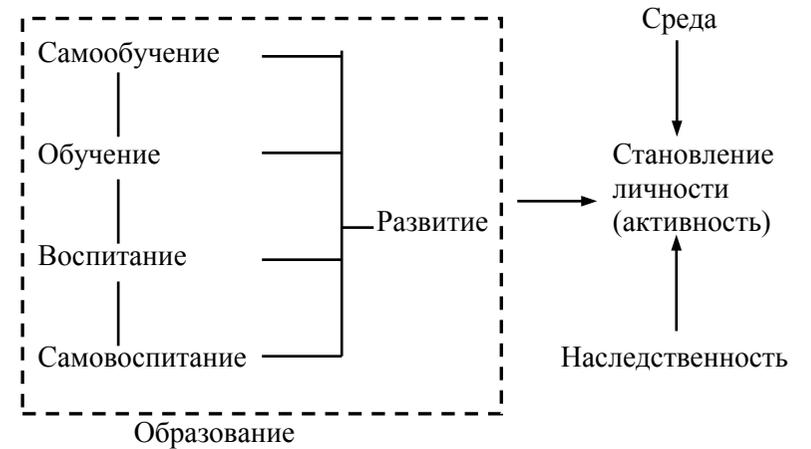


Рис. 2. Основные педагогические категории

Воспитание (узкий смысл) – специально организованное взаимодействие преподавателя и воспитанников, направленное на становление у последних системы отношений к миру и самому себе.

Самообучение – деятельность субъекта по присвоению знаний, умений и навыков без непосредственного руководства обучающего (преподавателя).

Самовоспитание – деятельность субъекта по выработке у самого себя положительных качеств и преодолению отрицательных.

Развитие – процесс качественных и количественных, физических и психических изменений человека под влиянием внутренних и внешних факторов.

Образование – процесс и результат обучения, воспитания, развития, а также самообучения и самовоспитания.

Личность – человек со своими социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами.

Формирование личности – становление и развитие личности в ходе жизни и в результате образования.

Категория образования тесно связана с понятием **социализация**, которым обозначается взаимодействие человека с обществом.

В понимании социализации существуют следующие подходы:

- интеграция личности в социальную систему, в ходе чего происходит адаптация человека к условиям социальной среды (Т. Парсонс, Р. Мортон);
- процесс самоактуализации, самореализации личности, преодоления негативных влияний среды, мешающих саморазвитию и самоутверждению личности (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс);
- процесс двусторонний, происходящий как под воздействием социальной среды, так и в ходе самовоспитания (Г. М. Андреева, В. Ф. Ломов).

Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация.

В отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, **образование – это процесс целенаправленно и сознательно контролируемой социализации**. Тогда **формирование личности – процесс и результат социализации, образования и саморазвития**.

В связи со сказанным в современной педагогике признается важным создание **развивающей среды**, которая должна быть спроектирована, хорошо организована, построена. В развивающей среде должны быть заложены возможности для самореализации личности, свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения удовлетворения от совместной деятельности, общения.

При формировании личности первостепенное значение имеют социальные факторы, однако, не следует забывать и о **биологических механизмах** развития человека, проявляющих себя в виде **задатков**, на основе которых развиваются потребности, интересы, способности, складывается характер, формируются физическое здоровье и работоспособность.

Объект и предмет педагогической науки

Обращаясь к объекту и предмету науки педагогики, остановимся на некоторых общенаучных положениях.

Наука – это сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и систематизация объективных знаний о действительности.

Цель науки – описание, объяснение и прогнозирование процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения, на основе открываемых ею законов.

Объект науки – категория, обозначающая некоторую целостность, выделенную из объективного мира и выступающую в качестве области человеческой деятельности и познания.

Предмет науки – наиболее существенные отношения, стороны, свойства, признаки объекта.

Исходя из сказанного, объект и предмет педагогики можно сформулировать следующим образом.

Объект педагогики – образование как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс. В конкретных педагогических исследованиях объектами могут быть отдельные педагогические процессы (обучение, воспитание и пр.) и педагогические системы разного уровня.

Предмет педагогики – закономерные связи между образованием и становлением личности. Предметом педагогики называют и определяющие развитие личности противоречия, закономерности, отношения, технологии организации и осуществления процесса образования.

Педагогика в системе научного знания

Педагогика связана с целым рядом наук, часть из которых представлена на рисунке 3.



Рис. 3. Связи педагогики с другими науками

Связи педагогики с другими науками чрезвычайно многообразны, поэтому целесообразно обозначить основные линии связей, а именно:

- заимствование понятий;
- заимствование идей;

- заимствование методов исследования;
- объединение усилий наук;
- использование научных фактов других наук.

Приведем некоторые примеры.

Педагогика оперирует рядом **понятий**, имеющих междисциплинарный характер: личность, сознание, деятельность, развитие, познание, социализация и др.

В настоящее время взаимосвязи с **философией** следует отнести к числу наиболее продуктивных факторов прогресса педагогической науки. Именно в философии педагогика находит, прежде всего, опорные **методологические** положения. Одна из методологических идей состоит в том, что *воспитание, как и другие общественные явления, носит социально-детерминированный характер*. Вместе с тем развитие человека нельзя представить как пассивный продукт воздействия среды и обстоятельств. Научная педагогика исходит из признания *определяющей роли активности самой личности в собственном развитии*, что побуждает ученых к поискам способов ее стимулирования в процессе образования.

Педагогика органически связана с **психологией**. Между ними существует несколько узлов связи. Главный – предмет этих наук. *Психология изучает законы развития психики человека*. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Второй узел связи двух наук – *показатели и критерии обученности и воспитанности личности*.

Педагогика тесно связана с **физиологией**. Особенно важными для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием являются *закономерности функционирования высшей нервной деятельности*. Знание *физиологических процессов развития* детей разного возраста помогает в определении нагрузок, в предъявлении выполнимых требований к учащимся, предупреждает ошибочные решения в организации педагогического труда.

Многообразны связи педагогики с **социологией**. Будучи наукой об обществе как системе, социология в сферу своего анализа захватывает и область образования. *Результаты социологических исследований позволяют оценивать педагогические явления*.

Существенные возможности развития педагогической науки содержатся в перспективах ее интеграции с отраслями **медицин-**

ских наук. Нервные расстройства, болезни функциональной дезорганизации организма, токсикомания, наркомания ставят перед педагогической наукой глобальную задачу – *разработать специальную систему обучения и воспитания недомогающих, часто болеющих, больных детей, подростков, молодежи, создать условия успешного обучения каждого обучающегося, в том числе для людей с ограниченными возможностями.*

Таким образом, педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования *идеи других наук*, использует **факты** других наук.

Существенным является и творческое использование **методов исследования** других наук, например, социологические (анкетирование, интервьюирование), социально-психологические (социометрия), математические (количественная обработка полученных данных, статистическая обработка) и т. д.

Заимствуя и интерпретируя применительно к предмету своего исследования идеи других наук, *педагогика* развивается как **самостоятельная наука с собственным объектом и предметом, собственными методами и средствами исследования.**

Система педагогического знания

Современная педагогика – сложная разветвленная область научных знаний, включающая в себя ряд отраслей: методология педагогики, общая педагогика, теория обучения (дидактика), теория воспитания, методики обучения и воспитания, теория управления, специальная педагогика (дефектология), история педагогики, сравнительная педагогика, возрастная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика, семейная педагогика, этнопедагогика, исправительно-трудовая педагогика, военная педагогика и др.

Методология педагогики – отрасль научного знания, занимающаяся принципами и методами научно-педагогических исследований.

Общая педагогика – отрасль научного знания, предметом исследования в которой являются общие закономерности, присущие педагогическим процессам. Является базовой для других отраслей педагогики.

Педагогика школы – отрасль научного знания, исследующая закономерности обучения и воспитания детей соответствующего возраста в школе.

Профессиональная педагогика – отрасль педагогического знания, связанная с изучением общих проблем профессионального образования.

Педагогика высшей школы – область профессиональной педагогики, изучающая систему и особенности образования в высших учебных заведениях.

Методика обучения (биологии, химии, истории и т. п.) – отрасль научного знания, изучающая особенности обучения и воспитания при изучении основ определенной науки с учетом ее специфики.

Семейная педагогика – отрасль научного знания, занимающаяся закономерными связями в сфере воспитания детей в семье.

История педагогики – отрасль научного знания, исследующая факторы, определяющие развитие образования и педагогической мысли в ходе общественного развития.

Этнопедагогика – отрасль научного знания, изучающая особенности воспитания в различных этнических группах.

Специальная педагогика – отрасль научного знания, предметом которой являются особенности обучения и воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии.

Выводы

1. Педагогика – самостоятельная наука, имеющая свой объект и предмет исследования; относится к группе практических наук.
2. Педагогическая наука выполняет следующие функции: аналитическую, проективно-конструктивную, прогностическую.
3. Основными категориями педагогики являются: обучение, воспитание, самообучение, самовоспитание, развитие, образование, формирование личности, социализация.
4. Предмет педагогики – закономерные связи между образованием и становлением личности.
5. Педагогика связана с различными науками по линиям заимствования понятий, идей, методов исследования, объединения усилий наук, использования научных фактов других наук.

6. Современная педагогика – сложная разветвленная область научных знаний, включающая в себя ряд отраслей.
7. Педагогика высшей школы базируется на общих методологических положениях педагогической науки, на общепедагогических знаниях и достижениях профессиональной педагогики.

Основы методологии педагогики

Ключевые слова: методология педагогики, методологический подход, эмпирическое и научное познание, принципы педагогического исследования, логика и структура научного педагогического исследования, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, методы педагогического исследования.

Понятие о методологии педагогики

Определенную отрасль знаний называют *наукой*, если соблюдаются следующие необходимые условия:

- четко выделен, обособлен и зафиксирован собственный предмет;
- для его изучения применяются методы исследования, позволяющие получать объективные результаты;
- зафиксированы объективные (закономерные) связи между факторами, процессами, составляющими предмет изучения;
- установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) будущее развитие изучаемых процессов, производить необходимые расчеты.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение; *logos* – слово, понятие): 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогической науки – это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Значение подготовки преподавателей вузов в области методологии педагогики

Большинство вузовских преподавателей занимаются научными исследованиями в своей предметной области знаний, лишь не-

многие выполняют диссертационные исследования по теории и методике общего и профессионального образования. Насколько полезна методология педагогики преподавателям вузов?

Во-первых, в высших учебных заведениях ведется научно-методическая работа, для осуществления которой требуется методологическая и теоретическая психолого-педагогическая подготовка исполнителей.

Во-вторых, изучение методологии педагогики необходимо для того, чтобы понять значение теоретической подготовки для овладения педагогической деятельностью. В XIX веке выдающийся отечественный педагог К. Д. Ушинский писал: «Одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине». Педагогика относится к группе практических наук, которые тесно связаны с определенной сферой практической деятельности людей. Ее теоретические достижения должны трансформироваться в рекомендации по совершенствованию образовательных систем и педагогических процессов. Таким образом, педагогическая практика является как объектом изучения, так и объектом конструирования для педагогической науки (рис. 4).

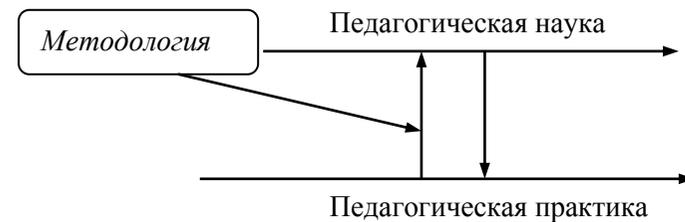


Рис. 4. Взаимосвязь педагогической науки и практики

В-третьих, любой педагог-практик не может не заниматься изучением хода и результатов своей педагогической деятельности, накапливая постепенно свой собственный педагогический опыт. Конечно, заниматься этим можно на эмпирическом уровне, но это малопродуктивно. Методологические знания и умения позволят сделать более эффективной, более объективной оценку результатов педагогического труда. Чем же отличаются друг от друга научно-педагогическое и стихийно-эмпирическое познание? Наиболее существенные их характеристики представлены в таблице 1.

Стихийно-эмпирическое и научное познание

(по В. В. Краевскому, 2001 г.)

Стихийно-эмпирическое познание	Научное познание
1. Познавательную деятельность осуществляют все занятые практической деятельностью. Получение знаний не отделено от их использования	1. Познавательную деятельность осуществляют специальные группы людей. Форма ее осуществления – научное исследование. Возрастает объем изучения объектов, непосредственно не включенных в практическую деятельность людей
2. Не существует специальных средств познания	2. Применяются специальные средства познания – материальные, математические, логические, моделирование, создание теорий, гипотез, экспериментирование
3. Знания фиксируются на естественном языке в виде разнообразных суждений и утверждений, пословиц и поговорок	3. Знания (законы, теории) фиксируются на основе определенных критериев. Используется не только естественный язык, но и специально создаваемые символические и логические средства
4. Познавательная деятельность не носит систематического и целенаправленного характера	4. Научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель

Научное исследование отличается целенаправленностью, логикой, использованием специальных способов познания – методов научного исследования, четким, однозначным использованием понятийного аппарата.

Для познания педагогической действительности, объяснения, предсказания ее развития проводятся педагогические исследования. **Педагогическое исследование** – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о за-

кономерностях обучения, воспитания и образования, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Уровни методологического знания

В науке признано существование иерархии методологий. В структуре методологического знания выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Первый уровень – философский, составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Он определяет мировоззренческие подходы к познанию.

В настоящее время существуют различные философские подходы, выступающие в качестве методологии человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Экзистенциализм – философия существования. Существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое Я. По мнению экзистенциалистов, объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого.

Цель обучения состоит в том, чтобы научить обучающихся творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя. Ведущую роль при этом играет не разум, а чувства, мечта, вера.

Неотомизм – учение, согласно которому мир двойственен, состоит из духовного и материального. Духовный мир – мир Бога, сотворенный для вечной жизни. Материальный мир – мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Наука собирает эмпирические данные, но она не способна раскрыть сущность мира, определенную Богом. Высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу.

Неотомисты доказывают ведущую роль религиозного воспитания подрастающих поколений, выступают против рациональности образования.

Позитивизм (неопозитивизм) – учение, признающее верным и испытанным только то, что получено с помощью естественных наук и количественных методов. Науками признаются математика и естествознание.

Слабость педагогики неопозитивисты видят в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Главное, считают они, *не знания, а методы их приобретения.*

Прагматизм – философское течение, сторонники которого считают «опыт», «дело» главным в познании действительности. Причем познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека. Нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него.

Прагматисты считают индивидуальный опыт ребенка основой педагогического процесса. Образование должно быть направлено на возбуждение интереса детей к учению, развитие их активности.

Диалектический материализм – философское учение об общих законах развития природы, общества и мышления. Материя признается первичной, сознание – вторичным. Сознание возникает в результате развития материи. Явления объективного мира и сознания детерминированы, то есть причинно обусловлены. Предметы и явления развиваются, изменяются, находятся в движении.

Диалектико-материалистический подход в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений. Ее развитие определяется особенностями среды (внешними факторами) и особенностями природной организации человека (внутренние факторы). Ведущая роль в развитии личности принадлежит образованию, которое имеет исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности.

Второй уровень методологического знания – *общенаучный*. В его основе лежат концепции, научные подходы, применяемые во многих науках.

Прежде всего, это **системный подход**. Сущность его заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты объектов и явлений рассматриваются в их взаимосвязи и развитии. Система имеет интегративные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих ее элементов.

Средством развития личности является деятельность, что требует реализации в педагогическом исследовании и педагогической практике **личностного** и **деятельностного** подходов.

Активность личности, ее потребности в самосовершенствовании развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Сказанное требует использования **диалогического подхода** в исследованиях, связанных с человеком.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии **гуманистической педагогики**.

Универсальной характеристикой деятельности является культура как специфический способ человеческой деятельности. Освоение человеком культуры предполагает присвоение им способов деятельности, в том числе творческой, опору на ценностные характеристики достижений культуры. Сказанное означает **культурологический** и **аксиологический подходы** в исследовании.

Человек живет в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в **этнопедагогический подход**, что означает единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Антропологический подход означает системное использование данных совокупности наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении педагогического исследования и педагогического процесса.

Третий уровень методологии – **конкретно-научный** – совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине.

Приведем примеры некоторых принципиальных положений педагогического исследования:

- **принцип объективности** – означающий, что педагогические явления существуют и развиваются в силу действия внутренних законов, противоречий, причинно-следственных связей;
- **комплексный подход** – предполагающий рассмотрение группы явлений в совокупности; понимание взаимодополнительности методов исследования (для решения любой проблемы используются не один, а комплекс методов научного исследования);
- **целостный подход** – связанный с пониманием целостности педагогических объектов (несводимость целого к сумме частей);

- **исторический подход** – ориентирующий на изучение конкретно-исторического генезиса в развитии объекта исследования, учет достижений других исследователей;
- **принцип адекватности** – призывающий использовать методы исследования, соответствующие существу предмета исследования;
- **принцип осторожности** – запрет на любые вмешательства в педагогическую практику, способные нанести вред испытуемым, противоречащие нормам нравственности.

Четвертый уровень методологического знания – **технологический** – составляют методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного знания. Прежде всего, речь идет о **методах** научного исследования.

Виды научно-педагогических исследований

Научно-педагогические исследования делятся на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования раскрывают закономерности педагогического процесса, направлены на углубление научных знаний, развитие методологии науки, открытие ее новых областей и не преследуют непосредственно практических целей.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с формированием содержания образования, разработкой технологий, связывают науку и практику, фундаментальные исследования и разработки.

Разработки имеют целью создание программ, учебников, пособий, инструктивно-методических рекомендаций по воспитанию и обучению, формам и методам организации деятельности учащихся и педагогов, управлению воспитательными системами.

Фундаментальные исследования – это теоретические исследования, в прикладных исследованиях наряду с теоретической важна и экспериментальная составляющая, а разработки выполняются на теоретической базе двух первых видов научных исследований.

Структура и логика педагогического исследования

В программе педагогического исследования выделяются две основные части: методологическая и процедурная. **Методологическая** часть заключается в выборе исходных методологических по-

зиций, определении проблемы, темы, объекта, предмета исследования, уточнении терминологии, формулировке цели, задач, гипотез. **Процедурная** часть связана с составлением плана исследования, описанием методов и техники сбора данных, способов их анализа, проведением эксперимента, анализом, интерпретацией (объяснением) и обобщением его результатов.

В таблице 2 представлены основные этапы педагогического исследования с учетом методологической и процедурной его составляющих.

Таблица 2

Структура педагогического исследования

Этапы	Характеристика этапов
1 этап	Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование общей и промежуточных целей исследования и соотнесенных с целями задач
2 этап	Выбор методологии – исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход исследования замысла, исследовательского подхода
3 этап	Построение гипотезы исследования – теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать
4 этап	Выбор методов исследования. Проведение констатирующего этапа эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования
5 этап	Организация и проведение преобразующего этапов экспериментальной работы
6 этап	Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования
7 этап	Выработка практических рекомендаций

При определении **проблемы исследования** необходимо ответить на вопрос: Что надо изучить из того, что ранее не было изучено?

В основе любой научной проблемы всегда лежит противоречие между знанием и незнанием. Подходить к определению науч-

ной проблемы можно: а) от запросов практики, б) от запросов развития самой науки.

Проблема в педагогическом исследовании чаще всего связана с поиском научных средств решения практической задачи. Чтобы избежать подмены научной проблемы практической задачей, надо ясно отдавать себе отчет в том, какие научные знания нужны для решения данной практической задачи, есть ли эти знания в науке. **Только в случае отсутствия необходимых знаний в науке можно вести речь о проблеме исследования.**

Выявление объекта и предмета исследования связано с ответами на вопросы: Что рассматривается? Как рассматривается объект?

Объектами научно-педагогического исследования являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива); **предметом** – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой вычленяется проблема, требующая решения.

Формулирование гипотезы есть ответ на вопрос: Каким предполагается решение проблемы?

Гипотеза (от греч. hypothesis – основание, предположение) – научно обоснованное предположение, нуждающееся в теоретической и экспериментальной проверке.

Гипотеза является средством перехода от старого знания (известного в науке) к новому знанию (неизвестному в науке). Научная ценность гипотезы зависит от того, насколько она раскрывает закономерные связи явлений, дает возможность предсказывать, прогнозировать результаты.

Определение **цели** и **задач** исследования связано с вопросом: Какой результат предполагается получить?

Результатом педагогических исследований может быть закономерность, идея, концепция, модель, подход, понятие, прием, условия, средства, типология, рекомендации, требования и т. д. Цель исследования конкретизируется в его задачах.

Научный характер постановки цели и задач исследования проявляется не только в содержании, но и в словесном оформлении

формулировок (ключевые слова: обосновать, разработать, выявить, выяснить, раскрыть, определить, уточнить, систематизировать).

Методы педагогических исследований

Метод (от греч. methodos – путь исследования или познания, теория, учение) – путь познания, способ построения и обоснования научного знания; способ, посредством которого познается предмет науки. Методы педагогического исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Методы педагогического исследования

Общенаучные	Конкретно-научные	
	теоретические	эмпирические
<p><i>Общетеоретические</i></p> <p>Абстракция и конкретизация</p> <p>Анализ и синтез</p> <p>Сравнение</p> <p>Противопоставление</p> <p>Индукция и дедукция</p> <p><i>Социологические</i></p> <p>Анкетирование</p> <p>Интервьюирование</p> <p>Экспертные оценки</p> <p>Рейтинг</p> <p><i>Социально-психологические</i></p> <p>Социометрия</p> <p>Тестирование</p> <p>Тренинг</p> <p><i>Математические</i></p> <p>Ранжирование</p> <p>Шкалирование</p> <p>Индексирование</p> <p>Корреляция</p>	<p>Анализ литературы, архивных материалов</p> <p>Анализ понятийно-терминологической системы</p> <p>Аналогии, основанные на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы</p> <p>Построение гипотез</p> <p>Построение мысленного эксперимента</p> <p>Прогнозирование</p> <p>Моделирование</p>	<p>Наблюдение</p> <p>Самонаблюдение</p> <p>Беседа</p> <p>Педагогический консилиум</p> <p>Анализ документации, продуктов деятельности испытуемых</p> <p>Изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта</p> <p>Педагогический эксперимент (естественный и лабораторный)</p>

В педагогике применяются как собственно педагогические методы, так и методы, заимствованные из других наук: психологии,

социологии, физиологии, математики. Остановимся на некоторых из них.

Анализ литературных источников применяется в разных науках, в том числе и в педагогике. В педагогических исследованиях, кроме педагогических источников, чаще всего анализируются источники философского и психологического содержания. В историко-педагогических исследованиях кроме результатов исследований других авторов, анализу подвергаются первоисточники (работы педагогов прошлого), а также архивные материалы.

Терминологические методы: создание тезаурусов, дескрипторов, дескрипторных словарей и других форм представления языка науки в связи с разработкой информационно-поисковых систем.

Наблюдение – целенаправленное систематическое восприятие педагогических явлений и процессов, результаты которого фиксируются разными способами и анализируются.

Используются различные виды наблюдения:

- *непосредственное* (включенное, открытое, конспиративное) и *опосредованное*;
- *сплошное* и *выборочное*;
- *кратковременное* и *долговременное*.

При включенном наблюдении исследователь становится непосредственным участником процесса, конспиративное наблюдение осуществляется, например, с помощью скрытой камеры.

Научное наблюдение должно удовлетворять следующим требованиям.

- *Преднамеренность, целенаправленность* – наблюдение проводится для решения вполне определенной, четко поставленной задачи, которой определяется выбор объектов наблюдения и того, что в них будет изучаться.
- *Планомерность* – исследователь действует по определенной программе, включающей основные вопросы исследования, на которые планируется получить ответы, их последовательность, место и время наблюдения, способы фиксации материала.
- *Объективность* – строгое фиксирование всех фактов, относящихся к исследованию, отсутствие предвзятости в отборе и констатации фактов.

В педагогике широко используются **опросные методы**: беседа, анкетирование, интервьюирование.

Беседа – диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе.

Беседы подразделяются по количеству респондентов – на индивидуальные и групповые; по структуре вопросов – на стандартизированные (структурированные) и нестандартизированные (неструктурированные).

В ходе **интервью** вопросы задает исследователь, респондент на них отвечает.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Анкетирование – это письменный опрос. Он более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации.

Для проведения опросов используются анкеты различного типа: **открытая** – содержит вопросы без готовых ответов на выбор испытуемого, **закрытая** – на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетиремым ответы, **смешанная** – часть ответов предлагаются на выбор и в то же время оставляются свободные строки с предложением самостоятельно сформулировать ответ.

Педагогический эксперимент – один из наиболее важных и сложных методов педагогического исследования. Сущностные его характеристики содержатся в приведенных ниже определениях.

Эксперимент (от лат. experimentum – проба, опыт) – научно обоснованный опыт.

Эксперимент – метод познания, с помощью которого в естественных или искусственно созданных, контролируемых и управляемых условиях исследуется педагогическое явление, ведется поиск нового, более эффективного способа решения педагогической проблемы, задачи.

Эксперимент – направленная и контролируемая педагогическая деятельность по созданию и апробированию новых технологий обучения, воспитания, развития детей,

Эксперимент – метод исследования, предполагающий выделение существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности, и позволяющий варьировать эти

факторы в целях достижения оптимальных результатов (Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. М.: Педагогическое общество России, 2004. С. 8).

При проведении экспериментальной работы необходимо помнить о недопустимости риска для здоровья и развития испытуемых, о гарантии от нанесения вреда для их самочувствия, для жизнедеятельности в настоящем и будущем.

Организация педагогического эксперимента требует выполнения ряда методологических предписаний:

- предэкспериментальная подготовка гипотетических разработок, которые проходят опытную проверку;
- разработка критериев, показателей и измерителей для оценки эффективности влияния нововведений на результаты образования;
- наличие экспериментальной и контрольной группы;
- обеспечение репрезентативности выборки.

Педагогический эксперимент предполагает выделение двух групп: экспериментальной (в ней апробируется новая технология, метод, прием и т. п.) и контрольной (в ней педагогический процесс осуществляется традиционными способами). Экспериментальная и контрольная группы на начальном этапе экспериментальной работы не должны существенно отличаться по уровню подготовки (обученности, воспитанности, развитости) участников экспериментального исследования.

Выделяют следующие виды эксперимента:

- *констатирующий* (выяснение состояния изучаемого явления в практике педагогической работы);
- *формирующий* (внесение изменений в педагогический процесс);
- *контрольный* (оценка результатов нововведений);
- *вариативный* (проверяются несколько вариантов изменений);
- *перекрестный* (контрольная и экспериментальная группа меняются местами).

Опытно-экспериментальная работа – проверка гипотетических предположений на практике в опытной группе с использованием элементов эксперимента (например, диагностики на начальном и заключительном этапах опытной работы).

При подведении итогов экспериментальной (опытно-экспериментальной) работы следует помнить о том, что при **оценке результативности необходимо учитывать временной фактор**, то есть нововведения должны давать более высокие результаты без увеличения затрат времени.

Изучение документов – достаточно распространенный метод педагогического исследования. Документом называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи и хранения информации.

По форме фиксации информации существуют следующие виды документов:

- письменные документы (в основном буквенный текст);
- статистические данные (в основном цифровая информация);
- иконографические документы (кино- и фотодокументы);
- фонетические документы (звуковые записи);
- технические продукты (чертежи, например).

К письменной документации относятся журналы, учебно-методические комплексы дисциплин, рабочие программы преподавателей, рабочие учебные планы, протоколы заседаний и собраний, отчетные документы, письменные работы студентов и др.

Оформление результатов педагогического исследования

Качественное выполнение научно-педагогического исследования и оформление его результатов требует владения **культурой речевой деятельности научного стиля**. Она проявляется:

- в чтении научной литературы (книг, статей, журналов, диссертаций);
- в написании текстов научного стиля (план, тезисы, конспект, реферат, аннотация, рецензия, отзыв, статья, курсовая работа, дипломная работа, диссертация);
- в подготовке и осуществлении устного выступления (монологического – доклад, лекция, сообщение, диалогического – участие в дискуссии, прениях).

Основными чертами научного стиля являются следующие: логическая последовательность изложения; однозначность, точность; сжатость при информативной насыщенности содержания; конкретность, бесстрастность, объективность высказываний.

Характерные особенности научного стиля проявляются в следующем: насыщенность терминами; научная фразеология; преобладание абстрактной лексики; преимущественное употребление существительных; многокомпонентные сложные предложения.

Научное изложение – главным образом рассуждения, целью которых является доказательство истин, которые выявлены в результате исследования фактов действительности.

Выводы

1. Педагогическая практика – объект изучения и конструирования для педагогической науки.
2. Научно-педагогическое исследование характеризуется методологическими принципами, логикой, методами научного поиска, понятийным аппаратом.
3. Исходными методологическими положениями исследования являются: проблема, тема, объект, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, методы.
4. Педагогика имеет как собственные методы научного исследования, так и заимствованные из других наук.
5. Оформление результатов исследования требует владения культурой речевой деятельности научного стиля.

Цель и задачи высшего образования

Ключевые слова: *цель, цель образования, цель высшего образования, задачи обучения, воспитания и развития, компетенция, ключевые и профессиональные компетенции, компетентность, объективный характер цели и задач образования.*

Образование, обучение, воспитание, развитие – специально организованные, сознательно осуществляемые и управляемые процессы. Поэтому независимо от их масштабов они всегда целенаправленны, то есть подчиняются достижению определенного результата. Целям подчиняется как содержание, так и организация (формы, методы, средства) педагогического процесса. Поэтому **проблема целеполагания** является одной из наиболее важных проблем педагогической науки и практики. Что такое цель? Как появляются цели образования? Как соотносятся цели и задачи? Какова цель образования в современном обществе и в высшей школе? Какие задачи из нее вытекают?

Понятие о цели и задачах образования

Цель – 1) один из элементов поведения, сознательной деятельности людей, который характеризуется предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей ее достижения; 2) осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Таким образом, цель – некий идеальный (предполагаемый) результат сознательной деятельности человека. Педагогическая деятельность, как деятельность осознанная, естественно, является целенаправленной. Конкретные цели и задачи, которые ставит преподаватель – чрезвычайно многообразны, поэтому далее речь пойдет преимущественно об общих целях и задачах образования.

Формирование целей образования определяется рядом факторов: закономерности физиологического созревания организма, психического развития людей, достижения философии и педагогической науки, уровень культурного развития общества, идеология и политика государства.

Изучение истории педагогики показывает, что цели образования не являются раз и навсегда заданными, они изменяются, имеют конкретно исторический характер. Цель образования выражает исторически назревшую потребность общества. Потребности общества определяются способом производства – уровнем развития производительных сил и производственных отношений. Поэтому цель образования всегда отражает достигнутый уровень развития общества, достигнутый уровень общественной культуры. Цель образования должна иметь **объективный характер**, то есть отражать потребности общественного развития, с одной стороны, и возможности растущего человека, с другой.

Цель образования – образовательный идеал, задаваемый социальным заказом; предполагаемый идеальный результат образования, мысленное представление конечного результата педагогической деятельности.

Существуют три наиболее устойчивых модели определения цели образования, а именно:

- *экстенсивная* – передача как можно более полного объема накопленного опыта, культурных достижений, помощь студенту в самоопределении на этом культурном базисе;

- *продуктивная* – подготовить обучающихся к тем видам деятельности, которыми ему предстоит заниматься, и той структуре занятости, которые поддерживают развитие социальной общности и его собственное развитие;
- *интенсивная* – на основе развития универсальных качеств обучаемого обеспечить становление у него готовности не только к освоению определенных знаний, но и к постоянному их совершенствованию и развитию собственных творческих потенциалов.

Цель и задачи современного образования

В истории педагогики известно немало формулировок целей образования (воспитания), однако еще со времен античности явно выделяется одна непреходящая – обеспечить каждому появившемуся на свет человеку ***всестороннее и гармоническое развитие***. Несмотря на то, что такая формулировка цели критикуется за ее идеалистичность (а какая общая цель не идеалистична?), разумной и обоснованной альтернативы ей пока не найдено.

Сегодня главная ***цель образования*** – способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию человека, раскрытию его творческих возможностей, содействовать становлению гуманистических отношений, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности человека с учетом его возрастных особенностей.

«Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» (закон РФ «Об образовании», ст. 24).

Цель образования в высшей школе – содействие становлению личности специалиста высшего уровня квалификации.

Цель выражает общую направленность образования. При практическом осуществлении она конкретизируется в ***задачах***, выступает как система задач. Цель и задачи соотносятся как целое и части, система и ее компоненты.

В формулировании задач образования сегодня можно выделить два подхода: ***культурологический*** и ***компетентностный***.

Культурологический подход позволяет формулировать задачи образования, отталкиваясь от основных составляющих культуры (знания, виды и способы деятельности, ценностные отношения):

1. Содействие развитию общей культуры личности (умственного труда, нравственной, коммуникативной, экологической, логической, физической, эстетической, правовой, экономической, мировоззренческой).
2. Развитие профессиональной культуры личности (профессиональная направленность, компетентность, опыт профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества).
3. Содействие развитию творческой личности специалиста, способной принимать решения.

В составе любой составляющей личностной культуры (нравственной, трудовой, коммуникативной, профессиональной и т. д.) есть знания, умения, творчество, отношение к тем или иным ценностям. Эмоционально-ценностные отношения являются наиболее важной характеристикой культуры личности. Решение воспитательных задач – это, прежде всего, формирование системы отношений человека к окружающему миру и к самому себе.

В 1992 г. в проекте ЕС «Среднее образование в Европе» впервые было использовано понятие **«ключевые компетенции»**. В документе, в частности, отмечалось, что важнейшей задачей современного образования становится развитие у обучаемых не только способности адаптироваться к наличной ситуации, но и активно осваивать то, что порождается происходящими социальными переменами. Практически одновременно и Международная организация труда (МОТ) включила понятие «ключевые компетенции» в квалификационные требования к специалистам. С этого времени в педагогических исследованиях и документах, связанных с модернизацией образования, прослеживается развитие **компетентного подхода** в образовании.

Вопрос о содержании понятий «компетенция», «ключевая компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» является дискуссионным. Ниже приводятся наиболее часто встречающиеся их трактовки.

Компетенция (от латинского – *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Компетенция – совокупность знаний, умений, навыков, способностей деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

Компетенция выступает как наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Наряду с ключевыми компетенциями (табл. 4), которыми должны овладеть все выпускники высшей школы, есть и более узкие специальные компетенции, характерные для той или иной сферы профессиональной деятельности.

Таблица 4

Ключевые компетенции
(введены в начале 90-х годов XX века
Международной организацией труда)

Компетенции	Содержание компетенций
Социальная	Ответственность, выработка решения и его осуществление, толерантность, сопряженность личных и общественных интересов
Коммуникативная	Владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, использование Интернета
Информационная	Владение информационными технологиями, критическое отношение к информации
Специальная	Подготовленность к самостоятельному творческому выполнению профессиональных функций, объективной оценке себя и результатов труда
Когнитивная	Готовность к повышению своего образовательного уровня, потребность в реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию

Компетентность – качество личности, предполагающее владение человеком определенной компетенцией.

Если речь идет о профессиональной компетентности выпускника вуза, тем самым подтверждается уровень его начальной готовности к профессиональной деятельности. Естественно, с накоплением опыта работы в соответствующей сфере труда, профессиональная компетентность поднимается на более высокий уровень.

Анализ понятийного аппарата и содержания таблицы 4 показывает, что компетентностный подход требует ориентации на овладение способами деятельности, на накопление опыта осуществления деятельности, готовности действовать в изменяющихся условиях.

Следует отметить, что культурологический и компетентностный подходы в определении целей и задач не являются взаимоисключающими. Они вполне могут дополнять друг друга, уточнять содержание.

Выводы

1. Целеполагание – одна из коренных проблем педагогической науки и практики.
2. Цель образования – содействие разностороннему гармоничному развитию человека, его личностных качеств и индивидуальности.
3. Цели и задачи образования конкретизируются в рамках культурологического и компетентностного подходов.
4. Целью высшего профессионального образования является становление личности специалиста высшего уровня квалификации.
5. Современный компетентностный подход ориентирует на становление ключевых и специальных компетенций, развитие общей и профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием.

Высшая школа в системе образования

Ключевые слова: система, система образования, непрерывное образование, принцип, принципы системы образования, образовательное учреждение, лицей, гимназия, колледж, университет, федеральный университет, академия, институт, образовательная

программа, государственный образовательный стандарт, органы управления образованием.

Зарождение высшего образования

Самое раннее упоминание об университете как о более высокой ступени образовательного учреждения относится к 859 году. Речь идет об университете г. Фес (Марокко).

В X–XII веках возникают первые университеты в Европе (в Италии, Англии, Франции), затем в XIII веке – в Чехии (Прага) и Польше (Краков). Подготовка студентов в университетах велась на таких факультетах:

- подготовительный (общеобразовательный, артистический),
- богословский,
- юридический,
- медицинский.

Занятия со студентами проводились в форме лекций и диспутов. Обучение велось на латинском языке. Церковь пользуется монополией на обучение, постепенно начинает главенствовать и в университетах: богословский факультет становится самым важным.

Развитие профессионального образования в системе образования России

XVII век – 1917 г.

Первые школы для мальчиков в нашем отечестве были открыты в X веке, для девочек – в конце XI века.

Первые высшие учебные заведения появились в нашем отечестве в XVII веке. В 1632 году школа Киевского Богоявленского братства (открыта в 1615 году) была превращена в первое высшее учебное заведение – Киево-братскую коллегии, получившую права академии несколько позднее.

В конце века (в 1687 году) в Москве открывается Славяно-греко-латинская академия. Преподавание в этом учебном заведении велось на трех языках: славянском, греческом и латинском. Академия складывалась прежде всего как светское учреждение, а не только как духовное. Впоследствии ее выпускники (в том числе М. В. Ломоносов) стали специалистами, годными и на воинскую службу, и на медицинскую, и на духовную, и на гражданскую. Из

ее стен вышли такие видные деятели, как боярин Ф. М. Ртищев, князь В. В. Голицын, боярин А. С. Матвеев и др.

В XVIII веке Россия – многонациональное феодально-абсолютистское государство. Развитие производства требовало изменений в области образования и науки.

Крупнейшим событием культурной жизни России было открытие первых светских школ – общеобразовательных и специальных. В цифирных училищах дети получали основы общего образования. В различного рода специальных школах, наряду с общеобразовательными, изучались и специальные предметы.

Первой специальной школой была основанная по указу Петра I от 14 января 1701 года Школа математических и навигацонных наук. Учебный план школы был составлен ее руководителем английским профессором Д. Д. Фарварсоном и преподавателем Л. Ф. Магницким.

В Москве, Петербурге и других городах открываются артиллерийские, навигацкие, хирургические (медицинские), инженерные, горнозаводские школы. В цифирные училища и специальные школы зачислялись дети всех сословий (кроме крепостных), не только добровольно, но и принудительно. Крепостные могли получить образование лишь у дьячков и домашних учителей.

Такое положение просуществовало недолго, *система образования* начинает приобретать *сословно-классовый характер*, который сохранился вплоть до 1917 года.

Начиная с 30-х годов XVIII века в России стали создаваться особые военные школы – кадетские корпуса для детей *дворянского происхождения*: Сухопутный шляхетский корпус (1731), Морской кадетский корпус (1752), Пажеский корпус (1759), Артиллерийский и инженерный военные корпуса. В кадетских корпусах было 4 класса (по 2–4 года каждый), общий срок обучения составлял 10–12 лет. В первых двух классах изучались общеобразовательные предметы (словесность, математика, история и география), в старших классах – специальные. Много внимания уделялось фехтованию, верховой езде, танцам и музыке, выработке хороших манер. В корпусах были хорошие библиотеки, применялись гуманные методы обращения с воспитанниками.

Во второй половине XVIII века (1764 г.) открывается Смольный институт благородных девиц для обучения и воспитания девочек и девушек *дворянского происхождения*, с 1765 года – и *мещанского происхождения*, а также воспитательное училище *для мещан* при Академии художеств (1764).

Для *дворянских* детей открываются *иностранные пансионы* – частные образовательные учреждения.

Для детей *духовенства* организуются *духовные школы*.

Для детей из *нижних слоев* населения предназначались особые школы (*гарнизонные*, позднее *народные училища*).

Если говорить о высшем образовании, то в начале XVIII века к Славяно-греко-латинской академии добавились Морская академия, академический университет.

В 1755 году в Москве по указу императрицы Елизаветы Петровны открывается Московский университет – высшее учебное заведение, ставшее центром образования и науки. В нем могли обучаться юноши – представители обеспеченных слоев населения. С открытием университета Славяно-греко-латинская академия перемещается в Подмоскowie в Троице-Сергиевскую Лавру и трансформируется в Духовную академию – первое высшее учебное заведение для подготовки лиц духовного сана.

Развитие образования (особенно высшего) в стране связано с развитием науки. В 1725 году создана Российская Академия наук.

В конце XVIII века в Российской империи насчитывалось около 550 различных учебных заведений (в них обучались 62 тысячи учащихся), в том числе примерно 400 народных училищ, свыше 60 духовных семинарий и столько же сословных закрытых учебных заведений.

В XIX веке появляются *гимназии*, вначале мужские, а затем и женские (с 1864 года), предназначенные для обучения детей *дворянского* и *мещанского* сословий. Гимназии подразделялись на *классические* – с преподаванием латинского и греческого языков, гуманитарных предметов (позволявшие поступать в университет) и *реальные* – без древних языков с большим количеством часов на физику, химию, естественные науки (для поступления в высшие технические училища).

В начале XIX века в отечественном образовании стали появляться *лицей* по типу лицеев Франции, Италии, Германии, где они рассматривались как промежуточная ступень между школой и вузом, как учреждение, дающее незаконченное высшее образование. В 1803 г. открылся Демидовский лицей в Ярославле (коммерческое и юридическое направления), в 1805 г. – лицей в Одессе (коммерческое, правовое, политическое, педагогическое направления), в 1811 г. – Царскосельский лицей (право, политэкономия, статистика, общая история, философия, литература); в 1868 г. – Московский лицей, созданный на средства промышленника М. Н. Каткова (философия, право). Лицей приравнивались к правам университетов. Выпускники поступали на государственную службу. Лицейское образование было доступно только детям дворян и государственных чиновников. Принимались дети в возрасте 10–12 лет, обучались в 6 классах (по 2 года в каждом). В обучении сочетались школьные курсы (Закон Божий, русский, латинский, французский, английский, немецкий языки, математика, естествознание, география, психология, логика, чистописание, музыка, рисование, пение) и университетские курсы (право, политэкономия, статистика, общая история, философия, литература, богословие, гигиена). По желанию могло проводиться военное обучение. С возникновением лицеев была решена проблема появления элитных закрытых школ для детей дворянства. В России лицей был временным типом учебного заведения, когда не было достаточно вузов. Со временем лицей меняли свой статус на Университет. До 1917 г. функции лицея сохранились только у Александровского (Царскосельского) лицея.

