

А.К. Мынбаева

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Алматы 2008

УДК 378.01
ББК 74.58я73
М 94

*Рекомендовано к изданию УМС (УМО) по группе специальностей «Образование»
при КазНПУ им. Абая РУМС МОН РК
(Протокол № 8 от 11.12.2008 г.)*

*Рекомендовано Ученым советом факультета философии и политологии
Казахского национального университета им. аль-Фараби*

Рецензенты:

*доктор педагогических наук, профессор Г.К. Ахметова,
доктор педагогических наук, профессор А.К. Рысбаева,
кандидат педагогических наук Н.А. Анарбек*

Мынбаева А.К.

**М 94 Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. –
Алматы, 2008. - 144 с.**

ISBN 978-601-247-021-5

Учебное пособие посвящено основам педагогики высшей школы, раскрывает основные категории и сущность педагогической науки, проблемы мирового кризиса образования, современных мегатенденций развития образования, мирового образовательного пространства, реформирования высшего профессионального образования, теорий обучения и воспитания вуза, управления вузов, теории научной деятельности высшей школы.

Пособие предназначено для магистрантов и студентов вузов, и может быть полезным для преподавателей и всех тех, кто интересуется проблемами современного высшего образования.

М $\frac{4309000000}{00(05) - 08}$

УДК 378.01
ББК 74.58

ISBN 978-601-247-021-5

© Мынбаева А.К., 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Магистр может стать педагогом в вузе. Поэтому основная **цель и задачи курса педагогики высшей школы (ПВШ)** и данного учебного пособия направлены на формирование основ профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, освоение теоретических основ современной педагогической науки и формирование готовности к творческому решению профессиональных задач.

Педагогическая мысль в мире является одной из древнейших, она рождена практикой существования поколений людей. Сама наука "Педагогика" - во многом универсальна, динамична и многогранна. Универсальность педагогики проявляется в том, что знание ее необходимо на современном этапе развития общества не только будущему специалисту-преподавателю, но и любому человеку.

Знание педагогики помогает специалистам в современном обществе самостоятельно добывать знания на протяжении всей жизни, а значит самообучаться и самообразовываться. Владение образовательными технологиями реализует современную парадигму образования «образование в течение всей жизни». Кроме того, у большинства специальностей работающих в системе "человек - человек" фактически заложена педагогическая, иными словами - просветительская - функция, будь то юрист или инспектор полиции, экономист, менеджер или маркетолог, журналист или гид, искусствовед или писатель, политолог или психолог, даже инженер или программист и др., да и сам человек в течение жизни выступает в роли "педагога" в семье и на работе с коллегами.

Роль образования в социально-экономическом развитии общества существенно расширилась, и известно, что образование является современной движущей силой этого развития. Поэтому для того, чтобы прогнозировать прогресс или регресс нужны элементарные знания о существующей системе образования в нашей стране и мире. Наука "педагогика" накопила богатый исторический опыт, который является частью современного научного знания и человеческой культуры, поэтому полная научная картина мира не возможна без включения нашей науки, в мировоззрение специалиста - без начальных знаний по педагогике. В то же время, образование есть слагаемое человеческого капитала общества. В дальнейшем затраты на образование будут только расти. Уже сейчас наше государство вкладывает около 3,5 % ВВП на образование. Планируется увеличение этого показателя до 6% ВВП. Стратегическая задача вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира диктует новые требования к системе образования. Казахстан интегрируется в Болонский процесс. Конкурентоспособность образования и конкурентоспособность специалиста являются одними из важных компонентов обеспечения конкурентоспособности нашего государства.

Освоение курса должно помочь студентам **осознать:**

- актуальные проблемы системы образования в целом и педагогической науки в частности;

- сущность педагогической деятельности преподавателя вуза;

Магистрант должен уметь:

- выделять из окружающей действительности педагогические факты, явления, события; описывать их на языке педагогической науки; объяснять и прогнозировать их развитие, опираясь на закономерности педагогических теорий;
- конструировать учебно-воспитательный процесс, основываясь на новых концепциях обучения;
- прогнозировать результаты деятельности и планировать процесс самосовершенствования.

Должен овладеть:

- навыками и приемами педагогического анализа;
- системой обновления знаниями в процессе профессиональной деятельности;
- навыками выбора адекватного метода организации учебно-воспитательного процесса;
- культурой профессионально-педагогического общения.

Для формирования основ профессионально-педагогической культуры будущего педагога, грамотного понимания и проектирования профессиональной деятельности в вузе необходимы знания методологии педагогической науки, технологий педагогической деятельности и общения. В пособии раскрываются сущность основных понятий науки о воспитании, взаимосвязи педагогики с другими науками, вопросы мирового кризиса образования, современных мегатенденций развития образования, мирового образовательного пространства, реформирования высшего профессионального образования, университетского образования, концепций личностно-ориентированного и компетентностного подходов к обучению, теорий обучения и воспитания, кредитной системы обучения, управления вузов, теории научной деятельности высшей школы, истории. Большое внимание в пособии уделяется изучению научной деятельности в вузе и инновациям в обучении. Как известно, треугольник знаний «образование – наука – инновации» должны обеспечить конкурентоспособность экономики. Отметим, что именно вуз воплощает в себе единство трех составляющих треугольника знаний.