В начале XIX века в соответствии с шестью территориальными округами были созданы университеты в каждом из них. К Московскому университету добавились университеты в Петербурге (с 1804 г. – Петербургский педагогический институт, с 1819 г. – университет), Казани (1804), Харькове (1804), Вильно (1803), Дерпте. Университеты должны были стать центрами образования и науки в округах.

Кроме университетов развивалось среднее и высшее профессиональное образование: появляются медицинские, юридические,

педагогические, сельскохозяйственные и лесные, технические, коммерческие, военные, морские, духовные учебные заведения.

В 1802 году для решения вопросов управления системой образования было создано *Министерство народного просвещения*.

В 20-х годах XIX века открылись сельские профессиональные школы для подготовки специалистов по агрономии, земледелию, животноводству, садоводству, виноделию с четырех- или пятилетним сроком обучения. В 1822 г. начала свою работу Московская земледельческая школа, в 1832 г. – удельное земледельческое училище, в 1940 г. – Горогорецкое сельскохозяйственное училище и другие.

Возрастающие потребности общества в специалистах для промышленности и торговли заставили государство пойти на ряд мер. С 1839 года стали создаваться реальные классы при гимназиях, в стране появились волостные училища, подготавливающие служащих низшей квалификации для государственной администрации: писарей, землемеров, помощников фельдшеров.

Среди первых высших учебных заведений технического профиля были следующие: Петербургский институт инженеров путей сообщения (1810), Петербургский технологический институт (1828), Московское ремесленное училище (1830), Училище гражданских инженеров (1832), Константиновский межевой институт в Москве (1836).

Самый высокий уровень женского образования отмечался на Бестужевских курсах (1870 г.), но он значительно уступал мужскому высшему образованию. Выпускницы Московских и Петербургских высших женских курсов получали право преподавать в старших классах гимназий, в женских институтах. В это время девочки и женщины стали допускаться в отдельные типы школ и училищ среднего и низшего звена.

Система образования в России второй половины XIX – начала XX вв. имела выраженный сословный характер, между отдельными составляющими системы не было связей и переходов.

В начале XX века к категории профессионально-технических училищ относилось 2151 учебное заведение (со 116 тысячами учащихся): ремесленные технические, художественно-промышленные, железнодорожные и горные. В 1910–1917 гг. их число

увеличилось до 2500. Однако круг специальностей в них был ограничен.

Основные технические учебные заведения можно условно разделить на следующие группы:

- **средние технические школы и училища** для подготовки техников или ближайших помощников инженеров по руководству производством;
- **низшие технические школы и училища** – для подготовки младшего технического персонала, мастеров, механиков, машинистов и т. п.;
- **ремесленные школы и училища**, подготавливающие квалифицированных рабочих, ремесленников и кустарей;
- **техникумы** – новый тип средних специальных учебных заведений (возник перед Первой мировой войной).

1917–1940 гг.

Дореволюционная Россия по сравнению с другими европейскими государствами отличалась низким уровнем грамотности населения – 21,1% (по переписи 1897 года). После Октябрьской революции, естественно, возникла проблема построения системы образования нового, социалистического общества. В результате совместной работы Центрального комитета коммунистической партии и Наркомпроса в 20-е годы сложилась следующая система школьного образования:

- **начальная школа** (I ступень) с четырехлетним сроком обучения;
- **семилетняя школа** как фундамент всей школьной системы;
- **школа II ступени** (девятилетняя средняя школа) с профессионализированным вторым концентром (в ряде школ);
- **фабрично-заводские семилетки** (ФЗС) – разновидность семилетней школы в промышленных центрах и районах;
- **школа крестьянской молодежи** (ШКМ), являющаяся продолжением школы I ступени для сельской молодежи;
- **школа фабрично-заводского ученичества** (ФЗУ) – преимущественно для рабочих-подростков с профессиональной установкой, но с сохранением общеобразовательных знаний в объеме семилетней школы;

- **рабочий факультет** (рабфак), дававший среднее образование рабоче-крестьянской молодежи, в своем большинстве поступающей затем в высшие учебные заведения.

Основными направлениями развития образования являлись следующие: введение всеобщего образования (начального), ликвидация неграмотности, создание единой трудовой политехнической школы, воспитание материалистического мировоззрения, обеспечение атеистического (антирелигиозного) воспитания, обеспечение связи обучения с жизнью, практикой социалистического строительства, реализация связи обучения с производительным трудом, развитие активности и самостоятельности учащихся.

Основным звеном в системе образования была общеобразовательная школа, которая стала **единой трудовой политехнической**. В школах обучались и мальчики, и девочки по единой для всех программе. Трудовое обучение являлось обязательной составляющей образовательных программ. При школах стали создаваться мастерские по труду (столярные, токарные, слесарные). Активно шла реализация политехнического принципа в школьном образовании: учащихся знакомили с основными производствами (особенно местного масштаба), со способами производства и использования электроэнергии, организовывали экскурсии на ближайшую электростанцию, на предприятия, что должно было содействовать скорейшей индустриализации страны, выполнению плана ГОЭЛРО.

1941–1945 гг.

В годы Великой Отечественной войны произошло резкое сокращение сети техникумов, что рассматривается специалистами как негативное явление. В данный период в системе профессиональной подготовки происходили следующие изменения:

- быстро расширялась сеть училищ, школ, техникумов, выпускавших кадры для оборонной промышленности (строительной, угольной, металлургической, железнодорожного транспорта);
- проводилась дальнейшая специализация ремесленных училищ и школ фабрично-заводского обучения (ФЗО – энергетиков, металлургов, строителей);
- созданы новые типы учебных заведений – ремесленные училища для детей 12–13 лет, оставшихся без родителей и имев-

ших образование в объеме 4 классов начальной школы, в которых за четыре года дети получали общее семилетнее образование и рабочую квалификацию 4–5 разрядов.

Для подготовки специалистов сельского хозяйства были открыты 32 ремесленных училища и 45 школ ФЗО механизации сельского хозяйства. Было открыто 22 индустриальных техникума. В 1944–1945 гг. по каждой из 56 специальностей обучалось от 25 до 100 тысяч человек на весь Советский Союз.

В годы войны число высших учебных заведений и контингент студентов в них значительно сократились. В 1942 году в стране оставалось только 460 вузов, в которых обучалось 227,4 тыс. студентов. Всего за период 1941–1945 гг. советская высшая школа дала стране 302 тыс. специалистов. В 1943–1944 гг. в освобожденных районах страны было восстановлено более 170 вузов, а к 1944–1945 учебному году – около 300.

Вторая половина XX века

50–70-е годы XX века характеризуются следующими изменениями преимущественно в системе начального и среднего профессионального образования:

- получила дальнейшее развитие подсистема среднего профессионального образования (в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об улучшении подготовки, распределении и использовании специалистов с высшим и средним специальным образованием»), возникли два типа техникумов – на базе семилетки со сроком обучения 4 года, на базе полного среднего образования со сроком обучения 2–2,5 года;
- совершенствовалась подсистема низших профессионально-технических учебных заведений – все существовавшие разнообразные учреждения были преобразованы в городские и сельские профессионально-технические училища со сроками обучения от одного года до трех лет.
- задачи профессионального образования молодежи кроме специальных учебных заведений выполняли 11-летние общеобразовательные школы с производственным обучением.

В 1965 году на конференции ЮНЕСКО была выдвинута идея ***непрерывного образования*** (П. Ленгранд), то есть обучения в те-

чение всей жизни. С середины 70-х годов идея непрерывного образования принята во многих странах. Разрабатываются отраслевые концепции непрерывного образования (педагогического, экологического и т. п.).

На рубеже XX–XXI веков

В начале 1998/99 учебного года в РФ функционировали:

- 2649 государственных и муниципальных образовательных учреждений среднего профессионального образования, в которых обучались 2052 тысячи человек, в том числе 935 колледжей, реализующих программы подготовки повышенного уровня, и 60 негосударственных колледжей с контингентом 18,8 тысячи человек;
- 587 государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, в которых обучались более 3,3 млн человек, и 334 негосударственных высших учебных заведения, в которых обучались 250,7 тысячи человек.

В государственных средних профессиональных учебных заведениях работали 123,1 тысячи преподавателей, в государственных высших учебных заведениях – 249,6 тысячи преподавателей.

В 1998 году на все формы обучения в государственные и негосударственные высшие учебные заведения было принято 912,9 тысячи человек, показатель численности студентов высших учебных заведений на 10 тысяч человек населения в 1998 году составил 246. Показатель численности учащихся средних учебных заведений профессионального образования на 10 тысяч человек составил 139.

Начало XXI века

На рубеже XX–XXI веков учреждения высшего профессионального образования начали обучать студентов в соответствии с ***Государственными образовательными стандартами***.

Осенью 2003 года на конференции министров образования европейских стран в Берлине Россия присоединилась к ***Болонской декларации***. Болонская реформа связана с целесообразностью реформирования российского высшего образования в соответствии с мировыми тенденциями (подробнее см. выше).

В первом десятилетии XXI века наблюдается тенденция укрупнения высших учебных заведений, начинают создаваться ***мегауниверситеты федерального значения***. Первыми учрежде-

ниями такого рода стали *Южный федеральный университет* и *Сибирский федеральный университет*. В данных вузах обучается около 50 000 студентов, работает около 3 000 преподавателей. В 2007 году доля магистров составила 3% от общего числа студентов, к 2010 году планируется довести этот показатель до 15–20 %.

На развитие мегауниверситетов в 2008 году выделено 2,5 млрд руб., с 2009 г. по 2013 г. планируется выделить около 50 млрд руб. Объединение в мегауниверситеты будет происходить как по горизонтали (вузы), так и по вертикали – учреждения высшего, среднего и начального профессионального образования. К 2012 году планируется создать 5–6 научно-образовательных комплексов, а к 2016 – удвоить этот показатель.

Анализируя развитие системы образования в России можно выделить следующие этапы:

- образовательные учреждения;
- образовательные учреждения и органы управления;
- образовательные учреждения, органы управления и государственные образовательные стандарты.

Понятие о системе образования

Система (греч. systema – составленное из частей, соединенное) – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность.

Понятие система органически связано с понятиями *целостности, элемента, подсистемы, связи, отношения, структуры* и др. Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное *единство со средой*, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность.

«**Система образования** в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;
- сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;

- органов, осуществляющих управление с сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;
- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования» (Закон РФ «Об образовании» в редакции 2007 года).

Цель системы образования – обеспечение права человека на образование. Критерием эффективности деятельности системы является уровень образованности граждан (их обученности и воспитанности).

Рассмотрим первую подсистему системы образования.

Образовательная программа определяет содержание образования определенного уровня и направленности.

Обязательный минимум содержания каждой образовательной программы устанавливается соответствующим **государственным образовательным стандартом**.

В Республике Карелия реализуются образовательные программы следующей **направленности**:

- **общеобразовательные** (основные и дополнительные);
- **профессиональные** (основные и дополнительные).

К общеобразовательным относятся программы:

- дошкольного образования;
- начального общего образования;
- основного общего образования;
- среднего (полного) общего образования;
- дополнительного образования.

К профессиональным относятся программы:

- начального профессионального образования;
- среднего профессионального образования;
- высшего профессионального образования;
- дополнительного профессионального образования.

В перечне образовательных программ отражены их **уровни**. Так, профессиональное образование может быть начальным (подготовка квалифицированных рабочих и работников сферы обслуживания), средним (подготовка специалистов среднего звена) и высшим (подготовка специалистов высшего уровня квалификации).

Вторую подсистему системы образования составляют образовательные учреждения.

Согласно закону РФ «Об образовании»: **Образовательным** является **учреждение**, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

Образовательное учреждение является юридическим лицом и может быть по организационно-правовым формам государственным, муниципальным; негосударственным (частным, учреждением общественной и религиозной организации). Деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений регулируется типовыми положениями об образовательных учреждениях, утвержденными Правительством Российской Федерации. Государственный статус образовательного учреждения устанавливается через его государственную аккредитацию.

Учреждения, выдающие дипломы (свидетельства) государственного образца обязаны проходить лицензирование, аттестацию и аккредитацию.

Лицензирование образовательного учреждения – процедура проведения экспертизы и принятия решения о выдаче (или отказе в выдаче) образовательному учреждению лицензии на право ведения образовательной деятельности в соответствии с поданным заявлением. Проводится государственными органами управления образованием или органами местного самоуправления с целью проведения государственной политики в области образования и регулирования условий осуществления образовательного процесса, а также защиты прав граждан на получение образования, создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития образовательных учреждений различных организационно-правовых форм.

Аттестация образовательного учреждения – установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов.

Аккредитация – право образовательного учреждения на выдачу своим выпускникам документа государственного образца об

образовании, на включение в систему централизованного государственного финансирования и на пользование гербовой печатью; определение типа, вида, категории образовательного учреждения.

Реализация **общеобразовательных** программ осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, в том числе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии; в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В **дошкольных учреждениях** предусматривается сенсорное развитие ребенка, отработка двигательных навыков, развитие пространственной ориентировки и коммуникативных качеств, обучение навыкам культурного поведения, укрепление здоровья, физической, психологической и мотивационной готовности детей к школе.

Учреждения начального общего образования призваны обеспечить приобретение ребенком необходимых умений и навыков учебной деятельности, чтения, письма, счета, овладение элементами теоретического мышления, нормами поведения, основами личной гигиены, здорового образа жизни.

Основная школа как обязательная ступень образования должна закладывать фундамент общеобразовательной подготовки, необходимый для продолжения образования в **полной средней школе** (в том числе в вечерней, заочной форме), в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Основное и полное среднее образование предполагают глубокое освоение учащимися основ наук и формирование научного мировоззрения. На данных ступенях осуществляется дифференциация образования за счет введения дополнительных предметов по выбору, факультативов, разноуровневых программ, а также профильного обучения. Совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный и др.).

С 90-х годов XX века наблюдается тенденция преобразования общеобразовательных учреждений в так называемые инновационные – лицеи, гимназии, школы-комплексы.

Гимназия – среднее общеобразовательное учреждение академического плана, ориентирующее выпускников на продолжение образования в вузе, уделяющее повышенное внимание уровню общей культуры человека. Большая часть гимназий приобретает гуманитарно-филологическое направление (термин заимствован из Древней Греции: «гимнасий» – место философских беседований).

Лицей – вид государственного среднего общеобразовательного учреждения, как правило, естественно-математического и технического профиля, обеспечивающего непрерывность среднего и высшего образования. Имея более узкую дифференциацию, дает повышенную подготовку по отдельным предметам различных циклов, осуществляет раннюю профилизацию, готовит учеников к самостоятельному творческому обучению в вузе (исследовательской деятельности).

Общеобразовательные учреждения-комплексы обеспечивают сочетание программ обучения в старших классах и подготовительного факультета университета («школа – вуз»).

Школы с профильной направленностью: военно-спортивная, школа искусств, механико-технологическая и др.

Появление новых видов образовательных учреждений имеет как позитивные, так и негативные аспекты.

К позитивным можно отнести следующие:

- возможность выбора образовательного учреждения;
- возрастание степени творческой свободы педагогического коллектива;
- внедрение вариативных образовательных технологий в учебный процесс.

Негативные стороны усматриваются в том, что наблюдается:

- угроза распада единого образовательного пространства;
- введение дополнительных платных услуг;
- обострение социальных проблем, связанных с выдвиганием новых требований к педагогическим услугам со стороны различных групп населения;

- значительная психологическая и интеллектуальная нагрузка учащихся;
- ранняя дифференциация не позволяет раскрыть существенные качества учащихся.

Кроме вышеназванных существуют также: *специальные (коррекционные) школы* для слабовидящих, глухих и слабослышащих, умственно отсталых детей; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – *интернаты, детские дома, оздоровительные и санаторно-лесные школы* для детей с ослабленным здоровьем, *специальные учреждения* для несовершеннолетних правонарушителей.

Реализация **профессиональных** образовательных программ осуществляется в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

Учреждения начального профессионального образования имеют целью подготовку квалифицированных рабочих и служащих на базе основного общего образования. Рабочую квалификацию можно получить и другими способами, вплоть до индивидуальной подготовки у специалистов, имеющих соответствующие лицензии.

Учреждения среднего профессионального образования призваны выпускать из своих стен специалистов среднего звена на базе основного общего, среднего общего и начального профессионального образования.

Учреждения начального и среднего профессионального образования могут носить следующие названия: училище, лицей, колледж.

Колледж – учреждение, обеспечивающее повышенный уровень подготовки своих учащихся по сравнению с базовой образовательной программой соответствующего профиля.

Учреждения высшего профессионального образования ориентированы на подготовку работников сложных видов труда: педагогическая деятельность, научная деятельность, управление технологическими системами и коллективами людей и др. Среди данных учреждений – классические университеты, профильные университеты (педагогические, медицинские, технические, гуманитарные), академии, институты.

Университет (от лат. *universitas* – совокупность) – высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей); осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников; выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности (ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г.).

Академия – высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования; осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации для определенной области научной и научно-педагогической деятельности; выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования преимущественно в одной из областей науки или культуры; является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности (ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г.).

Институт (от лат. *institutum* – установление, учреждение) – название различных специализированных учебных заведений (средних, высших, системы повышения квалификации и т. п.), а также научно-исследовательских учреждений. По определению ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г.: «... высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего профессионального образования, а также, как правило, образовательные программы послевузовского профессионального образования; осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников для определенной области профессиональной деятельности; ведет фундаментальные и (или) прикладные научные исследования».

В соответствии с Болонской декларацией высшие учебные заведения европейских стран (в том числе и России) переходят к двухступенчатой системе высшего профессионального образова-

ния: бакалавриат и магистратура по многим специальностям. Система подготовки специалистов сохраняется по некоторым профессиям, сокращение срока подготовки по которым нецелесообразно (например, профессия врача). По ряду профессий специалитет временно сохраняется наряду с двухступенчатой подготовкой.

Закон РФ «Об образовании» (ст. 24) гласит:

«Подготовка лиц с высшим профессиональным образованием для получения квалификации (степени) «бакалавр» и квалификации (степени) «специалист» осуществляется на базе среднего (полного) общего образования, среднего профессионального образования, а для получения квалификации (степени) «магистр» – на базе бакалавриата.

Лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля, а также лица, уровень образования или способности которых являются достаточным основанием для получения высшего профессионального образования по сокращенным или по ускоренным программам бакалавриата, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенным программам. Получение высшего профессионального образования по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускается.

Получение образования по следующим образовательным программам высшего профессионального образования рассматривается как получение второго высшего профессионального образования:

- 1) по программам бакалавриата или программам подготовки специалистов – лицами, имеющими диплом бакалавра, диплом специалиста, диплом магистра;
- 2) по программам магистратуры – лицами, имеющими диплом специалиста, диплом магистра».

Учреждения дополнительного образования позволяют удовлетворять потребности детей, подростков, молодежи в овладении знаниями и способами деятельности, выходящими за рамки общеобразовательной программы. Это спортивные, художественные школы, станции юннатов, юных техников, дома творчества и иные учреждения, имеющие соответствующие лицензии.

Учреждения дополнительного профессионального образования (институты, академии, центры) осуществляют повышение квалификации и переподготовку специалистов, имеющих профессиональное образование соответствующего уровня.

Дополнительное образование может быть получено также в общеобразовательных учреждениях и в учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ. Например, при прохождении курсов повышения квалификации в профессиональных учреждениях любого уровня, например, через факультет повышения квалификации в высшей школе.

Послевузовское профессиональное образование в научной среде осуществляется через соискательство, аспирантуру, докторантуру. Может осуществляться в образовательных учреждениях (вузах) и научных организациях.

Третья подсистема системы образования связана с органами управления образованием. Под **управлением образовательными системами** понимается совокупность организационных, методических, кадровых, воспитательных, плановых, финансовых, снабженческих и других мероприятий, обеспечивающих нормальное функционирование учреждений системы образования, дальнейшее их расширение и развитие.

Система управления образованием включает в себя органы управления трех уровней:

- 1) **федеральный уровень** включает в себя органы управления образованием общегосударственного масштаба (Министерство образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию);
- 2) **уровень субъектов Российской Федерации** (Министерство образования Республики Карелия, Департамент образования Москвы и т.п.);
- 3) **местный уровень** (органы управления образованием при местных администрациях – городские и районные комитеты или управления образованием).

К ведению федеральных органов управления образованием относятся вопросы стратегического характера, такие как:

- формирование и осуществление федеральной политики в области образования;
- разработка и реализация федеральных и международных программ развития образования;
- установление федеральных компонентов государственных образовательных стандартов;
- разработка и утверждение типовых положений об образовательных учреждениях, установление порядка их создания, реорганизации и ликвидации;
- установление перечня профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование;
- установление порядка лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений и некоторые другие.

В ведении органов управления образованием субъектов Российской Федерации находятся:

- формирование законодательства субъектов РФ в области образования;
- разработка и реализация региональных программ развития образования;
- установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;
- определение особенностей порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений;
- формирование бюджетов субъектов РФ в части расходов на образование, установление местных налогов на образование и т. д.

Ведущую роль в построении и функционировании системы образования как единого целого играют принципы государственной политики в области образования. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» государственная политика в области образования основывается на принципах, утверждающих, что система образования должна:

- Носить гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

- Поддерживать единое культурное и образовательное пространство в стране, защищать региональные культурные традиции и особенности.
- Создавать условия для общедоступности образования (обязательность общего образования, бесплатность государственного образования, совместное обучение лиц обоего пола), приспособление системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.
- Иметь светский (не религиозный) характер в государственных образовательных учреждениях.
- Поддерживать свободу и плюрализм в образовании (право выбора образовательного учреждения, формы образования, обучения на русском или родном языке).
- Носить демократический, государственно-общественный характер управления образованием и допускать автономность (самостоятельность) образовательных учреждений (Закон РФ «Об образовании», ст. 2).

Выводы

1. Система образования формируется государством для обеспечения реализации права граждан на образование.
2. Современная система образования в РФ включает в себя совокупность: преемственных образовательных программ и ГОС, образовательных учреждений, органов управления образованием.
3. Единство системы образования обеспечивается принципами государственной политики в области образования.
4. Высшая школа (прежде всего, университеты) выполняла и продолжает выполнять роль центров образования, науки и культуры в регионах.
5. Вхождение России в болонский процесс означает модернизацию высшего образования страны в соответствии с европейскими и мировыми тенденциями.

Педагогический процесс

Ключевые слова: система, процесс, педагогический процесс как система, особенности педагогического процесса в высшей школе, структура педагогического процесса, функции педпроцесса, про-

цесс обучения, процесс воспитания, процесс развития, воспитательная система, учебный процесс, воспитательная работа, развивающее обучение, воспитывающее обучение.

Педагогический процесс как система

Процесс (лат. processus – прохождение, продвижение) – закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление.

Педагогический процесс – специально организованное развивающееся взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на достижение целей образования, становление личности и индивидуальности воспитываемых.

В педагогических трудах используются также термины «учебно-воспитательный процесс» и «образовательный процесс», чаще как синонимичные понятию «педагогический процесс», хотя делаются попытки развести содержание данных понятий.

Педагогический процесс представляет собой систему, состоящую из ряда подсистем, взаимосвязанных друг с другом (рис. 5).



Рис. 5. Педагогический процесс как система
(по И. П. Подласову)

Система педагогического процесса не сводима ни к одной из своих подсистем, в ней слиты воедино процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания. При этом каждая из подсистем имеет свои особенные черты.

Процесс обучения – систематическое целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащегося, направленное на присвоение последним знаний, умений и навыков, способов самообразования.

Процесс воспитания – систематическое целенаправленное взаимодействие преподавателя и воспитанников, направленное на присвоение последними системы отношений к миру и самому себе.

Процесс развития – систематическое целенаправленное взаимодействие педагога и обучаемого, направленное на стимулирование физического и психического развития последнего.

Педагогический процесс представляет собой не механическое соединение процессов обучения, воспитания и развития, отдельных их компонентов, а качественно новое образование, характеризующееся целостностью, общностью, единством.

Педагогический процесс может быть проанализирован и с позиций деятельностного подхода. В приведенных выше определениях педагогического процесса и составляющих его процессов обучения, воспитания и развития прослеживается **взаимодействие двух субъектов**, подчеркивается важность так называемых **субъект-субъектных отношений**. Педагогическая деятельность имеет существенное отличие от других видов трудовой деятельности, она направлена на особый «объект» – воспитанника, являющегося субъектом педагогического процесса. Действительные результаты педагогической деятельности могут быть достигнуты только в том случае, если преподаватель сумел обеспечить взаимодействие с учащимся, включить его в деятельность и общение, соответствующие педагогическому замыслу. То есть педагогическая деятельность – это своеобразная метадеятельность, связанная с организацией деятельности другого человека. Причем речь идет именно о деятельности студента (не о действиях, совершаемых по указанию преподавателя), что невозможно без мотивации и целевых установок обучаемого.

Основными **общими** характеристиками педагогического процесса являются: *целенаправленность, системность, двусторонний характер, динамизм, творческий характер, целостность*.

Специфика педагогического процесса в высшей школе:

- целевая установка на профессиональную подготовку;

- более широкое взаимодействие преподавателей и студентов;
- тесная связь с научным исследованием;
- выше доля самостоятельной работы студентов;
- задачи воспитания решаются преимущественно в учебном процессе;
- сочетание теоретической и практической подготовки студентов.

Основными **компонентами педагогического процесса** (рис. 6) являются следующие:

- целевой (цели и задачи),
- содержательный,
- организационно-деятельностный (методы, формы, средства),
- контрольно-результативный (контроль и диагностика качества результатов образования).

Педагогические цели и задачи подразделяются на иерархически связанные общие (обучение, воспитание, развитие), особенные (решаемые средствами преподаваемого предмета), частные (решаемые средствами конкретного занятия).

Функции, движущие силы, этапы педагогического процесса

При выборе содержания и способов педагогического взаимодействия педагог должен ориентироваться на:

- мотивирование деятельности обучаемых (воспитанников);
- стимулирование их развития (интеллектуального, духовного, физического);
- активизацию деятельности студента, самореализацию им своих возможностей и способностей;
- гуманистический характер взаимоотношений с обучаемыми;
- обеспечение присвоения студентами не только знаний, умений и навыков, но системы ценностных отношений к окружающему миру и самому себе.

В реальном педагогическом процессе всегда реализуются обучение, воспитание, развитие. Тем не менее широкое употребление имеют словосочетания: учебный процесс, воспитательная работа, развивающее обучение, воспитывающее обучение. Что они означают? Ответ на вопрос следует искать в понимании функций педагогического процесса как целостного педагогического явления.

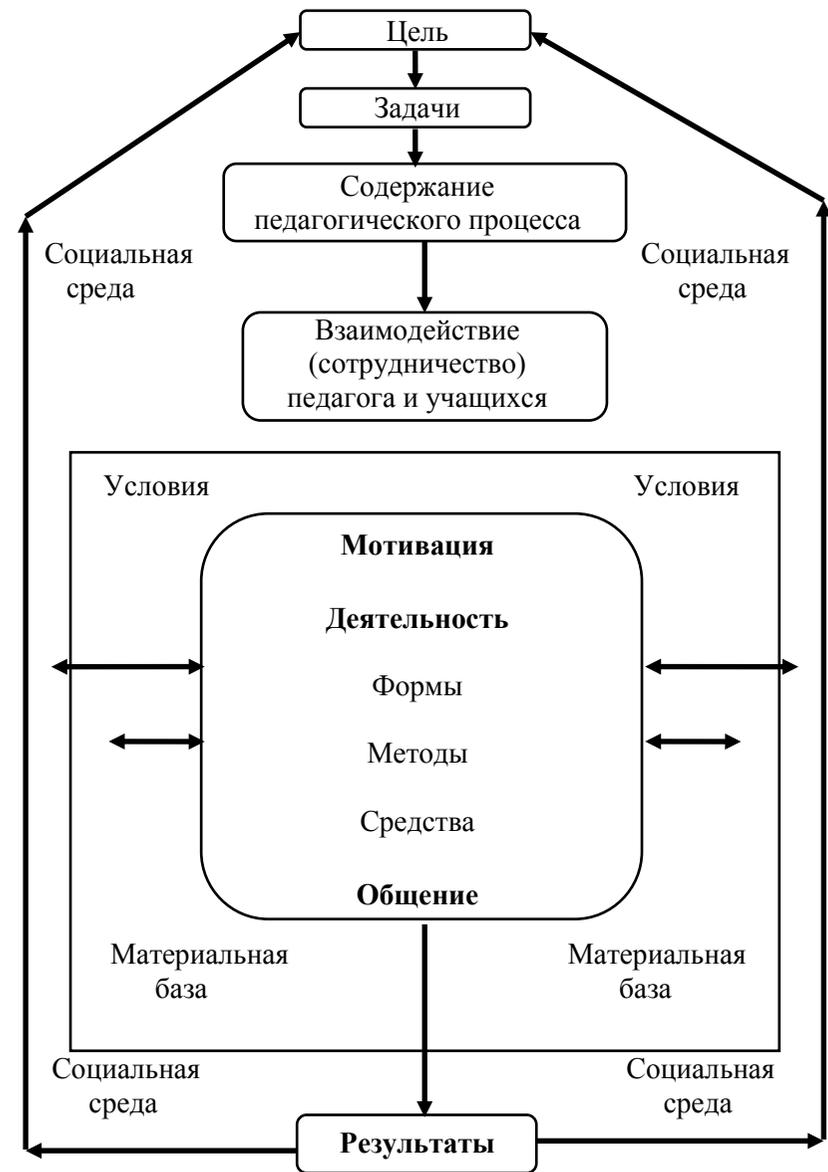


Рис. 6. Структура педагогического процесса (по В. И. Смирнову)

Функция педагогического процесса – назначение, роль, ради которой возник и существует организованный и целенаправленный педагогический процесс. Выделяют следующие функции педагогического процесса: **обучающая, воспитательная, развивающая, контролирующая, социализирующая**, а также **методологическая, методическая, профессиональная**. Последние три функции в большей мере присущи педагогическому процессу в высшей школе. Обучающая функция реализуется через организацию присвоения обучаемым знаний и способов деятельности. Воспитательная функция заключается в ценностно-смысловой ориентации педагогического процесса, в развитии системы ценностных отношений к миру и самому себе. Развивающая функция связана с обеспечением развития у обучающихся физических качеств, познавательных процессов, активности, интересов, способностей. Социализирующая функция проявляется в приобретении опыта совместной деятельности, овладении системой общественных отношений и социально приемлемого поведения. Функция контроля служит обеспечению обратной связи в педагогическом процессе (педагог получает информацию о ходе процесса и его результатах и корректирует педагогический процесс, обучающийся, рефлексируя, оценивает свои достижения и промахи).

Методологическая функция связана с ориентацией учебного процесса на развитие научного мировоззрения студентов, включающего представления о принципах и методах научного познания. Методическая функция связана с необходимостью учета специфики преподаваемой дисциплины при разработке содержания и методики проведения занятий. Профессиональная функция означает ориентацию педагогического процесса (не только по дисциплинам профессионального блока, но и по общеобразовательным) на приобретаемую студентами профессию.

Специфика педагогического процесса связана с доминированием тех или иных функций. Так, ведущей функцией **учебного процесса** является обучающая, а сопутствующими – воспитательная и развивающая. Доминирующей функцией **воспитательной работы** является воспитательная, сопутствующими – обучающая и развивающая. Термин **развивающее обучение** означает целенаправленную работу педагога по развитию обучаемых (например,

по формированию и развитию логических умений). Воспитывающее обучение связано со специальной организацией осмысления студентами тех или иных ценностных ориентиров (приобретением ими собственного смысла тех или иных ценностей).

Доминирование той или иной функции педагогического процесса накладывает свой отпечаток на специфику содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания.

Педагогический процесс есть развивающееся взаимодействие двух субъектов. **Противоречия**, объективно возникающие в этом взаимодействии, и являются **движущими силами**, то есть источниками развития. Это два рода противоречий: а) между усложняющимися задачами, которые ставит педагог, и возможностями студента в их решении, б) между обновляющимися потребностями воспитанника и регулируемые педагогом возможностями их удовлетворения.

Первого рода противоречия имеют разные варианты: между наличным и требуемым уровнем знаний студентов, между знаниями и умениями их применять по образцу, между знаниями, умениями действовать по образцу и осуществлением творческой деятельности, между уровнями сформированности отношений (более высоким, требуемым, и более низким, наличным).

Второго рода противоречия связаны с необходимостью учета педагогом возрастных и индивидуальных особенностей студентов, уровня их мотивации, познавательной и иной активности.

Этапами целостного педагогического процесса являются:

- 1) *проектирование* (определение целей, задач, составление планов, рабочих программ);
- 2) *подготовка* (моделирование процесса с учетом реальных условий);
- 3) *организация* (осуществление совместной деятельности педагога и студентов, определение ее эффективности);
- 4) *корректировка* (внесение изменений);
- 5) *подведение итогов* (диагностика результатов, выявление успехов и неудач, определение их причин, перспектив).

Воспитательные системы

Следует обратить внимание на то, что педагогический процесс как система не идентичен системе протекания процесса. К систе-

мам, в которых осуществляется педагогический процесс, относятся система образования в целом, региональная система образования, вуз, факультет и др. Такие системы получили название **воспитательных** (или **образовательных**). Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних и внутренних условиях.

Воспитательная система образовательного учреждения (рис. 7) включает следующие компоненты: «цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, и развитие этой системы» (Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова И. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996).



Рис. 7. Воспитательная система образовательного учреждения

Функционирование воспитательной системы вуза обеспечивает координацию взаимодействия всех ее субъектов, к которым относятся не только преподаватели и студенты (как в педагогическом процессе), но и управленческие работники разных уровней (ректор, проректоры, деканы, заведующие кафедрой), вспомогательный персонал (инженеры, методисты, секретари, лаборанты), представители различных служб.

Воспитательная система вуза складывается из ряда соподчиненных подсистем, каждая из которых при общих целевых установках (общей образовательной политике) имеет свои особенности, это воспитательные системы вуза в целом, факультетов, курсов, групп.

Выводы

1. Педагогический процесс характеризуется системностью (наличием взаимосвязанных элементов, связью со средой) и целостностью.
2. Системообразующим элементом системы является целевой.
3. Педагогический процесс функционирует в рамках определенной воспитательной системы.
4. Педагогический процесс в разных типах образовательных учреждений имеет как общие, так и особенные черты.

ДИДАКТИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

Научные основы процесса обучения

Ключевые слова: дидактика, объект и предмет дидактики, обучение, процесс обучения, преподавание, учение, модель образования, концепция, концепции обучения, движущие силы, функции, этапы процесса обучения.

Предмет дидактики

Термин «дидактика» ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635). Слово дидактика происходит от греческих слов «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий.

Дидактика – наука о теориях образования и технологиях обучения.

Дидактика как отрасль научного знания имеет свой объект и предмет. **Объектом дидактических исследований** является учебный процесс, то есть педагогический процесс, направленный, прежде всего, на решение задач обучения, но во взаимосвязи с развитием и воспитанием учащихся, то есть ведущей функцией такого процесса является обучающая. **Предмет дидактики** – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы и средства обучения.

Различают **общую дидактику** и **частные дидактики (методики преподавания отдельных учебных предметов)**. **Дидактика средней школы** отражает специфику учебного процесса в общеобразовательной школе, **дидактика высшей школы** – специфику высшего профессионального образования. В данном разделе рассматриваются основы общей дидактики и дидактики высшей школы.

Дидактика занимается разработкой ряда научных проблем, отвечает на следующие основные вопросы:

- Для чего учить? (цели и задачи обучения и образования);
- Кого учить? (субъекты обучения);
- Чему учить? (содержание образования);
- Как учить? (методы, формы, средства обучения);
- Как оценить результаты? (критерии и показатели результативности обучения, способы контроля и оценки результатов).

Концептуальные основы обучения

Формулирование дидактических проблем и нахождение способов их решения, разработка дидактических теорий и концепций зависят от господствующих педагогических установок – парадигм.

Парадигма педагогическая (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регулятивов).

Модель – искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т. п., который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете.

Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) – система взглядов, определенный способ понимания, трактовки явлений, процессов, определенная точка зрения на совокупность явлений, руководящая идея для их систематического освещения; ведущий замысел в структуре теории.

Известные исследователи Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич считают, что «в целом можно говорить о существовании двух основных парадигм в современном образовании – **формирующей (традиционной)** и **лично-ориентированной (гуманистической)**, каждой из которых присущ свой специфический набор частных парадигм, раскрывающих представление о цели, содержании и процессе воспитания и обучения» (Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д, 1999. С. 224), характеристики которых отражены в таблице 5.

Традиционная модель направлена на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу содержания и способов деятельности в готовом виде. Гуманистическая модель образования ориентируется на приоритет развития и саморазвития, самореализации личности.

Сравнительная характеристика моделей образования

Показатели	Модель образования	
	Традиционная (формирующая)	Гуманистическая (личностно-ориентированная)
Цель	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
Роль ЗУНов	Цель обучения	Средства развития личности
Положение обучающегося	Объект процесса обучения	Субъект процесса обучения
Основные дидактические средства	Монолог, знания, умения, навыки	Диалог, полилог, сотрудничество, творческая учебно-познавательная деятельность
Аксиологическая (ценностно-смысловая) основа	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
Роль учителя, преподавателя	Источник и контролер знаний	Координатор, консультант, помощник, организатор (менеджер)
Основные результаты	Уровень обученности и социализированности	Уровень личностного развития, учебная самостоятельность, самоопределение и самореализация

Приведем примеры концепций, соответствующих этим двум разным моделям образования. Примерами реализации традиционной модели являются концепции ассоциативного обучения, программированного обучения, поэтапного формирования умственных действий и другие.

Например, **концепция программированного обучения** предполагает достаточно жесткое управление процессом усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с заранее заданной программой. Организуется как самостоятельная работа студентов над специально переработанным учебным материалом. Характерными

чертами программированного обучения являются следующие: разделение учебного материала на отдельные небольшие части (шаги, порции, фрагменты); включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части; предъявление заданий по проверке усвоения каждой части; наличие ответов, информирующих учащихся о степени правильности его знаний. Различают *линейное* и *разветвленное* программирование. В первом случае обучающийся, работая над учебным материалом, последовательно, по мере усвоения учебного материала, переходит от одной порции информации к другой, а в случае затруднений или ошибок ему необходимо еще раз проработать соответствующую порцию информации. При разветвленной программе, если студент дает неверный ответ, то он направляется программой к дополнительной порции материала, которая поможет найти ошибку.

С ориентацией учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию (гуманистическая модель образования) связаны **концепции развивающего обучения**. Учащийся рассматривается не как объект обучающих воздействий преподавателя, а как самоизменяющийся субъект учения.

Среди направлений развивающего обучения заслуживает внимания **концепция обучения «через совершение открытия»**, разработанная американским психологом Джеромом Бруннером. В соответствие с ней учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения познавательных сил, влияющие на развитие продуктивного мышления.

В настоящее время активно развивается **теория организации исследовательской деятельности** обучающихся.

Проблемное обучение (в отечественной педагогике известны теории И. Я. Лернера, М. И. Махмутова) – активное развивающее обучение, основанное на систематическом использовании в обучении проблем и проблемных задач, в ходе решения которых обучающиеся учатся творчески применять знания и умения, в результате чего у них формируется опыт творческой деятельности.

Выше приведены модели и лишь некоторые концепции (теории) обучения. На какие из них стоит ориентироваться? Правиль-

ным ли будет выбор какой-либо одной из них? Ответ на эти вопросы диалектичен: разумное сочетание педагогического руководства с обеспечением условий для проявления собственной инициативы и самостоятельности обучаемых. Такой подход позволяет выходить на высокий уровень результатов при оптимальных затратах времени, сил и средств.

Основные понятия

Основными важными для понимания сущности процесса обучения понятиями являются такие: обучение, процесс обучения, преподавание, учение.

Педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» не тождественны. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» («учебный процесс») означает развитие обучения во времени и пространстве, последовательную смену этапов обучения.

Сущность процесса обучения заключается в систематическом руководстве преподавателем активной познавательной деятельностью обучаемого по усвоению определенного содержания образования.

Процесс обучения можно определить как специально организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся, направленное присвоение последними системы научных знаний, способов деятельности (в том числе творческой), на этой основе становления мировоззренческих установок личности.

Взаимодействие двух субъектов в процессе обучения в вузе складывается из двух процессов: деятельности педагога (преподавания) и деятельности студента (учение).

Преподавание – деятельность преподавателя по формированию у студентов положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов, обеспечению становления у обучаемых умений применять имеющиеся знания, самостоятельно добывать новые.

Учение – осознанная активная познавательная деятельность студента, заключающаяся в восприятии информации, овладении научными знаниями, умениями действовать по образцу и творчески, по заданиям педагога и на основе собственных познавательных потребностей.

Движущие силы, функции, структура

Процесс обучения – сложный диалектически развивающийся процесс. *Движущими силами* процесса обучения являются при-
сущие ему *противоречия*.

Вечным двигателем процесса обучения служит *противоречие между новыми познавательными задачами и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков*. На каждом этапе процесса обучения преподаватель ставит новые задачи, решить которые обучающийся пока не в состоянии. Педагог помогает обучающемуся осознать новые задачи, ставить цели и находить пути и средства их достижения.

Кроме названного существуют и другие противоречия, а именно: между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями, между известным и неизвестным, между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием, между знаниями и умениями применять их практически.

Как часть (разновидность) педагогического процесса процесс обучения выполняет все его основные функции (обучающая, воспитательная, развивающая, контролирующая). Остановимся на особенностях главных функций.

Ведущей функцией процесса обучения, естественно, является *обучающая*, которая заключается в решении следующих задач:

- усвоение студентами системы научных знаний, умений и навыков;
- развитие умений творчески использовать эти знания и умения;
- совершенствование у студентов умений самообразовательной работы.

Развивающая функция процесса обучения заключается в том, что в процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

- логического мышления (анализ, сравнение, классификация, обобщение и др.);
- воображения;
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т. п.);

- качеств ума (самостоятельность, критичность, гибкость, креативность и др.);
- речи (словарный запас, выразительность, логичность, точность выражения мысли и т. д.);
- познавательного интереса и познавательных потребностей;
- сенсорной и двигательной сфер.

Взаимодействие педагога и учащегося в процессе обучения всегда воспитывает, всегда вызывает определенное отношение к содержанию и процессу образования, к его участникам. *Воспитывающая функция* обучения проявляется в его направленности на:

- осознание учащимися своей учебной деятельности как лично-стно и социально значимой;
- становление научного мировоззрения обучаемых;
- формирование эмоционально-ценностных отношений к миру и самому себе, воспитание нравственных качеств личности;
- становление положительных мотивов учения;
- формирование опыта общения, сотрудничества.

Структура процесса обучения может быть рассмотрена с двух основных позиций: процесс обучения как управляемая система, процесс обучения как отражение этапов научного познания.

В первом случае в структуре процесса обучения выделяются целевой, содержательный, организационно-деятельностный и контрольно-результативный компоненты, некоторые авторы отдельно выделяют мотивационный компонент.

Во втором случае выделяются специфические для учебного процесса звенья: подготовка к восприятию новой информации, актуализация опорных знаний; усвоение новых знаний, применение знаний по образцу, формирование новых умений; совершенствование знаний и умений; становление умений творческого применения знаний (применение знаний в новых ситуациях); проверка качества усвоения знаний и умений.

Выводы

1. Дидактика – наука о теориях и технологиях обучения.
2. Процесс обучения – вид педагогического взаимодействия, связанный с присвоением учащимися знаний, умений и навыков, развитием на этой основе личностных качеств.

3. Формулирование дидактических проблем и нахождение способов их решения, разработка дидактических теорий и концепций зависят от господствующих педагогических установок (парадигм).
4. В процессе обучения реализуются все функции, присущие педагогическому процессу, при этом ведущей является обучающая.
5. Движущими силами процесса обучения являются противоречия, основное из которых – противоречие между усложняющимися задачами, которые ставит педагог, и возможностями обучающихся.
6. Структура процесса обучения включает в себя целевой, содержательный, процессуальный (организационно-деятельностный) и контрольно-результативный элементы.

Мотивация учения

Ключевые слова: мотив, мотивация учения, познавательный интерес.

Ход и результаты педагогического процесса (процесса обучения в частности) зависят от того, что побуждает студента учиться, насколько он мотивирован на активную познавательную деятельность, заинтересован в познании и его результатах.

Мотив – то, что побуждает деятельность, ради чего она совершается. В роли мотивов выступают потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы.

Мотивация – система мотивов.

Мотивация – процесс побуждения человека к совершению тех или иных действий и поступков.

Мотивация учения – совокупность мотивов учебной деятельности учащегося. К ним относятся различные мотивы: перспективы (например, получение хорошо оплачиваемой работы по специальности), престижа («хочу быть лучше всех»), коммуникативные («неудобно перед другими»), познавательные (интерес к процессу познания и его результатам), корыстные (продлить «счастливое детство», получить диплом, освободиться от службы в армии, по настоянию родителей и т. п.). Среди мотивов учения особое место занимает познавательный интерес.

Познавательный интерес – положительное эмоционально окрашенное отношение к процессу познания и его результатам. Г. И. Щукина выделяет следующие основные условия, соблюдение которых учителем способствует управлению и развитию познавательного интереса у школьников: максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся; осуществление учебного процесса на оптимальном уровне развития обучающихся; создание эмоциональной атмосферы обучения, положительного эмоционального тона учебного процесса; благоприятное общение в учебном процессе, основанное на педагогике сотрудничества. С учетом названных условий стимулы формирования и развития познавательного интереса можно объединить в 4 группы.

I. Стимулы, связанные с особенностями личности преподавателя:

- увлеченность предметом;
- увлеченность преподаванием;
- живость, эмоциональность;
- логичность, доказательность рассуждений;
- наличие опыта практической работы по специальности;
- заинтересованность в успехах студентов;
- разнообразие интересов;
- чувство юмора;
- артистизм.

II. Стимулы, связанные с содержанием учебного материала:

- доступность учебного материала;
- яркие факты, занимательный материал;
- проблемность (использование доступных и значимых для студентов учебных проблем);
- показ перспектив в обучении;
- значимость материала в жизни обучающихся;
- использование практического (жизненного) опыта студентов;
- показ связи с учебными и производственными практиками;
- открытость информации;
- формирование умений и навыков учебного труда (составить план, написать конспект и др.), интеллектуальных умений (анализ, синтез, сравнение, доказательство, обобщение и т. п.);

III. *Стимулы, связанные с организацией деятельности студентов:*

- разнообразие методов, приемов, форм организации деятельности обучающихся;
- свобода выбора;
- игра, соревновательность;
- наглядность, использование ярких художественных средств;
- дискуссионность;
- практическая направленность процесса обучения;
- создание ситуации успеха;
- поощрение достижений;
- использование других интересов.

IV. *Стимулы, связанные с особенностями группы:*

- интеллектуальный фон группы;
- уровень проявления интереса к учению в группе;
- наличие других мотивов, принятых в группе.

Выводы

1. Положительная мотивация учебной деятельности – одно из условий эффективности процесса обучения.
2. Ведущим мотивом учебной деятельности является познавательный интерес, становление которого – задача преподавателя.
3. Мотивация учения может создаваться и поддерживаться с помощью различных стимулов, связанных с личностью преподавателя, содержанием и организацией учебного процесса, особенностями группы.

Содержание образования

Ключевые слова: *социальный опыт, содержание образования как система, отражающая состав социального опыта, знания, виды знаний (понятие, факт, закон, теория, мировоззренческая идея, оценочные знания, знания о способе деятельности), умение, навык, виды умений (специальные, интеллектуальные, общеучебные), репродуктивная деятельность, творческая деятельность, эмоционально-ценностное отношение, виды образования (общее, политехническое, профессиональное), содержание образования как совокупность ключевых и профессиональных компетенций.*

Подходы к определению содержания образования

Вопрос о том, *чему надо учить*, то есть каким должно быть содержание образования – один из основных вопросов дидактики. Для того, чтобы появившийся на свет индивид человеческого рода мог жить в обществе, ему необходимо овладеть определенной частью социального опыта (опыта, накопленного человечеством). Но возникает проблема, какой должна и может быть эта часть? С каких позиций можно подходить к ее определению? Существуют разные подходы к обоснованию содержания образования, основными из них являются следующие: *культурологический* (содержание образования должно отражать основные достижения общественной культуры), *прагматический* (содержание образования должно ориентироваться на ту часть социального опыта, которая пригодится человеку в жизни), *компетентностный* (ориентация содержания образования на ключевые и иные компетенции). В известных теориях содержания образования доминирующий подход обычно сочетается с другими.

В современной России содержание образования определяется целевыми установками, изложенными в Законе Российской Федерации «Об образовании» (ст. 14):

«Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества...

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной

принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений».

Теория содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина

Теория содержания образования, авторами которой являются видные отечественные дидакты XX века Исаак Яковлевич Лернер и Михаил Николаевич Скаткин, является одной из наиболее признанных и «работающих», как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе, теорий содержания образования.

Исходная идея ее такова. В социальном опыте имеются 4 компонента, которые могут и должны быть присвоены новыми поколениями, для того чтобы пользоваться достижениями культуры, воспроизводить и развивать ее. Соответственно содержание образования должно включать эти 4 составляющие. На рисунке 8 представлены основные компоненты содержания образования и связи между ними, то есть *отражен системный характер содержания образования*. Рассмотрим каждый из компонентов системы.

Первым компонентом являются знания.

Знание – верное отражение действительности в мышлении человека; проверенный общественной практикой результат процесса познания. Знание – результат познавательной деятельности человека, то есть обладание знанием предполагает понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий.

К основным **видам знаний** авторы относят следующие:

- *понятия* (форма отражения объектов мира в мышлении);
- *факты*;
- *законы/закономерности* (существенные повторяющиеся связи явлений);
- *теории* (система обобщенного достоверного знания о том или ином фрагменте действительности);
- *мировоззренческие идеи* (обобщенный теоретический принцип, объясняющий сущность явлений);
- *оценочные знания* (знания о том, как оценить объект, явление, информацию);

- *знания о способах деятельности* (знания об особенностях деятельности и последовательности действий).

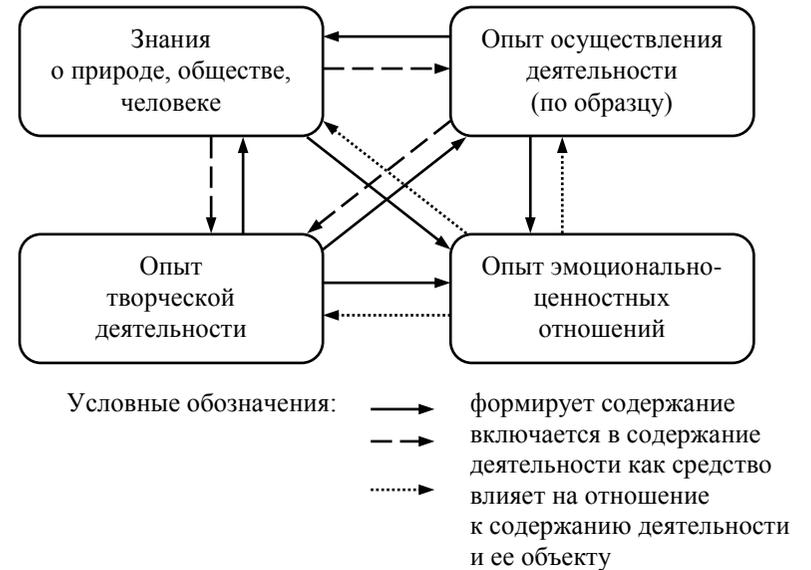


Рис. 8. Элементы содержания образования и связи между ними (по И. Я. Лернеру)

Вторым компонентом содержания образования является *опыт осуществления деятельности по образцу* (способы осуществления деятельности – умения и навыки).

Умение – освоенный способ выполнения действий, определенная последовательность действий, ведущая к получению запланированного результата.

Навык – частично автоматизированное умение.

В психологии и педагогике существуют разные точки зрения на соотношение между умениями и навыками, на первичность тех или других: навыки формируются на основе умений, умения складываются из простейших навыков, умения и навыки связаны взаимными переходами. Думается, последняя точка зрения наиболее перспективна.

К основным *видам умений и навыков* авторы относят следующие: *специальные, интеллектуальные, учебного труда*.

К *специальным* относятся умения, характерные для определенной области знаний, определенной дисциплины, предмета, например, определение растений, животных (биология), составление электрической цепи (физика), решение примеров на выполнение действий сложения, вычитания, умножения, деления (математика), написание уравнений химических реакций, использование лабораторного оборудования (химия) и т. п.

Интеллектуальными называются умения умственной деятельности, такие как: выделение существенного (существенных признаков), анализ, сравнение, классификация, систематизация, обобщение и др.

Умения *учебного труда* связаны с овладением обучающимися способами организации учения (учебной деятельности) – составление плана, написание конспекта лекции преподавателя, учебного текста, текста первоисточника, подготовка реферата, подготовка доклада, сообщения, выступление перед аудиторией, составление сравнительной таблицы, работа с учебной книгой, поиск информации в литературных источниках, Интернете и др.

Третий компонент связан с необходимостью освоения обучающимися *опыта творческой деятельности*. Естественно встает вопрос о том, чем творческая деятельность отличается от нетворческой (репродуктивной, по образцу)? Наиболее существенны две следующие характеристики: новизна результата и те процедуры умственной деятельности, которые приводят к открытию нового, ранее неизвестного.

Авторы теории содержания образования выделяют следующие **процедуры** (черты) **творческой деятельности**:

- *перенос знаний и умений в новую ситуацию;*
- *видение проблемы в знакомой ситуации;*
- *видение новой функции объекта;*
- *видение структуры объекта;*
- *видение альтернативы решения (то есть разных способов решения);*
- *комбинирование известных способов решения;*
- *нахождение принципиально нового способа решения проблемы при известности других.*

В учебной деятельности указанные черты творческой деятельности формируются в процессе включения обучаемых в решение доступных и значимых для них проблем и проблемных задач.

И, наконец, четвертый компонент содержания образования связан со становлением ценностных ориентаций личности обучаемого – *опыта эмоционально-ценностных отношений*.

Отношение – связь субъекта с объектом окружающего мира, избирательно устанавливаемая самим субъектом и проявляющаяся в следующих формах: рациональной, эмоциональной, поведенческой.

Таковыми наиболее общими объектами являются: природа, познание, общество, труд, человек, красота, Я сам (собственное достоинство), мир в целом.

Что означает выражение эмоционально-ценностное отношение? Названные выше объекты имеют значимость для существования человеческого рода, человеческого общества и каждого отдельного человека. Например, труд лежит в основе создания материальной и духовной культуры общества, обеспечивает ее воспроизводство и развитие, создание условий для жизни людей. Труд имеет и личностную значимость, является единственным средством разностороннего развития личности. Приобщаясь к трудовой деятельности (в том числе к учебному труду), человек начинает осознавать объективную ценность труда, ощущать его значимость для себя лично, получать удовлетворение от участия в труде. Постепенно у него формируется собственное ценностно-смысловое отношение к труду, труд становится его духовной потребностью. Удовлетворение этой потребности приносит удовольствие, вызывает позитивные эмоции, и, напротив, неудовлетворение потребности в труде ведет к негативным эмоциям.

Согласно рассмотренной теории, **содержание образования** – социально ориентированная и педагогически адаптированная система знаний, опыта осуществления деятельности по образцу, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений к миру и самому себе.

Такое *системное* понимание содержания образования позволяет решать основные образовательные задачи: обучения, развития и воспитания обучающихся.

Теория содержания образования В. С. Леднева

Исходными идеями теории содержания образования Вадима Семеновича Леднева являются следующие:

1. Ориентация на составные части культуры, адекватные основным видам человеческой деятельности (познавательная, коммуникативная, эстетическая, нравственная, физическая, трудовая, экологическая; профессиональная; репродуктивная и творческая).
2. Учет основных структурных элементов личности, среди которых особое значение имеет опыт личности, включающий знания и умения в основных видах деятельности, а также направленность личности.
3. Учет структуры научного знания (классификации наук).

В концепции В. С. Леднева рассматривается вопрос о сущности и соотношении общего, политехнического и профессионального образования в учреждениях общего и профессионального образования (рис. 9).

Образование общее – вид образования, связанный с подготовкой человека к выполнению общечеловеческих видов деятельности и осуществлению общекультурных функций. Включает в себя усвоение обучающимся системы знаний основ фундаментальных наук, основных видов искусства, формирование совокупности умений в общечеловеческих видах деятельности, становление основ научной картины мира и научного мировоззрения, системы отношений учащегося к миру и самому себе.

Образование политехническое – вид образования, связанный с освоением человеком основ техники, технологии, современного производства. Обеспечивается преимущественно через дисциплины естественно-научного и технического профиля. Политехническое образование связано с освоением человеком знаний об устройстве и функционировании машин и механизмов, об основах и принципах осуществления технологических процессов (выплавка чугуна, производство серной кислоты и т. п.), с приобретением к техническому творчеству, становлением отношения к труду.

Образование профессиональное – вид образования, связанный с подготовкой человека к выполнению деятельности, соответ-

ствуюющей той или иной профессии. Профессиональное образование направлено на усвоение обучающимися профессиональных знаний и умений, в том числе творческих, становление профессиональной направленности личности.



Рис. 9. Виды образования (по В. С. Ледневу)

Элементы всех трех видов обучения отражены в образовательных программах как общеобразовательной, так и профессиональной направленности, но соотношение между ними различно (на рисунке представлено условно).

В высшей школе представлены все три вида образования. Общеобразовательные дисциплины, такие как: история России, философия, математика и информатика, политология, социология, психология и педагогика, логика, иностранный язык, физкультура, русский язык и культура речи – представлены в учебном плане двух первых курсов. Далее начинают доминировать профессиональные дисциплины. Что же касается политехнического образования, то его элементы могут быть включены в профессиональные дисциплины в разной степени в зависимости от приобретаемой профессии. Так, в подготовке будущих гуманитариев политехническое образование почти не представлено, тогда как для будущих инженеров доля его существенна.

Компетентностный подход к содержанию образования

При всем внимании к инновациям в современном образовании доминирует трансляция информации преподавателем и усвоение

ее обучающимися, что не соответствует запросам времени. По некоторым оценкам, большая часть того, что мы сегодня знаем, через 10–15 лет станет неточным и устаревшим. Поэтому главной задачей общеобразовательной и профессиональной школы становится задача *научить обучающихся самостоятельно приобретать новые знания и умения и критически мыслить*, то есть привить им потребности и умения в самостоятельном планировании образовательных результатов, постановке вопросов, поиске информации и ее переработке, самооценке своей деятельности и образовательных результатов. Возрастает актуальность компетентного подхода в определении содержания образования и, соответственно, в технологическом оснащении педагогического процесса.

Компетентный подход в определении содержания образования находится в стадии разработки. Задача заключается в выявлении и обосновании **ключевых компетенций**, то есть *наддисциплинарных образовательных результатов*, а также **профессиональных компетенций**, то есть *образовательных результатов*, связанных с освоением *профессиональных способов деятельности*. Приведем один из вариантов совокупности ключевых компетенций, предложенный Д. А. Ивановым (Компетенции учителя. М., 2008) для общеобразовательной школы. Автор выделяет следующие группы ключевых компетенций:

- 1) коммуникативные (понимание текстов, работа с информацией, выступление, написание текстов);
- 2) информационные технологии (компьютерные – Интернет, электронная почта, программирование и т. д.);
- 3) исследовательские (естественно-научные и гуманитарные методы исследования);
- 4) проектные (разработка проектов и участие в их реализации);
- 5) работа с числами (вычисления, использование математических методов для решения практических задач);
- 6) организационные (координация деятельности людей для достижения целей);
- 7) работа в группе (взаимодействие с другими в процессе достижения общей цели);
- 8) умение учиться (планирование, рефлексия, самооценка, самостоятельная работа по теме, поиск информации и т. д.);

- 9) личностная компетенция (рефлексия сильных и слабых сторон своей личности, характера, приспособление к своим личностным особенностям, принятие себя, своего «Я»);
- 10) решение проблем.

Выводы

1. Содержание образования отражает социальные целевые установки по отношению к уровню образованности личности.
2. Содержание образования – та часть социального опыта, которая должна и может быть присвоена подрастающим поколениям для воспроизводства и развития социальной культуры.
3. При обосновании содержания образования используются культурологический, прагматический, компетентностный подходы, не являющиеся взаимоисключающими.
4. Содержание образования включает знания, умения и навыки деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и самому себе.
5. Виды образования (общее, политехническое, профессиональное) имеют специфику содержания, в реальном педагогическом процессе сосуществуют, взаимосвязаны друг с другом.
6. Компетентностный подход в содержании образования ориентирует, прежде всего, на овладение способами деятельности, обеспечивающими самообразование и самоорганизацию человека.

Педагогическое проектирование. Проектирование содержания образования

Ключевые слова: педагогическое проектирование, объект, этапы, формы педагогического проектирования, Государственный образовательный стандарт, учебный план (базисный и рабочий), учебная программа (типовая и рабочая), учебный предмет, учебник, учебно-методический комплекс дисциплины.

Теоретические основы педагогического проектирования

Педагогическое проектирование – компонент педагогической деятельности, осуществляемой в условиях образовательного процесса и направленной на предвидение педагогом его эффективного функционирования и развития.

Объекты педагогического проектирования – разнообразны:

- педагогические системы
 - малые – подсистемы образовательного учреждения: учебная, воспитательная, методическая и др.;
 - средние – деятельность учреждения образования в целом;
 - большие – система образования города, района, области;
 - супербольшие – системы образования регионов, стран;
- педагогический процесс;
- содержание образования;
- педагогические ситуации (как составная часть педпроцесса);
- педагогические технологии;
- образовательно-пространственная среда.

Педагогическое проектирование включает **этапы моделирования, проектирования, конструирования** (по В. С. Безруковой).

Педагогическое **моделирование** – разработка условного идеального образа проектируемого объекта, который отражает существенные черты оригинала. Модели бывают описательными, графическими или гипотетическими. В них отражаются цели, задачи, условия эффективности, структурные компоненты объекта, способы его функционирования.

На этапе **создания проекта** модель доводится до уровня ее использования в педагогической деятельности.

Конструирование детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям.

Формы педагогического проектирования – это документы, в которых описываются с разной степенью точности создание и действие объектов проектирования.

Основные формы педагогического проектирования:

- квалификационные характеристики, профессиограммы, Государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, штатные расписания;
- расписания, графики учебного процесса и контроля;
- учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия, методические рекомендации;
- концепции воспитания студентов в образовательном учреждении, программы воспитательной работы, правила внутреннего распорядка, планы секций и т. п.

Проектирование содержания образования

Содержание образования формируется на основе **Государственного образовательного стандарта**, который представляет комплекс нормативных, организационных и методических документов, определяющих структуру и содержание профессиональных образовательных программ и создающих основу для обеспечения требуемого качества подготовки специалистов.

В законе РФ «Об образовании» (ст. 7) указано, что Государственные образовательные стандарты включают в себя требования: 1) к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также соотношение обязательной части и части образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ.

В стандарте выделяются три уровня: федеральный, национально-региональный и вузовский.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство профессионально-педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент отражает особенности региона, относится к компетенции региона и учреждения.

Компонент учебного заведения устанавливает содержание образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

В Государственном образовательном стандарте по специальности содержание обучения представлено в виде наименования учебных дисциплин и состава дидактических единиц (основных разделов учебных дисциплин).

Стандартами предусматривается соотношение теоретической и практической подготовки студентов, а также соотношение общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки в рамках теоретического обучения. В высших учебных заведениях доля теоретической подготовки выше, чем в учреждениях началь-

ного и среднего профессионального образования, а в теоретической подготовке значительное место занимают общенаучные дисциплины (философские, социально-экономические, культурологические, психолого-педагогические).

Модель учебного плана – документ, отражающий основные инвариантные структурные компоненты содержания образования. Модель учебного плана содержит информацию о квалификационной структуре и формах подготовки в профессиональных учебных заведениях, о циклах, курсах и предметах, составляющих обучение.

Рабочий учебный план – документ, являющийся непосредственным руководством для организации учебного процесса, представляет собой перечень учебных дисциплин по годам и семестрам обучения с указанием количества часов на теоретические и практические занятия, а также форм итогового контроля (зачет, экзамен).

Учебная программа – нормативный документ, определяющий требования к знаниям и умениям в области конкретной учебной дисциплины, содержание, объем и порядок изучения той или иной учебной дисциплины.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта.

Рабочие учебные программы составляются непосредственно в учебном заведении. В соответствии с ГОС по специальности в рабочей учебной программе должны быть отражены и конкретизированы требования к знаниям и умениям выпускника, а также дидактические единицы содержания данной учебной дисциплины.

Авторские программы – программы, разработанные высококвалифицированными педагогами на основе ГОС.

Учебно-методический комплекс дисциплины – совокупность учебно-методических документов, включающий *рабочую программу, методические рекомендации для преподавателя, методические указания для студента*.

Методические рекомендации для преподавателя характеризуют место дисциплины в профессиональной подготовке студентов,

ведущие идеи, требования к результатам обучения. *Методические указания для студентов* содержат рекомендации по организации самостоятельной работы студентов (задания для самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы, вопросы для подготовки к зачету или экзамену).

Формами проектирования содержания образования являются также различного рода *печатные и электронные учебные издания*: учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия, хрестоматии, словари, практикумы, учебные программы.

Учебник – учебное издание, содержащее систематическое изложение содержания учебной дисциплины (ее раздела, части), соответствующее программе и требованиям дидактики, официально утвержденное в качестве данного вида издания.

Учебник имеет определенную структуру (рис. 10).

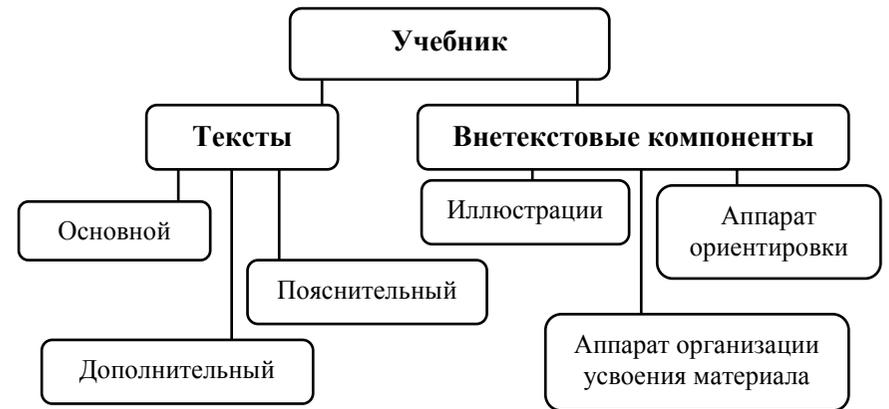


Рис. 10. Структура учебника

Основной текст включает характеристики основных понятий, их определения, описание фактов, законов, теорий, ведущих идей, а также характеристики основных методов познания, способов применения знаний, описание опытов, разделы, систематизирующие и интегрирующие учебный материал и т. п.

К *дополнительным текстам* относятся документы, хрестоматийный материал, обращение к читателям, биографические, народоведческие, статистические сведения, справочные материалы, выходящие за рамки программы.

Пояснительный текст включает предметные введения к учебнику, разделам, примечания, разъяснения, словари, определители, пояснения к картам, схемам, диаграммам, указатели.

Иллюстративный материал может быть представлен фотографиями, рисунками, картами, диаграммами, схемами, планами, чертежами, графиками.

Аппарат организации усвоения материала включает учебные задания, памятки, инструктивные материалы, шрифтовые выделения.

К *аппарату ориентировки* относятся предисловие, оглавление, примечания, указатели, сигналы-символы.

Учебное пособие – издание, дополняющее учебник или частично его заменяющее. В отличие от учебника учебное пособие может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть, а также содержать не только общепризнанные знания и положения, но разные мнения по той или иной проблеме.

Учебно-методическое пособие – учебное издание, содержащее материалы по методике преподавания учебной дисциплины (ее раздела, части).

Практикум – учебное издание, содержащее практические задания и упражнения, способствующие становлению у студентов умений применять знания.

Словарь – справочное издание, содержащее упорядоченный перечень языковых единиц (слов, словосочетаний, фраз, терминов, имен, знаков) с относящимися к ним справочными данными.

Выводы

1. Педагогическое проектирование направлено на предвидение педагогом содержания и хода педагогического процесса.
2. Формами педагогического проектирования содержания образования являются Государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебно-методические комплексы дисциплины, учебные издания.
3. Основным рабочим документом преподавателя высшей школы является учебно-методический комплекс дисциплины.
4. Государственное регулирование содержания образования обеспечивает единство образовательного пространства, единство требований к качеству подготовки учащихся.

Методы обучения

Ключевые слова: метод, метод обучения, прием обучения, классификации методов, номенклатура методов, критерии выбора методов.

На основе целевых установок (для чего учить), отражающих требования общества к качеству образования, проектируется содержание образования (чему учить). Далее возникает следующий дидактический вопрос: **как учить**, то есть, как реализовать содержание образования, как обеспечить его освоение обучаемыми? Отвечая на данный вопрос, дидакты исследуют проблемы методов обучения, организационных форм обучения, средств обучения, то есть **технологическую сторону** процесса обучения.

Изучая проблему методов обучения важно определиться с сущностью понятия «метод обучения», рассмотреть номенклатуру и классификации методов обучения, их связи с другими компонентами педагогического процесса.

Понятие о методе обучения

При выяснении содержания понятия «метод обучения» целесообразно оттолкнуться от более общего понятия «метод», ознакомиться с его сущностью и структурой.

Метод – осознанный способ достижения цели.

Речь идет о сознательной деятельности субъекта по изменению какого-либо объекта. При реализации метода (рис. 11) человек ставит цель, совершает определенную последовательность действий, направленных на изменение объекта, используя при этом совокупность различных средств (материальных, интеллектуальных, моторных, эмоциональных).



Рис. 11. Структура метода

В педагогическом процессе «объектом» является обучающийся – субъект педагогического взаимодействия, изменения в нем произойдут только при включенности в деятельность и общение, соответствующую замыслу педагога. Поэтому структура метода обучения отражает совместную деятельность двух субъектов (рис. 12).

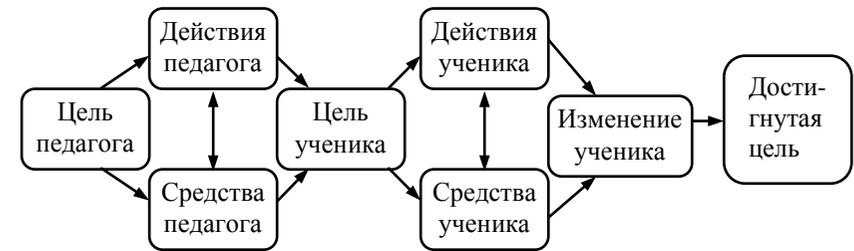


Рис. 12. Структура метода обучения

Метод обучения – способ совместной деятельности (взаимодействия) преподавателя и студента, направленный на решение той или иной задачи обучения.

С понятием метод обучения часто употребляется понятие «прием». **Прием** – это 1) элемент метода, его составная часть, отдельный шаг в реализации метода; 2) модификация метода, если он небольшой по объекту или простой по структуре; 3) отдельные действия, способствующие более эффективному достижению цели метода. Например, для осуществления информационно-рецептивного метода, связанного с изложением информации преподавателем и восприятием ее студентами, используются следующие приемы: повторное предъявление информации, сопровождение выводов преподавателя приведением конкретных примеров, предъявление обучающимся готового плана объяснения, использование наглядности для иллюстрирования отдельных выводов, интонационное выделение педагогом наиболее важных моментов изложения, запись новых терминов на доске, резюмирование преподавателем логически завершенных фрагментов информации и т. п.

Классификации методов обучения

В педагогической литературе представлено достаточно большое количество наименований методов обучения, немалое количе-

ство классификаций методов. Для ориентации в этом многообразии следует четко представлять себе, по какому основанию (существенному признаку) производится та или иная классификация, насколько корректно использование этого основания и выделение соответствующих методов.

Наиболее признанной сегодня является система методов обучения, предложенная И. Я. Лернером. В основу выделения методов обучения положен *характер познавательной деятельности обучающихся*, т. е. составляющая метода обучения, которая обеспечивает то или иное изменение субъекта. Система включает в себя следующие методы, обеспечивающие присвоение студентами основных компонентов содержания образования:

- **информационно-рецептивный** метод – преподаватель любыми способами предъявляет информацию обучающимся (устно, письменно, с помощью технических средств), студент воспринимает, осознает и запоминает информацию;
- **инструктивно-репродуктивный** метод – педагог дает инструкцию, содержащую необходимую последовательность действий, студент действует согласно инструкции;
- метод **проблемного изложения** – преподаватель формулирует проблему и раскрывает ее решение, обучающиеся воспринимают информацию и путь (способ) решения проблемы;
- **эвристический** метод – педагог формулирует проблему, оказывает помощь студентам в ее решении, разбивая сложную для них проблему на подпроблемы;
- **исследовательский** метод – преподаватель (или сам студент) формулирует проблему, обучающийся сам самостоятельно от начала до конца решает проблему.

Вторая классификация методов обучения называется *источниковой* (Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе, С. И. Перовский, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Верзилин). Основанием для подразделения методов на группы служат основные *источники познания: слово, образ, практическое действие*. Соответственно выделяют три группы методов обучения:

- **словесные** (рассказ, объяснение, лекция, беседа, работа с учебной книгой);

- **наглядные** (демонстрация опытов, наглядных пособий, видео-записей, диапозитивов, презентаций и т. п.);
- **практические** (наблюдение, выполнение лабораторных работ, выполнение творческих работ, решение задач, выполнение упражнений и т. д.).

В отличие от предыдущей системы классификация по источникам познания больше ориентирована на внешние особенности (форму) протекания педагогического взаимодействия, что часто не соответствует внутренней сущности метода. В выделении основных методов можно заметить целый ряд противоречий. Например: репродуктивная и эвристическая беседы различны по своим результатам; работа с учебной книгой – это не только чтение текста, но и восприятие иллюстративного материала, выполнение практических заданий; выполнение лабораторных работ, что может предполагать как воспроизводящую, так и поисковую деятельность студентов и т. п.

В связи с реалиями современности наблюдаются попытки расширения данной системы методов. Так, дополнительно выделяется видеометод, работа с книгой выделяется как отдельная группа методов.

Попытки преодолеть некоторые недостатки источниковой классификации методов обучения привели к созданию бинарной системы методов обучения, признанной, например, в методике обучения биологии. Такая система учитывает как внешнюю форму реализации метода, так и характер деятельности ученика. Согласно бинарной системе объяснение учебного материала может быть информационно-рецептивным и проблемным, беседа – репродуктивной и эвристической, постановка опыта обучающимся – репродуктивной и исследовательской (поисковой).

В основе **логической** классификации – логический путь организации присвоения информации обучающимся. Согласно данной классификации методы обучения делятся на **индуктивные** (организуется процесс познания от частного к общему) и **дедуктивные** (организуется процесс познания от общего к частному). Наблюдаются попытки расширить логическую классификацию, дополнить ее методами анализа, сравнения, синтеза, доказательства и т. п.).

Но в любом случае деятельность обучаемых не может и не должна сводиться к логической.

Еще одна классификация методов обучения основывается на **степени активности педагога и студента**. Согласно этой классификации методы обучения делятся на две группы: **методы преподавания** (рассказ, лекция, объяснение) и **методы учения** (проведение наблюдений, работа с учебной книгой, решение задач, выполнение творческих работ, выполнение лабораторной работы и т. п.). Можно согласиться, что степень активности и самостоятельности обучающихся при использовании разных способов обучения может быть различной, но в данном подходе есть принципиальная ошибка разграничения деятельности двух субъектов обучения. Преподавание и учение являются двумя составляющими педагогического взаимодействия в процессе обучения, без чего нет самого процесса обучения.

В связи со сложностью создания четкой единой классификации методов обучения предпринимаются попытки создания, наряду с бинарными (рассмотрено выше), полинарных или **комплексных систем** методов обучения. В этом случае объединяются разные подходы к классификациям методов обучения (Ю. К. Бабанский), сочетаются методы обучения и воспитания (В. М. Коротов) и т. п. Так, Ю. К. Бабанским выделены такие основные группы методов:

- методы **организации и осуществления учебно-познавательной деятельности** (словесные, наглядные и практические; индуктивные и дедуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы и работы под руководством педагога);
- методы **стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности** (методы стимулирования интереса к учению, методы стимулирования долга и ответственности в учении);
- методы **контроля и самоконтроля в обучении** (методы устного, письменного, лабораторно-практического контроля и самоконтроля).

Даже неполный обзор подходов к решению проблемы методов обучения показывает ее сложность и противоречивость. Кроме

рассмотренных выше особенностей следует подчеркнуть и наличие в методах обучения объективной и субъективной сторон. Любой метод обучения отличается постоянными положениями (объективное), но специфика его практического применения зависит от личности педагога, особенностей учащихся, конкретных условий протекания учебного процесса (субъективное).

Перед любым преподавателем, готовящимся к занятию со студентами, встает вопрос о том, какие методы выбрать для проведения лекции, семинарского занятия, практикума. Наиболее общими критериями выбора методов обучения являются:

- 1) соответствие цели;
- 2) соответствие содержанию обучения;
- 3) взаимосвязь с формой организации обучения;
- 4) соответствие особенностям обучающихся (уровень подготовки, возрастные, индивидуальные и групповые особенности);
- 5) соответствие особенностям педагога (подготовленность, личностные особенности);
- 6) соответствие материальным и другим условиям обучения.

Например, необходимо осуществить выбор методов обучения для освоения студентами значительного объема информации, но информации частично знакомой. Для достижения такой цели, учитывая большой объем информации, целесообразно выбрать информационно-рецептивный метод как основной. Но, поскольку материал частично знаком, несложен, возможны элементы репродуктивного метода (в форме беседы, использования подготовленных студентами кратких конкретных сообщений). Педагог в зависимости от его собственной подготовленности и уровня оснащенности процесса учебным оборудованием может применить разные виды традиционной наглядности (натуральные объекты, таблицы, схемы, макеты и т. п.), а может подготовить презентацию, использовать интерактивную доску, демонстрацию объектов через цифровой микроскоп.

Выводы

1. Методы обучения – способы взаимодействия педагога и учащегося, направленные на решение задач обучения.
2. Сложностью данного объекта педагогической науки и практики объясняется разнообразие подходов к выделению номенк-

латоры и осуществлению классификации методов. Наиболее признанными педагогическим сообществом являются системы методов обучения а) по характеру познавательной деятельности учащихся, б) по источникам познания.

3. Методы обучения реализуются с помощью разнообразных приемов, что предоставляет преподавателю простор для творческого их применения.
4. Критерии выбора методов обучения базируются на взаимосвязи методов с целями, содержанием, формами обучения, особенностями учителя и учащихся, материальным оснащением процесса.

Средства обучения

***Ключевые слова:** средство, средства обучения, система средств обучения, материальные, интеллектуальные, моторные, эмоциональные средства обучения, натуральные объекты и средства для их восприятия, средства изображения и отображения предметов и явлений, технические средства обучения, пособия для преподавателя, учебные пособия для студентов.*

Понятие о средствах обучения и их функциях

Способы педагогического взаимодействия непосредственно связаны со средствами обучения. Последние входят в структуру метода обучения. Существуют разные точки зрения на сущность понятия средства обучения, наиболее распространенные из них следующие:

- *Средства обучения* – все то, что способствует достижению целей образования, т. е. вся совокупность методов, форм, содержания и специальных средств (широкий смысл).
- *Средства обучения* – учебные и наглядные пособия, технические устройства, технические средства, др. (узкий смысл).
- *Средства обучения* – это источники получения знаний, формирования умений.

Чтобы определиться с выбором определения средств обучения, обратимся к понятию «средство».

Средство – 1) прием, способ действия; 2) орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности.

И то, и другое значение понятия «средство» может быть использовано для понимания сущности средств обучения. При осуществлении педагогического взаимодействия применяются материальные (совокупность материальных объектов), интеллектуальные (знания и умения), моторные (физические усилия), эмоциональные (проявление эмоциональных состояний) средства.

С учетом сказанного **средства обучения** – совокупность материальных и идеальных объектов, способствующих более эффективному усвоению обучающимися содержания образования.

Средства обучения как составляющая учебного процесса выполняют *обучающую, воспитательную, развивающую и контролируемую функции*. Но различают и дополнительные функции, присущие средствам обучения, а именно:

- *компенсаторная* – способствует достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья, времени;
- *адаптивная* – поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения;
- *информативная* – являются источниками знаний непосредственно или опосредованно;
- *интегративная* – реализуется при комплексном использовании средств обучения;
- *инструментальная* – ориентирована на обеспечение определенных видов деятельности и достижение методических целей.

Система материальных средств обучения

Система материальных средств обучения включает в себя натуральные объекты и средства для их восприятия, средства изображения и отображения предметов и явлений, технические средства, пособия для преподавателя и студентов, а также документы, отражающие содержание образования (рис. 13).

К **натуральным объектам** относятся живые растения, живые животные, гербарии, коллекции, микропрепараты, остеопрепараты, материалы (вещества), явления (например, электрический разряд). Для восприятия ряда объектов требуется использование приборов и материалов (микроскоп, амперметр, пробирки, штативы, пипетки, пинцеты, лупы и т. п.).



Рис. 13. Система материальных средств обучения

Средства изображения и отображения предметов и явлений можно условно подразделить на несколько групп:

- средства изобразительной наглядности, не требующие технических устройств для демонстрации (портреты, фотографии, картины, таблицы, рельефные таблицы, схемы, схематические рисунки, штампы);
- объемные средства (муляжи, макеты, модели);
- аудиовизуальные средства, требующие использования технических устройств для восприятия их обучающимися (кодослайды, слайды, видеофильмы, фонограммы, презентации).

Технические средства обучения необходимы для предъявления аудиовизуальных средств, к ним относятся кодоскоп, телевизор с видеоплеером, магнитофон, компьютер, интерактивные доски, внутреннее кабельное телевидение.

Пособия для преподавателя высшей школы связаны с вопросами возрастной и педагогической психологии, психологии студенческой молодежи, общей и профессиональной педагогики. Пособия по методике преподавания той или иной дисциплины пока не получили широкого распространения.

Пособия для студентов по преподаваемым дисциплинам могут быть разнообразными: учебное пособие, методическое посо-

бие, методические рекомендации и указания, хрестоматия, словарь-справочник, сборник задач и упражнений.

Система средств обучения по определенной учебной дисциплине выстраивается в соответствии с Государственным образовательным стандартом, учебной программой и учебником.

Условия выбора средств обучения

Выбор средств обучения зависит от ряда объективных и субъективных факторов. Назовем лишь некоторые условия, которые важно соблюдать при подборе средств обучения:

- соответствие учебной программе и учебнику;
- соответствие содержанию образования;
- соответствие возрастным особенностям учащихся;
- соответствие уровню знаний учащихся, знакомства с изучаемым материалом;
- разнообразие средств обучения;
- оптимальное количество средств обучения на занятии;
- учет особенностей методики использования различных средств обучения.

Выводы

1. Средства обучения – совокупность материальных и идеальных объектов, способствующих более эффективному усвоению учащимися знаний и умений.
2. Средства обучения выполняют разнообразные функции в педагогическом процессе.
3. Система средств обучения включает материальные, интеллектуальные, эмоциональные и моторные.
4. Системообразующим фактором для материальных средств обучения являются взаимосвязанные ГОС, учебная программа, учебник.
5. Эффективность использования материальных средств обучения определяется рядом педагогических условий.

Формы организации обучения

Ключевые слова: форма обучения, форма организации обучения, система форм обучения, классно-урочная система, лекционно-семинарская система, традиционные формы обучения (урок, семинар, лекция, конференция, экскурсия, практикум, консультация,

зачет, экзамен), формы обучения по особенностям общения (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная, коллективная, индивидуально-обособленная), лекция, семинар, технологический подход к реализации форм организации обучения.

В педагогической литературе встречаются два понятия «форма обучения» и «форма организации обучения» (организационная форма обучения). Встает вопрос, являются ли эти понятия синонимами? Если да, то с чем связана необходимость употребления разных терминов? Если нет, то каковы различия в содержании этих понятий? Попробуем в этом разобраться.

Форма (от лат. forma) – внешнее очертание, наружный вид, структура чего-либо.

Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебных занятий. Формы обучения подразделяются по разным основаниям по количеству обучающихся, по месту, времени проведения, специфике содержания обучения: а) индивидуальная, парная, групповая, фронтальная, коллективная; б) аудиторная и внеаудиторная; в) очная, заочная, ускоренная; г) формы теоретической и практической подготовки.

Форма организации обучения – это конструкция отдельного звена процесса обучения, вид занятия, характеризующийся определенным порядком и режимом организации совместной деятельности педагога и обучающихся.

К **традиционным** формам организации обучения относятся **урок, лекция, семинар, экскурсия, практикум, домашняя самостоятельная работа, консультация, зачет, экзамен**. Называются также конференции, олимпиады, деловые игры, репетиторство, тьюторство, гувернерство, самообучение, проекты и др., что не бесспорно или требует уточнения.

Система форм организации обучения – совокупность форм организации обучения при доминировании отдельных из них. На сегодняшний день признанными системами форм организации обучения являются **классно-урочная** и **лекционно-семинарская**. Обе названные системы включают в себя комплекс форм, но в первой главенствующее положение занимает урок, во второй – лекция и семинар (в естественных науках – лабораторный практикум).