В пособии содержатся вопросы для самоконтроля студентов и педагогические ситуации. Также дополнительно представлен материал по истории университетов и педагогических учений. Пособие разработано в виде конспекта лекций. Для удобства восприятия сопровождается рисунками, таблицами и схемами.

Курс "Педагогика" тесно связан с такими учебными дисциплинами, как "Философия", "Психология", "Этнопедагогика".

Материал учебного пособия был апробирован в течение пяти лет чтения курса на различных факультетах магистратуры Казахского национального университета им. аль-Фараби (философии и политологии, механико-

математическом, физическом, экономики и бизнеса, международных отношений и др.) в качестве общеобязательной дисциплины.

В пособии используются следующие *условные обозначения*:



основной блок знаний;



дополнительный материал;



вопросы для актуализации и саморефлексии

Используемые сокращения:

ПВШ – педагогика высшей школы;

ВШ – высшая школа;

ЦПП – целостный педагогический процесс;

ЛОО – личностно-ориентированное обучение;

ВО – высшее образование;

МО – методы обучения;

АМО – активные методы обучения;

ИМО – инновационные методы обучения.

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

Педагогика высшей школы (ПВШ). Предмет и задачи ПВШ. Связь ПВШ с другими науками. Система педагогических наук. Основные категории ПВШ.



1. Педагогика высшей школы.

Несмотря на то, что зарождение педагогической мысли относят к 5 тыс. до н.э., в самостоятельную науку она оформилась много позже - в XVII-XVIII вв.

Понятие "педагогика" происходит от двух греческих слов - "пайдос" - дитя и "аго" - вести, и в прямом смысле означает "вести ребенка" или "детовожделение". Так в Древней Греции называли раба, который вел ребенка господина в школу, где преподавал уже другой раб - ученый. Со временем смысл понятия трансформировался в понимание его как "ведение ребенка по жизни". А в конце прошлого века и сейчас, в XXI столетии, стало ясно, что в педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Таким образом, **педагогика - это наука о воспитании и образовании человека**. В ней фактически заложены две области деятельности человека: педагогическая наука и педагогическая практика. Понятие "наука" несет в такой трактовке две смысловые нагрузки: непосредственно "наука" - теоретическое знание, и "наука" в понимании "научение".

Педагогика как наука имеет свой объект и предмет исследования, свои законы и закономерности; стройность, логику и систему научных знаний; область применения, отвечает научным принципам детерминизма, объективности, историзма, развития и др. Педагогика как практика научения наделяет человека практическим инструментарием обучения и, что характерно для вуза, инструментарием научной деятельности.

Педагогика высшей школы – это наука о воспитании, образовании и профессиональной подготовке специалистов в условиях вуза. Педагогика высшей школы определилась как наука в середине XX в.

Разделами педагогики высшей школы являются дидактика ВШ; теория воспитания ВШ; вводимый нами раздел - теория научной деятельности ВШ; педагогические технологии ВШ; вузоведение и менеджмент ВШ.

2. Предмет и задачи ПВШ. Предметом педагогики высшей школы, то на что направлено исследование в педагогической науке, является педагогический процесс высшей школы.

Задачи педагогики высшей школы как науки заключаются в:

- анализе современного состояния и прогнозировании развития высшего образования;
- изучении истории развития высшего образования;
- разработке теоретико-методологических основ высшего профессионального образования;
- выявлении закономерностей высшего образования;
- определении содержания высшего образования;

- разработке образовательных стандартов, новых методов и форм обучения;
- изучении и обобщении педагогического опыта, научный анализ педагогических инноваций;
- внедрении результатов научных исследований в практику.

Функции высшей школы делятся на теоретические и технологические, схематически они изображены на рисунке 1.

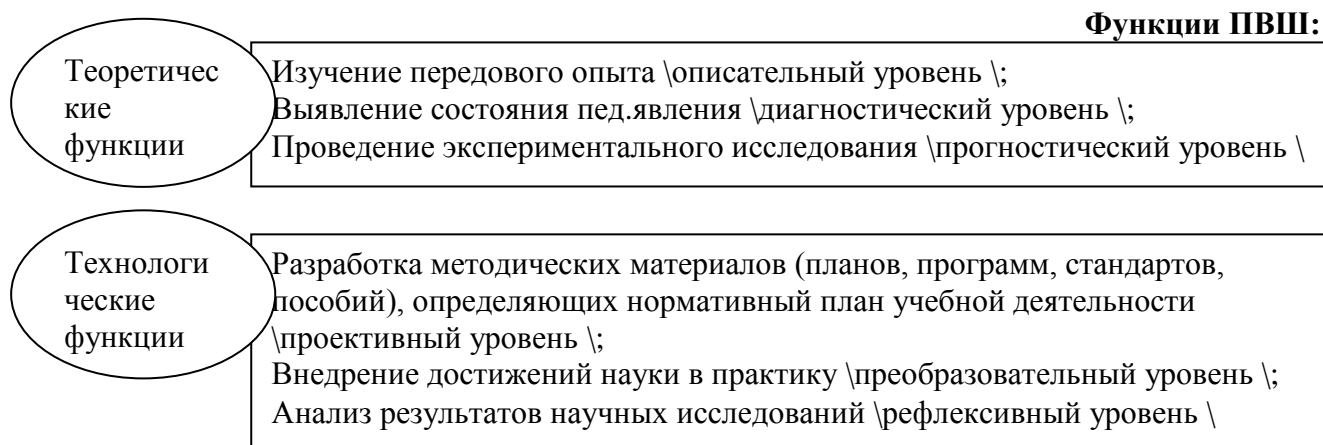


Рисунок 1 – Функции педагогики высшей школы

3. Система педагогических наук

Педагогика, пройдя большой исторический путь развития, превратилась в разветвленную систему научных знаний. Наглядно система педагогических наук представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Педагогические науки

? Составьте тезаурус педагогических наук, заданных в схеме.

4. Связь педагогики с другими науками

Педагогика как наука тесно взаимосвязана с другими науками, которые оказывали и продолжают оказывать на нее значительное влияние.

Одни из основных связей – это связи педагогики и философии, педагогики и психологии.

Философию можно назвать «проматерью» педагогики, поскольку наша наука зародилась как практическое приложение или апробация философских идей. Можно вспомнить аль-Фараби и его трактаты о воспитании добродетельных граждан. Философия сегодня наделяет и обогащает педагогику своей методологией, мировоззренческим взглядом на мир и природу, человека в этом мире, его взаимоотношения в нем. Философские идеи продуцировали педагогические концепции и идеи, служили методологическим основанием развития науки. Очень важно каких мировоззренческих взглядов – материализма, неотомизма, экзистенциализма, прагматизма и других придерживается педагог. От этого зависит как преподает, результаты исследования и деятельности педагога. Кроме того, педагогика использует методологические принципы научного познания, разработанные в философии.

Категории психологии «личность», «общение», «развитие» являются основными понятиями в педагогической науке. Невозможно воспитывать человека, не зная свойств человеческой природы, возможности психики, механизмы психической деятельности и развития личности. Первоначально педагогика использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Как известно, в основном до XVII-XVIII вв. выдающимися педагогами считались философы и психологи. С другой стороны, жизнь детей и педагогов обусловлена социально-педагогическими условиями, взаимодействием в образовательной среде, которые изменяют закономерности развития личности. А это и есть объект и предмет педагогической науки. Наглядно взаимосвязь педагогики и других наук представлена на рисунке 3. В современных условиях динамичного развития научно-технического прогресса на стыке наук появляются новые отрасли научного познания (см. рис. 3). В современном понимании и развитии педагогика – открытая наука. Она использует новейшие достижения других наук в своей теории и практике, открыта к междисциплинарным поискам.

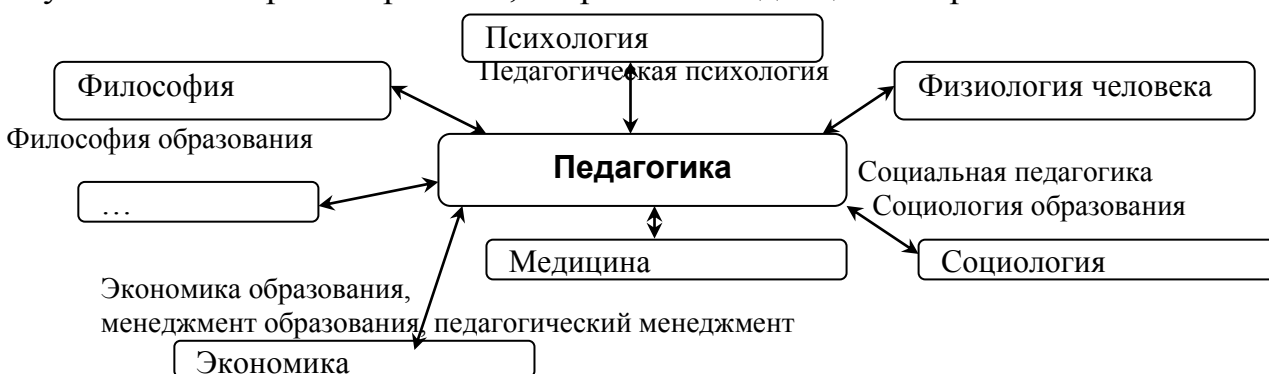


Рисунок 3 – Связь педагогики с другими науками

5. Основные категории педагогики высшей школы

Основными понятиями педагогики высшей школы являются воспитание, обучение, образование, педагогическая система, педагогический процесс, преподаватель и студент и др. Развитие педагогики как науки в XX в. привнесли изменения в трактовку понимания такого понятия как образование.