Лекционно-семинарская система форм организации обучения

В профессиональном образовании используются классно-урочная система организации обучения (в учреждениях начального и среднего профессионального образования) и лекционно-семинарская (в высших учебных заведениях).

Лекционно-семинарская система организации обучения – совокупность взаимосвязанных форм обучения, ведущими в которой являются лекция и семинар. Она традиционно включает в себя следующие формы: лекция, семинар, экскурсия, практикум, конференция, самостоятельная работа, консультация, зачет, экзамен.

Лекционно-семинарская система обеспечивает:

- организационное подразделение учебного процесса на отдельные звенья;
- реализацию каждого звена через специализированные формы;
- использование разных учебных группировок (потоки, группы, подгруппы, отдельные студенты).

При характеристике любой формы организации обучения, в том числе ***лекции*** и ***семинара***, можно использовать следующие признаки, характеризующие порядок и режим совместной деятельности преподавателя и обучающихся: состав обучающихся; место проведения; время проведения; основная дидактическая цель; способ руководства деятельностью студентов; методы обучения; основные виды деятельности студентов; способы контроля.

Лекция – основная форма организации обучения в вузе

Слова «лекция» и «лектор» были известны еще в Древнем Риме. Патриции не утруждали себя непосредственным чтением, а пользовались для чтения услугами специального чтеца, который именовался лектором (в переводе с латинского «lectio» – чтение).

Лекция как форма организации обучения сложилась в средневековых университетах Европы. Профессор поднимался на кафедру и, раскрыв лежащие там книги, написанные на латинском языке, читал их студентам. Книги были рукописными, большого размера, в тяжелых переплетах, дорогими и часто приковывались к кафедре цепями. Время от времени профессор отвлекался от текста и комментировал прочитанное, затем следовал диспут.

В XVII–XVIII вв., особенно с развитием книгопечатания, лекция приобретает форму свободного устного изложения научного материала. В России лекционная форма была впервые введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком и французском языках, а с 1967 г. – на русском (первым таким лектором был М. В. Ломоносов).

В истории педагогики известны примеры лекционного мастерства выдающихся ученых – Т. Н. Грановского, Н. Е. Жуковского, Д. И. Менделеева, М. В. Остроградского, А. Г. Столетова, К. А. Тимирязева, И. М. Сеченова, А. Е. Ферсмана и др.

С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний в университетах стали вводиться практические занятия, стимулирующие самостоятельность и активность студентов, приучающие применять полученные на лекциях знания. Появление новых форм обучения вызвало дискуссию о роли лекции в вузовском образовании. Так, известный врач и просветитель Н. И. Пирогов предложил следующую методику: студенты читают предложенный материал самостоятельно, преподаватель на лекции отвечает на возникшие в процессе чтения вопросы. По мнению Н. И. Пирогова, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева, лекции нужны тогда, когда они незаменимы для слушателей, например, если материал еще не опубликован или лектор обладает талантом оратора и может тем самым возбуждать интерес к науке более чем книга, настоящее же университетское образование есть самообразование.

В 60–70 годах XX в. в вузах активно внедрялось программированное обучение, основанное на самостоятельной работе с программированными учебниками или с программами, введенными в обучающие машины. В этом случае роль лектора сводилась к чтению вводных, обобщающих и итоговых лекций. Однако увлечение программированным обучением было временным, и лекция вновь заняла свое ведущее место среди форм обучения в высшей школе.

Даже краткий экскурс в историю образования показывает, что и в педагогической науке, и в практике обучения лекция вызывала и вызывает неоднозначное отношение. Почему?

Лекция – форма организации обучения, в процессе которой преподаватель систематично и последовательно излагает научную информацию, студенты осуществляют ее рецепцию и осознание.

В условиях разнообразия и доступности средств получения информации лекция, естественно, перестает играть роль основного источника знаний. Специалисты отмечают как положительные, так и отрицательные стороны вузовской лекции.

К «минусам» лекции относят такие ее особенности: лекции приучают студентов к пассивному, некритическому восприятию чужих мыслей, отнимают много времени, ориентированы на определенный (средний) уровень подготовки студента при различных восприятия информации разными людьми, недостаточное управление преподавателем познавательной деятельностью студентов, что часто ведет к механическому записыванию обучающимися информации, недостаточно используется на лекциях основной канал получения информации – зрительный и т. п.

Сторонники лекционной формы организации обучения отмечают целый ряд ее достоинств. Лекции обеспечивают систематичность и равномерность работы студентов в течение семестра. Лекция является экономным способом приобретения знаний студентами, так как лектор представляет научную информацию в обобщенном, систематизированном и адаптированном для восприятия виде. Особое значение имеют лекции при разработке новых курсов, по которым еще нет учебников, а также в том случае, когда по основным проблемам курса имеются противоречивые, спорные концепции. Не следует забывать и о влиянии личности преподавателя, показывающего образец отношения к научному знанию, к чужому мнению, образец логики рассуждений, аргументации, решения проблем. Незаменимо влияние личности преподавателя в преподавании дисциплин, требующих эмоционального воздействия на слушателей. Полезны лекции и для развития самого преподавателя: происходит совершенствование собственной научной подготовки, развиваются умения взаимодействия с аудиторией (расположить к себе собеседников, правильно спланировать содержание, выбирать средства, осуществлять обратную связь), оттачивается ораторское мастерство, происходит утверждение во взглядах и убеждениях.

Технологическая карта лекционного занятия

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
<i>1 этап: Разработка</i>	
1. Формулировка темы 2. Постановка задач 3. Поиск информации (изучение литературных и др. источников) 4. Отбор содержания (для лекции и семинара) 5. Составление плана 6. Написание текста или развернутого плана лекции	Возможны поиск информации по теме лекции, чтение и анализ первоисточников, подготовка фрагментов лекции студентами (по заданию преподавателя)
<i>2 этап: Проведение лекционного занятия</i>	
7. Создание целевой установки (ознакомление с темой и узловыми вопросами, представление плана занятия, постановка проблемы) 8. Возможна проверка знаний по ранее пройденному материалу (тестовый контроль, устный опрос) 9. Изложение информации преподавателем с использованием средств наглядности и контролем за деятельностью студентов, задавание вопросов студентам 10. Заключение (анализ и оценка работы студентов на занятии, подведение итогов, выводы, постановка новых проблем) 11. Побуждение студентов к самостоятельной работе по теме лекции (пояснение заданий для самостоятельной работы)	Осознание цели и задач занятия Актуализация опорных знаний Восприятие информации студентами с фиксацией основных положений Задавание вопросов преподавателю, участие в оценке занятия
<i>3 этап: Организация самостоятельной работы студентов</i>	
Организация самостоятельной работы студентов по материалу лекционного занятия	Самостоятельная работа студентов

Семинар – форма обучения в высшей школе

Прежде чем принять современный вид, семинар прошел длительный путь развития. Известно, что его применяли в древнегре-

ческих и римских школах, затем в средневековых университетах. После периода забвения интерес к семинарам как вузовской форме организации обучения вновь возник в германских университетах в XVIII в., позднее (в XIX в.) семинарские занятия получили распространение в лучших отечественных и американских университетах. «Ученые беседы» – так назывался семинар в России – первоначально носили эпизодический характер; нередко профессора проводили их со своими студентами на дому, за чашкой чая. Первыми эту форму взяли на вооружение преподаватели гуманитарных дисциплин: философии, словесности, истории, юриспруденции.

Советская система высшего образования сразу же узаконила семинарские занятия как одну из форм учебного процесса по всем предметам. Но методические требования к семинарам формировались постепенно. Сначала считалось, что семинар должен углублять и закреплять знания студентов, полученные на лекциях, а также контролировать их. В настоящее время считается, что на семинар должны выноситься наиболее сложные, спорные темы курса, важные для общеобразовательной и профессиональной подготовки студентов, усвоение которых способствует формированию мировоззренческой позиции студентов, развитию их мышления, самостоятельности, коммуникативной культуры.

Семинар – форма организации обучения, в процессе которой студенты самостоятельно изучают источники информации, на основе чего выполняют задания с последующим коллективным обсуждением и оценкой результатов под руководством преподавателя.

Результаты самостоятельной работы с источниками знаний должны быть в определенной форме зафиксированы, иметь функциональное значение «опоры» для устного изложения. Это может быть краткий или развернутый планы сообщения, тезисы, конспект, доклад, реферат или опорный конспект, представляющий собой смысловой «каркас» изученного.

Семинарские занятия также как и лекции имеют свои достоинства и недостатки. Семинары при правильной их организации должны содействовать формированию и совершенствованию следующих умений самостоятельной деятельности студентов:

- осуществлять сплошное, повторное, беглое, частичное чтение;

- выполнять логический анализ текста (выделение проблемы, путей ее решения при изучении нескольких источников);
- критически оценивать информацию;
- свободно излагать информацию своими словами;
- строить доказательный ответ (развернутое доказательство, выделение главного, выводы);
- систематизировать, выделять спорные вопросы;
- формулировать собственные выводы, осуществлять их проверку;
- оформлять результаты самостоятельной познавательной деятельности в различных формах;
- осуществлять самоконтроль;
- осуществлять поиск информации (используя указатели, справочники, энциклопедии, поисковые системы и т. п.);
- составлять и использовать схемы, графики, таблицы, диаграммы, использовать другой иллюстративный материал;
- вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения, корректно относиться к мнениям других.

К недостаткам семинарских занятий относят их однообразие (хотя известны разные варианты семинаров), низкую активность студентов в обсуждении проблем (по причинам неподготовленности большей части аудитории, недостаточного владения преподавателем активными формами и методами обучения, вплоть до ориентации студентов на пересказ учебника или лекционного материала), недостаточную свободу выбора студентами как содержания, так и формы представления материала и др.

Критерии эффективности семинарского занятия следующие:

- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

С точки зрения технологической семинарское занятие складывается из ряда этапов, отраженных в таблице 7.

Технологическая карта семинарского занятия

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
<i>1 этап: Разработка</i>	
1. Выбор темы и проблем семинара 2. Постановка задач 3. Отбор содержания (для лекции и семинара) 4. Составление плана, конструирование заданий 5. Подбор источников, рекомендуемой литературы	Возможно привлечение студентов к формулировке темы и выбору проблем Осмысление заданий Ознакомление рекомендуемыми источниками
<i>2 этап: Самостоятельная работа студентов (СРС)</i>	
6. Проектирование форм представления результатов самостоятельной работы 7. Руководство самостоятельной работой студентов 8. Предварительное ознакомление с результатами (при необходимости)	Изучение источников, оформление результатов: тезисов, плана, конспекта, реферата, рецензии, опорного конспекта, интеллект-карты и др. Консультации с преподавателем
<i>3 этап: Проведение семинарского занятия</i>	
9. Вводное слово преподавателя (задачи, проблемы, связь с ранее изученным, порядок и режим работы) 10. Организация заслушивания выступлений студентов и их обсуждения 11. Заключение (анализ и оценка выступлений, работы студентов на занятии, дополнения, подведение итогов, постановка новых проблем)	Актуализация опорных знаний Заслушивание выступлений, задавание вопросов, внесение дополнений, участие в дискуссии Участие в подведении итогов (анализ и оценка выступлений, рефлексия своей работы на семинаре, перспективы)
<i>4 этап: Оценка результатов СРС</i>	
12. Проверка и оценка конспектов, рефератов, тезисов и т. п.	Предоставление работ для проверки преподавателем

Семинар – достаточно вариативная форма организации обучения. Известны следующие варианты семинарских занятий, выделяемые по разным основаниям:

- по *связи с другими формами* (самостоятельное занятие, занятие, связанное с лекцией, экскурсией);
- по *задачам* (семинар изучения нового материала, семинар совершенствования знаний и умений, семинар систематизации и обобщения знаний по проблеме);
- по *длительности подготовки* (с длительным периодом подготовки и с коротким периодом подготовки);
- по *преобладающим методам* (дискуссия, фронтальная беседа, эвристические методы, заслушивание и обсуждение докладов, сочетание разных методов);
- по *организации познавательной деятельности студентов* (основанный на индивидуальной деятельности каждого, основанный на групповой подготовке);
- по *особенностям содержания* (изучение достаточно известного и доступного материала, изучение сложного, малоизвестного материала).

Другие формы организации обучения в высшей школе

Лабораторно-практические занятия (практикумы) широко распространены во всех вузах, применяются при обучении различным дисциплинам, а в некоторых предметах являются доминирующими (например, иностранный язык, физкультура, черчение, химия и др.). Назначение лабораторно-практических занятий заключается в совершенствовании знаний студентов при их применении и в формировании общеобразовательных и профессиональных умений. Лабораторно-практические занятия проводятся в кабинетах, лабораториях, учебных мастерских, учебных хозяйствах и, как правило, предусматривают использование учебного оборудования, современной аппаратуры и приборов, компьютерной техники. Лабораторно-практические занятия приобщают студентов к проведению экспериментов и наблюдений, помогают формированию умений исследовательской деятельности, содействуют формированию умений самостоятельной работы (самообразования).

Ориентиром для разработки и проведения лабораторно-практических занятий являются общепедагогические и частнометодические (связанные со спецификой содержания и технологии обучения конкретной дисциплине) рекомендации.

Лабораторно-практические занятия могут проводиться как после изучения теоретического материала, так и предшествовать ему. На занятиях может быть организована *индивидуальная, парная, групповая, фронтальная, коллективная работа студентов* (см. характеристики далее). Лабораторно-практические занятия могут быть устными (по всем дисциплинам), письменными (математика, лингвистика), графическими (география, черчение), аудиовизуальными (при использовании компьютерных программ), предметно-визуальными (химия, биология, физика), профессиональными (в мастерских, учебных хозяйствах, в школах).

Формирование умений (интеллектуальных, исследовательских, трудовых, спортивных, организаторских, коммуникативных и др.) часто связано с тренингом, с выполнением упражнений тренировочного характера, с репродуктивной деятельностью. Однако в современной высшей школе все большее значение приобретают *активные формы, методы, технологии обучения* (см. далее).

Критериями эффективности занятий являются:

- уровень самостоятельности и активности студентов;
- степень сформированности умений;
- оптимальное соотношение репродуктивной и продуктивной (творческой) деятельности студентов;
- удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием.

Обеспечение преподавателем *внеаудиторной самостоятельной работы студентов* предполагается государственными образовательными стандартами и учебными планами. Следует отметить, что самостоятельная работа студентов может быть организована и в рамках аудиторных занятий: решение задач, выполнение эксперимента по инструкции, написание контрольной работы и пр.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине может включать задания на формирование и отработку учебно-познавательных умений, умений исследовательской деятельности, умений анализа и самоанализа, в том числе своего личностного и профессионального развития. Задания для самостоятельной работы студентов могут быть как обязательными, так и дополнительными, по выбору студентов. Назовем некоторые виды самостоятельной работы (для гуманитарных дисциплин):

- написание конспекта первоисточника,
- доработка конспекта лекции с применением учебника, дополнительной литературы, Интернет-источников,
- решение задач (анализ ситуаций),
- составление тезисов по теме,
- написание рецензии на книгу,
- написание аннотации на книгу,
- составление терминологического словаря по теме,
- выполнение сравнительной таблицы,
- разработка опорного конспекта, логической схемы по теме,
- составление учебного кроссворда,
- выполнение реферативной работы,
- написание эссе по проблеме,
- подготовка презентации по теме,
- выполнение интеллект-карты,
- проведение мини-исследования и представление его результатов,
- выполнение проекта по теме и представление его результатов,
- проектирование и разработка фрагмента занятия и проведение его и т. п.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине проектируется, организуется и контролируется преподавателем. Учет и контроль качества выполненных заданий может осуществляться как традиционными способами, так и с помощью современных технологий портфолио или балльно-рейтинговой оценки.

Учебная экскурсия проводится с целью наглядного ознакомления студентов с объектами, имеющими познавательную и профессиональную значимость. Экскурсии могут проводиться на природу, в музей, на производство. Основные этапы реализации данной формы: *проектирование*, связанное с выявлением преподавателем объектов изучения, разработкой плана (содержания и методики проведения с заданиями для студентов), *организация и проведение, подведение итогов* (проверка письменных отчетов о выполнении заданий, устное обсуждение результатов).

Конференция – коллективное обсуждение определенной научно-практической проблемы. Требуется большой подготовительной работы: определение темы, проблем для обсуждения, круга участ-

ников, разработка плана проведения, подготовка программы, подготовка докладов и выступлений. Эффективно проходят научные студенческие конференции с участием в них студентов из других вузов, аспирантов, молодых преподавателей.

Консультация – форма учебного занятия, в ходе которого обучающийся получает ответы преподавателя на конкретные вопросы по теоретическим положениям или аспектам их практического применения. Консультация может быть индивидуальной или групповой, проводится в порядке текущей работы или перед экзаменом.

Зачет – форма итогового контроля качества знаний и умений студентов по результатам изучения учебной дисциплины. Зачет выставляется в ведомость, зачетную книжку студента, фиксируется в приложении к диплому.

Экзамен – форма итогового контроля качества знаний и умений студентов по результатам изучения учебной дисциплины. Может проводиться в письменной или устной форме. По результатам экзамена выставляется отметка («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»). Отметки выставляются в ведомость, положительные отметки – в зачетную книжку, в приложение к диплому.

Выполнение **курсовых и дипломных работ** (проектов в вузах технического профиля) является обязательной формой организации обучения в высшей школе, так как владение исследовательскими умениями, аналитичность мышления, творческий подход к решению профессиональных проблем являются характерными требованиями к специалисту высшей квалификации. Обе разновидности учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) носят характер самостоятельного теоретического или опытно-экспериментального исследования, которое выполняется под руководством преподавателя – научного руководителя. Курсовая работа защищается автором (студентом) в комиссии, которая назначается соответствующей кафедрой. Тема дипломной работы, ее исполнитель и научный руководитель утверждаются выпускающей кафедрой. Выполненная работа после «предзащиты» и допуска кафедрой к защите представляется в ГЭК. Защита работы осуществляется в период государственных экзаменов.

Формы обучения (по В. К. Дьяченко)

Исходные позиции концепции В. К. Дьяченко таковы:

1. Обучение – особый вид общения с целью усвоения знаний, умений и навыков (ЗУН).
2. Возможны 4 вида общения и, соответственно, форм обучения:
 - опосредованно через речь – самостоятельная работа;
 - общение в паре – индивидуальный способ обучения;
 - групповое общение – групповой способ обучения;
 - общение в парах сменного состава – коллективный способ обучения.

С учетом классификации форм обучения В. К. Дьяченко и исследований других авторов можно предложить следующие формы обучения, реально осуществимые и осуществляемые в учебном процессе: **индивидуальная, парная, фронтальная, групповая, коллективная, индивидуально-обособленная.**

Индивидуальная форма заключается в том, что преподаватель занимается (общается) с одним студентом (на экзамене, в ходе индивидуальной консультации, на индивидуальных занятиях музыкой и т. п.). Она позволяет максимально учитывать индивидуальные особенности обучающегося, но экономически затратна.

Парная форма связана с организацией работы студентов в парах (составление диалога, взаимопроверка и др.).

Фронтальная форма предполагает организацию педагогом одновременной учебной работы большой группы студентов (одновременное объяснение нового материала студентам в группе, в потоке, выполнение письменной контрольной работы, тестовых заданий всеми одновременно и т. п.). Недостатком является ориентация на «среднего студента», трудности дифференциации обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Групповая форма учебной работы связана с организацией работы обучающихся в малых группах (до 6–8 человек), студенты в группе работают совместно, выполняя задания преподавателя. Групповая работа может быть организована как самостоятельная форма учебной работы, так и в качестве составляющей ряда педагогических технологий, фрагмента лекционного занятия (при наличии в аудитории не более 40–50 студентов).

Коллективная форма предполагает создание микрогрупп до 12–14 человек с последующей организацией работы в парах сменного состава внутри микрогрупп, в ходе чего студент по очереди общается с каждым студентом группы.

Индивидуально-обособленная форма связана с организацией самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время (подготовка к семинару, решение задач, разработка проектов, выполнение исследовательских заданий и др.).

Способ организации коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава разрабатывал и использовал педагог-новатор Ривин Александр Григорьевич (1877–1944). На основе коллективной формы обучения может быть выстроена технология *коллективного способа обучения* (КСО). Современным теоретиком коллективного способа обучения является Виталий Кузьмич Дьяченко.

Коллективный способ обучения сочетает в себе индивидуальную, парную, коллективную формы организации обучения. Он позволяет осуществлять как освоение новой информации, так и совершенствование знаний и умений студентов при обеспечении взаимообучения в парах сменного состава.

Следует отметить, что каждая из названных форм обучения имеет свои достоинства и свои недостатки. Поэтому ни одну из них нельзя абсолютизировать. Использование же разных форм обучения позволяет сочетать их достоинства и в определенной мере нивелировать недостатки.

Выводы

1. Формы организации обучения определяют порядок и режим совместной деятельности педагога и обучаемых.
2. Совокупность форм при доминировании отдельных из них образует систему. Признанными системами форм организации обучения являются классно-урочная и лекционно-семинарская.
3. Организационные формы обучения различаются по составу обучаемых, месту и времени проведения, основным дидактическим целям, методам обучения, организуемым видам деятельности учащихся, способам руководства и контроля.

4. Лекция, семинар, лабораторно-практическое занятие продолжают доминировать в современном вузовском образовании, но технологическое, методическое и техническое их оснащение меняется.
5. Система форм обучения (по В. К. Дьяченко), основанная на особенностях общения субъектов обучения, включает в себя индивидуальную, парную, фронтальную, групповую, коллективную, индивидуально-обособленную формы.

Диагностика качества обучения (мониторинг, контроль, проверка и оценка)

***Ключевые слова:** мониторинг, диагностика, контроль, проверка знаний, умений, навыков, требования к результатам обучения, учебное задание, вопрос, упражнение, задача, практическое задание, программированное задание, оценка, отметка, обучающее и воспитательное значение оценки и отметки, принципы, функции, формы и методы проверки знаний.*

Основные понятия

Одним из основных направлений модернизации высшего образования является управление качеством подготовки специалистов, что требует создания систем диагностики и оценки качества профессионального образования. В связи со сказанным встает вопрос о необходимости постоянного наблюдения за образовательным процессом и его результативностью с целью выявления соответствия реальных характеристик желаемым, то есть мониторинга.

Мониторинг – отслеживание состояния какого-либо объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

Мониторинг в образовании позволяет более оперативно принимать управленческие решения, корректировать педагогический процесс. Мониторинг представляет собой целостную систему, включающую следующие аспекты:

- непрерывность сбора данных;
- диагностичность происходящих процессов;
- информативность;
- научность применяемых критериев и выводов;

- наличие обратной связи для внесения коррективов в отслеживаемый процесс.

В качестве объектов мониторинга в системе профессионального образования могут выступать:

- образовательный процесс;
- академическая успеваемость студентов;
- учебная и учебно-профессиональная деятельность студентов;
- профессионально-личностное развитие студентов;
- становление учебной группы;
- профессиональная деятельность преподавателя;
- становление педагогического коллектива.

Мониторинг осуществляется разными способами, основными из которых являются следующие: текущее наблюдение, опросные методы, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности студентов, тестирование.

Неотъемлемым компонентом процесса обучения является контрольно-результативный, обеспечивающий диагностику хода и результатов обучения для последующей корректировки процесса.

Диагностика – точное определение результатов обучения. Диагностика рассматривает результаты обучения не только с точки зрения их качества, но в связи со способами достижения того или иного качества, что позволяет объяснять результаты, выявлять тенденции, прогнозировать. Диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Контроль – это наблюдение за процессом усвоения студентами содержания образования. Контроль выполняет функцию реализации обратной связи в процессе обучения (педагог получает информацию о ходе процесса и его результатах и корректирует процесс). Контроль позволяет решать ряд педагогических задач: выявлять готовность студентов к учебным занятиям, оценивать качество учебной работы (внимательность, сосредоточенность, самостоятельность обучающихся), эффективность тех или иных методов, приемов, форм, технологий обучения, выявлять типичные ошибки в усвоении учебного материала студентами, оценивать качество знаний, умений и навыков обучаемых. Контролирующая деятель-

ность педагога содействует выработке у студентов умений **самоконтроля**, но более эффективно специальное обучение способам самоконтроля.

Проверка знаний – система действий и операций для контроля за качеством усвоения обучающимися знаний, умений и навыков. То есть проверка является составляющей контроля, связанной с выявлением и измерением результатов обучения (обученности).

Требования к результатам обучения – предполагаемые результаты обучения. Требования к результатам обучения по учебной дисциплине определяются на основе Государственного образовательного стандарта и учебной программы, реализуются в практике контроля через учебные задания.

Учебное задание – форма предъявления требований. К основным видам учебных заданий относятся **вопрос, упражнение, задача, практическое задание, программированное задание**. Виды учебных заданий отличаются друг от друга по форме и содержанию.

Вопрос – задание, сформулированное в вопросительной форме, не содержащее информации для ответа. **Упражнение** – задание, направленное на отработку умений и проверку их качества, может быть сформулировано как в повествовательной, так и в вопросительной форме. **Задача** – задание, проблемное по содержанию, по форме состоящее из условия (с исходными данными) и требования (вопроса, на который нужно найти ответ). **Практическое задание** – связано с использованием натуральных объектов, приборов и материалов. **Программированное задание** – задание, задающее программу ответа, как правило, содержащее варианты ответов, из которых нужно выбрать правильные.

Процесс диагностики результатов обучения связан с их оценением. **Оценка** – деятельность преподавателя по сравнению реального ответа студента с идеальным (эталоном). Результаты оценочной деятельности педагога фиксируются в **оценочных суждениях** («Хорошо. Ответ правильный, полный, ошибок нет. Информация изложена логично»; «К сожалению, в ответе содержится несколько существенных ошибок, а именно ... Нужно более серьезно готовиться к семинару»; «Очень хорошо. Видна серьезная подготовка, доказательно обоснована своя позиция при приведении раз-

ных точек зрения») и в *отметках*. **Отметка** – результат оценивания, выраженный в баллах.

Как убедительно доказал известный педагог и психолог, учитель-экспериментатор Ш. А. Амонашвили, оценка и отметка играют разную роль в становлении личности. Оценка, выраженная в оценочных суждениях, позволяет обучающемуся сориентироваться в своих достижениях и недостатках, осознать допущенные ошибки, стимулирует его эмоциональную реакцию, поэтому имеет как обучающее, так и воспитательное значение. Отметка же – это только балл, который сам по себе, вне связи с оценочным суждением не имеет ни обучающего, ни воспитательного значения. Применение отметок без соответствующих оценочных суждений может иметь негативные воспитательные последствия.

Проверка знаний, умений и навыков

Для эффективного осуществления проверки знаний, умений и навыков обучающихся (проверки знаний) важно иметь представления об ее *функциях, принципах, методах, формах, видах*.

Проверка знаний – часть педагогического процесса и сохраняет все его **функции** (контролирующая, обучающая, развивающая, воспитательная), но реализация этих функций имеет некоторые особенности. *Контролирующая* функция при осуществлении проверки знаний является ведущей, ее реализация зависит от качества диагностических материалов, ориентации их на основные требования к результатам обучения. *Обучающая* функция проявляется в совершенствовании знаний и умений через выявление как достоинств ответов студентов, так и ошибок, пробелов в знаниях и умениях обучаемых. *Развивающая* функция связана с развитием речи обучающихся (устной и письменной), мышления (логического и творческого при выполнении заданий разного характера), памяти, воображения. *Воспитательная* функция, как правило, связывается с приучением обучающихся к систематическим занятиям, с развитием ответственности за свой учебный труд, волевых качеств. Но стоит обратить внимание на то, что важнейшей задачей воспитания является становление научного мировоззрения студентов, мировоззренческая направленность учебных заданий позволяет контролировать присвоение ими мировоззренческих идей, взглядов и убеждений. Следует отметить и особую функцию проверки знаний

– *ориентирующую*. Суть ее хорошо выражена в следующей фразе: «Студент учит так, как его спрашивает преподаватель». Если экзаменационные билеты содержат только репродуктивные вопросы, естественно студент будет на них ориентироваться. Если преподаватель на экзамене спрашивает студентов только по своим лекциям, считая свою точку зрения единственно верной, подготовка большинства студентов будет соответствующей.

Принципы проверки знаний – нормативные положения, которым должен следовать педагог, диагностируя качество подготовки обучающихся. Рассмотрим наиболее важные из них.

Объективность проверки означает, прежде всего, следование требованиям ГОС и учебной программы. Кроме того, принцип объективности требует исключения предвзятого отношения к отдельным студентам, выставления отметок «по традиции» и т. п. Для реализации требования объективности проверки и оценки результатов обучения важно единство требований преподавателей, четкие критерии выставления тех или иных отметок. В противном случае требовательного преподавателя всегда можно обвинить в придирках, в том, что он не принимает мнения студента, а либерального считать «заинтересованным в успехах студентов». Думается, не зря в студенческой среде бытует и такое мнение: «Вначале студент работает на зачетку, потом зачетка на студента».

Систематичность проверки не сводится только к ее регулярности (текущий, периодический, итоговый контроль), но обязывает все объекты изучения сделать объектами контроля. Так, если содержание образования включает в себя опыт творческой деятельности, то при проверке знаний должны использоваться проблемные задания, которые контролируют присвоение обучаемым данного компонента содержания образования.

Принцип тематичности проверки ориентирует на обеспечение проверки основных знаний и умений у каждого студента по каждой теме (модулю) учебной программы.

Выполнение уже названных принципов связано с реализацией принципа *разнообразия форм и методов проверки*.

Принцип *индивидуального характера* проверки знаний означает, что проверяется и оценивается качество подготовки обучающегося по результатам его собственной деятельности. Если работа

выполняется группой студентов, то должен оцениваться вклад каждого участника группы в общий продукт.

Для диагностики качества результатов обучения используются разные виды контроля, каждый из которых выполняет свои функции, а именно:

- *предварительный* – выявление начального уровня сформированности знаний и умений;
- *текущий* – осуществление повседневного контроля;
- *тематический* – проверка знаний и умений по теме (разделу) учебной дисциплины;
- *итоговый* – выявление качества результатов обучения по дисциплине или всего курса обучения.

Методы проверки знаний – способы контроля качества освоения студентами содержания образования. Выделяют следующие их разновидности: устный, письменный, графический, практический, программированный. Не следует отождествлять методы обучения и методы проверки. Проверка знаний – часть процесса обучения, поэтому в ходе ее реализуются разные дидактические методы: репродуктивная беседа, эвристическая беседа, исследовательское решение задач и т. п.

Устный метод проверки знаний – способ контроля, предполагающий устный ответ обучающегося на вопрос преподавателя. *Письменный* метод связан с представлением ответов в письменной форме. *Графический* метод характеризуется использованием схем и таблиц (заполнением, составлением). *Практический* способ контроля направлен на проверку качества практических умений, предполагает использование натуральных объектов (распознавание, определение), приборов, лабораторного оборудования (воспроизводство опытов, наблюдений). *Программированный* метод означает проверку знаний с помощью программированных заданий.

Каждый метод проверки знаний имеет свои достоинства и недостатки. Так, устная проверка знаний содействует развитию речи студентов, поддержанию непосредственного контакта преподавателя и обучающегося, позволяет оперативно выявлять и устранять ошибки, но такой способ требует значительных временных ресурсов, при ответе одного студента перед аудиторией остальные студенты нередко отвлекаются, поэтому необходимы специальные

приемы активизации их внимания. Графический метод содействует систематизации и обобщению знаний и умений, развитию логического мышления обучающихся, но не дает возможности проследить их рассуждения, оценить характер деятельности (репродуктивная, продуктивная) при составлении схемы или заполнении таблицы. Программированная проверка позволяет одновременно проверить знания большой группы обучаемых, оперативно оценить результаты, но вносит немалую долю случайности при выборе правильных ответов, слабо содействует развитию мышления обучаемых, ориентирует на запоминание как основной способ учения.

Формы контроля

Формы контроля (проверки знаний) выделяются по разным основаниям, прежде всего, по количеству обучающихся, одновременно вовлеченных в проверку знаний, по преобладающим методам и объему содержания проверки.

По количеству участников выделяют индивидуальную, фронтальную и уплотненную формы. При *индивидуальной* форме преподаватель спрашивает одного студента. *Фронтальная* форма проверки предполагает контроль качества знаний и умений у всех или большей части обучающихся (письменная контрольная работа, устный беглый опрос, предполагающий короткие ответы многих обучающихся, тестовый контроль и т. п.). *Уплотненная* форма предполагает одновременное использование разных вариантов контроля.

По объему содержания и методам проверки различают контрольную работу, коллоквиум, зачет, экзамен.

Контрольная работа – форма письменного контроля. Контрольные работы выполняются студентами по вариантам, проверяются и оцениваются преподавателем. Могут выполняться студентами в аудитории и в порядке самостоятельной работы (последнее более характерно для заочной формы обучения).

Коллоквиум – устное индивидуальное собеседование преподавателя с обучающимися по заданным вопросам. Как правило, используется при подведении итогов изучения раздела учебной дисциплины.

Зачет и экзамен – формы итогового контроля качества результатов обучения.

Тестирование – форма тематического и итогового контроля качества результатов обучения с помощью тестов (специально сконструированной системы заданий, отвечающей определенным требованиям).

Балльно-рейтинговая система оценки знаний – контроль качества результатов образования, предполагающий учет в баллах всех видов учебной активности студентов. Такая система контроля и оценки результатов может осуществляться в рамках отдельной дисциплины и в течение всего периода обучения в вузе, требует технологического оснащения (см. С. 158).

Аттестация – форма текущего и итогового контроля. Могут проводиться так называемые аттестационные недели, в ходе которых в ведомостях выставляются результаты: «аттестован» и «не аттестован» в зависимости от степени выполнения предъявляемых к студентам требований. Итоговая аттестация проводится в конце обучения в высшей школе. Она заключается в сдаче государственных экзаменов и защите дипломной работы (проекта), которые выявляют соответствие подготовленности выпускников вуза государственным требованиям.

Выводы

1. Мониторинг образовательного процесса и профессионального развития личности – необходимая составляющая процесса управления качеством образования.
2. Контроль за ходом и результатами процесса обучения – компонент педагогической деятельности, обеспечивающий реализацию функции обратной связи в педагогическом процессе.
3. Проверка знаний – часть контроля, связанная с диагностикой качества знаний и умений обучаемых.
4. При проверке знаний и умений студентов используются различные виды учебных заданий, отражающие основные требования к результатам обучения.
5. Понятия оценка и отметка в педагогической науке не являются синонимами, оценка и отметка имеют разное обучающее и воспитательное значение.

6. Проверка знаний учащихся выполняет ряд функций, должна соответствовать определенным принципам, может осуществляться в разных формах и с помощью различных методов.

**Закономерности, принципы, правила в педагогике.
Система дидактических принципов**

Ключевые слова: взаимосвязь педагогической науки и педагогической практики, закономерность, принцип, правило, динамический и статистический законы, дидактический принцип, система, система дидактических принципов.

Взаимосвязь педагогической науки и практики

Педагогика относится к группе практических наук, то есть данная отрасль научных знаний тесно связана с соответствующей сферой практической деятельности людей. Взаимодействие педагогической науки и практики отражено на рисунке 14.



Рис. 14. Модель связи педагогической науки и практики

Для педагогики педагогический процесс – объект *изучения* и *конструирования*, то есть она выполняет научно-теоретическую и

конструктивно-техническую функции. Результатом теоретического исследования являются связи и отношения педагогических объектов, закономерности. Конструктивно-техническая функция заключается в выработке практических рекомендаций для педагога в форме принципов и правил, методических систем и проектов. Под проектом понимается то, что непосредственно используется педагогом-практиком (программа, учебник, пособие и т. п.).

Педагогические закономерности

Каждая наука – и в этом ее неперемный признак – познает законы изучаемой сферы действительности. Среди законов различают динамические и статистические.

Динамический закон – такой, при котором исходное состояние объекта однозначно определяет ряд последующих его состояний. *Статистическим* называется такой закон, при котором предусматривается вероятность заложенных тенденций в изменении объекта или системы при заданных условиях.

Педагогика – общественная наука, ее законы проявляются через сознательную деятельность людей. На каждого субъекта образовательного процесса действует много факторов, отсюда неабсолютное, неуниверсальное осуществление строгих зависимостей в практике образования. Поэтому в педагогике существует понятие *закономерность* – вероятностная упорядоченность явлений, не достигающая уровня закона.

Закономерность педагогическая – внутренняя существенная связь педагогических явлений, которая обуславливает их вероятностное проявление и развитие.

Специалистами установлен ряд зависимостей, выражающих закономерные связи между особенностями формирующего влияния внешних и внутренних факторов, спецификой организации и осуществления педагогического процесса и результатами развития человека. Среди них можно выделить: общие законы развития, основные (общие) закономерности развития человека, закономерности обучения, закономерности воспитания. Рассмотрим некоторые общие закономерности развития человека и дидактические закономерности.

К *общим закономерностям развития человека* относятся следующие:

- развитие человека – внутренне детерминированный процесс;
- развитие человека детерминировано социальной ситуацией развития;
- развитие человека обусловлено мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности и общении;
- развитие человека детерминировано типом ведущей деятельности (для студентов – профессиональной деятельностью);
- развитие человека зависит от содержания и мотивов деятельности;
- воздействие различных факторов детерминируется половозрастными и индивидуальными особенностями человека и др.

Закономерности обучения (по И. Я. Лернеру) можно подразделить на два вида:

- 1) присущие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме;
- 2) проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающего и обучающихся, их проявление во многом зависит от преподавателя.

К закономерностям первой группы относятся такие:

- всякий акт деятельности преподавания оказывает на обучающихся то или иное воспитывающее влияние;
- всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта;
- обучение происходит при активной деятельности обучающегося, соответствующей замыслу и деятельности обучающего;
- целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность;
- между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существует постоянная зависимость и др.

Примерами закономерностей второй группы могут служить:

- навыки могут быть сформированы, если педагог организует воспроизведение обучающимся осознанных операций и действий, лежащих в основе навыка;
- развитие у обучаемых опыта творческой деятельности возможно при включении их в решение доступных и значимых для них проблем и проблемных задач;

- умственное развитие индивида, в конечном счете, прямо пропорционально усвоенному им объему взаимосвязанных знаний, умений и опыта творческой деятельности.

Система дидактических принципов

Принципы обучения – основные положения, отражающие способы использования законов обучения в соответствии с целями обучения. Например, закономерна связь обучения и воспитания, Но воспитание в процессе обучения может быть ориентировано на разные ценности.

Правила обучения – конкретные рекомендации, базирующиеся на принципах. Каждый принцип реализуется через совокупность правил, некоторые правила могут содействовать осуществлению нескольких принципов.

Система дидактических принципов – совокупность принципов обучения, взаимосвязанных друг с другом.

Ниже приводится характеристика дидактических принципов и примеры правил реализации каждого из них.

Принцип воспитания и развития личности в процессе обучения означает направленность учебного процесса на взаимосвязанное решение задач обучения, воспитания и развития студентов.

Правила:

- уважительное, тактичное отношение к обучаемым в сочетании с требовательностью;
- использование развивающих и воспитательных возможностей учебного материала и средств наглядности;
- демонстрация преподавателем культуры поведения при взаимодействии со студентами;
- организация учебного процесса с ориентацией на развитие культуры взаимоотношений обучаемых;
- ориентация учебного процесса на становление у обучаемых отношения к общечеловеческим ценностям;
- направленность обучения на становление научного мировоззрения обучаемых.

Принцип целенаправленности обучения предполагает четкое определение педагогом целей и задач образования на каждом этапе процесса обучения и обеспечение осознания их обучающимися.

Правила:

- ориентация педагога на систему задач обучения (общие цели обучения, воспитания и развития, цели и задачи обучения учебному предмету, его разделу, теме);
- обеспечение взаимосвязи решения задач обучения, воспитания и развития на каждом этапе обучения;
- четкость определения преподавателем цели обучения на каждом этапе учебного процесса;
- создание целевой установки на занятии;
- использование разных способов постановки целей занятия (репродуктивных, проблемных, необычных).

Принцип научности и посильной трудности – обеспечение соответствия обучения предмету уровню развития научного знания при преодолении обучающимися посильных затруднений.

Правила:

- использование логики и языка науки;
- использование методов обучения соответствующих методам научного познания;
- содействие правильному восприятию явлений и процессов путем выделения существенных их сторон, признаков;
- формирование научной картины мира и научного мировоззрения обучающихся;
- учет и использование достижений науки при обеспечении доступности информации для обучающихся;
- обеспечение оптимального уровня трудности в обучении при создании условий для успешного преодоления затруднений.

Принцип систематичности обучения и связи его с жизнью – последовательная реализация всех объектов изучения при показе значимости учебного материала в жизни, в дальнейшем обучении, в профессиональной деятельности.

Правила:

- реализация основных компонентов содержания образования;
- выделение существенного, структурирование учебного материала;
- обеспечение развития системы научных понятий у обучаемых;
- осуществление внутрипредметных и межпредметных связей;

- использование таблиц, схем, опорных конспектов и иных форм логического представления учебного материала;
- формулировка выводов по изучаемому учебному материалу;
- связь с ранее пройденным и показ перспектив в обучении;
- приведение жизненных примеров;
- использование заданий, связанных с применением знаний и умений для решения жизненных и профессиональных проблем.

Принцип сознательности и активности обучающихся при руководящей роли преподавателя – стимулирование активной (мотивированной, осознанной, творческой) деятельности обучающегося.

Правила:

- стимулирование различными способами познавательных и других мотивов учения;
- использование активных форм и методов обучения (эвристическая беседа, исследовательский метод, коллективная, групповая формы работы, организация проектной деятельности и т. п.);
- привлечение обучающихся к решению учебных проблем, побуждение к сравнению, установлению причинно-следственных зависимостей, доказательству и т. д.;
- создание ситуации успеха;
- поощрение достижений студентов.

Принцип наглядности и развития теоретического мышления обучаемых требует обеспечения взаимосвязи чувственного и рационального в познании окружающей действительности.

Правила:

- подкрепление теоретических положений примерами;
- взаимосвязь изучения теории с практическими и лабораторными работами;
- оптимальное использование разных видов наглядности (натуральная, объемная, изобразительная, схематическая, аудиовизуальные средства);
- применение средств наглядности для развития мышления обучаемых (для сравнения, классификации и др.);

- использование схематической и символической наглядности.
- Принцип перехода от обучения к самообучению** – систематическое развитие мотивации и умений самостоятельной учебной деятельности обучаемых.

Правила:

- обучение (при необходимости) интеллектуальным умениям и умениям учебного труда (подготовка реферата, выполнение конспекта, опорного конспекта, тезисов, рецензии и т. д.);
- развитие у обучаемых научной картины мира и научного мировоззрения;
- развитие умений самоанализа, самоконтроля, самооценки, развитие рефлексии;
- организация самостоятельной работы обучаемых как на занятиях, так и в процессе внеаудиторной деятельности.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучаемых – оптимальное сочетание коллективной и индивидуальной учебной деятельности, создание условий для активной работы всех обучаемых при индивидуальном подходе к каждому.