Ранее считалось, образование является результатом обучения, а значит входит в него; обучение последовательно входит в воспитание (в широком смысле этого слова, так как воспитание понимается как функция человеческого общества по передаче новому поколению накопленных ценностей: знаний, морали, трудового опыта, опыта владения и увеличения материальных богатств и др. как в организованных формах (через систему образования), так и путем естественного усвоения в результате межпоколенного взаимодействия и влияния среды), и таким образом, складывалась лесенка «образование → обучение → воспитание». Однако, современное понимание образования расширилось и включает как минимум четыре трактовки: это ценность личности (человек затрачивает более 15 лет своей жизни на получение образования, и следуя новой парадигме образования «Образование через всю жизнь» - оно сопровождает современного специалиста в течение всей жизни), и ценность общества (общество прошло около 8 тысяч лет исторического развития для того, чтобы сформировать систему образования); это система образования - социальный институт; это процесс обучения и воспитания; и лишь затем результат усвоения знаний. Таким образом, образно можно сказать, что понятие образование выходит из «тени» обучения и воспитания и становится вровень с ними. Именно поэтому педагогика из науки о воспитании в XX веке переопределилась как наука о воспитании и образовании.

Образовательный процесс в социальном значении включает в себя: педагогический процесс, который в виде конструкта можно представить спиралевидно закрученным четырехленточным процессом: обучения, воспитания, развития и научной деятельности в высшей школе, а также в него добавляются и административный, и правовой, и экономический, и организационный, и управленческий и др. процессы, поскольку образование – это социальная система и социальный институт.

? Рассмотрите сравнительную таблицу определений категорий обучение, воспитание, образование. Аргументируйте, какие из определений Вам более импонируют?

Таблица 1 – Сравнительная таблица определений категорий педагогики: обучения, воспитания, образования

<p>Определения. Сластенин В.А. и др.</p>	<p><i>Традиционное определение воспитания, обучения и образования</i></p>
<p>Под образованием - (происходит от слова "образ") - понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, в древние времена - спартанский воин, добродетельный христианин и др., в настоящее время – конкурентоспособный специалист и др.).</p> <p>Образование как социальное явление - это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.</p> <p>Воспитание - это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса.</p> <p>Обучение - специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.</p>	<p>Воспитание в широком социальном смысле - это функция человеческого общества передавать новому поколению накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт, опыт владения и увеличения материальных богатств и др., как в организованных формах (через систему образования), так и путем естественного усвоения в результате межпоколенных взаимодействия и влияния среды.</p> <p>Воспитание в широком педагогическом смысле - это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.</p> <p>Обучение - это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН)</p> <p>Образование — результат обучения. В буквальном смысле оно означает формирование образов, законченных представлений об изучаемых предметах. Образование — это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.</p>

Наиболее важными категориями педагогики являются понятия обучение, воспитание, образование. В то же время большое значение в современной педагогике придается понятиям педагогическая система и педагогический процесс.

Педагогическую систему можно представить в статике и динамике (рис. 4-5). Для представления педагогической системы в статике достаточно выделения как минимум четырех компонентов: преподаватель и обучаемый, содержание образования (то, по поводу чего осуществляется взаимодействие), а также материально-техническая база (все то, что окружает и создает условия плодотворного взаимодействия) (рис. 4).

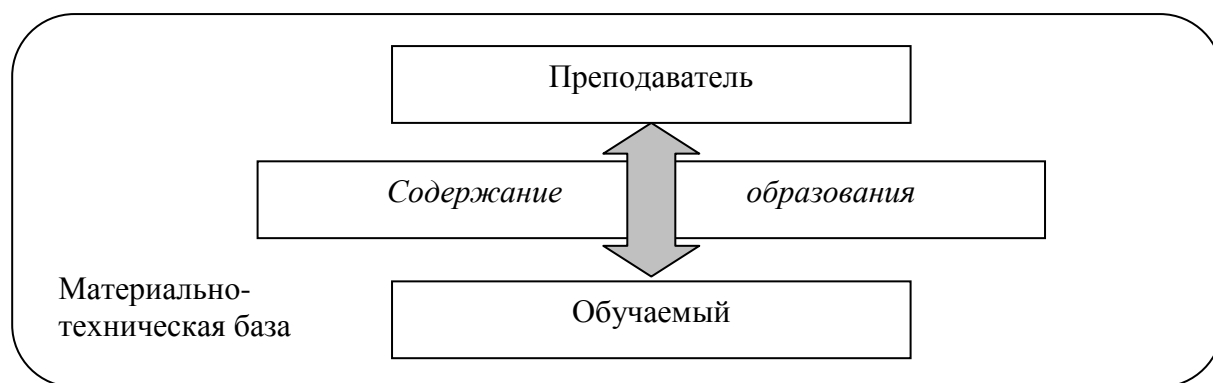


Рисунок 4 - Компоненты педагогической системы в статике

Взаимодействие компонент системы и придание данной системе цели развития или задание направления превращает педагогическую систему в педагогический процесс.

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием педагогических средств с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Педагогический процесс обычно характеризуют: цели и задачи; содержание, методы, средства, формы; результаты (рис. 5). Сам педагогический процесс *в школе* состоит из трех сопроцессов: **обучения, воспитания, развития**. В *высшей школе* в педагогический процесс еще добавляется **научная деятельность**. Таким образом, в процессах обучения, воспитания и научной деятельности также определяются компоненты: цели и задачи; содержание, методы, средства, формы; результаты.

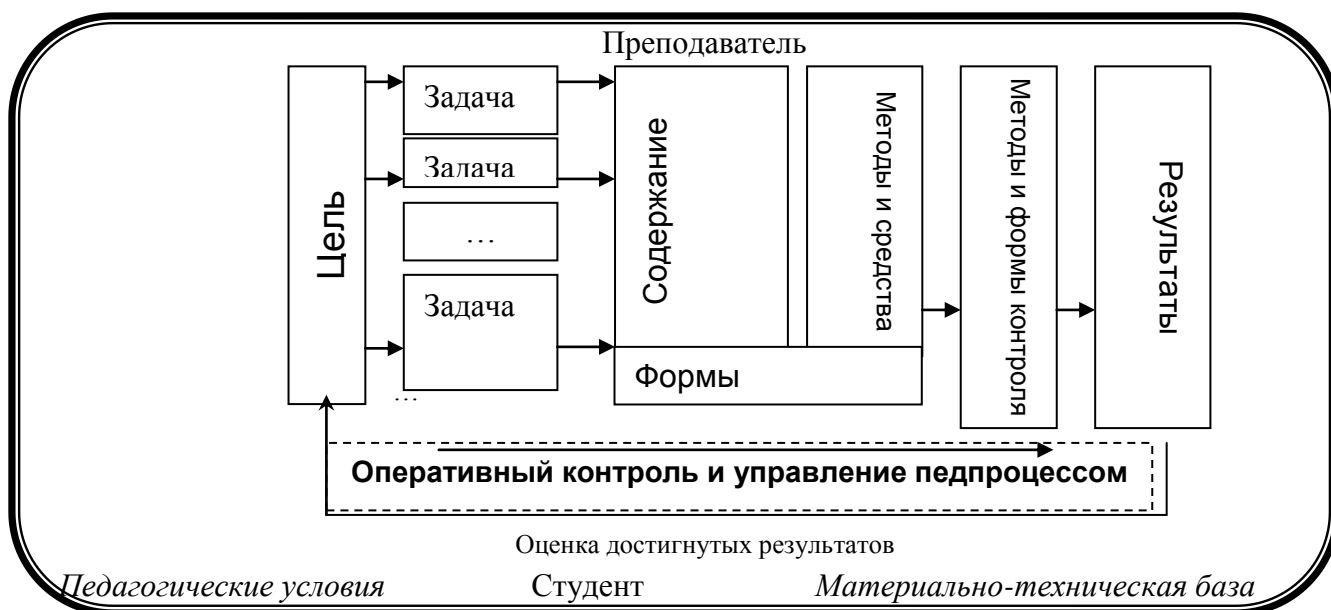


Рисунок 5 – Компоненты педагогического процесса

Таким образом, педагогическая система в динамике превращается в педагогический процесс. Педагогический процесс в статике характеризует педагогическая система.



Вопросы для самоконтроля студентов

Как Вы думаете, почему знание основ педагогики необходимо сегодня любому человеку?

Сформулируйте несколько аргументов, зачем необходимо изучение педагогики магистрантам?

Что такое «педагогика» и «педагогика высшей школы»?

Перечислите разделы педагогики высшей школы. В чем заключаются предмет и задачи педагогики высшей школы? Опишите теоретические и технологические функции педагогики высшей школы.

С какими науками наиболее тесно взаимосвязана педагогика? Охарактеризуйте эти связи.

Охарактеризуйте систему педагогических наук.

Перечислите основные категории педагогики высшей школы. Как взаимосвязаны между собой «обучение – воспитание – образование», «педагогическая система – педагогический процесс»?

Как взаимосвязаны между собой педагогический процесс и образовательный процесс? Какой процесс трактуется шире?