Правила:

- ориентация преподавателя на интеллектуальный фон группы, общий уровень познавательной мотивации учащихся;
- изучение индивидуальных особенностей студентов и учет их в процессе обучения;
- использование форм и методов обучения, обеспечивающих активное взаимодействие обучающихся;
- выстраивание педагогом индивидуальных образовательных маршрутов студентов (например, в процессе подготовки курсовой или дипломной работы);
- дифференциация в обучении;
- обеспечение свободы выбора.

Принцип положительного эмоционального фона обучения заключается в создании благоприятного эмоционально-психологического климата на учебных занятиях, обеспечении увлеченности совместной деятельностью.

Правила:

- создание атмосферы сотрудничества;

- поощрение достижений студентов;
- энергичность, эмоциональность преподавания;
- стимулирование учебной мотивации обучающихся;
- разнообразие в организации учебной деятельности студентов.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся – создание условий для длительного сохранения в памяти фонда активных знаний, которые могут быть актуализированы для решения различных задач.

Правила:

- применение системы повторения учебного материала;
- использование упражнений для формирования умений;
- вариативное применение знаний и умений как по образцу, так и творческое;
- обеспечение осознанного усвоения студентами системы базовых теоретических знаний;
- обучение приемам лучшего запоминания учебного материала;
- организация как произвольного, так и непроизвольного запоминания;
- использование вариативного повторения информации и др.

Выводы

1. Педагогика – практическая наука, для которой педагогический процесс является объектом изучения и конструирования.
2. Результатом изучения педагогических процессов и явлений являются закономерности, педагогические принципы служат основой для конструирования педагогической практики.
3. Педагогические закономерности подразделяются на общие закономерности развития человека, закономерности обучения, закономерности воспитания.
4. Педагогические закономерности лежат в основе педагогических принципов, каждый принцип реализуется через совокупность правил.
5. Система дидактических принципов – совокупность взаимосвязанных принципов обучения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Понятие о педагогической технологии

Ключевые слова: технология, педагогическая (образовательная) технология, соотношение технологии, теории и методики обучения, характеристики педагогической технологии.

Актуальность проблемы

Технологизация педагогического процесса является одной из современных тенденций в образовании. Актуальность проблемы подтверждается и ростом количества публикаций соответствующего содержания, и возрастанием интереса преподавателей к освоению новых педагогических технологий, технологическому оснащению преподавания своих учебных дисциплин.

Интерес к проблеме технологий в сфере образования вызван разными мотивами: одни педагоги традиционно следуют модному направлению; другие озабочены состоянием образования и видят в технологизации очередную панацею от всех бед; третьи считают, что технологизация – объективный процесс, подготовивший этап эволюции образования для решения качественно иных задач.

В технологическом направлении педагогической науки наблюдается многообразие подходов, неоднозначность трактовок. Научные дискуссии ведутся по вопросам о сущности понятия «педагогическая технология», о классификации педагогических технологий, о так называемых инновационных технологиях и их соотношении с традиционными, о соотношении дидактики, методики и технологии образования.

История вопроса

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. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств (материалов, инструментов) и условий. К числу существенных признаков технологии относят стандартизацию, унификацию про-

цесса, его контролируемость, возможность воспроизводства применительно к заданным условиям.

В отечественной педагогической науке термин «педагогическая технология» был впервые упомянут в 20-е годы XX века в работах по педологии (комплексная наука о ребенке и способах его развития). В этот же период распространилось и другое понятие – «педагогическая техника», которая в Педагогической энциклопедии 30-х годов была определена как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

В 40–50-х годах началось внедрение в учебный процесс технических средств. Педагогические технологии связывались с применением различных технических средств обучения (ТСО).

В середине 60-х годов обозначились два направления развития технологического подхода в образовании. Сторонники первого утверждали необходимость применения технических средств и средств программированного обучения (*technology in education*). Представители второго направления главное видели в том, чтобы повысить эффективность организации учебного процесса (*technology of education*) и преодолеть отставание педагогических идей от стремительного развития техники. Таким образом, первое было обозначено как «технические средства в обучении», второе как «технология обучения» или «технология учебного процесса» (Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. 1971. № 9. С. 123–124).

К середине 60-х и началу 70-х годов в развитых странах – США, Англии, Испании, Японии – издавались журналы по вопросам педагогической технологии, в дальнейшем этой проблемой начинают заниматься специализированные учреждения (например, национальные советы по педагогической технологии в Великобритании и США). В 1965 году в Академии педагогических наук СССР был организован НИИ школьного оборудования и технических средств обучения, в 1973 году в Венгрии – Государственный центр технологии обучения.

К концу 70-х – началу 80-х годов вследствие развития техники и начавшейся компьютеризации обучения понятия «технология» и «педагогическая технология» все чаще стали осознаваться как сис-

тема средств, методов организации и способов управления учебно-воспитательным процессом. При этом были выделены две стороны педагогической технологии: применение системного знания для решения практических задач и использование в учебном процессе технических устройств.

В 80-е гг. продолжают попытки дальнейшего осмысления сущности современного педагогического процесса, причем прослеживаются две тенденции: одни авторы стремятся к дальнейшей детализации понятия «педагогические технологии» и его усложнению, другие – к упрощению, прибегая при этом к слишком обобщенным формулировкам.

Понятие о педагогической технологии

Понятие «педагогическая технология» в последнее время получает все более широкое распространение в теории и практике обучения и воспитания в разных вариациях: «технологии обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании», «педагогические технологии». В настоящее время в педагогической литературе насчитывается более 300 формулировок понятия «педагогическая технология» (и близких к нему по смыслу).

Анализ подходов к определению сущности и основных признаков педагогической технологии (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, И. Я. Лернер, В. М. Монахов, Г. К. Селевко, Ф. А. Фрадкин и др.) позволяет выделить следующие основные ее характеристики.

1. ***Соответствие методологическим требованиям*** (технология должна иметь научную базу, опираться на определенную научную концепцию, научно обосновывать образовательные цели; отвечать основным признакам системы – логика процесса, взаимосвязь всех частей, целостность).
2. ***Управляемость*** (четкое целеполагание, планирование, проектирование процесса обучения, поэтапная диагностика, варьирование средствами и методами, коррекция результатов. Педагогические технологии должны гарантировать достижение определенного уровня обучения, быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам времени, сил, средств).
3. ***Воспроизводимость*** – возможность применения в других однотипных образовательных учреждениях, другими педагогами.

Сказанное выше позволяет дать следующее определение педагогической технологии.

Педагогическая (образовательная) технология – обоснованная в рамках определенной педагогической концепции модель совместной деятельности субъектов педагогического процесса, характеризующаяся **четкими целевыми установками, последовательностью действий (алгоритмом), специфическими средствами, контролируемостью, воспроизводимостью** в сходных условиях.

При этом под алгоритмом понимается определенная последовательность шагов, имеющая, как правило, *надпредметный* характер, то есть отражающая общие для овладения разными дисциплинами способы деятельности.

Педагогическая система, теория, методика и технология обучения

Сегодня понятие «технология» употребляется в педагогике, по крайней мере, в трех смыслах:

1. Как синоним понятий «методика» или «форма организации обучения» (технология проведения лабораторной работы, технология организации групповой деятельности и т. п.).
2. Как совокупность всех используемых в конкретной педагогической системе методов, средств и форм (традиционная технология обучения, технология развивающего обучения В. В. Давыдова).
3. Как совокупность и последовательность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заданными свойствами.

В первом и втором случаях происходит подмена одного понятия (форма, методика, педагогическая система) другим (технология), что не дает педагогике ничего нового. Поэтому вопрос об их соотношении остается без ответа.

Исследованием процесса обучения занимаются такие отрасли педагогического знания как дидактика и методика обучения (математике, физике, биологии, психологии, педагогике и т. п.). Каково соотношение теории и методики обучения с технологиями?

Объектом исследования дидактики является процесс обучения, а предметом – связи, закономерности, присущие данному процессу. Дидактика изучает цели образования во взаимосвязи с

социальным заказом, принципы обучения, содержание образования, методы обучения, формы организации и средства обучения, а также устойчивые взаимосвязи между компонентами процесса.

В настоящее время сложились два представления о методике преподавания: а) совокупность приемов проведения занятий (узкий смысл), б) наука о закономерностях организации процесса обучения той или иной дисциплине (широкий смысл). Методика обучения отдельным дисциплинам (математике, биологии, истории, педагогике и др.) основывается на достижениях дидактики, исследует особенности проявления общедидактических положений в зависимости от специфики преподаваемой дисциплины, изучает закономерности обучения той или иной дисциплине.

По сложившейся традиции дидактика и методика как отрасли научного педагогического знания отвечают на вопросы – «с какой целью, чему и как учить?», а технология преимущественно отвечает только на последний из них: «как учить?». Одна из задач методики – выявить применимость той или иной технологии в обучении дисциплине, а также разработать специфические для данного учебного предмета технологии.

В то же время, ориентируясь на понимание методики как совокупности приемов проведения занятий, можно говорить и о том, что в рамках одной технологии возможны методические ее вариации.

Традиционные и инновационные педагогические технологии

Ключевые слова: традиционные педагогические технологии, инновационные педагогические технологии, эмпирические, алгоритмические, стохастические педтехнологии, технология использования опорных конспектов, технология групповой работы, технология проблемного обучения, технология лично-ориентированного обучения.

Традиции и инновации в технологиях обучения

Вопрос о **традициях** и **инновациях** в современном образовании актуален в связи со сменой образовательной парадигмы.

Исторические этапы развития педагогических технологий рассмотрены М. Е. Бершадским и В. В. Гузевым. Авторы подчерки-

вают, что со сменой образовательных парадигм новые технологии появлялись последовательно, встраиваясь в существующие образовательные системы. Предыдущие (традиционные) и инновационные поколения образовательных технологий всегда сосуществовали, что наблюдается и на современном этапе развития педагогической практики. Чтобы отграничить современные инновации в образовании, обозначим особенности известных поколений образовательных технологий (рис. 15).

Технологии *первого* поколения (*эмпирические*) основаны на частно-методическом подходе. Для традиционной методики педагогический процесс выстраивается на основе обобщения опыта наиболее успешных преподавателей. Пробы и ошибки, ориентация на среднего учащегося, отсутствие оперативного контроля, субъективизм в оценке результатов обучения (успеваемость) – характерные черты частно-методического подхода.

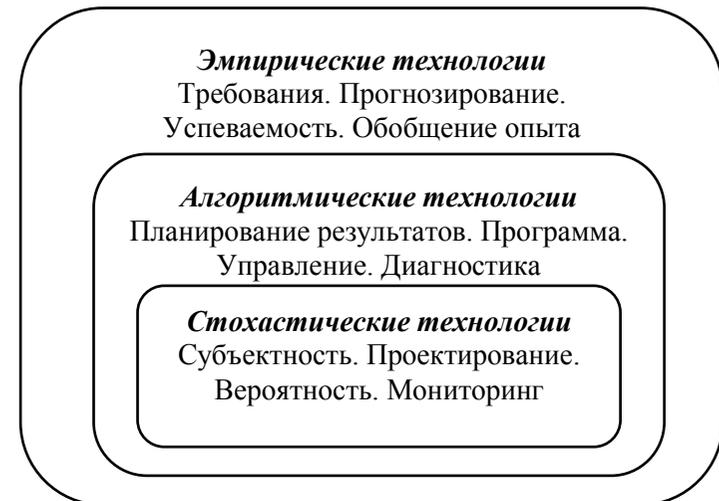


Рис. 15. Поколения педагогических технологий

Технологии *второго* поколения (*алгоритмические*) построены на алгоритмическом подходе к образованию, они отличаются от предыдущих планированием результатов обучения как диагностично и операционально выраженных целей и непрерывной диагностикой результативности образовательного процесса, но по-

прежнему с ориентацией на среднего учащегося. Типичными технологиями второго поколения являются технологии программированного обучения, поэтапного формирования умственных действий и другие, предполагающие алгоритмизацию педагогического процесса.

Третье (современное) поколение педагогических технологий (*стохастические*) базируется на признании вероятностного характера образовательного процесса, приоритета развития человеческой личности и индивидуальности, на внимании к субъектности обучаемого, установках на самоактуализацию и самореализацию, поощрении неповторимости человека. Цели образования становятся многоуровневыми, внутренняя дифференциация оказывается неизбежным элементом образовательного процесса. Педагогический процесс при таком подходе не поддается жесткой алгоритмизации, но требует непрерывного отслеживания результатов – мониторинга.

Технологии **четвертого** поколения – технологии будущего, которые рождаются уже сегодня, отдают приоритет развитию деятельности, а не накоплению фактов, подстегивая изменения в содержании образования.

Современный компетентный подход (то есть ориентация на реализацию ключевых и профессиональных компетенций) в построении педагогического процесса в средней и высшей школе требует использования технологий, содействующих становлению и развитию человека, не только знающего, но *умеющего действовать в меняющейся ситуации, принимать решения, способного к самореализации и саморазвитию*.

Современные педагогические технологии должны быть сориентированы на организацию активного открытого взаимодействия преподавателя и обучающихся, что означает направленность на:

- развитие познавательных и профессиональных интересов;
- становление методологической культуры студентов (развитие системного, междисциплинарного мышления, овладение принципами и методами научного исследования);
- развитие способности работать в группе, в команде;
- развитие способности принимать решения;
- развитие способности вести диалог, отстаивать свою позицию;

- выращивание «живого» знания (то есть знания, имеющего личностный смысл для субъекта);
- развитие рефлексивных умений субъектов образовательного процесса.

Современные технологии нацелены на организацию продуктивной деятельности обучающихся, дифференциацию и индивидуализацию образования, мониторинг качества образования, широкое использование компьютерных средств.

Следует обратить внимание на относительность деления педагогических технологий на традиционные и инновационные. Традиционные способы организации вузовских занятий могут приобретать черты инновационности. Кроме того, инновационными могут стать технологии, которые давно известны в науке, в практике работы зарубежных образовательных учреждений, но не использовавшиеся до настоящего времени в практике работы отечественной школы.

Так, лекция известна со времен Средневековья и считается традиционной формой обучения в высшей школе с устоявшейся технологией ее поэтапной организации (вводная часть, основное содержание, заключение). Однако современные модификации лекционной формы требуют иного технологического оснащения, таковы: проблемная лекция, лекция-визуализация (основное содержание представлено в образной форме – рисунки, графики, схемы и пр.), лекция вдвоем (диалог преподавателей), лекция пресс-конференция (ответы преподавателя на вопросы обучающихся), лекция-консультация, лекция-провокация (с ошибками), лекция-диалог с аудиторией, лекция-исследование (знакомит студентов с методами научного исследования).

Так, проблемная лекция предполагает следующую последовательность шагов в деятельности преподавателя и обучаемых.

1. Постановка образовательных задач

- *Обучающие* задачи (усвоение студентами новых фактических знаний, понятий, законов, теорий и т. п.).
- *Развивающие* задачи (развитие у студентов научного стиля мышления, логических и творческих умений, приемов лучшего запоминания изучаемого материала и др.).

- *Воспитательные задачи* (присвоение студентами мировоззренческих идей и становление на их основе взглядов и убеждений, стимулирование мотивации учения, познавательного интереса обучающихся).

2. Отбор содержания, проблемный его анализ

- Выявление возможностей содержания лекции с точки зрения проблем науки, сквозных (аспектных) проблем изучаемой дисциплины.
- Формулировка конкретных проблем на материале лекции.
- Определение репродуктивных и проблемных составляющих содержания лекции, построение последовательности их изучения.
- Отбор и/или составление проблемных заданий.

3. Разработка методики организации лекции

- Определение способов создания проблемных ситуаций.
- Выбор и подготовка необходимых средств обучения.
- Разработка способов организации деятельности студентов по разрешению проблемных ситуаций (демонстрация способов решения проблемы преподавателем, организация дискуссии, групповой работы и др.).
- Продумывание возможностей оказания помощи студентам в решении проблем (подготовка дополнительной информации, разработка эвристической беседы, продумывание аргументации).
- Составление плана-конспекта лекции.

4. Проведение лекции

- Создание целевой установки на проблемное освоение содержания лекции.
- Создание проблемных ситуаций (педагогических и психологических).
- Организация деятельности студентов по разрешению проблемных ситуаций.

5. Организация рефлексии и анализ лекции

- Оценка студентами результатов собственной деятельности по освоению содержания лекции, освоению проблем науки.

- Оценка эффективности использованных методов, форм, приемов, средств, определение путей совершенствования лекции преподавателем.

Сказанное выше об относительности деления технологий на традиционные и инновационные касается и технологического оснащения такой издавна применяемой формы организации обучения в высшей школе как семинар. Каждый из вариантов проведения семинара имеет свои особенности. Например, семинар-диспут предполагает распределение функций между участниками семинара (табл. 8). Соответственно меняется и технология проведения семинарского занятия, которая должна будет соответствовать способам проведения научной дискуссии, защите, отстаиванию своей точки зрения.

Таблица 8

Функции действующих лиц на семинаре-диспуте
(по В. В. Гузеву)

Действующие лица	Выполняемая работа
Докладчик	Излагает в тезисной форме существо защищаемой точки зрения, позиции – основные положения, факты
Содокладчик	Подкрепляет аргументами, обосновывает, иллюстрирует позицию докладчика
Оппонент	Демонстрирует контрпримеры и контраргументы, излагает иную точку зрения
Эксперт	Проводит сравнительный анализ аргументов и контраргументов, определяет области их истинности
«Провокатор»	Задаёт каверзные вопросы, приводит неожиданные примеры – инициирует общую дискуссию
Ассистент	Осуществляет материально-техническое обеспечение (готовит плакаты, схемы, презентации, видеозаписи и т. д.)

К традиционным технологиям, используемым в практике работы средней и высшей школы, относятся технология объясни-

тельно-иллюстративного обучения, технология лабораторно-практического обучения, технология программированного обучения, технология организации самостоятельной работы студентов по изучаемым дисциплинам в традиционных формах – конспектирование первоисточников, составление плана, подготовка сообщения и др.

К инновационным технологиям в высшей школе можно отнести такие, как: технология «портфолио», технология проблемного обучения, технология развития критического мышления, технология развития латерального мышления («шесть шляп мышления» Эдварда де Боно), технология позиционного обучения, технология модульного обучения, технология проектного обучения, технология дистанционного обучения, игровые технологии, в том числе сюжетно-ролевой игры, деловой игры, тренинговые технологии, технология «дебатов», технология коллективного способа обучения, технология групповой дискуссии, технология работы с учебным содержанием (например, такие способы, как «Бортовой журнал», «Кластер», «SWOT-анализ» и др.), технология балльно-рейтинговой оценки деятельности студентов, тестирование и т. д.

Классификация и примеры технологий обучения

К настоящему времени в педагогической науке накоплен целый арсенал педагогических технологий, технологий обучения, в частности. Разобраться в этом многообразии может помочь известный в науке подход – классификация. Классификация как научный прием предполагает разделение множества на подмножества в соответствии с определенным основанием (признаком). На сегодняшний день существуют разные классификации педагогических технологий, каждая из которых с определенной точки зрения (основания) характеризует объект.

В практических целях удобно подразделить педагогические технологии на следующие группы:

1. *Алгоритмические технологии* – технология использования опорных конспектов В. Ф. Шаталова, технология программированного обучения, технология модульного обучения, технология поэтапного формирования умственных действий и др.
2. *Коммуникативные технологии* (предполагающие создание среды общения) – технология коллективного способа обуче-

ния, технология организации дискуссии, технология группового обучения, технология коммуникативного обучения иностранному языку Е. И. Пассова и т. п.

3. *Продуктивные технологии* (при использовании которых обучающимися создаются новые продукты) – технология проблемного обучения, технология эвристического обучения, технология проектного обучения, технология организации исследовательской деятельности студентов и др.
4. *Игровые технологии* связаны с организацией дидактических игр, то есть игр, в процессе которых решаются обучающие и развивающие задачи.
5. *Индивидуально-личностные технологии*, ориентированные на составление и реализацию индивидуальной программы или маршрута развития обучающегося.
6. *Компьютерные технологии* (предполагающие использование возможностей компьютерной техники для организации учебного процесса) – технология использования компьютерных презентаций, технология дистанционного обучения и др.

Типичной *алгоритмической* технологией, на примере которой можно проследить все признаки педагогической технологии является *технология использования опорных конспектов (схемных и знаковых моделей учебного материала)* Виктора Федоровича Шаталова. Данная технология изначально была разработана для общеобразовательной школы, но с успехом использовалась и в высшем образовании.

Технология использования опорных конспектов разработана в рамках *концепции педагогики сотрудничества* и является *элементом методической системы*, в которой она и проявляет свою эффективность.

Педагогика сотрудничества – педагогическая концепция, разработанная в результате педагогического поиска группы отечественных педагогов-экспериментаторов второй половины XX века. Наиболее известны такие представители группы: Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Е. Н. Ильин, И. П. Волков, М. П. Щетинин, И. П. Иванов, Л. А. и Б. П. Никитины. Совокупность идей педагогики сотрудничества сформулирована на встречах педагогов-экспериментаторов в середине 80-х годов.

Одной из концептуальных идей педагогики сотрудничества является идея опоры, реализованная Шаталовым через использование опорных конспектов.

Технология использования схемных и знаковых моделей (опорных конспектов) предполагает следующие *этапы деятельности педагога и обучаемых*:

- 1) объяснение преподавателем учебного материала на уроке без опорного конспекта;
- 2) повторное вариативное объяснение материала педагогом (как правило, в быстром темпе) с использованием опорного конспекта;
- 3) пробный опрос;
- 4) индивидуальная работа учащихся с опорными конспектами;
- 5) проговаривание информации обучающимися друг другу в парах по опорному конспекту;
- 6) изучение учащимися дома учебного материала по учебнику с использованием опорного конспекта;
- 7) раскрашивание опорного конспекта;
- 8) заучивание опорного конспекта;
- 9) воспроизведение опорного конспекта каждым обучающимся в тетрадях на уроке;
- 10) устный ответ учащегося на основе опорного конспекта.

Опорный конспект – *средство обучения*, характеризующееся следующими особенностями:

- лаконичность (опорный конспект может включать в себя не более 300–400 знаков);
- структурность;
- доступность воспроизведения;
- ассоциативность;
- цветовая наглядность;
- смысловой акцент (рамки, оригинальное расположение);
- практическая направленность;
- разнообразие сигналов;
- асимметричность;
- экономичность (ограничение числа опорных конспектов).

В общеобразовательной и профессиональной школе широкое распространение получила одна из *коммуникативных* технологий

– *технология организации работы учащихся в группах*. Развитие способности эффективно сотрудничать с другими людьми – составная часть современного образования.

Групповая технология может быть самостоятельной, обособленной, а может быть составной частью другой, более обширной технологии. Рассмотрим основные *этапы* технологии организации групповой работы.

1. Определение задач занятия; выбор способов постановки задач перед группой.
2. Планирование числа микрогрупп, количества участников в них, размещения микрогрупп в помещении. Микрогруппы могут различаться как по количеству участников, так и по способу их формирования. Как правило, в состав микрогруппы входят до 6–8 учащихся, микрогруппа из пяти человек считается оптимальной. Формирование микрогрупп может быть свободным (по желанию), случайным (по жребию) или организованным, когда педагог учитывает уровень учебных успехов обучающихся, характер межличностных отношений, индивидуально-психологические особенности и т. д. Большинство исследователей рекомендуют работу в *гетерогенных (разнородных)* микрогруппах, которые отражают естественную демографическую ситуацию в группе. Однако постоянная работа обучающихся в неоднородных микрогруппах имеет свои отрицательные стороны. В этом случае сильные участники никогда не будут работать вместе, лишатся возможности почувствовать сильного партнера, а слабые будут постоянно ведомыми и у них будет меньше возможностей научиться лидировать. Тщательно подобранные преподавателем *гомогенные (однородные)* микрогруппы позволяют решать эти задачи, кроме того, у педагога появляется возможность дифференцировать задания для микрогрупп по уровню сложности.
3. Распределение заданий для групповой работы и определение структуры взаимодействия обучающихся в микрогруппе. Задания могут быть одинаковыми для всех микрогрупп либо дифференцированными. На основе обмена мнениями в микрогруппах осуществляется процесс выполнения задания. Исследователи выделяют множество структур взаимодействия обу-

чающихся в рамках групповой работы, каждая из которых нацелена на определенный педагогический результат.

4. Отчет микрогрупп о выполненной работе. Выработанные в микрогруппе решения обсуждаются всей учебной группой. После отчета микрогрупп о выполненном задании преподаватель делает выводы, обращает внимание на типичные ошибки, дает оценку работе обучающихся.
5. Оценивание результатов работы студентов. В ходе групповой работы создается единый «групповой продукт», и преподавателю непросто оценивать индивидуальный вклад каждого обучающегося. Вместе с тем оценка работы каждого студента только на основе общего группового результата также недопустима. Это может привести к тому, что делать работу будут один или несколько наиболее активных членов микрогруппы, а положительную отметку смогут получить все, в том числе и те, кто не участвовал в работе («сачки»). Существует много способов индивидуализировать оценки участников, например:
 - после завершения работы каждый студент выполняет *индивидуальное контрольное задание*, затем отметки всех членов группы могут суммироваться, а полученная сумма объявляться общей отметкой;
 - для отчета о выполненной групповой работе преподаватель может назначать *любого случайно выбранного члена микрогруппы*;
 - в некоторых случаях преподаватель может выделить в общей работе отдельные задачи, которые являются *индивидуальными задачами* участников, каждый обучающийся получает отметку за свою часть, а микрогруппа – за общий результат;
 - преподаватель может ввести правило, по которому группа не должна переходить к следующей учебной задаче, пока каждый ее член не справился с предыдущей;
 - использовать прием *«взаимное обучение»*, давать студентам задание объяснить своим товарищам освоенный материал.

Вне зависимости от принятого способа индивидуальной оценки следует выполнять два обязательных условия: каждый член группы знает о принятом способе оценивания заранее и вклад каждого известен всем членам группы. Процедура индивидуальной

оценки может служить инструментом и для определения академической успеваемости, и для выяснения уровня овладения навыками групповой работы, и для формирования этих навыков, и для улучшения работы в целом. Общее правило реализации данного этапа: *осваивать знания, навыки и способы действия вместе, использовать и применять освоенные знания и навыки самостоятельно.*

Технология проблемного обучения является одной из **продуктивных** технологий. Идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике в XX веке. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи – американского философа, психолога и педагога. В работе «Как мы мыслим» (1909 г.) Дьюи отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему самостоятельную деятельность учащихся по решению проблем: «мышление есть решение проблем».

В 60-х годах идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Система проблемного обучения описана в трудах советских дидактов и психологов М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, в работах польских ученых – В. Оконя и Ч. Куписевича.

Сегодня под **проблемным обучением** понимается организация учебных занятий, которая предполагает систематическое создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развитие мыслительных способностей.

Систематичность в организации проблемного обучения заключается в следующем:

- регулярность постановки проблем и применения проблемных заданий в обучении;
- учет основных типов проблем той или иной науки или сферы практической деятельности;
- учет основных черт творческой деятельности;
- постепенное усложнение проблемных заданий.

Организация проблемного обучения происходит на основе проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций, побуждающих обучающихся к решению учебных проблем.

Учебная проблема есть противоречие между неизвестным и известным, которое студент может разрешить, творчески применяя имеющиеся знания и умения. В отличие от научной проблемы решение учебной проблемы, как правило, является неизвестным для обучающегося (субъективно неизвестное). Решение же научной проблемы объективно неизвестно.

Проблемный вопрос в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания и воспроизведения знаний, но побуждает человека к применению знаний для решения проблемы.

Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает активную мыслительную деятельность обучающихся: анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. Решение проблемной задачи может иметь форму словесного рассуждения, математических расчетов, лабораторной поисковой работы.

Проблемное задание предполагает поручение или указание обучающимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата. Проблемные задания выполняются в формах поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента и т. п.

Основным элементом проблемного обучения является **проблемная ситуация** как состояние умственного затруднения обучающегося, вызванное недостаточностью ранее усвоенных им знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. В литературе по проблемному обучению встречаются два понятия: «возникновение» и «создание» проблемных ситуаций. В связи с этим, необходимо иметь в виду, что для студента – субъекта учения, проблемная ситуация возникает, и такую проблемную ситуацию можно обозначить как *психологическая*. Но с точки зрения процесса преподавания проблемная ситуация специально создается преподавателем путем применения особых методических приемов, и такую проблемную ситуацию следует называть *педагогической*. Поэтому **создание проблемных ситуаций** рассматривается как *средство* организации проблемного обучения.

Несмотря на различия типологий учебных проблем в разных учебных предметах, способов создания проблемных ситуаций и т. п., управление познавательной деятельностью учащихся при проблемном обучении имеет общие черты, которые отражены на рисунке 16. В организации проблемного обучения предполагается определенная этапность, но нет жесткого алгоритма действий.

Педагог создает проблемную ситуацию, направляет студента на ее решение, организует поиск решения. Обучающийся ставится в позицию субъекта своего обучения, он овладевает новыми знаниями и способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

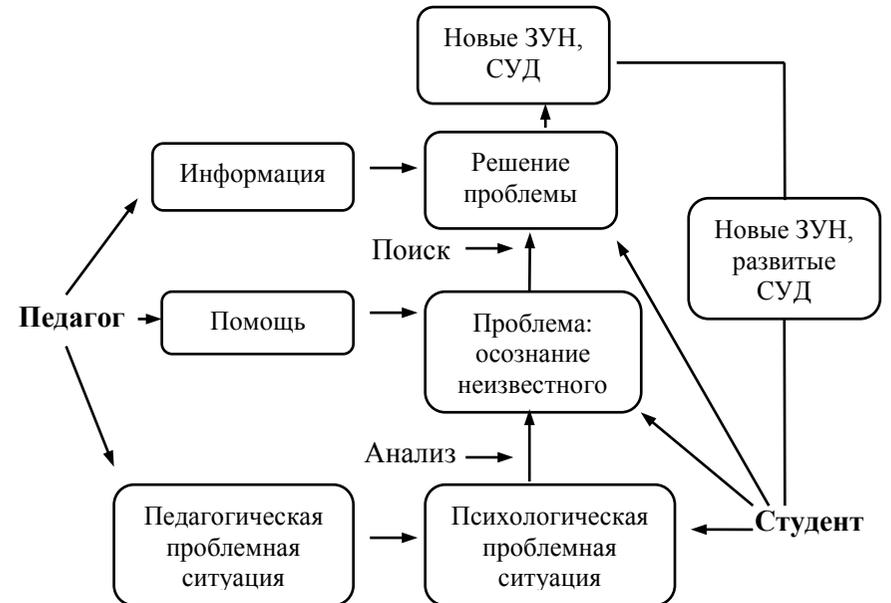


Рис. 16. Технологическая схема проблемного обучения
(по Г. К. Селевко)

Технологию лично-ориентированного образования можно отнести к макротехнологиям, то есть к технологиям, определяющим организацию процесса образования в целом. Она относится к технологиям третьего поколения.

Теоретической основой технологии личностно-ориентированного образования является соответствующая концепция. Создателями концепции личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) были заданы весьма актуальные для современного образования вопросы. Достаточно ли, владея знаниями, умениями, навыками по каждой образовательной области, быть готовым жить по схеме: знаю – не знаю, умею – не умею, владею – не владею. Все знать невозможно, но вполне реально прорабатывать необходимое знание через мотивированное освоение. Таким образом, на первый план выходит *личность обучающегося*, его *субъектный опыт*, *мотивированность* и *готовность* к поиску, сбору, обработке, анализу информации и ее использованию для решения определенных задач. Поэтому **знания** перестают быть самоцелью, они становятся **средством развития личности**, ее ума, воли, чувств, творческих способностей и мотивированной деятельности. Необходим отказ от знаниевой парадигмы как ведущей в образовательной практике. Базовой ценностью признается развитие личности обучающегося как индивидуальности, уникального носителя собственной биографии, субъектного опыта. Личностно-ориентированное образование призвано помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться.

В технологии личностно-ориентированного образования необходимо использовать **средства**, позволяющие определять и отслеживать развитие индивидуально-личностных особенностей каждого студента, т. е. осуществлять **мониторинг** достижений студентов. Таким средством может стать, например, портфолио, использование которого требует соответствующего технологического оснащения.

Другие технологии

Ключевые слова: технология портфолио, технология развития латерального мышления («шесть шляп мышления» Э. де Боно), технология балльно-рейтинговой оценки результатов обучения.

Технология «Портфолио»

«Портфолио» как понятие, относящееся к образованию, стало достоянием практики совсем недавно. Словарное значение термина **портфолио** связано с тремя его трактовками:

- во-первых, так называют *папку* или *портфель* для хранения разрозненных бумаг, документов, рисунков;
- во-вторых, это слово употребляют для обозначения *сферы полномочий* и *обязанностей* высокопоставленного должностного лица;
- в-третьих, это *перечень поручительств* и *рекомендаций* относительно конкретного человека в подтверждение присущих ему достоинств.

Назначением портфолио является своеобразная инвентаризация частных результатов учебной деятельности обучаемого, которые складываются в общую картину его учения. В широком смысле слова портфолио – способ фиксации, накопления и ранжирования индивидуальных объективных успехов обучаемых.

Портфолио – это коллекция работ и результатов обучающегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

Портфолио является формой **аутентичного оценивания** образовательных результатов по продукту, созданному обучающимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видах деятельности. Аутентичное оценивание – подлинная оценка, оценивание реальных достижений обучаемых. В соответствии с тенденциями развития образовательного процесса возникает необходимость изменения подходов к оцениванию его результатов. Такие изменения связаны с переходом:

- от дискретности к непрерывности,
- от фрагментарности к системности,
- от единичности к множественности,
- от количественной оценки к качественной,
- от жесткости в оценивании к гибкости,
- от искусственности к естественности,
- от оценки к самооценке, от оценки работы к оцениванию личностных достижений.

Аутентичное оценивание направлено на оказание помощи обучающемуся в развитии его способности анализировать собственную деятельность. **Средствами** оценивания являются продукты образовательной деятельности обучающихся. Внутренним механизмом является **рефлексия** собственной образовательной дея-

тельности, образовательных результатов и личностных достижений. Предполагаемый результат при системном использовании аутентичных видов оценивания в образовательном процессе – компетентность в сфере саморегуляции и самоорганизации, адекватная самооценка.

Портфолио позволяет решать следующие педагогические задачи:

1. Развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся.
2. Поощрять активность и самостоятельность обучающихся, расширять возможности обучения и самообразовательной деятельности.
3. Стимулировать и поддерживать учебную мотивацию.
4. Определять образовательные результаты, включая различные виды компетентности.
5. Определять динамику развития познавательной деятельности, трудности в усвоении учебного материала.
6. Способствовать организации метапознавательной деятельности студентов.

На сегодняшний день разработано немало разновидностей портфолио, которые могут быть классифицированы по нескольким основаниям.

По направленности и степени отражения внешних и внутренних достижений обучающегося выделяются:

- портфолио внешних достижений;
- портфолио личностного развития.

Портфолио личностного развития – новый вид портфолио, его содержание только разрабатывается. Назначение данного вида портфолио заключается в познании субъектом личностных особенностей с целью их усовершенствования, в фиксации шагов на пути реализации выбранных ориентиров личностного роста.

Другим основанием для классификации служат *целевые установки*, в соответствии с которыми портфолио делятся на следующие виды:

- **портфолио развития** (примеры учебных работ, оценки обучающимся своих результатов);

- **портфолио подготовленности** (материалы, демонстрирующие компетентность обучающегося в нескольких предметных областях, их готовность к выпуску);
- **портфолио трудоустройства** (материалы, демонстрирующие трудовые качества);
- **портфолио показательное** (лучшие работы, отражающие достижения обучающегося, например материалы проектов и научных исследований, художественные работы и т. п.);
- **портфолио для поступления в вуз** (достижения в избранной сфере).

Еще одна классификация имеет в основе *характер и структуру представленных материалов*:

- **портфолио документов**, или **рабочее портфолио**, представляет собой коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, может включать планы, черновые записи.
- **портфолио процесса** отражает все фазы и этапы обучения, демонстрирует процесс осмысления обучающимися собственного учебного опыта, включает дневники самонаблюдения, различные формы самоотчета и самооценки;
- **портфолио показательное** может включать только лучшие работы, отобранные в ходе обсуждения с преподавателем, как правило, в это портфолио входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ, письменные комментарии к представленным работам;
- **портфолио образовательной программы** – новый вид портфолио (разработан и апробирован в РГПУ им. А. И. Герцена), включает самые различные документы, отражающие результаты освоения образовательной программы по разным направлениям (учебные работы, исследовательские работы, проектные работы, участие в олимпиадах и конкурсах, спортивные достижения, различные практики и др., а также дневники самонаблюдения, результаты самооценки и т. п.).

Полезным для современного студента является *портфолио трудоустройства*, которое может содержать:

- резюме;
- тексты заключений (о качестве выполненной работы);
- аннотации на выполненные проекты;

- отзывы и рецензии;
- эссе;
- рекомендательные письма;
- справки и сертификаты о курсах, тренингах и т. д.;
- прочее.

Существенным моментом в использовании портфолио является его запуск, то есть принятие решения в результате обсуждения в группе ряда вопросов. В целом с помощью совокупности вопросов важно установить следующее:

1. Каковы цели использования портфолио?
2. Из каких компонентов будет состоять портфолио?
3. Какие специфические моменты должны быть отражены в портфолио?
4. Каким образом будет происходить процесс оценки портфолио?
5. Как будет выглядеть портфолио?
6. Как будет происходить обсуждение портфолио?

Например, *оформление портфолио* (вопрос 5) может отвечать следующим требованиям:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента,
- наличие четко сформулированного оглавления,
- соответствие содержания оглавлению,
- письменное введение в каждую главу,
- самооценка портфолио самим обучающимся,
- перечень целей обучения, обоснованных обучающимся на основании своих интересов, потребностей и самооценки,
- письмо (письма) обучающемуся от преподавателя с комментариями, оценками, пожеланиями.

Обсуждение портфолио (вопрос 6) может происходить в разных формах: с преподавателем, с другим студентом, с группой студентов, как организованная защита, выставка, конференция.

«Шесть шляп мышления»

Теоретические основы технологии, названной «шесть шляп мышления» и используемой во многих странах мира, разработаны *Эдвардом де Боно*.

Эдвард де Боно – признанный во всем мире эксперт в области креативности и обучения навыкам мышления, автор концепции латерального мышления и основанных на ней широко известных методик, применяемых в бизнес-практике, творческой работе и обучении – «Шесть шляп мышления». Является автором более 60 книг, переведенных на 34 языка мира.

Эдвард де Боно родился на Мальте в 1933 году, работал в ведущих университетах мира – Оксфорде, Кембридже, Гарварде, университете Лондона.

В 1969 году вышла в свет книга «Mechanism of Mind», в которой он предложил новый подход к работе восприятия, основанный на модели самоорганизующейся информационной структуры. На основе этого подхода Эдвард де Боно разработал концепцию *латерального мышления* и свои практические методики.

Традиционное мышление связано с *анализом, суждениями и дискуссией* как ведущим оценочным механизмом. В стабильном мире этого достаточно, поскольку, выявив типичные ситуации, можно было разработать для них стандартные решения. Но при таком подходе выигрывает часто не лучшее решение, а то, которое более успешно продвигалось.

В современном быстро меняющемся мире ощущается огромная потребность в новом мышлении – *творческом, конструктивном*, позволяющем создавать новые идеи и пути развития. Методики, предложенные Эдвардом де Боно, как раз и являются инструментами такого нового мышления.

Главная проблема мышления заключается в смешении: эмоции, информация, логика, надежды и творчество – все говорит в нас одновременно. Получается как бы жонглирование большим количеством мячей.

При традиционном мышлении мы пытаемся одновременно удерживать в уме всю информацию, относящуюся к задаче, быть логичными, следить, чтобы наши собеседники были логичны, быть креативными, быть конструктивными и так далее, и все это обычно не вызывает ничего, кроме путаницы и смятения.

Латеральное мышление позволяет мыслящему человеку концентрироваться на одном деле в определенное время.

Концепция «шести шляп мышления» предполагает **разделение процесса мышления на шесть различных режимов**, представленных шляпой определенного цвета.

В полноцветной печати плашки прокатываются по очереди, накладываясь друг на друга, обеспечивают получение цветной картинки. В методе шести шляп можно научиться оперировать отдельными аспектами нашего мышления с последующим объединением в «полноцветное мышление». **Надевая шляпу определенного цвета, человек развивает ту или иную сторону мышления.**

Белая шляпа

Белый цвет нейтрален и объективен. Белая шляпа – это объективные факты и цифры.

Не могли бы вы сыграть роль компьютера?

Рассмотрите факты непредвзято и объективно.

Никаких интерпретаций, только голые факты.

Какие факты относятся к этому делу?

Красная шляпа

Красный цвет предполагает гнев (глаза краснеют), страсть и эмоции. Красная шляпа дает эмоциональное видение.

Антипод нейтральной объективной информации.

Подозрительность, интуиция, впечатления.

Не нужно ничего доказывать.

Не нужно приводить причины или давать основания.

Черная шляпа

Черный цвет мрачен и отрицателен. Черная шляпа обосновывает негативные аспекты – почему что-либо неосуществимо.

Логическая отрицательность.

Почему это не будет работать?

Это выходит за рамки нашего знания и опыта.

Критическое суждение.

Пессимистический взгляд.

Желтая шляпа

Желтый – солнечный и положительный цвет. Желтая шляпа подразумевает оптимизм и связана с надеждой и положительным мышлением.

Позитивное мышление.

Желтый – это солнечный цвет.

Оптимизм.
Концентрация на пользе.
Конструктивное мышление и осуществление задуманного.

Зеленая шляпа

Зеленый – это цвет активно растущей травы. Зеленая шляпа означает творчество и новые идеи.

Новые идеи, новые концепции и новые образы восприятия.
Намеренное создание новых идей.
Альтернативы.
Изменение.
Новые подходы к проблемам.

Синяя шляпа

(управление мышлением)

Синий цвет холоден, к тому же это цвет неба, которое находится выше всего. Синяя шляпа отвечает за организацию и контроль мыслительного процесса, а также за использование остальных шляп.

Мышление о мышлении.
Инструкция для мышления.
Организация мышления.
Управление другими шляпами.

Технология балльно-рейтинговой оценки

Балльно-рейтинговая система контроля и оценки результатов обучения может осуществляться как в рамках отдельной дисциплины, так в течение всего периода обучения в вузе. Ее применение позволяет осуществлять мониторинг учебной деятельности.