2. Новая модель высшего профессионального образования и кредитная система обучения

Система образования и высшего образования в Республике Казахстан. Реформы высшего образования в РК. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 гг. Университетское

образование. Кредитная система обучения. Болонский процесс.



1. Система образования Республики Казахстан представляет собой совокупность взаимодействующих: 1) организаций образования, независимо от форм собственности, типов и видов; 2) преемственных образовательных программ и государственных общеобязательных стандартов образования для различных уровней образования; 3) органов управления образованием и подведомственных им организаций, обеспечивающих реализацию образовательных программ и развитие системы образования» (Полонский В.М., 2004).

К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели.

Американская модель: младшая средняя школа – средняя школа – старшая средняя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, докторантура.

Французская модель: единый коллеж – технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей – университет, магистратура, докторантура.

Немецкая модель: общая школа – реальное училище, гимназия и основная школа – институт и университет, магистратура, докторантура.

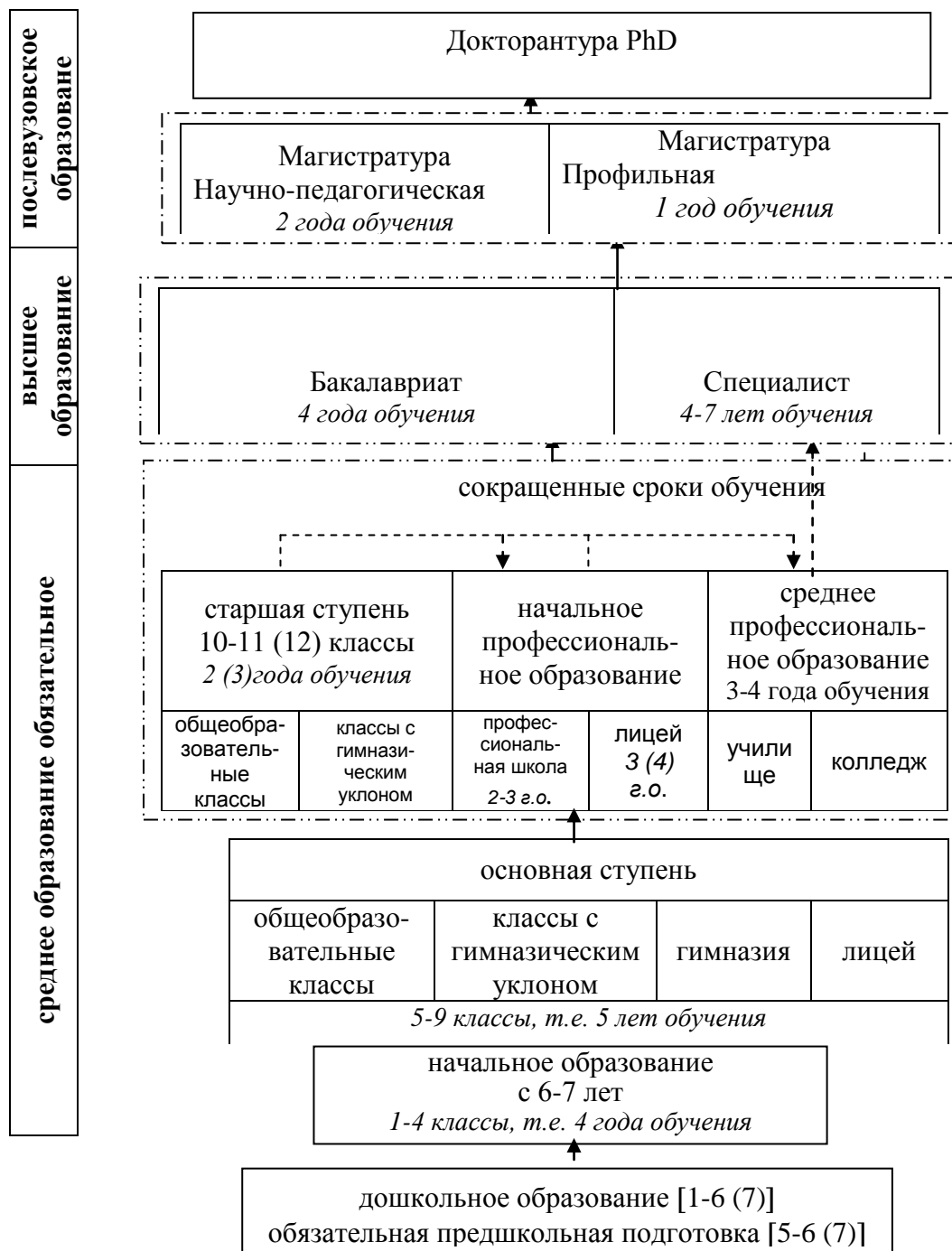
Английская модель: объединенная школа – грамматическая и современная школа-колледж - университет, магистратура, докторантура.