Технология балльной оценки достижений студентов предполагает текущую аттестацию их аудиторной и внеаудиторной работы. Учитываются и оцениваются в баллах все виды работы студента:

1. Посещение занятий (лекционных, семинарских, практических).
2. Выполнение типовых заданий, лабораторных работ, контрольных работ, тестовых заданий, творческих заданий.
3. Доклад на занятии.
4. Изучение первоисточников.
5. Разработка методических материалов.
6. Выполнение индивидуального или группового проекта.
7. Другое.

Каждый вид работы оценивается определенным количеством баллов. Для удобства расчетов целесообразно общую сумму баллов определить в 100 баллов. Возможны штрафные санкции за невыполнение (или несвоевременное выполнение) заданий, а также поощрительные баллы за творческий подход к выполнению заданий, за выполнение дополнительных заданий по желанию студента. Составляется таблица (табл. 9), которая доводится до сведения студентов.

Таблица 9

Оценка работы учебной работы студентов по видам аттестации

Виды аттестации аудиторной и внеаудиторной работы	Кол-во заданий (n)	Общее кол-во баллов	Штраф	Поощрения
Посещение лекций	13	13 (+1*13)	-1*n	
Выполнение текущих мини-тестов	5	10 (+2*5)		
Посещение семинарских занятий	8	8 (+1*8)	-1*n	
Выполнение обязательных письменных заданий к семинару (план, тезисы)	3	6 (+2*3)	-2*n	
Выступление на семинарах	1	3		+2*n
Активность в обсуждении вопросов на семинарах				+5
Посещение практических занятий	10	10 (+1*10)	-1*n	
Разработка методики и проведение фрагмента практического занятия	1	10		+2*n
Контрольная работа № 1	1	10		
Выполнение проекта	1	10		+5*n
Контрольная работа № 2	1	10		
Собеседование (коллоквиум)	1	10		
Всего		100		
Дополнительные задания (по желанию студента)				

Средствами осуществления контроля за учебной работой студентов является ведомость учета ее результатов. Целесообразно ведение общей ведомости, в которой отражаются результаты учебной работы всех студентов группы, а также индивидуальных ведомостей (листочков), заполняемых каждым студентом.

В конце семестра (учебного года) преподаватель подсчитывает общий рейтинг каждого студента, доводит его до сведения студента. В случае успешной работы (81–100 баллов) студент освобождается от зачета, студент, набравший 70–80 баллов, допускается к зачету, при меньшем количестве баллов (неудовлетворительная работа) студент к зачету не допускается.

Выводы

1. Технологизация образования – тенденция современного образования, признак научного подхода к образованию.
2. Педагогическая технология характеризуется опорой на определенную педагогическую концепцию, четкими целевыми установками, последовательностью действий, специфическими средствами, контролируемостью, воспроизводимостью в сходных условиях.
3. Новые педагогические технологии (инновационные), появляющиеся со сменой педагогических парадигм, реально сосуществуют с ранее использовавшимися (традиционными).
4. Современные педагогические технологии должны обеспечивать широкое взаимодействие субъектов образования, направленное на обеспечение саморазвития и самореализации личности.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Концептуальные основы воспитания

Ключевые слова: *воспитание, концепция, концепции воспитания, авторитарные и гуманистические системы воспитания, личностно-ориентированная парадигма воспитания, педагогическая антропология.*

Большинство специалистов по педагогике с конца XX века считают предметом педагогики образование как процесс, включающий в себя обучение, воспитание и развитие. В данном контексте термин «воспитание» употребляется в узком смысле, термин «образование» фактически соответствует ранее употреблявшемуся пониманию воспитания в широком смысле.

Воспитание (в узком смысле) есть специально организованное взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на становление качеств человека, системы его отношений к миру, людям, самому себе.

В переломные периоды общественного развития (именно такой переживает современная Россия) естественным является становление новых *парадигм* (научных подходов) и *концепций* воспитания (более или менее цельное представление об основных компонентах воспитания: целях, содержании, методах, средствах, формах). Для того чтобы вести дальнейший разговор о проблемах воспитания, полезно ознакомиться с известными в истории образования подходами, выяснить сегодняшнее состояние вопроса и тенденции развития теории и практики воспитания.

Из истории вопроса

Исторически концепции воспитания рождались, с одной стороны, из практического опыта воспитания, с другой – на базе социально-философских, социокультурных, психологических учений.

Не углубляясь в анализ многочисленных учений о воспитании, остановимся на позиции немецкого специалиста Ф. В. Крона, который выделяет шесть подходов к воспитанию:

- воспитание как своеобразное принуждение (Платон);
- воспитание как помощь ребенку в жизни (Песталоцци);
- воспитание как создание условий для свободного развития ребенка (Руссо);

- воспитание как управление и надзор (Герbart);
- воспитание как руководство со стороны взрослых и опытных людей;
- воспитание как выработка заданных норм (бихевиоризм).

Нетрудно заметить, что названные подходы характеризуются *различным соотношением принуждения и свободы* (насилия и не-насилия) в воспитании. Иначе говоря, в них по-разному решаются вопросы о том, насколько государство, официальные системы образования, образовательные учреждения должны контролировать процессы формирования, становления, развития детей, подростков, молодежи, в какой степени может быть управляемым и по возможности эффективным целенаправленное воспитательное воздействие.

В истории образования и в современных системах образования разных стран можно выделить две группы воспитательных концепций (по преобладанию в них принуждения или свободы), которые чаще всего противопоставляются как *авторитарные* и *гуманистические*.

Авторитарное воспитание – воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя.

В целом воспитательные концепции в мире до начала XX века были преимущественно *авторитарного* характера и характеризовались следующими чертами:

- ориентация на образование по единой (с некоторой дифференциацией) программе для всех, т. е. на определенные одинаковые для всех цели и содержание обучения и воспитания;
- ориентация на формирование заданного уровня академических знаний обучающихся и на формирование личности по определенному эталону;
- достаточно выраженное управление педагогическим процессом со стороны учебного заведения, преподавателя;
- наличие требований, распоряжений, регламентирующих деятельность и жизнь обучающихся.

Авторитарные воспитательные системы (в том числе и коммунистическая) являются примером *социально-ориентированного воспитания*. Следует отметить, что авторитарность может быть свойством принятой воспитательной системы, но может быть и

стилем общения, педагогической деятельности преподавателя, воспитателя.

Наряду с авторитарным в истории педагогики и образования развивался *гуманистический* подход к воспитанию.

Гуманизм – мировоззренческий принцип, в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, требование защиты достоинства личности и ее прав на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений.

Гуманизация образования заключается в ориентации педагогического процесса на становление отношения к человеку как высшей ценности в мире, на установление уважительных взаимоотношений между педагогом и воспитанниками (сотрудничество), на поощрение активности и самостоятельности воспитанников, проявление и развитие индивидуальности, на понимание и совместное с педагогом решение возникающих жизненных, учебных и профессиональных проблем.

Гуманистический преподаватель должен обладать двумя главными свойствами – эмпатией и конгруэнтностью. *Конгруэнтность* – искренность в отношениях с обучаемыми, способность оставаться самим собой и быть открытым к сотрудничеству. *Эмпатия* – способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание. Педагог-гуманист должен быть активным участником группового взаимодействия и общения, открыто выражать свои чувства в группе, владеть стилем неформального общения с обучающимися, обладать положительной самооценкой, проявлять эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Изучение исторического опыта показывает, что человечество в образовании идет от жесткой, репрессивной, традиционной системы к гуманистическому, персоналистскому воспитанию, центрированному на учащемся, на человеке.

Несомненно, гуманистические концепции воспитания имеют немало привлекательных черт. Однако можно ли реально построить воспитание и обучение исключительно на интересах и самостоятельности обучающихся и на культивировании уникальности

личности? Возможен ли чисто такой подход в условиях массового образования и лавинообразного роста информации? Или истина в разумном сочетании управления и свободы?

Концепция воспитания в современной России

Становление концепции воспитания в тот или иной исторический период, в той или иной стране, определяется социально-экономическими, политическими, историко-культурными, психологическими и собственно педагогическими факторами. Все эти факторы в России за последние два десятилетия резко изменились. В стране идет становление демократического общества с ориентацией на такие идеи, как права человека, гражданское общество, демократия, социально-ориентированная экономика, гуманизм. Эти базовые принципы, по мнению специалистов, должны определять жизнь людей на Земле в настоящее время и в обозримом будущем, а значит, образование подрастающего поколения должно им соответствовать.

Поворот к новой парадигме воспитания – гуманистической педагогике – наметился уже в середине 80-х годов прошедшего века в движении группы педагогов-экспериментаторов (новаторов), объединенных «Учительской газетой». Ведущими представителями данной группы (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волковым, Е. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым и др.) были сформулированы основные положения (идеи) концепции «Педагогика сотрудничества».

Идеи личностно-ориентированного образования, гуманистической педагогике, воспитания в духе любви и свободы, педагогики ненасилия обсуждаются в научных кругах и в большей или меньшей мере реализуются в педагогической практике. Наиболее признанной сегодня является концепция личностно-ориентированного образования (краткая характеристика которой дана выше).

Рядом авторов (в частности, Л. М. Лузиной) обосновывается антропологический подход как методологическая предпосылка становления современной парадигмы воспитания ориентированной на целостное развитие человека, становление его индивидуальности. Однако, как отмечают специалисты, сегодня в России еще не сложилась внятно сформулированная и разделяемая большинством концепция воспитания.

Выводы

1. В истории педагогики и образования прослеживается развитие двух полярных подходов к воспитанию: авторитарного и гуманистического.
2. Гуманистический подход к воспитанию активно развивается в разных странах мира с конца XIX – начала XX веков.
3. В современной России идет становление концепции воспитания, ориентированной на гуманистический подход, наиболее признанной является концепция личностно-ориентированного образования.

Теоретические основы процесса воспитания

Ключевые слова: отношение (эмоционально-ценностное отношение), уровни сформированности отношений, движущие силы процесса воспитания, структура процесса воспитания, особенности процесса воспитания, связь воспитания с обучением, развитием, самовоспитанием, перевоспитанием.

Воспитание как процесс становления отношений

Рассматривая воспитание как процесс взаимодействия преподавателя и воспитанников с целью становления у последних системы отношений к миру и самому себе, напомним, что:

- под отношением понимается связь субъекта с объектом окружающего мира, избирательно устанавливаемая самим субъектом и проявляющаяся в следующих формах: рациональной, эмоциональной, поведенческой;
- наиболее общими объектами-ценностями являются: природа, познание, общество, труд, человек, красота, Я сам (собственное достоинство);
- эмоционально-ценностное отношение личности означает осознание и осмысление общественной и личной значимости той или иной ценности (подробнее см. С. 81).

Отношенческий подход в воспитании детально проработан известным исследователем Н. Е. Щурковой. Ею выделены четыре основных этапа становления целостного отношения, повторяющиеся на новых витках воспитательного процесса (рис. 17). То есть процесс формирования и развития отношений осуществляется спиралеобразно.

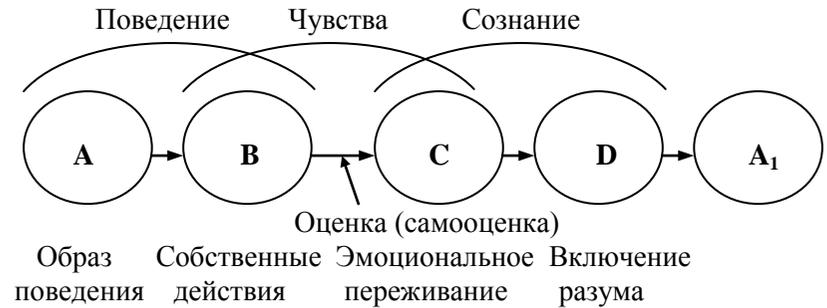


Рис. 17. Процесс становления отношения (по Н. Е. Щурковой)

В зависимости от того, какие этапы становления отношения обеспечиваются в процессе воспитания, формируется тот или иной **уровень** отношения – **примитивно-поведенческий, эмоциональный, мотивированно-поведенческий.**

Примитивно-поведенческий уровень отношения формируется при осуществлении двух первых этапов процесса, при этом воспитанник знает и выполняет нормы поведения при постоянном контроле со стороны воспитателя.

Переход на следующий уровень – *эмоциональный* – связан с внешним оцениванием поступков человека или с его самооценкой. На этом уровне в зависимости от качества оценки (положительная или отрицательная) человек испытывает эмоциональное удовлетворение или неудовлетворение своими поступками.

Третий уровень – *мотивированно-поведенческий* – это уровень сознательного поведения. Человек действует на основе убеждений, что означает: он не только понимает значение той или иной ценности для общественного развития или лично для себя, но, осмысливая, принимает ее.

Например, отношение к познанию на примитивно-поведенческом уровне проявляется в выполнении учебных обязанностей, на эмоциональном – в любознательности, на мотивированно-поведенческом – в познавательном интересе, систематическом самообразовании. Цепочка уровней отношения к труду выглядит следующим образом: выполнение трудовых обязанностей – трудолюбие – трудовая ответственность.

Педагогические исследования и практический опыт работы преподавателей высшей школы показывают, что выпускники об-

щеобразовательной школы, ставшие студентами, далеко не всегда отличаются высоким уровнем общей культуры, мотивированно-поведенческим уровнем отношения к фундаментальным ценностям бытия. Сказанное означает значимость решения задач воспитания в высших учебных заведениях.

Процесс воспитания (в узком смысле) является составной частью педагогического процесса (наряду с обучением и развитием). Если на первый план в педагогическом процессе выходит воспитательная функция, то речь идет о *воспитательной работе*. Воспитательная работа в высшей школе осуществляется через институт кураторства, через организацию работы объединений по интересам (клубы, творческие лаборатории, факультеты дополнительных или общественных профессий), студенческого профкома и т. д. Однако следует понимать, что такой воспитательной работой охватывается лишь небольшая часть студентов от общего их количества.

Специфика высшей школы в деле воспитания студенческой молодежи проявляется в том, что соответствующие задачи должны решаться, прежде всего, в связи с организацией учебной деятельности студентов, в учебном процессе.

Специфика воспитания и его связи с другими процессами

Процесс воспитания имеет следующие *структурные компоненты*: *целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный*. Нетрудно заметить структурное сходство с процессом обучения, ведь в реальной практике обучение и воспитание тесно взаимосвязаны. Тем не менее все составляющие воспитательного процесса имеют свою специфику.

Как было сказано выше, процесс воспитания направлен на становление системы эмоционально-ценностных отношений человека к миру, людям, самому себе. Осмысленные личностью ценности являются *целью* и результатом процесса воспитания и самовоспитания, процесса усвоения ценностей, принятых в обществе.

Ценностями называют объекты, общие абстрактные идеи, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают поэтому как нормы, как должное. Рядом исследователей целевые установки воспитания связываются с качествами человеческой личности, что не противоречит отношенческому подходу, так как в основе любого качества личности лежит то или иное отношение.

В определении структуры *содержания* воспитания специалисты ориентируются на составляющие культуры личности. По мнению О. С. Газмана, культура личности включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую, правовую, экономическую, трудовую, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, коммуникативную культуру, а также культуру семейных отношений. Культура личности выступает как результат присвоения культурного наследия предыдущих поколений. Культура общества, все ее элементы – знания, опыт, ценности, виды деятельности – являются содержанием и средствами воспитания, т. е. становления отношений личности.

Традиционно реализуемые на практике направления воспитания, хотя и требуют корректировки в современных условиях, тем не менее обеспечивают определенную систематичность в воспитательной работе. К таким направлениям относятся следующие: становление культуры умственного труда, формирование научного мировоззрения, нравственное воспитание, трудовое воспитание и профессиональная ориентация, эстетическое воспитание, физическое воспитание, экологическое образование.

В *организации* процесса воспитания используются специфические *методы воспитания* (пример, убеждение, требование, упражнение, приучение, поощрение, наказание), *формы воспитательной работы* (этическая беседа, диспут, праздник и т. п.). Что касается *средств воспитания*, то наряду с материальными, интеллектуальными, эмоциональными и моторными, применяемыми в процессе обучения, в воспитательной работе реализуются различные *виды деятельности*. Так, развитие творческих способностей возможно только при включении студента в продуктивную деятельность; занятия физической культурой и спортом способствуют формированию отношения к здоровому образу жизни; отстаивание своих взглядов и убеждений в ходе дискуссий содействует развитию мировоззренческих установок человека и т. д.

В настоящее время в связи с нечеткостью целевых установок и объективной сложностью вопроса проблема выявления и *оценки результатов* воспитания в педагогике разработана недостаточно.

Становление человека, личности, индивидуальности осуществляется через взаимосвязанные друг с другом процессы обучения, воспитания, самообучения, самовоспитания, перевоспитания.

Обучение и воспитание – две составляющие в целостном педагогическом процессе, которые разграничиваются лишь условно (в научных целях). Оба процесса служат общим целям развития личностных и индивидуальных особенностей человека, что предполагает собственную активность индивида, реализацию субъект-субъектных отношений педагога с воспитанниками. Процессы выполняют общие функции (обучающую, воспитательную, развивающую, контролирующую), имеют сходную структуру, включающую целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-результативный компоненты. Становление любого отношения связано с рациональной, поведенческой и эмоционально-волевой сферами человеческой личности.

В вузы приходят выпускники общеобразовательных школ, которые должны быть способными к самообучению и самовоспитанию. Однако преподаватели высшей школы нередко сталкиваются с нежеланием студентов самосовершенствоваться, а также с несформированностью соответствующих умений и навыков, что осложняет организацию самостоятельной работы студентов. В связи со сказанным очевидна целесообразность оказания соответствующей помощи студентам (особенно на первых курсах), стимулируя и поддерживая у них интерес к познанию, содействуя становлению познавательных умений, таких как: найти нужную информацию, работать с текстом, выделяя существенное, анализировать, представлять информацию в графическом виде (составлять сравнительные таблицы, логические схемы, опорные конспекты), конспектировать первоисточники, составлять план и т. д. То есть готовность студентов к самообразованию формируется в процессе их обучения и воспитания, включение студентов в активную самообразовательную деятельность сказывается на качестве результатов педагогического процесса.

Перевоспитание предполагает такое взаимодействие воспитателя и воспитанника, которое ведет к преодолению нежелательных качеств личности. Но негативные качества личности нельзя удалить «как сорняки в огороде», их можно только вытеснить (заме-

нить) соответствующими положительными качествами. Таким образом, перевоспитание – это то же воспитание, только идущее в осложненных условиях, поскольку требуется преодолевать негативные установки и привычки воспитуемого.

В процессе воспитания человек приобретает новые отношения, поднимается с одного уровня отношения на другой, то есть наблюдаются качественные и количественные изменения личности – происходит развитие.

Выводы

1. Система эмоционально-ценностных отношений человека к миру, людям, самому себе составляет содержание воспитания.
2. Процесс становления отношений личности в процессе воспитания осуществляется поэтапно. В зависимости от того, какие этапы реализуются в процессе воспитания, зависит уровень сформированности отношений.
3. Процесс воспитания является составляющей педагогического процесса наряду с обучением и развитием. Ему присущи воспитательная, обучающая, развивающая, контролирующая функции с доминированием первой. Движущими силами процесса являются внутренние противоречия, структурными компонентами – целевой, содержательный, деятельностный, контрольный.
4. Процесс воспитания имеет черты сходства и отличия с процессом обучения.
5. Процесс воспитания взаимосвязан с обучением, самообучением, самовоспитанием, перевоспитанием, развитием.

Закономерности, принципы, правила воспитания

Ключевые слова: закономерность воспитания, принцип воспитания, правило воспитания.

Закономерности воспитания

Выше (см. С. 123) рассмотрен вопрос о закономерностях, принципах и правилах в педагогике. Напомним следующее:

- закономерность педагогическая – внутренняя существенная связь педагогических явлений, которая обуславливает их вероятностное проявление и развитие;

- в педагогике выделяются общие закономерности развития человека, закономерности обучения, закономерности воспитания;
- педагогические закономерности лежат в основе принципов и правил обучения и воспитания.

Назовем некоторые закономерности воспитания, которые должны быть понятны на основе рассмотренных выше теоретических основ воспитания.

Эффективность воспитания зависит:

- от сложившихся воспитательных отношений;
- от соответствия цели и организации действий;
- от соответствия социальной практики и характера воспитательного влияния;
- от совокупного действия объективных и субъективных факторов;
- от интенсивности самовоспитания;
- от эффективности обучения и развития;
- от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанников;
- от интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между воспитанниками;
- от активности участников воспитательного процесса.

Система принципов воспитания

Принципы воспитания – основные положения, отражающие способы использования закономерностей воспитания в соответствии с целями воспитания.

Правила воспитания – конкретные рекомендации, базирующиеся на принципах.

Каждый принцип реализуется через совокупность правил, некоторые правила могут содействовать осуществлению нескольких принципов.

Система принципов воспитания – совокупность принципов воспитания, взаимосвязанных друг с другом.

Кратко охарактеризуем основные принципы воспитания.

Принцип взаимосвязи воспитания с обучением и развитием личности означает необходимость постановки и реализации взаи-

мосвязанных задач обучения, воспитания и развития человека в педагогическом процессе (в учебной и в воспитательной работе).

Принцип целенаправленности воспитания в настоящее время формулируется как принцип *гуманистической направленности воспитания*. Он ориентирует на гуманистический подход к воспитанию, при котором человек, раскрытие и развитие его способностей рассматривается как главная ценность воспитания.

Принцип комплексного подхода к воспитанию, прежде всего, означает единство и взаимосвязь основных направлений воспитания (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, экологическое и др.), соответствующих составляющим человеческой культуры. Думается, сегодня следует говорить о единстве, гармонии личного и общественного. Внимание педагогов к развитию человеческого Я, индивидуальности человека, живущего в обществе, не должно приводить к развитию индивидуализма, эгоистичности.

Принцип систематичности воспитания и связи его с жизнью. Систематичность означает необходимость а) регулярности, непрерывности воспитания, б) учета системы отношений, в) обеспечения основных этапов в развитии отношений, г) постепенного повышения уровня отношений. Требование связи воспитания с жизнью, с одной стороны, ориентирует педагогов на адекватность воспитания особенностям общественного развития, общественным идеалам и ценностям, с другой – на включение детей, подростков, молодежи в реальные общественные дела. Так, приметой сегодняшнего дня является развитие волонтерского движения.

Само название **принципа сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности и инициативы воспитанников** говорит о его сути. Воспитатель как более знающий и опытный человек естественно занимает руководящую позицию во взаимодействии с воспитанниками. Однако идеальное руководство заключается в создании условий для проявления инициативы и самостоятельности воспитанников, в оказании им необходимой помощи советом и делом, в постепенном ослаблении помощи и предоставлении возможностей самоуправления.

Необходимость реализации **принципа воспитания личности в коллективе** связана с общественной сущностью человека, с жиз-

нию его в обществе, с важностью общения и установления взаимоотношений с другими людьми. От того, насколько человек способен продуктивно взаимодействовать с друзьями, соучениками, коллегами по работе, посторонними людьми, работать в команде, во многом зависят его самочувствие, успешность в учебной и профессиональной деятельности. Поэтому наряду с задачей становления личности, развития индивидуальности, преподаватель обязан решать и задачу формирования и развития группы.

Принцип уважения к воспитаннику в сочетании с требовательностью не требует особых пояснений. Педагогическое требование – метод воспитания, заключающийся в постановке задач по соблюдению общественных норм и правил поведения перед обучающимися. Отсутствие требований ведет не к свободе, как это может показаться, а к вседозволенности и анархии. В то же время требования должны предъявляться, сочетаясь с уважением к личности, только в этом случае они будут эффективны. При этом положительный эффект имеет *опора на положительное* в человеке, данное положение иногда выделяется как отдельный принцип.

Суть **принципа учета половозрастных и индивидуальных особенностей воспитанников** и ранее, и сегодня нередко больше декларируется, чем соблюдается. Его сложно реализовать на практике в связи с необходимостью проведения мониторинга (постоянного слежения) за развитием отдельных воспитанников и групп. Следует подчеркнуть, что до недавнего времени педагогику можно было называть «бесполой», лишь в последнее время исследователи всерьез обратили внимание на изучение гендерных (половых) различий. Эти особенности должны учитываться в обучении и воспитании.

Принцип связи воспитания, самовоспитания, перевоспитания базируется на глубинных связях данных процессов, указывает на необходимость ориентации воспитанников на самовоспитание, оказание необходимой помощи в его осуществлении, на использование специальных приемов в работе с молодыми людьми, нуждающимися в перевоспитании.

Принципы воспитания в педагогическом процессе реализуются через правила воспитания. Например, для реализации принципа

требовательности и уважения к личности целесообразно ориентироваться на такие правила:

- ориентация требований на принятые в обществе нормы и правила поведения;
- установление гуманистических, уважительных взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса (между преподавателями, студентами и их родителями);
- завоевание авторитета преподавателем;
- четкость формулирования требования (понятность его для воспитанника);
- обеспечение понимания воспитанником смысла и необходимости требования;
- предъявление требования спокойным тоном (не упрасывая и не приказывая);
- позитивный характер требования (не запрещающий, а побуждающий к позитивным действиям);
- обеспечение посильности требования для воспитанников;
- доведение требования «до конца» (контроль за выполнением).

Выводы

1. Закономерности воспитания – результат теоретических исследований в педагогической науке, принципы и правила воспитания выполняют конструктивную функцию, то есть позволяют конструировать реальный педагогический процесс.
2. Система принципов воспитания и их содержание исторически изменяемы в соответствии с изменениями целей воспитания.

Формирование научной картины мира и научного мировоззрения студентов

Ключевые слова: картина мира, мировоззрение, взгляды, убеждения, идеалы, принципы деятельности, мировоззренческая идея, система работы учителя по формированию научной картины мира и мировоззрения учащихся, педагогические условия формирования научного мировоззрения школьников.

Актуальность проблемы

Проблема становления и развития научного мировоззрения подрастающего поколения была поставлена еще в XIX веке. Так,

например, видными учеными-методистами обосновывалась задача формирования научного мировоззрения учащихся в процессе обучения естествознанию.

В советском государстве формирование коммунистического мировоззрения рассматривалось в качестве важнейшей образовательной задачи. Философами, психологами, педагогами активно разрабатывались методологические и теоретические основы формирования диалектико-материалистического мировоззрения, прорабатывалась методика формирования коммунистических взглядов и убеждений школьников и студентов. В этот период становление мировоззрения молодежи имело выраженную идеологическую направленность.

В переходный период отказ от коммунистической направленности образования привел к существенным пробелам в мировоззренческой подготовке подрастающего поколения. Тогда как именно в быстро изменяющемся обществе человеку гораздо больше, чем конкретные знания и умения, необходимы обобщенные взгляды, убеждения, идеалы, позволяющие ориентироваться в мире, разбираться в своих взаимоотношениях с ним.

В высшей школе обеспечение мировоззренческой направленности образования является основной задачей воспитания студенческой молодежи, которая может и должна решаться в учебном процессе.

Основные понятия

Остановимся на основных понятиях, необходимых для освоения рассматриваемой педагогической проблемы.

Картина мира – целостный образ мира, формирующийся в обществе в рамках определенных мировоззренческих установок.

Научная картина мира – система общих принципов, понятий, законов и наглядных представлений, формируемая на основе синтеза научных знаний; является связующим звеном между мировоззрением и фундаментальными формами теоретического освоения действительности. Различают картины мира разной степени обобщенности, так, наряду с общенаучной существует естественно-научная картина мира, наряду с естественно-научной – частнонаучные картины мира: биологическая, физическая, химическая.

Мировоззрение – система обобщенных взглядов, убеждений, идеалов человека, отражающая понимание им окружающего мира и определяющих общую направленность его деятельности. Формируется на основе системы мировоззренческих идей.

Мировоззренческая идея – обобщенный теоретический принцип, объясняющий сущность явлений.

Взгляд выражает определенную точку зрения на сущность важнейших явлений природы, общественной жизни, познания; это отношение, характеризующееся эмоциональной оценкой.

Убеждение – более высокая ступень осознанности окружающего мира, обеспечивающая уверенность человека в правильности своих взглядов и идеалов; это устойчивое отношение, предполагающее готовность к действию, проявляется в деятельности.

Идеал (фр. *ideal*, греч. *idea* – идея, первообраз) – образ, являющийся воплощением совершенства, образец, высшая цель стремлений человека. Различают общественный, нравственный, эстетический и другие идеалы.

Мировоззрение, присущее обществу, социальным классам, политическим партиям, принадлежит к сфере *общественного* сознания. Мировоззрение, присущее личности, отдельному человеку, – к сфере *индивидуального* сознания. И для общественного, и для индивидуального мировоззрения характерны три составляющие: *жизненное* мировоззрение, *религиозное* мировоззрение, *научное* мировоззрение. Различают также такие виды мировоззрения, как: *диалектическое* и *метафизическое*, *материалистическое* и *идеалистическое*.

Становление мировоззрения происходит под влиянием ряда факторов: социально-экономические условия, государственная политическая система, культурная среда, система образования, семейно-бытовая среда, среда микрообщения, географическая среда. Ведущее место среди указанных факторов занимает система образования.

Содержание мировоззренческой подготовки

Содержание мировоззренческой подготовки обучающихся представляет собой целостную систему, включающую в себя четыре взаимосвязанных аспекта, а в каждом из них мировоззренческие идеи и соответствующие взгляды, убеждения и идеалы (рис. 18).



Мировоззренческие идеи и понятия

Взгляды, убеждения

Идеалы, принципы

Деятельность

Рис. 18. Система содержания мировоззренческой подготовки студентов

Естественно-научный аспект мировоззрения связан с мировоззренческими идеями, отражающими закономерности существования и развития природы (например, идеи естественного происхождения жизни на Земле, эволюции органического мира, системной организации природы, взаимосвязи живых систем со средой обитания и др.). *Социальный аспект* ориентирует на идеи, связанные с пониманием общественного развития (идеи развития и смены общественно-исторических формаций, взаимовлияния личности и социальных групп, взаимосвязи форм общественного сознания и т. д.). *Гуманистический аспект* отражает нравственно-эстетические идеалы, такие как: гуманизм, толерантность, коллективизм, ответственность, прекрасное в человеке, природе, науке, искусстве и др. *Гносеологический аспект* связан с законами познания, идеями принципиальной познаваемости мира и человека, взаимосвязи научного познания и общественно-исторической практики (практика – источник и критерий истинности научного знания), движения познания от явления к сущности и т. п., принципами научного познания (системности, историзма, объективности и др.).

Остановимся более подробно на гуманистическом (нравственно-эстетическом) аспекте в связи с его значимостью для современ-

ного переходного периода в развитии общественных отношений, а также междисциплинарным его содержанием.

Содержание нравственного воспитания определяется совокупностью нравственных отношений, которые необходимы для регулирования поведения человека в различных сферах жизни. В связи с многообразием нравственных качеств личности в определении содержания нравственного воспитания целесообразно ориентироваться на обобщенные характеристики, наиболее общие качества личности, вбирающие в себя частные.

Назовем и охарактеризуем основные нравственные качества современного человека.

Патриотизм – качество личности, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

Гражданственность – качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом, разумное использование своих гражданских прав.

Толерантность (от лат. toleranta – терпение) – качество личности, проявляющееся в способности безоценочно (терпимо) воспринимать и понимать отличительные черты другой культуры.

Гуманность (от лат. humanus – человеческий) – качество личности, заключающееся в уважении к людям и их переживаниям, в способности к состраданию.

Ответственность – качество личности, проявляющееся в различных формах контроля над своей деятельностью, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга, исполнении ролевых обязанностей, готовности дать отчет за свои действия.

Коллективизм – качество личности, заключающееся в способности человека продуктивно общаться и взаимодействовать для удовлетворения потребностей группы, общества и собственной личности.

Дисциплинированность (от лат. disciplina) – качество личности, проявляющееся в подчинении установленному порядку и правилам, обязательным для каждого участника совместной деятельности, для той или иной организации.

Достоинство – качество личности, отражающее ценностное представление человека о самом себе, требование проявления самоуважения и уважения к себе со стороны других людей.

Остановимся на эстетической составляющей мировоззрения. Объекты окружающего мира имеют эстетическую ценность, которая может быть присвоена подрастающим поколением. Именно эти объекты и являются источниками эстетического воспитания, становления **эстетических идеалов** – социально и индивидуально-психологически обусловленных представлений о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Важнейшим источником эстетического воспитания является **природа**. Форма природных объектов, цвет и свет, гармония и целесообразность – все это является для человека источником не только знаний о неживой и живой природе, но и эстетических чувств.

Важным источником эстетического воспитания является **человек и его отношения**. Красоту и совершенство человеческого тела издавна воспевали поэты, отражали в скульптурных и живописных произведениях художники. Красота движений наблюдается в танце, на спортивных состязаниях, в работе мастера своего дела. Взаимоотношения, общение с другими людьми тоже имеют эстетическую составляющую. Культура поведения, культура речи, культура общения – в этих аспектах особенно тесно смыкаются нравственная и эстетическая составляющие воспитания.

Наука, познание – еще один источник эстетического. Красоту науки можно увидеть в системности, строгой логике, доказательности, простоте экспериментального исследования в сочетании с его показательностью. Недаром используются выражения «красивый эксперимент», «красивое доказательство теоремы», «блестящее выступление».

Красота **труда** заключается как в самом процессе трудовой деятельности (человек «красиво работает»), так и в ее результатах. Прекрасны не только произведения поэтов, художников, композиторов, но плоды труда ландшафтных дизайнеров, садоводов-любителей, архитекторов, строителей и т. д.

Искусство является важнейшим источником эстетического воспитания. Особое значение имеет приобщение молодежи к клас-

сическому и народному искусствам, потому что они выдержали испытание временем и могут служить своеобразным эталоном в лавинообразном наступлении массовой культуры. Сказанное не означает запрета на новые направления в искусстве, в эстетическом воспитании, ведь то, что сейчас считается классикой, когда-то тоже признавалось немногими.

Условия становления научного мировоззрения

Система работы преподавателя по формированию научного мировоззрения студентов включает в себя решение следующих **задач**:

- 1) задачи обучения ориентируют на обеспечение усвоения студентами мировоззренческих идей и понятий;
- 2) задачи воспитания связаны с формированием взглядов, убеждений, идеалов с помощью конструктивного диалога с обучающимися;
- 3) задачи развития предполагают развитие диалектического мышления студентов через решение доступных и значимых для них проблем.

Эффективность формирования целостного научного мировоззрения студентов определяется реализацией ряда педагогических условий, а именно:

- учет системы мировоззренческих идей и понятий;
- учет и реализация межпредметных связей;
- подведение обучающихся к обобщениям мировоззренческого характера, проведение занятий, направленных на систематизацию и обобщение знаний студентов;
- доказательность изложения информации преподавателем, требование доказательности ответов от студентов;
- ориентация на раскрытие причинно-следственных связей явлений окружающего мира;
- обеспечение творческого применения студентами мировоззренческих знаний (теоретическое), проблемный подход в образовании;
- организация применения мировоззренческих знаний для решения практических задач;

- использование специальных заданий мировоззренческого содержания;
- изучение истории крупнейших научных открытий;
- показ зависимости результатов познания от мировоззренческой позиции исследователя;
- ориентация на разностороннюю значимость для человека изучаемых объектов и явлений (практическую, эстетическую, экономическую и т. д.);
- использование дискуссионных форм обучения, связанных с обсуждением разных точек зрения, разных позиций (научных, нравственных, эстетических);
- изучение обучающимися философских работ;
- изучение государственных документов, постановлений местных органов власти;
- краеведческий подход в образовании.

Выводы

1. Мировоззрение личности формируется под влиянием ряда факторов, ведущим из них является образование.
2. Становление научной картины мира и научного мировоззрения студентов является важнейшей задачей высшей школы.
3. Система содержания мировоззренческой подготовки студентов междисциплинарна: включает естественно-научный, социальный, гуманистический и гносеологический компоненты.
4. Становление научного мировоззрения студентов может быть обеспечено при реализации ряда педагогических условий.

Экологическое образование студентов

Ключевые слова: экология, экологическая культура, устойчивое развитие, экологическое образование в целях устойчивого развития, экологическая деятельность, принципы экологического образования, экологическое краеведение.

Значение экологического образования

К середине XX века противоречия во взаимоотношениях между обществом и природой, человеком и окружающей его средой достигли масштабов, которые позволяют говорить о серьезных экологических проблемах, об экологическом кризисе и даже о ре-

альности экологической катастрофы. Человек – биосоциальное существо, его здоровье и жизнь зависят от окружающей его природной и социальной среды, теряющей свою жизнеспособность.

Возможности предотвращения экологической катастрофы, результативность решения экологических проблем зависят как от уровня научных достижений, социально-экономических условий, так и от уровня экологической культуры людей. Основным результатом и основной характеристикой экологической культуры на современном этапе общественного развития должна стать экологическая ответственность, т. е. ответственность за сохранение и развитие общества и благоприятной среды жизни для будущих поколений людей. Однако, как показывают специальные исследования, у значительной части населения, в том числе у выпускников средней школы, преобладает утилитарное (потребительское) отношение к природной среде.

В решении проблемы формирования новой экологической культуры общества ведущее место занимает экологическое образование. Воспитание отношения к природе, активизировавшееся в середине прошлого столетия, прошло несколько этапов в своем развитии: природоохранное воспитание (с акцентом на необходимость охраны природы), экологическое образование (с ориентацией на изучение основ экологии, на воспитание экологической ответственности за состояние природной среды перед будущими поколениями), экологическое образование в целях устойчивого развития (с направленностью на понимание необходимости взаимосвязанного решения социальных и экологических проблем).

Низкий уровень экологической культуры выпускников школ и студентов вузов определяется комплексом как социальных, так и педагогических причин, среди которых – недостаточное внимание к осуществлению экологического образования, что проявляется, прежде всего, в его бессистемности.

Экология, устойчивое развитие и экологическое образование

Чтобы разобраться в сущности и особенностях экологического образования, оттолкнемся от понятия «экология». Сегодня данное слово широко используется в таких словосочетаниях, которые часто совсем не соответствуют своему научному смыслу (например,

широко употребляемое выражение «плохая экология» для характеристики экологической ситуации на той или иной территории).

В 1866 году Э. Геккель ввел в научный обиход термин «экология» для обозначения области *биологического* знания – науки о взаимодействии живых организмов со средой их обитания. Интенсивное развитие экологической науки наблюдается с середины XX века. Сегодня экология вышла из рамок чисто биологической науки и включает в себя базовые отрасли – классическая биоэкология (аутэкология – экология организмов, демэкология – популяционная экология, синэкология – экология сообществ), экология человека, социальная экология, глобальная экология, геоэкология, а также прикладные отрасли – агроэкология, урбоэкология, радиоэкология, инженерная экология, медицинская экология и др.

Даже простое перечисление отраслей экологического знания дает представление о *междисциплинарности* экологии, сочетании в ней *естественно-научных, социальных и технологических* компонентов. Междисциплинарность проявляется в любой отрасли экологии. Так, социальная экология изучает взаимодействие общества (изучается социальными науками) и природы (изучается естественными науками), причины возникновения и способы решения экологических проблем (последние изучаются техническими науками). Ключевое понятие экологии человека «окружающая человека среда» включает в себя как природную, так и социальную, то есть создаваемую человеком, составляющие. В окружающей человека среде выделяются такие компоненты, как: *биологический* (растения, животные, микроорганизмы); *химический* (природные вещества – кислород, углекислый газ, водород, азот, вода и др., а также созданные человеком вещества – нефтепродукты, синтетические моющие средства, пластмассы и пр.); *физический* (шум, свет, вибрация, радиоактивное излучение и т. п., как естественные, так и создаваемые человеком); *социальный* (другие люди, здания, сооружения, дороги и т. п.). Названные компоненты изучаются разными науками.

Что же такое экологическое образование, как оно связано с устойчивым развитием?

Устойчивое развитие – достижение равновесия между потреблением, населением и способностью Земли поддерживать

жизнь. Как сказано в преамбуле основного документа, принятого Межправительственной конференцией по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.): «*Единственный способ обеспечить себе безопасное, более процветающее будущее – это решение проблем окружающей среды и экономическое развитие в комплексе и согласованным образом. Мы должны удовлетворять основные нужды людей, повысить уровень жизни для всех и в то же время лучше защищать и сохранять экологические системы. Ни одна страна не может добиться такого будущего в одиночку, но мы можем его добиться совместными усилиями в рамках всемирного сотрудничества в целях устойчивого развития*».

Экологическое образование в интересах устойчивого развития – междисциплинарный педагогический процесс формирования экологической культуры детей, подростков, молодежи в различных видах деятельности и общения с окружающей средой. Экологическое образование является важнейшей составной частью образования для устойчивого развития и в таком контексте ориентирует на взаимосвязанное развитие общества и природы, а не на одностороннюю охрану природы.

Экологическая культура – единство экологической образованности, сознательного, ответственного отношения к природе, окружающей человека среде и здоровью людей, активной и умелой эколого-ориентированной деятельности.

Экологическая деятельность – проявления сознательной целенаправленной активности людей, связанные с сохранением и улучшением окружающей среды.

Задачи, содержание, принципы экологического образования

В процессе экологического образования в целях устойчивого развития, направленного на становление экологической культуры личности, решаются следующие задачи:

- усвоение студентами **знаний** о взаимодействии в системе «человек – общество – природа», об экологических проблемах и способах их решения;
- развитие у молодежи интеллектуальных (в том числе специфических – *оценка, прогнозирование, проектирование, принятие решений*) и практических (в повседневной жизни и профессиональной деятельности) **умений**;

- становление **эмоционально-ценностных отношений** к природе как универсальной ценности, к окружающей среде, к здоровью людей и своему собственному, к экологической деятельности.

Универсальная ценность природы означает многогранную значимость ее для человека – *экономическую* (все, что нужно человеку для жизни и производственной деятельности, он, в конечном счете, берет из природы), *гигиеническую* (для жизни человека как биологического существа необходимы соответствующие природные условия – чистый воздух и пресная вода, например), *познавательную* (удовлетворение потребностей в познании), *нравственную* (отношение к «братьям нашим меньшим»), *эстетическую* (прекрасное в живой и неживой природе).

В организации экологического образования важно ориентироваться на следующие **принципы**:

- *интегативности* (междисциплинарности) – каждая учебная дисциплина вносит свой вклад в экологическое образование;
- *систематичности* – означает непрерывность и последовательность экологического образования (в семье, дошкольных учреждениях, школе, учреждениях профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки кадров);
- *взаимосвязи глобальных, региональных и локальных аспектов экологии* – обеспечение понимания того, что при всей глобальности экологического кризиса экологические проблемы возникают и решаются на локальном уровне (научить «думать глобально, действовать локально»);
- *взаимосвязи познания, переживания и практических действий* – взаимосвязь усвоения экологических знаний с организацией практической деятельности молодежи по сохранению и улучшению окружающей среды, по сохранению здоровья людей (данный принцип слабо реализуется в высшей школе России в отличие от ряда зарубежных вузов);
- *прогностичности* – ориентация на ответственность перед будущими поколениями людей;
- *проблемности* – направляет внимание педагогов на обучение студентов решению реальных экологических проблем;

- учета возрастных и социально-профессиональных особенностей обучающихся.