Российская модель: общеобразовательная школа – полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж – институт, университет и академия – аспирантура – докторантура.

Казахстанская модель: общеобразовательная средняя школа, гимназия, лицей – профессиональная школа, лицей, колледж, училище – университет, институт, академия – магистратура, докторантура.

В Казахстане активно проводятся реформы системы образования. Структура системы образования в РК на 2007 г. представлена на рисунке 6. С 2007 г. ликвидирована ранее существовавшая система аспирантуры и докторантуры, вводится докторантура PhD. С этого же года магистратура выведена в уровень послевузовского образования. Сейчас и далее в 2010 г. она будет трансформирована согласно законодательству об образовании Республики Казахстан 2007 г. и Государственной программе развития образования РК. Внесите изменения в структуру в соответствии с проектами осуществляемых реформ.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН (2007 г.)



Частично измененный источник: Анарбек Н., Урастаева Г.Д. Сравнительная педагогика: вариативность образования. – Алматы, 2006. – 270 с.

Рисунок 6 – Структура системы образования Республики Казахстан на 2007 г.

2. Реформы высшего образования в Республике Казахстан

Реформирование системы высшего образования проводится в русле государственной политики Казахстана. За время независимости РК изменились стратегические направления развития высшего образования. В начале они центрировались на построении национальной системы образования, затем были

ориентированы на повышение качества и интеграцию в мировое образовательное пространство.

Исаева З.А. выделяет четыре этапа процесса реформирования системы высшего образования в условиях независимого Казахстана.

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

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

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

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

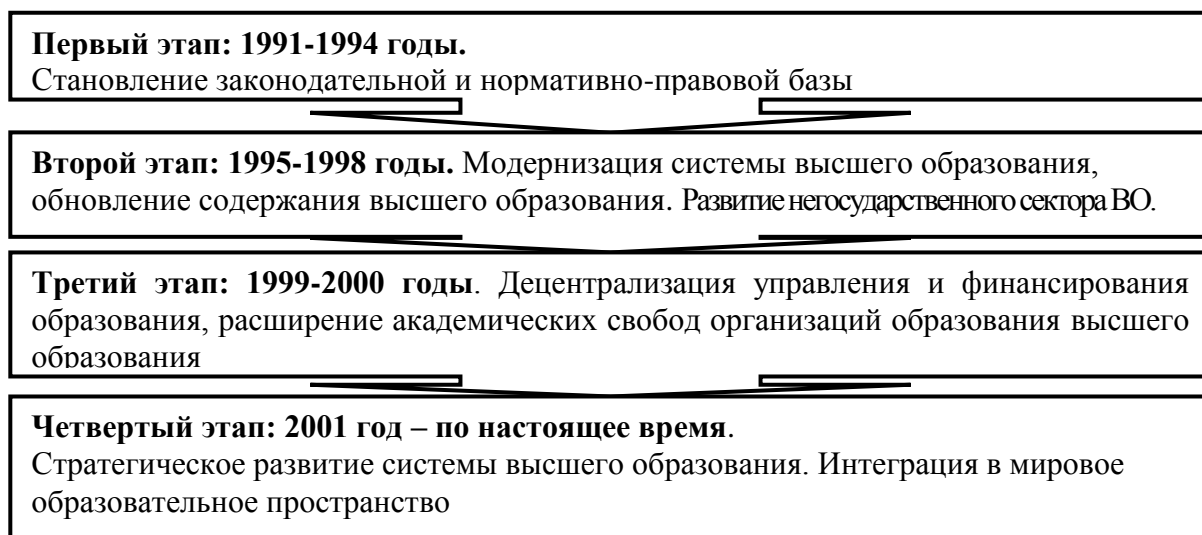
Данный этап характеризуется концептуальным определением развития системы высшего образования, что нашло отражение в Концепции государственной политики в области образования, утвержденной Национальным советом по государственной политике при Президенте Республики Казахстан 4 августа 1995 года, принятием новых нормативных правовых положений, регламентирующих деятельность высших учебных заведений. С 1995 по 1997 годы принимаются первые казахстанские образовательные стандарты по 310 специальностям высшего профессионального образования. В 1996 году утверждена новая редакция классификатора (перечня) специальностей высшего образования Республики Казахстан, предусматривающего 342 специальности. Активно развивается негосударственный сектор образования.

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

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

Четвертый этап (начало 2001 г. - по настоящее время). Стратегическое развитие системы высшего образования.