Экологическое образование студентов высшей школы складывается из следующих основных блоков:

- методологическая подготовка (философия, культурология);
- общая экологическая подготовка (общая экология, прикладная экология, социальная экология, экология человека);
- экологизация общеобразовательных дисциплин (отечественная история, политология, социология, основы правовых знаний, основы экономических знаний, иностранный язык и др.);
- профессиональные дисциплины экологического содержания (инженерная экология, медицинская экология, экологическое образование);
- экологизация профессиональных дисциплин (например, вопросы экологического образования в курсах педагогики и методики обучения тем или иным дисциплинам).

Выводы

1. Образование для устойчивого развития – одна из стратегических линий современного образования. Экологическое образование в интересах устойчивого развития – ведущая его составляющая.
2. Экологическое образование в целях устойчивого развития призвано обеспечить становление экологической культуры подрастающего поколения, важнейшей составной частью которой являются отношения к экологическим ценностям.
3. Экологическая культура личности – междисциплинарная составляющая общей культуры человека. Экологическое образование имеет интегративный характер, поэтому должно обеспечиваться как через обеспечение экологических дисциплин, так и через экологизацию общеобразовательных и профессиональных дисциплин.

Профессиональная ориентация молодежи

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессия, специальность, профессиональный интерес, профессиональное намерение, профессиональные способности, профессиональное самооп-

ределение, профессиография, профессиограмма, классификации профессий по объекту, цели, средствам и условиям труда, основные звенья системы профориентации (предварительная диагностика, просвещение, консультация, отбор, адаптация).

История вопроса

Профессии появились на ранних этапах развития человеческого общества в связи с разделением труда. *Разделение труда* – качественная дифференциация трудовой деятельности в процессе развития общества, приводящая к обособлению и сосуществованию различных ее видов. Первыми крупными делениями труда были отделение земледелия и скотоводства, земледелия и ремесла, производства и торговли.

Появление и развитие машинной индустрии привело к глубокому разделению труда: увеличивается число отраслей производства, появляется большое количество новых профессий (в том числе узкоспециализированных, предъявляющих особые требования к человеку). Именно в этот период развития общества появляется необходимость в специальной работе по оказанию помощи молодежи в выборе профессии, с одной стороны, соответствующей потребностям общества, с другой – желаниям и возможностям человека. В XIX веке начинаются научные исследования вопросов профориентации, появляются первые литературные источники по проблеме, расширяется практика соответствующей работы:

1849 г. – во Франции выходит книга «Руководство по выбору профессий»;

1883 г. – английский психолог Ф. Гальтон предлагает применять тестовые испытания для выявления способностей людей к той или иной профессии;

1897 г. – русский профессор-историк Петербургского университета И. И. Кареев напечатал книгу «Выбор факультета и прохождение университетского курса»;

1908 г. – профессор Гарвардского университета Ф. Парсонс основал в Бостоне (США) «Бюро ориентации» для оказания помощи школьникам в выборе жизненного пути;

начало XX в. – в Англии принят закон, позволяющий открывать учреждения, оказывающие помощь учащимся в выборе профессии, в Бельгии, Испании, Чехии, Швейцарии, Швеции появляются

профориентационные учреждения, в России профориентационной работой начинает заниматься Педагогический музей учительского дома.

Постепенно в ходе исследовательской работы выявилась необходимость информации троякого рода: а) о вероятном спросе на тот или иной труд; б) о способностях, требующихся для разных видов труда; в) о способностях лиц, обращающихся за помощью. Сочетание «надо», «хочу» и «могу» – оптимальный вариант при выборе подходящей человеку профессии.

Основные понятия профессиональной ориентации

Остановимся на основных понятиях, связанных с проблемой профессиональной ориентации молодежи, то есть с оказанием помощи в выборе профессии.

Профессия – род трудовой деятельности, занятий, требующий от человека соответствующей подготовки и уровня квалификации.

Специальность – вид трудовой деятельности в рамках профессии.

Профессиональный интерес – избирательное, эмоционально окрашенное отношение к предпочитаемому виду трудовой деятельности.

Профессиональная склонность – расположенность личности к той или иной трудовой деятельности, предполагающая деятельность.

Профессиональное намерение – стадия развития профессионального интереса, оформленного в сознании человека как профессиональный выбор.

Профессиональные способности – совокупность психологических особенностей личности, необходимых для успешного выполнения той или иной трудовой деятельности.

Профессиональная направленность личности – совокупность профессионально значимых мотивов, влияющих на качество труда.

Профессиональная ориентация – система работы по изучению и формированию профессиональных интересов, склонностей, способностей, намерений.

Профессиональное самоопределение – состояние готовности человека к реальному и осознанному выбору профессии.

Профессиография – наука о профессиях.

Профессиограмма – описание профессии, включающее как важную составную часть сведения о требованиях профессии к организму человека, его психике и состоянию здоровья.

Классификации профессий

Данные о количестве известных в обществе профессий весьма противоречивы – в разных источниках указываются цифры от шести до сорока тысяч и более. Для того чтобы ориентироваться в море современных профессий и специальностей, полезен прием классификации. Конечно, любая классификация профессий будет в определенной степени условной.

Основанием одной из наиболее известных классификаций профессий является **объект труда**. Согласно данной классификации все профессии делятся на пять групп.

1. Профессии типа «*Человек – природа*». Объектами труда являются неживая природа (геолог, метеоролог, вулканолог, спелеолог, сейсмолог...) и живая природа (егерь, животновод, полевод, биолог, зоотехник, пастух, работник зоопарка...).
2. Профессии типа «*Человек – техника*». Объекты труда – машины, станки, аппараты, приборы (водитель, наладчик станков, фрезеровщик, токарь, крановщик...).
3. Профессии типа «*Человек – человек*». Объекты труда – люди (врач, официант, экскурсовод, проводник, следователь, библиотекарь, офицер...).
4. Профессии типа «*Человек – знаковая система*». Объекты труда – условные знаки, слова, формулы (стенографистка, бухгалтер, программист, корректор, редактор, летчик, диспетчер...).
5. Профессии типа «*Человек – художественный образ*». Объекты труда – художественные образы, их элементы (артист, художник, писатель, ювелир, дизайнер, мастер народных промыслов...).

Вторая классификация профессий в своей основе имеет **цели труда**. Конечно, ближайшие цели профессий могут быть очень разнообразны, но рассматривая цель труда в общем виде, можно выделить три группы профессий:

- *гностические профессии*, цель – оценить, распознать, проверить, разобраться (контролер, инспектор, следователь, эксперт, дегустатор...);
- *преобразующие профессии*, цель – преобразовать объект труда (литейщик, фрезеровщик, токарь, парикмахер, повар, водитель...);
- *изыскательские профессии*, цель – создание нового продукта (изобретатель, конструктор, проектировщик, селекционер, модельер, технолог, программист, писатель...).

Третья классификация характеризует сходство и различие между профессиями по **средствам труда**. Согласно ей выделяются следующие группы профессий, в которых используются разные средства труда:

- ручные инструменты (примеры профессий – плотник, сапожник, хирург, музыкант-исполнитель...);
- машинное и механическое оборудование с ручным управлением (тракторист, шофер, крановщик...);
- автоматическое и автоматизированное оборудование (технолог производства пищевых продуктов, инженер-технолог автоматической производственной линии...);
- выразительные функции человека: (артист, диктор...).

В четвертой классификации профессии подразделяются по **условиям труда**:

- труд в обычных (бытовых) условиях (бухгалтер, секретарь, парикмахер...);
- труд, связанный с пребыванием на открытом воздухе (монтажник, каменщик, милиционер...);
- труд в необычных условиях – в горячих цехах, в воздухе, под землей, под водой (прокатчик, спелеолог, водолаз...);
- труд в условиях повышенной моральной ответственности (диспетчер, машинист, водитель, врач...).

Используя представленные выше классификации, можно хотя бы в первом приближении охарактеризовать требования профессии к человеку. Так, профессия учителя биологии может быть охарактеризована следующим образом: «человек – природа», «человек – человек», гностическая, преобразующая, изыскательская, связана с использованием ручных инструментов и выразительных функций

человека, с пребыванием на открытом воздухе, с повышенной моральной ответственностью.

Профессиональная ориентация в высшей школе

Работа по профессиональной ориентации молодежи в России осуществляется как в учреждениях общего и профессионального образования, так и в специализированных центрах профориентации.

Учреждения высшего профессионального образования заинтересованы в том, чтобы в вуз приходили «свои» абитуриенты, то есть молодые люди, осознанно выбравшие ту или иную профессию, заинтересованные в ее приобретении. Далее этот интерес необходимо поддерживать и развивать, помогать в выборе специализации, содействовать адаптации к реальной трудовой деятельности по избранной специальности. Поэтому профессиональная ориентация в высшей школе осуществляется на трех этапах: довузовском, вузовском, послевузовском.

Основными звеньями профориентационной деятельности вуза являются следующие:

Диагностика – изучение профессионально значимых особенностей и качеств личности абитуриентов и студентов.

Просвещение – ознакомление с профессиями, специальностями, специализациями.

Консультация – оказание помощи в выборе профессии, специальности в соответствии с интересами, склонностями и способностями личности.

Отбор – выбор лиц, в наибольшей степени отвечающих требованиям профессии.

Адаптация – процесс приспособления к реальным производственным условиям.

Соответственно трем этапам профориентации в высшей школе применяются разнообразные ***формы профориентационной работы***:

- изучение профессиональных намерений школьников (потенциальных абитуриентов);
- профессиональное просвещение школьников;
- профессиональное консультирование школьников;
- школы (летние и в течение учебного года) для учащихся;

- работа в школах университетского комплекса, в профильных классах;
- дни открытых дверей;
- профориентация в учебном процессе;
- дни науки (студенческая конференция с участием аспирантов, школьников, преподавателей);
- посвящение в студенты (День социолога, День политолога);
- встречи с выпускниками и др.

Выводы

1. Профессиональная ориентация – составляющая трудового воспитания, имеет общественную и личную значимость.
2. Профориентационная работа является составляющей деятельности высшего учебного заведения, осуществляется на довузовском, вузовском и послевузовском этапе.
3. Система профессиональной ориентации складывается из следующих звеньев: диагностика, просвещение, консультация, отбор, адаптация.
4. Эффективность профориентационной работы зависит от владения преподавателями основами профессиографии.

Методы воспитания

Ключевые слова: метод, метод воспитания, прием воспитания, педагогическая техника, педагогическая технология (в воспитательной работе), классификация методов воспитания, условия эффективности применения методов воспитания.

Сущность и классификация методов воспитания

Выше (С. 91–92) достаточно подробно рассмотрены понятия метод, метод обучения, прием обучения. По аналогии сформулируем определение метода воспитания.

Методы воспитания – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленные на решение определенных задач воспитания.

Данное определение ориентируется на понимание значения субъект-субъектных отношений в воспитании. Субъектами воспитательного процесса являются отдельные воспитанники, группа и воспитатели.

В соответствии с основными этапами процесса формирования отношений методы воспитания подразделяются на такие группы:

1. Преимущественно воздействующие на сознание (убеждение, пример).
2. Преимущественно воздействующие на поведение:
 - побуждающие (требование, общественное мнение),
 - формирующие (упражнение, приучение),
 - закрепляющие (создание воспитательных ситуаций).
3. Преимущественно воздействующие на чувства, эмоционально-волевую сферу человека (поощрение, наказание).

Прием воспитания – а) составная часть метода, подчиненная ему, входящая в его структуру и употребляемая в конкретной ситуации; б) частный вариант метода. Например, поощрение может быть осуществлено в форме одобрения, похвалы, благодарности и т. п.

Педагогическая технология (в воспитательной работе) – система последовательных и конкретных действий и операций педагога, ведущих к запланированным результатам при организации воспитательной работы с воспитанниками.

Педагогическая техника – комплекс умений педагога владеть собой, своим эмоциональным состоянием и поведением и воздействовать на воспитуемого этими профессионально-личностными средствами. К такого рода умениям относятся техника и культура речи, общения, мимика и пантомимика, умение психофизической регуляции.

Характеристика основных методов воспитания

Убеждение – метод воспитания, связанный с воздействием на сознание воспитанников, с ориентацией их на принятые в обществе ценности, с формированием взглядов, убеждений, идеалов.

Убеждение отличается от проповеди (навязывания неоспоримых истин) и от внушения (воздействие на сознание в обход сознания). Выделяют несколько способов убеждения: *информация* – сообщение и разъяснение воспитаннику норм и правил поведения, сущности тех или иных идей и понятий; *поиск* – организация самостоятельной работы воспитанников с источниками информации (книги, телепередачи, Интернет), *взаимное просвещение* – привлечение воспитанников к сообщению и разъяснению норм и правил

поведения, идей, понятий; *дискуссия* – обеспечение обмена мнениями (в форме диспута, конференции).

Пример – метод воспитания, связанный с воздействием на сознание воспитанников, связанный с механизмом подражания. Может использоваться в вариантах *обсуждения эталона* и *демонстрации образца* поведения. Важными для студентов являются примеры родителей, преподавателей, сверстников, литературных героев, выдающихся людей прошлого и современности.

Требование – метод воспитания, побуждающий воспитанников к положительным действиям и поступкам. Отражает нормы общественного поведения, выступает как конкретная задача. Требование должно отличаться позитивной направленностью, очевидностью (понятностью), доступностью выполнения, последовательностью (доведением до конца).

Общественное мнение – метод воспитания, являющийся выражением группового требования. Используется в развитых коллективах, характеризующихся общими для группы нормами, ценностями, взглядами. Выражается в общности оценочных суждений, мнений.

Упражнение – метод воспитания, направленный на выработку умений и навыков поведения путем многократного повторения и совершенствования способов действий. Упражнение носит несколько искусственный характер, поэтому для его эффективного использования важно обеспечить осознание необходимости повторений, регулирование количества повторов, эмоциональное подкрепление. Упражнение в типичной своей форме употребляется обычно в воспитании дошкольников и младших школьников. Достаточно вспомнить, например, как учитель учит первоклассников приветствовать старших.

Приучение – метод воспитания, направленный на организацию жизни студентов в соответствии с общепринятыми нормами с целью формирования привычных форм поведения (привычек).

Создание воспитывающих ситуаций – метод воспитания, связанный с созданием таких условий, в которых воспитанник вынужден следовать той или иной линии поведения, делать выбор и проявлять те или иные качества личности. Например, ситуации соревнования, игровые ситуации и т. п.

Поощрение – метод воспитания, обеспечивающий эмоциональное подкрепление поведения через положительную оценку поступков воспитанника или группы. Может осуществляться в таких формах, как: одобрение (словами, жестами, мимикой), похвала (мотивированная оценка), благодарность (письменная и устная), премирование, награждение.

Наказание – метод воспитания, оказывающий тормозящее воздействие при негативном поведении воспитанника или группы. При правильном применении наказание вызывает эмоциональную неудовлетворенность, чувство стыда. Разнообразны формы наказания: констатация проступка, неодобрение, замечание, предупреждение, выговор, перевод в другой класс, вызов на педсовет. В истории педагогики известны и особые способы наказания: метод естественных последствий у Ж.-Ж. Руссо, методы «взрыва» (коллективного бойкота) у А. С. Макаренко.

Условия эффективности применения методов воспитания

Эффективность использования методов воспитания в разных педагогических ситуациях зависит от многих конкретных обстоятельств. Остановимся лишь на общих условиях их использования:

- взаимосвязь методов, воздействующих на сознание, чувства и поведение воспитанников (для становления мотивированно-поведенческого уровня отношений);
- общественная ориентация (опора на позитивные, одобряемые общественным мнением, образцы поведения);
- обеспечение активности и самостоятельности воспитанников;
- завоевание авторитета воспитателем;
- единство воспитательных воздействий педагогического коллектива;
- мобильность и индивидуальность, учет реальных обстоятельств (особенно при применении поощрений и наказаний).

Выводы

1. Методы воспитания – способы решения задач воспитания. Связаны с приемами, технологиями, средствами воспитания, а также с педагогической техникой.
2. Основанием для классификации методов воспитания являются сферы личности: сознание, поведение, эмоционально-волевая

сфера. Совокупность методов обеспечивает целостное становление эмоционально-ценностных отношений личности.

3. Эффективность применения методов воспитания зависит от учета ряда педагогических условий.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС¹

Актуальность проблемы

Мировые тенденции развития высшего образования

Понимание Болонского процесса связано с такими вопросами, как: «глобализация и высшее образование», «интернационализация и европеизация высшей школы», «транснациональное образование». В основе – понимание следующего:

1. Европейское высшее образование не может оставаться закрытым от внешнего (глобального, общемирового) воздействия образовательного пространства.
2. Высшее образование все в большей мере вовлекается в сферу действия Генерального соглашения о торговле услугами (GATS), в то время как рынок образовательных услуг остается весьма несовершенным, поэтому должны быть выработаны правила, в основе которых лежит понимание образования как одной из ведущих человеческих потребностей и как общественного блага.
3. Высшее образование должно быть связано с процессом глобализации профессий.
4. Противоречивость процесса глобализации требует осознания вопроса о роли высшего образования в смягчении отрицательных сторон глобальных процессов, особенно в сфере культуры.

Мировые тенденции развития высшего образования обозначены в следующих основных источниках:

- программный документ ЮНЕСКО «Реформирование и развитие высшего образования» (1995);
- доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровитное сокровище» (1997);
- рабочий документ и заключительный доклад Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО (Париж, 5–9 октября, 1998 г.).

Среди множества тенденций в развитии (реформировании, модернизации) высшего образования называются такие основные:

- диверсификация высшего образования,

¹ В данном разделе использован материал из книги: Байденко В. И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.

- радикальное обновление учебных программ,
- усиление взаимосвязи высшей школы с миром труда,
- развитие социального диалога и социального партнерства,
- переход от понятия «квалификация» к понятию «компетенция»,
- выдвижение качества высшего образования на роль «общего знаменателя» реформ высшего образования.

Парадоксы высшего образования

Вузы являются сложными системами, функционирующими и развивающимися в четырех пространствах: международном, межрегиональном, региональном, локальном.

Нынешний этап реформирования высшего образования проводится в ситуации, характеризующейся такими особенностями: процесс глобализации и расширение малого и среднего бизнеса; глубокие изменения в характере миграции рабочей силы, связанные с делокализацией предприятий; воздействие демографических факторов; экспоненциальное развитие научных и технических знаний; глобализация, интернационализация и защита культурной, общинной и языковой самобытности.

В самих системах высшего образования четко проявляются семь парадоксов:

- 1) количественная эволюция высшего образования при нарастании неопределенности в сфере занятости;
- 2) массовость высшего образования и непредставленность в студенческих контингентах целых слоев общества, этносов и народностей, групп и т. д.;
- 3) повышение уровня образованности населения и рост безработицы среди лиц, обладающих дипломами;
- 4) излишнее огосударствление высшей школы, при котором государства «слишком много» и дефицит государственности, когда государства «слишком мало»;
- 5) процессы интернационализации и рост давления на вузы местных условий;
- 6) значительные сегменты научной продукции университетов не используются в этих же университетах;
- 7) исследовательский статус преподавателей вузов не подкрепляется их вовлеченностью в конкретные исследования.

В форме афоризмов парадоксы задач, возлагаемых на университеты, выразил К. Дж. Райнхартсен:

- направлять, следуя потребностям общества;
- отчитываться за неколичественные результаты;
- оставаться традиционными в меняющихся условиях;
- быть проводниками перемен в традиционных условиях;
- и кстати, выполнять все эти задачи в условиях нехватки ресурсов.

Болонские реформы можно рассматривать как европейскую реакцию на мировые тенденции развития высшего образования, как попытку включить позитивный потенциал этих тенденций в энергетику развития, достижения их синергии с направленностью и механизмами Болонского процесса. Но набирают силы еще три тенденции, три мощных процесса – глобализация, интернационализация и европеизация, которые нельзя не учитывать при проведении глубоких преобразований в высшей школе.

Выводы

1. Необходимость реформы европейского высшего образования связана с глобальными особенностями развития общества.
2. В настоящее время наблюдаются общие тенденции в развитии высшего образования в различных странах.
3. Болонские реформы – европейская реакция на мировые тенденции в развитии высшего профессионального образования

Болонский процесс: основные характеристики

Сущность Болонского процесса

Болонский процесс – это глубокая структурная реформа европейской высшей школы на этапе перехода к обществу знаний, расползания глобализма (конкуренции) и предпринимаемых европейцами уникальных усилий, направленных на интеграцию (сотрудничество). Это реформа во времена нарастающего динамизма, смены социально-политических парадигм и расширения масштабов неопределенности.

Основные вехи динамики Болонских реформ: Сорбонна (Сорбоннская декларация, 1998) – Болонья (Болонская декларация, 1999 г.) – Прага (Пражское коммюнике, 2001 г.), Берлин (Берлинское коммюнике, 2003 г.) – Берген (2005 г.) – Кронберг (Кронберг-

ская декларация, 2007). Осенью 2003 года на конференции министров образования европейских стран в Берлине Россия присоединилась к Болонской декларации. 11 октября 2007 года Государственная дума РФ приняла изменения в закон о высшем образовании. Переход на подготовку по системе «бакалавриат – магистратура» произойдет 1 сентября 2009 года.

Характерная особенность болонской реформы – ее системность. *Во-первых*, это общесистемная реформа (цикл реформ) общеевропейского уровня. *Во-вторых*, это общесистемная реформа на национальном (государственном) уровне. *В-третьих*, это общесистемная реформа на институциональном (вузовском) уровне. Как в реформе, имеющей общесистемный характер, она предопределяет неизбежность изменений на «входах», «внутренних процессах» и «выходах» системы, т. е. ее внешних и внутренних параметров. От государства требуются, наряду с политической волей, меры по достаточной законодательной, ресурсной, финансовой поддержке реформ.

Болонский процесс – это попытка организовать разнообразие высшей школы Европы во взаимосвязанном едином образовательном пространстве, одновременно внося четкость и способствуя конкурентоспособности европейских университетов в Европе и мире.

Цели Болонских реформ

Современное состояние высшего образования в странах Евросоюза характеризуется следующими параметрами. В 15 странах Евросоюза насчитывается 3300 вузов различных типов и видов. Вновь присоединившиеся 10 государств дополняют общее число вузов до 4000 с контингентом 12,5 млн человек. При всех проблемах, которые с разной мерой успеха удастся решать европейским странам, очевидно, что потенциал преподавателей, исследователей и выпускников вузов более всего востребован в наукоемких областях экономики. В университетах работает 34 % всех научных работников стран Евросоюза (при разбросе от 26 % в Германии до 70 % в Греции).

Треть европейцев занята в наукоемких отраслях. 50 % общего числа вновь созданных рабочих мест, открытых, например, в 1999–2000 годах, приходится на современные высокотехнологичные

производства. Европейцев беспокоит, что их высшие учебные заведения в целом менее привлекательны и обладают несравненно меньшими финансовыми возможностями, чем университеты других развитых стран, особенно США. Расходы на одного студента в странах Евросоюза в 2–5 раз меньше, чем в США. Хотя в целом на образование выделяется до 5 % ВВП (в Японии для сравнения – 3,5 %), тем не менее прирост темпов финансирования высшего образования по сравнению с темпами прироста ВВП составляет в странах Евросоюза только 1,1 % (в США – 2,3 %). Частные источники инвестирования в высшее образование (от размеров ВВП) достигают: 0,2 % – в Европе, 0,6 % – в Японии, 1,2 % – в США.

Общая цель Болонских реформ – построение единого Европейского пространства высшего образования и укрепление международного престижа европейских университетов (на основе повышения качества образования).

В Сорбонской декларации были заявлены основные цели развития европейского высшего образования на обозримую перспективу: введение двухциклового структуры степеней; достижение валидности кредитных единиц; открытый доступ в вузы на любом жизненном этапе; усиление мобильности.

На конференции генеральных директоров учреждений высшего образования и глав конференций ректоров Европейского союза были сформулированы цели Болонского движения:

- конкурентоспособность европейской системы высшего образования;
- мобильность и возможность трудоустройства на европейском пространстве².

Для достижения этих целей должны быть приняты:

- система легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе введение Приложения к диплому;
- структура, существенно базирующаяся на двух основных циклах: а) первый цикл, релевантный рынку труда; б) второй цикл, требующий завершения первого;

² Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 155–177.

- система накопления и передачи кредитов;
- мобильность студентов, преподавателей, исследователей как важнейшая составляющая постболонской Европы;
- европейский аспект высшего образования³.

Что касается степеней и дипломов, то для международного признания европейских квалификаций и сроков обучения необходимо обеспечить их взаимное признание на европейском пространстве (в странах, подписавших Декларацию) и в каждой стране⁴.

Конкретным инструментом может быть своеобразная (согласованная!) элементарная единица обучения – unit of study. Пока остается неясным, возникнет ли в будущем возможность перехода к более интегрированным и сложным системам «элементарных измерителей» академических и профессиональных компетенций. Говорить о наиболее радикальном варианте – введении единой общеевропейской системы степеней и дипломов – сегодня не приходится.

Ступени высшего образования в Европе

Три ключевых аспекта болонских преобразований часто называют «базовым треугольником реформ». Тремя сторонами треугольника выступают: двухступенчатая структура высшего образования, ECTS и аккредитация.

В российской высшей школе, вступающей на путь болонских преобразований, можно обозначить подобным образом главные, ключевые звенья этих преобразований:

- 1) введение реальной двухуровневости высшего образования (для достижения ясности, сопоставимости, сравнимости);
- 2) освоение и использование европейской системы кредитных единиц в ее накопительно-переводном формате ECTS (не только для обеспечения гибкости, но и, что особенно важно подчеркнуть, для разработки принципиально новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, для существенной модернизации действующих);

³ Там же. С. 302.

⁴ Там же. С. 303.

3) развитие аттестационно-аккредитационных механизмов, работающих на обеспечение качества высшего образования, его повышения и возрастания доверия к нему.

Закон РФ «Об образовании» (ст. 6) обозначает три ступени высшего образования (бакалавр – дипломированный специалист – магистр). Зарубежные эксперты считают, что *переход к двухуровневой (двухступенчатой) структуре высшего образования является самой существенной стороной его реформирования*, формирования единого образовательного пространства Европы. В двухступенчатой системе высшего образования: а) обе степени становятся сильно диверсифицированными по целям и профилям, б) между ними отыскивается определенная сбалансированность; в) устанавливаются взаимосвязи с помощью различных переходов и мостов, которые переводят обычную квалификационную структуру из «лестничной» в «сетевую».

Многосторонняя европейская модель бакалавра. Участниками специального семинара в Хельсинки 16–17 февраля 2001 года сформулировано следующее определение: «Степень уровня бакалавра – это квалификация высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS) . Для получения степени обычно требуется 3–4 года с полным учебным днем. Степени бакалаврского уровня играют важную роль в парадигме образования в течение всей жизни и неотъемлемой частью любой такой степени должна быть выработка умения учиться».

Наиболее типичные модели бакалавриата по срокам обучения в Европе: бакалавр – не менее 3 лет (в эквивалентах ECTS – 180 к. е.), бакалавр – не более 4 лет (в эквивалентах ECTS – 240 к. е.). Национальные виды бакалавриата: 3–3,5 года (Норвегия, Финляндия), 3 года (обычный) и продвинутый с отличием (Великобритания), 4–5 лет додипломная степень (ряд стран центральной и Восточной Европы).

Различные типы степени магистра. В Обзоре магистерских и совместных степеней (сентябрь 2002 г.), выполненном Кристианом Таухом и Андрейсом Раухваргерсом, приведено согласованное понимание магистерской степени: Степень магистра в европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов

ECTS, из которых, по крайней мере, 60 должны быть получены на дипломном уровне по выбранной специализации.

Магистратура позволяет выполнять следующие *функции*:

- *долгосрочной адекватности* (переход высшего образования от элитарного к массовому, образование в течение всей жизни);
- *наследования и обновления* (позволяет в единстве реализовать преподавание, исследование, трудоустраиваемость);
- *транспарентности* (разработка и реализация импортно-экспортных стратегий);
- *рациональной селективности* (регулирование доступа и приема студентов);
- *обеспечения преддокторского уровня* (формирование европейской докторантуры);
- *восстановительная* (воспроизводство высокоинтеллектуальных научно-исследовательских кадров и элиты профессионалов с высокой междисциплинарной культурой).

Предлагаются следующие модели магистерской подготовки:

- 180 кредитов для бакалавра + 120 кредитов для магистра;
- 240 кредитов для бакалавра + 90/120 кредитов для магистров (из которых от 30 или от 60 можно отказаться, принимая во внимание обучение в последний год бакалавриата и при условии, что минимальное количество из 60 кредитов остается на дипломном уровне);
- 300 кредитов для магистра в рамках интегрированной программы.

Если обобщить существующие аналитические данные в предберлинском периоде, то по продолжительности, выраженной в эквивалентах ECTS, магистерские программы реализуются: в 25 странах с 60–120 кредитами; в 22 странах с 270–300 кредитами и в 3 странах со 180 кредитами.

Степени бакалавра и магистра присуждаются при соответствии претендентов ряду требований (табл. 10). Анализ содержания таблицы показывает, что подготовка и бакалавров, и магистров нацелена на понимание и применение знаний, самообразование, на становление общих и профессиональных компетентностей.

Требования к уровню подготовки бакалавров и магистров

Бакалавр	Магистр
Демонстрируют знание и понимание по тем дисциплинам, которые продолжают и дополняют их общее среднее образование и включают некоторые аспекты, которые будут основой той области знания, которую они изучили	Демонстрируют знание и понимание, основанные на знаниях и понимании, присущих степени бакалавра, расширенных и/или углубленных по отношению к этому уровню, что обеспечивает основание или возможность для развития и/или применения идей, часто в контексте исследований
Могут применять свои знания и понимание таким образом, чтобы демонстрировать профессиональный подход к работе и приобретенные компетенции, обычно выделяемые посредством нахождения и поддержки аргументов, а также решения проблем в пределах области, которую они изучили	Могут применять знания и понимание, а также способность решения проблемы в новых или незнакомых обстоятельствах в более широких (мультидисциплинарных) контекстах, соответствующих области, которую они изучали
Способны собирать и интерпретировать данные (преимущественно в пределах области, которую они изучили), а также высказывать суждения по различным социальным, научным или этическим проблемам	Способны комплексно интегрировать знания и их трактовку, формулировать при неполной или ограниченной информации суждения, которые включают размышления над социальными и этическими обязанностями, связанными с применением их знаний и суждений
Могут преподносить информацию, идеи, проблемы и решения в форме, доступной как специалистам, так и неспециалистам	Могут ясно и однозначно излагать свои выводы и знания, а также объяснения, подкрепляющие их, специалистам и неспециалистам
Имеют учебные навыки, которые необходимы для того, чтобы продолжить обучение	Имеют образовательные навыки, позволяющие им продолжить учиться в большей степени в виде самообразования или автономного обучения

По профилям различаются следующие типы магистров:

- магистр как дальнейшая специализация;
- магистр, получающий разносторонние знания посредством образования в различных областях;
- магистр с профессиональной подготовкой;
- магистр с выраженной европейской направленностью;
- магистр для иностранных языков;
- магистр как ступень подготовки к докторантуре.

Европейская система зачетных единиц (ECTS)

Расширяющееся использование относительно новой единицы измерения академических достижений студентов в виде зачетных (кредитных) единиц («unit of study») можно рассматривать как принципиально важное системное явление в европейском высшем образовании. Апробация ECTS задолго до подписания Болонской декларации осуществлялась в рамках проекта ERASMUS в пяти предметных областях: инженерной механике, истории, медицине, менеджменте, химии.

В конце 90-х годов при финансовом содействии TESIS (программа TEMPUS) в ряде вузов Екатеринбурга по экономическим специальностям проводилось исследование возможных путей адаптации традиционной в России системы планирования и оценки, основывающейся на попредметных затратах времени, к системе European Community Course Credit Transfer System.

В решении проблемы перехода системы высшего образования России на систему кредитов возникает немало вопросов. В европейской практике зачетные единицы высчитываются исходя из 60 зачетных единиц в год. Если основываться на рекомендациях министерства и определять трудоемкость дисциплин следующим образом: по одной зачетной единице за каждые 36 часов занятий по дисциплине, за каждую неделю практики, за каждый зачет/экзамен, то это выльется в 75–80 единиц в год, что идет вразрез с требованиями ECTS. Если поделить 60 зачетных единиц на 15–20 дисциплин, изучаемых за год в российских вузах, то каждая учебная дисциплина получит 1,5–2,0 единиц, самые крупные курсы – по 4, что не соответствует европейским стандартам. Причины заключаются в разном количестве изучаемых дисциплин: в Швеции – 5 курсов, в Нидерландах – 7–8 дисциплин.

Цели ECTS как *системы переноса* заключаются в том, чтобы обеспечить перемещение студентов между странами-участницами, повысить уровень и *качество* мобильности, способствовать академическому признанию, поддержать основные аспекты европейского измерения. К целям ECTS как системы накопления отнесены реформирование образовательных стандартов, образовательных программ и учебных планов в национальных системах высшего образования; стимулирование мобильности (на институциональном, общегосударственном и международном уровнях); создание условий (механизмов) для переноса кредитов из сферы высшего образования в более широкий контекст образования в течение жизни; обеспечение признания неофициального и неформального образования и гибкости квалификаций (конструирование систем квалификаций как квалификационных «сетей» вместо их «лестничного» построения); улучшение прозрачности и совместимости национальных образовательных систем; повышение привлекательности европейского высшего образования.

Специалисты считают, что введение ECTS в России ускоренными темпами, административным путем заведомо обречено на неудачу. Необходимыми условиями перехода на новую систему оценки является соблюдение принципов постепенности и добровольности.

К факторам, сдерживающим переход высшего образования в РФ на систему кредитов, относят следующие.

1. Жесткая конструкция государственных образовательных стандартов с приоритетом содержательно-количественных характеристик. Новые ГОС (третьего поколения) призваны стать открытыми образовательными проектами, высшее образование должно приобрести черты открытой системы. Необходим переход от стандартов процесса к стандартам результатов и компетенций.
2. Слабое (недостаточное) методологическое, ресурсное и правовое сопровождение принятия ECTS.
3. Необходимость серьезного переопределения оценки в формате кредитных единиц с учетом роли оценки, зафиксированной в Федеральных законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Типовом поло-

жении об образовательном учреждении высшего профессионального образования».

4. Отсутствие условий для массовой мобильности студентов.
5. Психологическая неготовность большей части академической среды воспринимать кредитную систему.
6. Отсутствие признанных методик адаптации национальной практики оценок к ECTS, обеспечения их совместимости.
7. Отсутствие пока в России широкого круга потребителей ECTS.

Аккредитация (качество высшего образования как ключевая цель Болонского процесса)

Речь идет о механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда тот уровень качества, который вызывает доверие. Исследователи справедливо говорят о недостатках Болонской декларации и Пражского коммюнике, имея в виду, что в обоих документах положения о качестве сформулированы недостаточно четко. Более продвинутой в этом отношении стала Берлинская конференция, по крайней мере, в том, что касается сформулированных ею промежуточных приоритетов на 2004–2005 гг. К ним отнесены:

- 1) развитие эффективных систем обеспечения качества;
- 2) создание институциональных, национальных и общеевропейских систем обеспечения качества;
- 3) поиск общих критериев и методов;
- 4) возложение ответственности за обеспечение качества на вуз как основу его подотчетности перед обществом;
- 5) формирование ведущих компонентов национальных систем обеспечения качества:
 - а) определение обязанностей участвующих органов и учреждений,
 - б) оценивание программ и вузов,
 - в) применение внутренней и внешней оценки, участие студентов, публикация результатов,
 - г) введение систем аккредитации и сопоставимых процедур,
 - д) международное партнерство и построение сетей вузов;
- 6) выработка наборов согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества;

- 7) проведение исследований в области адекватной согласованной системы для обеспечения качества;
- 8) предоставление национальных отчетов по этим (и другим) промежуточным приоритетам в 2005 г.⁵

Рассуждая о качестве результатов образования, следует принять во внимание ряд соображений.

Во-первых, следует отметить, что качество – понятие относительное. Качество высшего образования есть сбалансированная совокупность характеристик и параметров, находящихся в движении, изменении, стратегически и принципиально направленных в будущее. Она не является статичной.

Во-вторых, качество результата зависит от качества образовательной программы. Согласно Болонской декларации и Пражскому коммюнике, качество результата характеризуется тремя гранями: академическим качеством (профессиональный, общекультурный и личностно-развивающий компонент), конкурентоспособностью выпускника на рынках труда, мобильностью (вертикальной, горизонтальной, пространственной, временной и программной).

В-третьих, главное в результатах образования – накопленный опыт. Российские ГОС первых двух поколений носят явный когнитивный характер. Знаниевый результат – важнейший, но далеко не всеми признаваемый как приоритетный. Акцентирование деятельностного начала в проектировании содержания образования осуществляется через разработку предметных и переносимых (надпредметных) компетенций.

В-четвертых, возникает вопрос о целесообразности создания и введения общепринятых образовательных стандартов (общеевропейских, общенациональных). По мнению некоторых специалистов, уровень качества зависит от миссии вуза. Возможности и меры гарантии качества должны определяться каждым государством и оставаться гибкими и приспособляемыми к изменяющимся обстоятельствам и/или структурам. При таком подходе только тот образовательный стандарт, который достраивается вузом (и только в этом случае выступающий как государственный), может в наи-

⁵ Towards European Higher Education Area. Communique of the Conference of the Minister, Responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.

большой степени стать проекцией миссии вуза и его нормы качества.

Выводы

1. Общими целями Болонских реформ являются построение Европейского пространства высшего образования и укрепление международного престижа европейских университетов.
2. Ключевые проблемы Болонских реформ таковы: введение двухциклового структуры степеней; достижение валидности кредитных единиц, обеспечение качества высшего образования.

ПРИЛОЖЕНИЯ
Комплекс программированных заданий
по дисциплине «Педагогика высшей школы»
«Один из пяти (четырех)»

Из предложенных ответов выберите только один, который считаете наиболее правильным. Ответы запишите цифрами и буквами.

1. Метод проблемного изложения обеспечивает решение следующей основной задачи:
 - а) усвоение знаний
 - б) развитие опыта творческой деятельности
 - в) присвоение опыта отношений
 - г) формирование навыков
 - д) формирование умений применять знания в новой ситуации
2. К лекционно-семинарской системе обучения НЕ относится:
 - а) зачет
 - б) консультация
 - в) урок
 - г) практикум
 - д) самостоятельная работа
3. Ведущим (определяющим) компонентом в структуре процесса обучения является:
 - а) форма
 - б) метод
 - в) цель
 - г) содержание
 - д) средства

«Два из пяти и более»

Из предложенных вариантов ответов выберите два наиболее правильных. Ответы запишите цифрами и буквами.

1. К активным формам и методам обучения в высшей школе НЕ относятся:
 - а) лекция
 - б) деловая игра
 - в) выполнение дипломной работы

- г) курсовое проектирование
 - д) выполнение упражнений
 - е) анализ производственных ситуаций
2. В одну и ту же систему методов входят:
- а) информационно-рецептивный и эвристический
 - б) индуктивный и исследовательский
 - в) наблюдение и демонстрация
 - г) работа с учебником и устная проверка знаний
 - д) экскурсия и наблюдение

«Вставь пропущенное слово»

Вставьте пропущенное слово в каждом задании, исходя из содержания предложения. Ответы запишите словами, словосочетаниями.

1. Порядок и режим совместной деятельности педагога и студента называется _____.
2. _____ – способ совместной деятельности преподавателя и студента, направленный на решение определенной задачи воспитания.
3. Педагогический процесс функционирует в рамках определенной _____.

«Вставь пропущенные слова»

Впишите пропущенные в предложениях слова. Ответы запишите последовательностью слов, словосочетаний.

1. Вставьте пропущенные слова в характеристике педагогических способностей.

Педагогические способности развиваются на основе _____. Педагогические способности – комплекс _____, обеспечивающий _____. В структуру педагогических способностей входят такие важные компоненты, как: _____ – способности разъяснять материал, делать его понятным для восприятия, _____ – способности определять внутреннее состояние субъекта по внешним признакам, _____ – способности оказывать внушающее воздействие на учащегося, _____ – способности общения преподавателя с _____.

учащимися и другие. Компоненты педагогических способностей способны взаимокompенсировать друг друга, за исключением такого компонента, как _____.

«Распредели на группы»

Распределите объекты на группы по предложенным признакам. Ответы запишите буквами и цифрами, например: а) 2, 5, 7.

1. Какие характеристики более всего соответствуют каждому методу проверки знаний?

Методы проверки:	Характеристики:
а) устная	1) развитие устной речи
б) письменная	2) развитие письменной речи
в) графическая	3) взаимодействие I и II сигнальной систем
г) практическая	4) обобщение знаний
д) программированная	5) систематизация знаний
	6) быстрое проведение проверки
	7) объективность оценивания
	8) меньшее волнение обучающегося
	9) быстрая проверка и оценивание ответов
	10) живой контакт педагога и обучающегося

«Найди соответствие»

Из предложенных терминов и соответствующих им определений составьте предложения. Ответы запишите цифрами и буквами.

1. Из терминов и определений составьте предложения.

Определения:

- а) становление личности и ее совершенствование в ходе жизни и в результате образования;
- б) процесс качественных и количественных, физических и психических изменений личности под влиянием внешних и внутренних факторов;

в) специально организованный процесс взаимодействия педагога и учащегося, направленный на присвоение последним знаний, умений и навыков, в том числе творческих;

г) специально организованный процесс взаимодействия педагога и учащегося, направленный на присвоение последним системы отношений к окружающему миру и к самому себе.

Термины:

1. Обучение
2. Воспитание (узкий смысл)
3. Формирование личности
4. Развитие

«Графические задания»

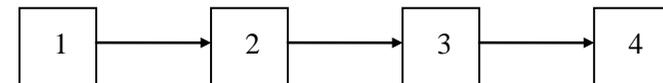
Выберите правильные ответы на вопросы на основе анализа представленных в заданиях графиков (диаграмм). Ответы запишите буквами и цифрами.

1. На рисунке представлена последовательность отраслей педагогического знания от более общих к частным. Определите, какими цифрами обозначены перечисленные отрасли педагогического знания.

Отрасли:

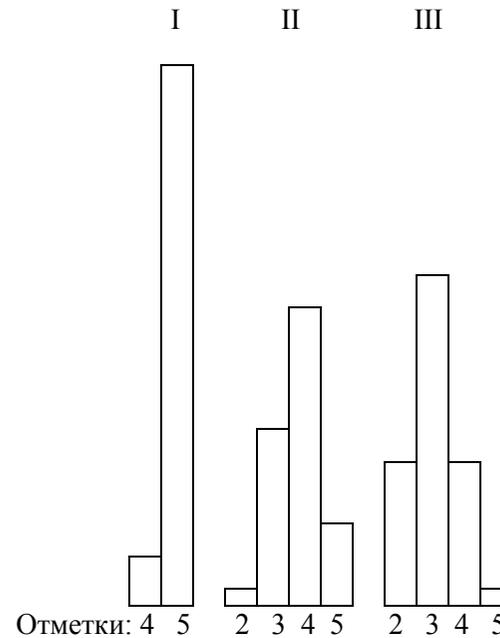
- а) общая педагогика
- б) методика обучения педагогике
- в) педагогика высшей школы
- г) методология педагогики

Последовательность отраслей:



2. На диаграммах представлены результаты диагностики результатов обучения. Какая диаграмма соответствует каждой из следующих характеристик:

- а) требования к студентам вернее всего завышены;
- б) предъявляемые требования вернее всего оптимальны;
- в) требования к студентам вернее всего занижены.



«Подчеркни правильные ответы»

Выберите правильные ответы и подчеркните (последовательно выпишите) их.

- Выберите и последовательно выпишите правильные ответы:
К основным умениям педагогической деятельности относятся: специальные, конструктивные, общеучебные, гностические, логические, организаторские, коммуникативные, интеллектуальные.

«Выбери правильные ответы на вопросы из предложенных вариантов»

На каждый вопрос выберите правильный ответ из предложенных вариантов (тезисов). Правильные ответы запишите цифрами и буквами (например, 1-а).

- На каждый вопрос выберите правильный ответ (ответы) из предложенных вариантов.

Вопросы:

- Из каких двух частей складывается процесс обучения?

2. Какая функция педагогического процесса обеспечивает реализацию обратной связи в системе?
3. Как называется деятельность педагога по сравнению реального ответа студента с эталоном (идеальным ответом)?
4. Что является формой предъявления к студентам требований относительно качества их знаний и умений?
5. По каким признакам отличаются разные виды учебных заданий?
6. Как называется результат оценки, выраженный в баллах?
7. Как называется учебное задание, состоящее из условия и требования, содержащее учебную проблему?

Варианты ответов:

- а) оценка
- б) характер деятельности студента
- в) преподавание
- г) отметка
- д) учение
- е) контроль
- ж) форма
- з) учебные задания
- и) задача
- к) содержание

«Оцени суждение»

Определите, какое из предложенных суждений является правильным, какое – неправильным. Ответы запишите последовательностью цифр со знаками «плюс» (+) при правильном суждении или «минус» (–) при неправильном суждении.

Суждения:

1. Человек является тем, что он есть только благодаря воспитанию.
2. Вузovскому педагогу достаточно хорошо владеть знаниями по соответствующей дисциплине и методикой ее преподавания.
3. Преподавателем нужно родиться, никакая подготовка не поможет, если нет соответствующих способностей.
4. В содержании вузовского образования имеются элементы профессионального, общего и политехнического образования.

5. Творческой деятельности можно обучать.
6. Образовательная программа и учебная программа – синонимы.
7. Педагогический процесс функционирует в рамках определенной воспитательной системы.
8. Метод обучения – способ воздействия педагога на студента.
9. Безоценочное обучение не только возможно, но способствует развитию самостоятельности и активности студентов.
10. Социализация личности осуществляется только в процессе специально организованного воспитания.
11. Коллективный способ обучения обеспечивает общение каждого члена группы с каждым.

«Заполни таблицу»

Заполните таблицу, обозначив знаками плюс (+) или минус (–) наличие или отсутствие признака.

1. Для выявления сходства и отличия процессов обучения и воспитания заполните таблицу, отметив знаками «плюс» и «минус» соответствие процессов тому или иному признаку. Ответ запишите цифрами и знаками, например: 1) ++.

Признак	Процесс обучения	Процесс воспитания
1. Целенаправленность		
2. Систематичность		
3. Направленность на усвоение знаний, умений и навыков		
4. Направленность на присвоение опыта отношений		
5. Воздействие преимущественно на сознание студента		
6. Воздействие преимущественно на подсознание студента		
7. Взаимодействие двух субъектов		
8. Активность студента		
9. Ориентация на развитие личности		
10. Ориентация на развитие группы		

«Подбери обозначения к рисунку»

Найдите соответствие обозначений на рисунке объекта на-
званиям (характеристикам) тех или иных его частей. Ответ за-
пишите буквами и цифрами.

1. Какими цифрами обозначены на схеме следующие понятия:
- а) образование
 - б) воспитание (узкий смысл)
 - в) формирование личности
 - г) наследственность
 - д) среда
 - е) обучение
 - ж) самообучение
 - з) самовоспитание
 - и) активность личности
 - к) развитие

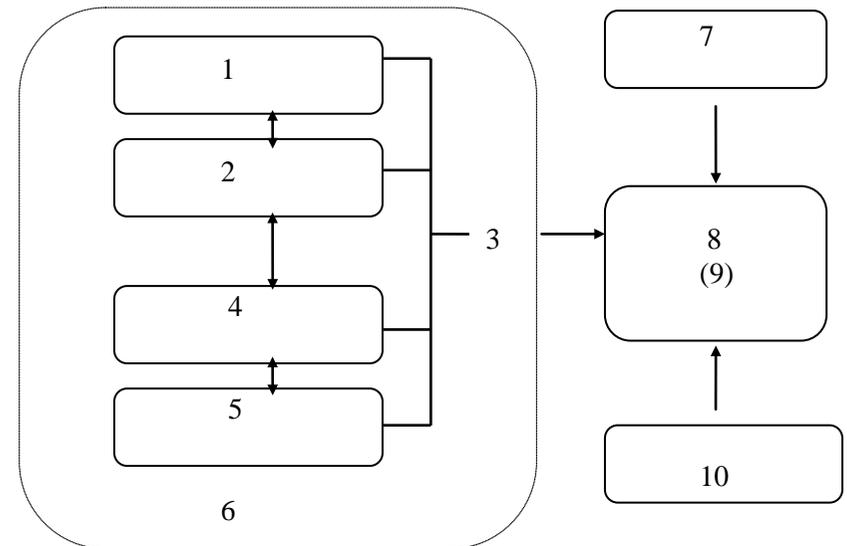


Схема анализа лекционного занятия

1. **Место в системе обучения дисциплине** (дисциплина, тема, связь с другими формами – семинаром, самостоятельной работой).
2. **Вид лекции** (вводная, текущая, заключительная; традиционная или нетрадиционная – проблемная, с элементами дискуссии, групповой работы, др.).
3. **Структура лекции: вводная часть** (целевая установка, план, ключевые понятия, актуальность), **основная часть**, **заключительная часть** (ответы на вопросы, подведение итогов, выводы, рефлексия, рекомендация источников информации, задания на СРС).
4. **Структурированность содержания** лекции (наличие логически завершенных частей, их последовательность, выделение основных положений).
5. **Научность и доступность** содержания (выделение научных понятий, законов, идей, ориентация на современные достижения науки, рассмотрение разных точек зрения, корректность цитирования, адаптированность информации).
6. **Оснащенность занятия средствами наглядности** (натуральные объекты, таблицы, схемы, опорные конспекты, презентации, фонограммы, видеозаписи, логические схемы, модели и др.).
7. **Воспитательная направленность лекции** (профессиональная, мировоззренческая, экологическая, нравственная, эстетическая и др.).
8. **Наличие обратной связи** (наблюдения за работой студентов – «видение группы», вопросы к аудитории, элементы диалога).
9. **Педагогическая техника преподавателя** (свобода владения материалом, контакт с группой, педагогический такт, культура речи и поведения, уверенность, эмоциональность, доброжелательность и т. п.).
10. **Общая оценка** по критериям: достижение поставленной цели, оптимальный темп и нагрузка на студентов.
11. **Замечания и пожелания.**

Схема анализа семинарского занятия

1. **Место в системе обучения дисциплине** (дисциплина, тема, связь с другими формами – лекцией, самостоятельной работой).
2. **Вид семинара** (заслушивание и обсуждение докладов; беседа; «Круглый стол»; дискуссия; «Пресс-конференция»; проблемный семинар, другие).
3. **Структура семинара** (целевая установка, план, обсуждение вопросов-проблем, подведение итогов, выводы, оценка, рефлексия).
4. **Степень активности студентов** (выполнение заданий для СРС – конспект, опорный конспект, тезисы, логическая схема, аннотация и т. п.; количество выступающих на занятии, количество заданных вопросов).
5. **Уровень дискуссионности** (наличие полемики, обоснованность суждений).
6. **Глубина обсуждения темы** (использование разных источников информации, выявление связей, закономерностей, подведение к обобщениям, весомость коллективно сформулированных выводов).
7. **Обратная связь** (контроль за результатами самостоятельной работы студентов, контроль и привлечение студентов к работе на занятии).
8. **Педагогическая техника преподавателя** (владение материалом, контакт с группой, педагогический такт, организаторские способности, культура речи и поведения, уверенность, эмоциональность, доброжелательность и т. п.).
9. **Общая оценка** (достижение поставленной цели, активность обсуждения, четкость выводов).
10. **Замечания и пожелания.**

Словарь

Автоматизированная обучающая система – взаимосвязанный комплекс технического, учебно-методического, лингвистического, программного и организационного обеспечения на базе ЭВМ, предназначенный для индивидуализации обучения.

Авторитарный – 1) основанный на слепом подчинении власти; 2) навязывающий другим свои взгляды.

Адаптация профессиональная – процесс и результат приспособления человека к реальным производственным условиям.

Аккредитация – получение права образовательного учреждения на выдачу своим выпускникам документа об образовании государственного образца, на включение в систему централизованного государственного финансирования и пользование гербовой печатью.

Акмеология (греч. акме – вершина и лат. logos – наука, учение) – наука о более полном индивидуальном развитии взрослого человека, достижением им высокого уровня социальной зрелости как гражданина, специалиста, профессионала.

Активизация познавательной деятельности – такая организация познавательного процесса, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого обучаемого.

Алгоритм – последовательность выполнения задания; запись, определяющая ход действий по выполнению задания, т. е. план работы и ее выполнения на определенном этапе.

Алгоритмизированное обучение – обучение, при котором усвоение знаний идет путем последовательного выполнения одной за другой логически взаимосвязанных операций.

Базовое образование – единый государственный муниципальный минимум образования (общего, профессионального), который является основой для дальнейшего, более высокого уровня образования.

Бакалавр – первая академическая степень в системе многоступенчатого высшего профессионального образования, присваиваемая по завершении четырехлетнего обучения, успешной сдачи экзаменов и защиты выпускной работы.

Безнадзорность детей – общественное явление, заключающееся в отсутствии надлежащего наблюдения за детьми со стороны родителей или лиц, их заменяющих.

Беспризорность – общественное явление, заключающееся в недостаточном попечении и воспитательном воздействии в отношении несовершеннолетних.

Взаимодействие педагогическое – преднамеренный контакт (разной продолжительности по времени) педагогов и воспитанников, результатом которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

Взгляд – определенное отношение человека к объектам и явлениям окружающего мира, предполагающее эмоциональную оценку.

Вид обучения – обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности, характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения, функции используемых средств, методов и форм обучения.

Вопрос – учебное задание, сформулированное в вопросительной форме, не содержащее информации для ответа.

Воспитание (широкий смысл) – явление общественной жизни, особая форма общественной деятельности, связанная с организацией присвоения подрастающим поколением социального опыта.

Воспитание (узкий смысл) – взаимодействие двух субъектов, направленное на присвоение одним из них отношений к окружающему миру и к самому себе под руководством другого.

Воспитание нравственное – часть (сторона) процесса воспитания, связанная со становлением нравственной культуры личности, соответствующей моральным нормам и принципам.

Воспитание эстетическое – часть (сторона) процесса воспитания, связанная со становлением у воспитанника эстетической культуры.

Воспитание физическое – часть (сторона) процесса воспитания, связанная со становлением у воспитанника физической культуры (с развитием интереса и потребности к занятиям физкультурой и спортом, совершенствованием двигательных качеств, осмыслением научных основ физического развития и укрепления здоровья).

Гипертекст – текст, содержащий ссылки на другие тексты. Нелинейная форма организации информации в гипертексте означает,

что массив информации разделен по смыслу на самостоятельные фрагменты, фрагменты связаны между собой с помощью ссылок. Гипертекст позволяет пользователю самому выбирать порядок и глубину изучения массива информации.

Готовность профессиональная – определенный уровень знаний, умений, опыта, достаточный для выполнения профессиональных обязанностей; субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить.

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения и воспитания, обеспечение образовательным процессом разностороннего и гармоничного развития природных сил и способностей человека.

Гуманизм – направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Гуманизм – принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничных возможностей человека на пути к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений; один из основных принципов современной педагогики.

Демократизация образования – расширение прав и свобод образовательных учреждений, привлечение родителей и общественности к управлению образованием.

Деятельность – специфически человеческий способ отношения к окружающему миру, содержанием которого является целесообразное его изменение и преобразование. В образовании – средство формирования личности.

Деятельность педагогическая – разновидность профессиональной деятельности, направленная на организацию присвоения социокультурного опыта посредством образования.

Диверсификация образования (лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие) – переход от моноуровневой структуры образования к многообразию уровней и форм получения образования; призвана расширить возможности самореализации личности.

Дидактика — область педагогики, занимающаяся изучением вопросов обучения.

Дидактическая система – способ осуществления алгоритма управления обучением (непосредственно преподавателем или с помощью каких-то технических средств). Определяется тремя основными составляющими: видом управления, видом информационного процесса, типом средств передачи информации и управления познавательной деятельностью.

Дистанционное обучение (англ. distance – дистанционное, на расстоянии) – форма организации учебной деятельности, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, объемов образования создаются условия для усвоения знаний каждым учеником.

Долг профессионально-педагогический – ориентация на безусловное уважение человеческого достоинства каждого участника педагогического процесса, утверждение гуманности, реализация принципа единства уважения к личности воспитанника и требовательности к нему.

Задание практическое – учебное задание, связанное с выполнением практических действий с приборами и оборудованием, натуральными объектами, веществами и материалами.

Задание программированное – учебное задание, содержащее варианты ответов, из которых нужно выбрать правильные.

Задание учебное – форма предъявления требований к результатам обучения. Виды учебных заданий: вопрос, задача, упражнение, практическое задание, программированное задание.

Задача – учебное задание, по форме состоящее из условия и требования, содержащее в себе учебную проблему для обучающегося и исходные данные для ее решения.

Задача педагогическая – осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью, связанной с необходимостью познания и преобразования действительности.

Закон – объективная, устойчивая, существенная связь между явлениями, сторонами процесса.

Закономерность педагогическая – категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами пе-

дагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Знания – результат познавательной деятельности, присвоенная человеком информация.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Индивид – биологическое существо, представитель биологического вида *homo sapiens*, потенциально способный стать социальным и культурным существом.

Индивидуализация – процесс осознания человеком самого себя, своего отличия от других, смысла существования. При этом происходят самоидентификация, самоопределение, самореализация.

Индивидуальность – неповторимое уникальное качество человека, одному ему присущий жизненный путь.

Индивидуальный стиль деятельности – совокупность способов и приемов деятельности человека с учетом его индивидуальных особенностей и уровня профессионального развития.

Инновация (лат. *novus* – новый) – в образовании означает нововведение, новшество, процесс создания, освоения и практической реализации педагогических научных достижений.

Интеграция образования – процесс сближения и объединения различных компонентов содержания образования, образовательных областей и учреждений, а также субъектов образовательного процесса.

Интерес познавательный – один из ведущих мотивов учения, заключающийся в направленности личности на процесс познания, проявляющийся в положительной эмоционально окрашенной расположенности учащегося к учению, к познавательной деятельности.

Интерес профессиональный – положительное эмоционально окрашенное отношение к предпочитаемому виду трудовой деятельности.

Информатизация образования – массовое внедрение в педагогическую практику информационных технологий, основанных на широком использовании вычислительной и информационной тех-

ники, с целью создания условий для перестройки учебной деятельности и расширения познавательных возможностей обучающихся.

Информационная технология обучения – педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные средства) для работы с информацией.

Искусство педагогическое – высший уровень профессионального развития, характеризующийся профессиональным творчеством и сформированностью индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Картина мира – целостный образ мира, формирующийся в обществе в рамках исходных мировоззренческих установок.

Карьера – быстрое достижение известности, успехов в служебной или какой-либо другой деятельности, материальной выгоды, благополучия. Профессиональная карьера по вертикали означает продвижение в должности, по горизонтали – продвижение в мастерстве.

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить. Качество образования определяется факторами, обуславливающими его социальную эффективность: содержание, высокая компетентность педагогических работников, новейшие педагогические технологии, материально-техническая оснащенность, гуманистическая направленность, полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях.

Квалиметрия – в педагогике метод, позволяющий переводить качественные характеристики личности, ее развития и воспитания в количественные показатели.

Квалификационная характеристика – государственный нормативный документ, определяющий место специалиста в народном хозяйстве страны, основные требования к его мировоззренческим и профессиональным качествам, знаниям и умениям, необходимым для успешного выполнения трудовых и общественных обязанностей.

Квалификация – уровень подготовленности, степень пригодности к какому-либо виду труда, качество, уровень и вид профессиональной обученности, необходимые для выполнения трудовых функций по специальности на занимаемой должности.

Коллектив – объединение людей, характеризующееся следующими признаками: общими общественно ценными целями, совместной деятельностью по ее достижению, отношениями взаимной зависимости (ответственности), наличием органов самоуправления, связями с другими подобными объединениями.

Коллективизм – умение взаимодействовать с коллегами по работе в ходе трудовой деятельности, способность вступать с ними в гуманистические отношения, готовность подчинить собственные интересы общественным и коллективным.

Компетентность педагогическая – знания, умения и опыт, дающие возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания.

Компетентность профессиональная – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления профессиональной деятельности, связанной с принятием решений.

Компетенция – круг вопросов, в которых человек обладает познанием и опытом; круг полномочий лица или учреждения.

Компетенция ключевая – наддисциплинарный образовательный результат, связанный с освоением общих способов деятельности.

Компетенция профессиональная – образовательный результат, связанный с освоением профессиональных способов деятельности.

Комплексный подход – исследовательский метод, рассматривающий профессиональное образование в единстве его социально-экономической, психологической и педагогической проблематики; важное требование комплексного подхода – учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность профессионального образования.

Контроль (франц. controle – проверка) – составная часть управления объектами и процессами, заключающаяся в наблюдении за объектом с целью проверки соответствия наблюдаемого состояния объекта желаемому и необходимому состоянию, предусмотренно-

му законами, инструкциями, положениями, программами, планами, проектами и соглашениями.

Контроль – функция педагогического процесса (реализуется на разных этапах педагогического процесса, при решении разнообразных педагогических задач).

Контроль качества профессионального образования – обеспечение соответствия результатов профессионального обучения стандарту профессионального образования. Контрольная процедура предусматривает три этапа контроля: входной, промежуточный и выходной.

Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, восприятие, система) – система взглядов, определенный способ понимания, трактовки явлений, процессов, определенная точка зрения на совокупность явлений, руководящая идея для их систематического освещения; ведущий замысел в структуре теории.

Культура (лат. *cultura* – возделывание) – исторически определенный уровень развития общества, производства и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимодействиях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и общества, а также результатов этой деятельности.

Культура духовная – производство, распределение и потребление духовных ценностей в области науки, искусства, морали, просвещения и т. д.

Культура нравственная – определенный уровень отношения к сложившейся в обществе системе ценностей и традиций морали, выражающийся в объеме знаний, интересе к ним и их выборе в качестве мотива своего поведения.

Культура поведения – характеристика поведения по критерию и мере соответствия нравственно-эстетическим принципам, социальным нормам и правилам этикета.

Культура профессионально-педагогическая – мера и способ творческой самореализации личности преподавателя профессиональной школы в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий.

Культура социальная – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики, включая творческую деятельность по их производству.

Культура эстетическая – совокупность особенностей личности (чувства, знания, идеалы, вкусы, интересы и потребности, художественные способности), которые позволяют воспринимать и оценивать эстетическое (прекрасное, комическое, трагическое, драматическое) в действительности и искусстве, создавать прекрасное.

Лицензирование – в образовании процедура проведения государственными органами экспертизы и принятия решения о выдаче (или отказе о выдаче) образовательному учреждению лицензии на право осуществления образовательной деятельности в соответствии с поданной заявкой.

Личностный подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимоотношениях с каждым обучающимся и коллективом, предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, развитии его возможностей.

Личность – человек как общественное существо, носитель общественного сознания и самосознания.

Личность – человек со своими социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами.

Магистр (magister – начальник, учитель) – академическая степень в структуре высшего образования, которая следует за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук; присваивается по завершении шестилетнего обучения, успешной сдачи экзаменов и защиты магистерской диссертации.

Мастерство педагогическое – высокий уровень профессионального развития, характеризующийся владением профессиональными знаниями и умениями, проявляющийся в качественной реализации содержательной и технологической составляющих педагогического процесса; совершенное владение педагогической технологией.

Метод – осознанный способ достижения цели.

Метод воспитания – способ взаимодействия воспитателя и воспитанников, направленный на решение той или иной задачи воспитания.

Метод «мозгового штурма» – метод группового обучения, стимулирующий познавательную активность и основанный на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблем.

Метод обучения – способ взаимодействия преподавателя и обучающегося, направленный на решение той или иной задачи обучения.

Методика – совокупность конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

Методология – учение о методах и принципах познания, учение о структуре, методах и средствах деятельности.

Методология педагогической науки – учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Мировоззрение – система обобщенных взглядов, убеждений, идеалов человека, отражающих понимание им окружающего мира и определяющих общую направленность его деятельности.

Моделирование педагогическое – разработка условного идеального образа проектируемого объекта, который отражает существенные черты оригинала.

Модель (фр. model – мера) – образец какого-либо изделия, образцовый экземпляр, схема, макет чего-либо, обычно в уменьшенном виде.

Мониторинг (англ. monitor – контролировать, проверять) – 1) постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; 2) в педагогике – планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса.

Мораль – совокупность правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, его институтам и друг другу.

Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности с помощью абстракций; один из высших компонентов сознания.

Навык – частично автоматизированное умение.

Намерение профессиональное – сознательное решение по выбору профессии, выполняющее функцию побуждения и планирования поведения и деятельности человека.

Направленность личности характеризуется совокупностью доминирующих мотивов в деятельности личности. Может быть личной, общественной, деловой, профессиональной.

Направленность личности профессиональная – переживаемое человеком избирательное отношение к действительности в связи с избранной профессией; характеризуется совокупностью доминирующих мотивов деятельности.

Образование – процесс и результат обучения, воспитания, развития, а также самообучения и самовоспитания.

Образование непрерывное – единая система образовательных учреждений, обеспечивающая базовое образование, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров; образование человека на протяжении всей жизни с учетом его индивидуальных способностей, мотивов и интересов, ценностных установок; осуществляется в форме организованного образования или самообразования.

Образование общее – вид образования, связанный с подготовкой человека к выполнению общечеловеческих видов деятельности и осуществлению общекультурных функций.

Образование опережающее – образование, содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как субъекту различных видов социальной деятельности.

Образование политехническое – вид образования, связанный с освоением человеком основ техники, технологии, современного производства.

Образование профессиональное – вид образования, связанный с подготовкой человека к выполнению деятельности, соответствующей той или иной профессии.

Обучение – взаимодействие двух субъектов, направленное на присвоение одним из них знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности под руководством другого.

Обучение проблемное – вид обучения, связанный с систематическим использованием проблем и проблемных задач.

Обучение программированное – вид обучения, связанный с разбиением учебной информации на шаги (логически завершенные порции) и обеспечением пошагового усвоения обучающимися учебного материала.

Обученность – результат обучения, включающий как наличный запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться).

Общение – вид деятельности, объектом которой являются другие люди; взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией, а результатом – установление взаимоотношений.

Объект исследования – то, на что направлен процесс познания. В педагогике им могут быть: педагогические системы, процессы и их элементы.

Оптимальность – достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и сил участников.

Оптимизация педагогического процесса – достижение наилучших педагогических результатов в данных условиях при минимальных затратах времени и сил участников педагогического процесса.

Отметка – результат оценки, выраженный в баллах.

Отношение (эмоционально-ценностное отношение) – связь субъекта с объектом окружающего мира, избирательно устанавливаемая самим субъектом и проявляющаяся в следующих формах: рациональной, эмоциональной, поведенческой.

Оценка – деятельность преподавателя по сравнению реального ответа обучающегося с идеальным (эталонным).

Парадигма педагогическая (греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регулятивов).

Педагогика высшей школы – область профессиональной педагогики, изучающей систему и процессы обучения, воспитания и развития специалистов с высшим профессиональным образованием.

Педагогика общая – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности образования и разрабатывающая основы педагогического процесса в образовательных учреждениях любого типа.

Педагогика профессиональная – научная дисциплина, изучающая закономерности профессионального образования и разрабатывающая основы педагогического процесса в профессиональных образовательных учреждениях.

Перевоспитание – взаимодействие воспитателя и воспитанника, направленное на преодоление у последнего отрицательных качеств личности, негативного опыта отношения к окружающему миру, к самому себе.

Перцептивность – качество преподавателя, позволяющее объективно понять и оценить состояние обучающегося.

План учебный рабочий – нормативный документ, который определяет состав учебных дисциплин, учебных и производственных практик; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; количество аудиторных и внеаудиторных (самостоятельная работа студентов) учебных часов, отводимых на изучение каждой дисциплины; формы аттестации; структуру и продолжительность учебного года.

План учебный типовой – основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного образовательного стандарта.

Подход антропологический – положение, означающее системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении педагогического исследования и педагогического процесса.

Пособие методическое – учебное печатное или электронное издание, содержащее авторские (как правило) разработки учебных занятий, заданий для самостоятельной работы студентов.

Пособие учебное – учебное печатное или электронное издание, охватывающее ряд вопросов по той или иной учебной дисциплине.

Правила воспитания – конкретные рекомендации, базирующиеся на принципах воспитания.

Правила обучения – конкретные рекомендации, базирующиеся на принципах обучения.

Предмет педагогики – закономерные связи между образованием и формированием личности.

Принципы воспитания – основные положения, отражающие способы использования законов воспитания в соответствии с целями воспитания.

Принципы обучения – основные положения, отражающие способы использования законов обучения в соответствии с целями обучения.

Проблема учебная – вопрос, на который у обучающегося нет готового ответа, но он может его найти, творчески применяя имеющиеся знания и умения.

Проверка знаний и умений – часть контроля, связанная с оценкой качества результатов обучения.

Программа образовательная определяет содержание образования определенного уровня и направленности. В РФ реализуются общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные) образовательные программы разных уровней.

Программа рабочая – документ, разрабатываемый преподавателем (на основе ГОС или учебной программы), определяющий содержание образования по преподаваемой учебной дисциплине и особенности методической его реализации.

Программа учебная – нормативный документ, определяющий содержание образования по отдельной учебной дисциплине и объем времени, отводимого на изучение дисциплины в целом и на каждый раздел и тему. Различают типовые, рабочие и авторские учебные программы.

Проектирование – процесс разработки реальных или условных проектов преобразований в обучении; выступает в качестве одного из активных методов.

Проектирование педагогическое – компонент педагогической деятельности, осуществляемой в условиях образовательного про-

цесса и направленной на предвидение педагогом его эффективного функционирования и развития.

Проектная деятельность – интегративный творческий вид деятельности по созданию товаров и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной и имеющих личную или общественную значимость.

Проектное обучение – обучение, в котором знания и умения обучающихся формируются в процессе выполнения творческих проектов.

Профессиограмма – описание профессии, включающее сведения о ее востребованности в обществе, о требованиях к личностным качествам человека, уровню его подготовки, об условиях труда, путях профессиональной подготовки.

Профессиография – наука о профессиях.

Профессия – род трудовой деятельности, занятий, требующий соответствующей подготовки и уровня квалификации.

Процесс воспитания – целенаправленное систематическое взаимодействие воспитателя и воспитанников, направленное на присвоение последними системы отношений к окружающему миру и самому себе, на становление личности воспитанников и группы.

Процесс обучения – целенаправленное систематическое взаимодействие преподавателя и обучающегося, направленное на присвоение последним знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности.

Процесс педагогический – специально организованное, развивающееся взаимодействие педагога и учащегося, направленное на присвоение последним социального опыта, развитие его личности и индивидуальности.

Развитие – процесс качественных и количественных, физических и психических изменений личности, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов.

Развитие профессиональное – процесс развития личности как субъекта профессионального самоопределения и профессиональной деятельности.

Самовоспитание – деятельность субъекта по формированию у самого себя положительных качеств и преодолению отрицательных (без непосредственного руководства другим субъектом).

Самообучение – деятельность субъекта по самостоятельному (без непосредственного руководства со стороны другого субъекта) усвоению знаний, умений и навыков.

Система образования – совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образования и подведомственных им учреждений и организаций; объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Система форм организации обучения – совокупность форм обучения при доминировании отдельных из них.

Ситуация проблемная – ситуация интеллектуального затруднения, возникающая у обучающегося при столкновении с проблемой, характеризующаяся желанием решить проблему.

Содержание образования – социально ориентированная и педагогически адаптированная система знаний, опыта осуществления деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений, обеспечивающая человеку возможность воспроизводства и развитие социальной культуры.

Социализация – процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, освоение социальных ролей, норм поведения в обществе.

Специальность – конкретная область труда, в рамках определенной профессии, требующая специальных знаний, умений и навыков.

Средства воспитания – различные виды деятельности, орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.

Средства обучения – предметы и произведения материальной и духовной культуры, функциональные особенности личности педагога, привлекаемые для обучения (*материальные, интеллектуальные, моторные, эмоциональные*).

Стандарт высшего образования – документ, в котором определены конечные результаты образования (по дисциплине и специальности); содержательное ядро образования; оптимальный минимум содержания образования.

Стандарт образования государственный (государственный образовательный стандарт – ГОС) – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Основными объектами стандартизации в образовании являются: его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки обучающихся.

Структура коллектива неформальная определяется особенностями межличностных отношений (симпатии и антипатии), которые определяют статус члена группы, обуславливают существование микрогрупп.

Структура коллектива формальная обусловлена официальным разделением труда, правами и обязанностями его членов. В рамках формальной структуры каждый человек, выполняя те или иные профессиональные функции, взаимодействует с другими членами трудового общества на основе определенных, предписанных ему правил.

Такт педагогический – соблюдение общечеловеческих норм общения и взаимодействия в педагогическом процессе, установление продуктивных взаимоотношений между его участниками.

Творчество – процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических интеллектуальных процедур, которые нельзя представить как точно описываемые и строго регулируемые системы операций или действий.

Теория – форма обобщенного отражения действительности в мышлении. Теория выражается в понятиях, категориях, законах, закономерностях, концепциях, гипотезах, принципах и др.

Технология – наука о мастерстве, способах преобразовательной деятельности и конкретных технологических процессах; интегративная образовательная область.

Технология педагогическая (образовательная) – обоснованная в рамках определенной педагогической концепции модель совместной деятельности субъектов педагогического процесса, характеризующаяся целевыми установками, алгоритмом (последовательностью) действий, специфическими средствами, воспроизводимостью в сходных условиях.

Толерантность (лат. tolerantia – терпение) – терпимость к чужим мнениям и верованиям.

Тьютор – преподаватель-консультант, ведущий учебную дисциплину в дистанционной форме обучения и выполняющий одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) учебного процесса.

Убеждение – прочно сложившийся взгляд, характеризующийся осознанным признанием значения и смысла соответствующей ценности, характеризующийся потенциальной готовностью к активным действиям.

Умение – определенная последовательность действий человека, приводящая к запланированному результату.

Управление – целенаправленное воздействие, необходимое для согласования совместной деятельности людей.

Управление образовательными системами – совокупность организационных, методических, кадровых, воспитательных, плановых, финансовых, снабженческих и других мероприятий, обеспечивающих нормальное функционирование учреждений системы образования, дальнейшее их расширение и развитие.

Управление образовательным учреждением – сложный динамический процесс, включающий в себя постановку целей и задач, изучение и анализ существующего уровня учебно-воспитательной работы, поиск путей совершенствования системы работы учреждения, эффективного использования средств обучения и воспитания, координацию усилий всего педагогического коллектива.

Упражнение – повторное выполнение действия.

Упражнение – вид учебных заданий, направленных на отработку умений и навыков деятельности по образцу.

Упражнение – метод воспитания, направленный на отработку умений и навыков поведения.

Учебник – учебное печатное или электронное издание, в котором в системе изложено содержание обучения той или иной дисциплине. Включает в себя текстовые (основной, дополнительный, пояснительный тексты) и внетекстовые (аппарат ориентировки, методический аппарат, иллюстративный аппарат) компоненты.

Учебное задание – форма предъявления требований к обучаемым.

Учебное пособие – учебное печатное или электронное издание, охватывающее ряд вопросов по той или иной учебной дисциплине.

Учебно-методический комплекс дисциплины – основной документ преподавателя вуза, включающий рабочую программу, методические указания для студентов, методические рекомендации для преподавателя, отражающий содержание и основные положения методики обучения дисциплине.

Учреждение образовательное – учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ.

Форма воспитания – порядок и режим совместной деятельности воспитателя и воспитанников, обеспечивающий внутреннюю связь элементов воспитательного процесса, характеризующий взаимоотношения воспитателей и воспитанников.

Форма организации обучения – вид учебного занятия, характеризующийся определенным порядком и режимом совместной деятельности педагога и обучаемого.

Формирование личности – становление личности и ее совершенствование в ходе жизни и в результате образования.

Функция педагогического процесса – назначение, роль, ради которой возник и существует организованный и целенаправленный педагогический процесс.

Цель – идеальное представление о результате деятельности.

Цель образования – ведущий компонент педагогического процесса, мысленное представление конечного результата педагогической деятельности.

Ценности – абстрактные идеи, воплощающие общественные идеалы, выступающие как эталоны должного для какого-либо общества, всего человечества, отдельного человека.

Человек – живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе труда, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми.

Список литературы

Учебники и учебные пособия

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988.
2. Бабакова Т. А. Педагогика: Учебное пособие: В 2 ч. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2008. Ч. I. История педагогики и образования. 184 с.
3. Бабакова Т. А. Педагогика: Учебное пособие: В 2 ч. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2008. Ч. II. Теоретические и технологические основы образования. 187 с.
4. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 416 с.
5. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 316 с.
6. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Учебное пособие. М.; Ростов н/Д, 1999. 580 с.
7. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
8. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
9. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. М.: Прометей, 1995.
10. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Прометей, 1996.
11. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2005.
12. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2000.
13. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева, В. В. Воронов и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК «Велби», Изд-во «Проспект», 2004. 432 с.
14. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред.

- С. А. Смирнова. М.: Издательский дом «Академия», 1999. 512 с.
15. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
 16. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Минск: Университетское, 2002.
 17. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
 18. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
 19. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.: Педагогическое общество России, 1999. 416 с.

Дополнительная литература

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 1998. 336 с.
2. Иванов Д. А. Компетенции учителя. М.: Чистые пруды, 2008. 32 с.
3. Калугин Н. И., Сазонов А. Д., Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация учащихся. М.: Просвещение, 1983.
4. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. М.: Владос, 2001. 365 с.
5. Леднев В. С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Просвещение, 1981.
7. Лузина Л. М. Человек в проблемном поле воспитания: Монография. Псков: Изд-во ПГПУ, 2008. 288 с.
8. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
9. Хуторской В. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. М.: Владос, 2000. 319 с.

Методические издания

1. Анализ педагогического процесса: Методические рекомендации / Т. М. Акинина, Т. А. Бабакова, В. В. Горятнина и др.; Под ред. Т. А. Бабаковой. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. 48 с.
2. Бабакова Т. А. Педагогика: Методическое пособие. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2006. 100 с.
3. Педагогическое исследование: Методические рекомендации. /Сост. Т. А. Бабакова, Т. М. Акинина. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. 60 с.

Педагогические технологии в высшей школе

Общие вопросы

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии. М.: Знание, 1995. 135 с.
4. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. 176 с.
5. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения. М.: Высшая школа, 2004. 157 с.
6. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалистов образовательных учреждений. СПб.: КАРО, 2001. 368 с.
7. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.
8. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.; Воронеж. 1998. 288 с.

9. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2005. 432 с.
10. Мухина С. А., Соловьева А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2004. 384 с. (Среднее профессиональное образование).
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
12. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. М.: Вентана-Граф, 2005. 368 с.
13. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева, В. В. Воронов и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК «Велби», Изд-во «Перспектив», 2004. С. 317–340.
14. Педагогические технологии: Учебное пособие для студ. пед. специальностей / Под ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2002. 320 с.
15. Педагогические технологии: Методические рекомендации / Т. М. Акинина, Т. А. Бабакова, В. В. Горятнина и др.; Под ред. Т. А. Бабаковой. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. 95 с.
16. Практикум по технологиям обучения современного студента / А. Г. Грецов, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова и др.; Под ред. И. И. Соколовой. СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2007. 163 с.
17. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 255 с.
18. Современные технологии обучения / Под ред. Г. В. Борисовой. СПб., 2002.
19. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов: Учебное пособие: В 2 ч. / Под ред. А. П. Тряпцовой. СПб.: Эпиграф, 2007. Ч. I. 99 с.

Модульное обучение

1. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. М., 1997.
2. Васильева Т. В. Модули самообучения // Вестник высшей школы. 1988. № 6. С. 86–87.
3. Гареев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8. С. 30–33.
4. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. С. 29–45.
5. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: Учебное пособие для студ. пед. вузов. М.: Высшая школа, 2004. С. 51–81.
6. Колесова С. В. Система и технология модульно-развивающего обучения // Технология развивающего обучения. СПб., 2002.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. С. 164–174.
8. Педагогические технологии: Учебное пособие для студ. пед. специальностей / Под общ. ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2002. С. 212–233.
9. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П. И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997. 352 с.
10. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
11. Шамова Т. И. Модульное обучение: сущность, технология // Биология в школе. 1994. № 5. С. 29–32.
12. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. 1990. № 1, 2.
13. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 271 с.

Проблемное обучение

1. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1997. 240 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. С. 174–191.
7. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2002. С. 134–146.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 160 с.

Портфолио

1. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. Портфолио в профильном обучении (Анализ зарубежного опыта) // Профильная школа. 2005. № 5. С. 46–48.
2. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. Портфолио учащегося в профильном обучении // Профильная школа. 2006. № 5. С. 3–12.
3. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С. Портфолио в российской школе // Народное образование. 2005. № 1. С. 84–85.
4. Новикова Т. Г., Прутченков А. С., Федотова Е. Зарубежный опыт использования портфолио // Народное образование. 2005. № 9. С. 151–154.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. Издательский центр «Академия», 2002. С. 123–132.
6. Практикум по технологиям обучения современного студента / А. Г. Грецов, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова и др.; Под ред. И. И. Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007.

Технология группового обучения

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. Изд. центр «Академия», 2002. С. 24–64.

2. Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 224 с.

Технология проектного обучения

1. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Высшая школа, 2004. С. 81–89.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. Издательский центр «Академия», 2002. С. 64–110.
3. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.

Технология коллективного способа обучения

1. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. С. 102–107.

Диалоговые технологии

1. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. С. 127–139.
2. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: Учебное пособие для студ. пед. вузов. М.: Высшая школа, 2004. С. 91–103.
3. Практикум по технологиям обучения современного студента / Грецов А. Г., Даутова О. Б., Крылова О. Н. и др.; Под ред. И. И. Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 83–93.

Игровые технологии

1. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. М.: Флинта, 2003. 151 с.
2. Папорилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М.: Академия, 2006. 362 с.

3. Прутченков А. С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. 1999. № 3. С. 121–126.
4. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 239 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1992. 359 с.

«Шесть шляп мышления» Э. де Боно

1. Эдвард де Боно. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997.

Технология обучения на основе кейс-метода

1. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
2. Современные технологии обучения / Под ред. Г. В. Борисовой. СПб., 2002.

Технология развития критического мышления

1. Загашев И. О., Заир-Бек Е. С. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта»», 2003. 284 с.

Технология контекстного обучения

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
5. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2005.
6. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Технология организации самостоятельной работы студентов

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. 192 с.
3. Соколова И. Б. Основы самостоятельной работы студентов. Армавир, 2002.
4. Письмо Минобразования РФ «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27.11.2002 г. N 14-55-996ин/15.

***Технология оценивания учебных достижений студентов:
тестирование***

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. М.: Педагогика, 1982. Кн. 2.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.
4. Подготовка студентов к тестированию по педагогическим дисциплинам: Методическое пособие для студентов / А. Ю. Аксенова, Т. Б. Алексеева, Э. В. Балакирева и др.; Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 182 с.
5. Практикум по технологиям обучения современного студента / А. Г. Грецов, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова и др.; Под ред. И. И. Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 143–161.
6. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

***Технология балльно-рейтинговой оценки
достижений студентов***

1. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 226–281.

2. Практикум по технологиям обучения современного студента / Грецов А. Г., Даутова О. Б., Крылова О. Н. и др.; Под ред. И. И. Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 65–69.

Технология личностно-ориентированного образования

1. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М.; Воронеж, 1997. 304 с.
2. Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании: Хрестоматия. М., 2003. 192 с.
3. Плигин А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. М., 2003. 432 с.
4. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. М., 1998. 112 с.
5. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000. 176 с.

Содержание

К читателю	3
Общие вопросы	5
Преподаватель высшей школы	5
Предмет педагогики	11
Основы методологии педагогики	19
Цель и задачи высшего образования	33
Высшая школа в системе образования	38
Педагогический процесс	58
Дидактика: теоретические основы обучения	67
Научные основы процесса обучения	67
Мотивация учения	74
Содержание образования	76
Педагогическое проектирование. Проектирование содержания образования	85
Методы обучения	91
Средства обучения	97
Формы организации обучения	100
Диагностика качества обучения (мониторинг, контроль, проверка и оценка)	115
Закономерности, принципы, правила в педагогике.	
Система дидактических принципов	123
Педагогические технологии в обучении	131
Понятие о педагогической технологии	131
Традиционные и инновационные педагогические технологии	135
Классификация и примеры технологий обучения	141
Другие технологии	149
Проблемы воспитания студентов	159
Концептуальные основы воспитания	159
Теоретические основы процесса воспитания	163
Закономерности, принципы, правила воспитания	168
Формирование научной картины мира и научного мировоззрения студентов	172
Экологическое образование студентов	179
Профессиональная ориентация молодежи	184
Методы воспитания	190

Болонский процесс	195
Актуальность проблемы	195
Болонский процесс: основные характеристики	197
Приложения	209
Комплекс программированных заданий по дисциплине «Педагогика высшей школы»	209
Схема анализа лекционного занятия	217
Схема анализа семинарского занятия	218
Словарь	219
Список литературы	238

Учебное издание

Бабакова Татьяна Анатольевна

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Редактор *Л. М. Коляева*

Компьютерная верстка *Т. А. Бабаковой*

Подписано в печать 03.07.09. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Уч.-изд. л. 13,7. Тираж 300 экз. Изд. № 144.

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Отпечатано в типографии Издательства ПетрГУ
185910, Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Для заметок