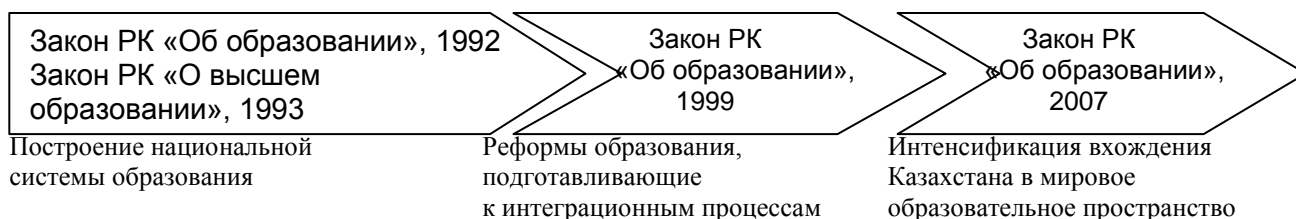
Определены основные направления поступательного развития высшего профессионального образования в XXI веке. В феврале 2004 года правительство Казахстана одобрило концепцию развития системы образования РК до 2015 года. На базе Концепции была разработана Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2010 года нацеленная на повышение качества и интеграцию в мировое образовательное пространство (Ахметова Г.К., Исаева З.А., 2006).



Правовая база деятельности системы образования определяется Конституцией РК, Законом РК «Об образовании» и другими нормативно-законодательными актами.

Статья 30 Конституции Республики Казахстан закрепляет право граждан РК на обязательное среднее образование и возможность получения высшего образования.

Изменения в направлении реформ можно проследить и на основе анализа трех поколений законов об образовании Республики Казахстан.



Изменение структуры высшего образования. В соответствии с Законом «Об образовании» (1999) в целях унификации и соответствия структуры высшего образования международным стандартам законодательно была закреплена следующая структура высшего образования:

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

- высшее специальное образование со сроком обучения не менее четырех лет с присвоением квалификации «специалист с высшим профессиональным образованием»;
- высшее научно-педагогическое образование (магистратура) со сроком обучения на основе высшего базового образования два года на основе высшего специального образования один год с присвоением квалификации и академической степени «магистр».

Изменен основной принцип финансирования подготовки специалистов: грантовые или кредитные средства получает студент, а не высшее учебное заведение, как это было до реформы, т.е. произошел переход от принципа «финансирования объекта образования» к принципу «финансирование субъекта образования».

В соответствии *Законом «Об образовании», 2007 г.* законодательно обеспечен переход на 12-летнее среднее образование; закреплена трехступенчатая модель подготовки кадров высшего и послевузовского образования (бакалавр – магистр – доктор PhD), магистратура выведена в уровень послевузовского образования; введена институциональная и специализированная аккредитация и др. Все уровни образования сопровождаются образовательными программами, что обеспечивает возможность мониторить систему с дошкольного уровня до послевузовского и дополнительного образования.

Отличительной чертой высшего образования Казахстана служит внедрение государственных образовательных стандартов и Классификатора специальностей:

- В 90-е гг. были утверждены первые казахстанские образовательные стандарты по 310 специальностям высшего профессионального образования.
- В 1996 году была утверждена новая редакция *Классификатора (перечня) специальностей высшего образования РК*, в который вошли 342 специальности.
- В 2001 году в соответствии с *Международным Классификатором систем образования* (МСКО, ЮНЕСКО) разработан и введен в действие новый *Классификатор направлений подготовки и специальностей высшего образования*, содержащий 283 специальности специального образования, 70 магистерских и 46 бакалаврских направлений подготовки.

Совершенствование Классификатора специальностей продолжается. В настоящее время подготовлен проект нового Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования, в который включены три цикла обучения: бакалавриат (5Вхххх), магистратура (6Мхххх), докторантура PhD (6Дхххх).

В Казахстане активно внедряется кредитная система обучения, на рассмотрении которой мы остановимся в следующем подразделе. Отметим, что все реформы происходят в контексте национальной политики и усиления мировых тенденций развития образования. Поэтому для целостного понимания

современного этапа развития образования необходимо взглянуть на все изменения в контексте мировых тенденций.



Постройте схему новой структуры системы образования в РК, изучив "Государственную программу развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 гг." и Закон РК «Об образовании», 2007 г.



3. Университетское образование

Слово «университет» переводится с лат. – *совокупность*. В этимологии приводится несколько трактовок его появления. Уже в период зарождения университетов в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов вузов. По другой версии из известной книги конца XIX в. Н.Суворова о средневековых университетах, «университет означает всецелость или совокупность всех наук, всех отраслей человеческого знания (*universitas literarum*)...».

Прообразами вузов в Древней Греции были философские школы, действовавшие в Афинах:

- Академия, созданная Платоном, основана в 387 г. до н.э., просуществовала около 1000 лет и была закрыта в 529 г. В ней изучались: философия, включавшая диалектику, антропологию, этику; математические дисциплины – арифметика, геометрия, стереометрия; риторика и астрономия;
- Ликей, созданный Аристотелем (перипатическая школа, где Аристотель при чтении лекции прогуливался со своими учениками);
- Школа стоиков,
- Школа эпикурейцев.

В Александрии Птолемеем II (308-246 г. до н.э.) был основан *Мусеум* (святилище Муз). Сюда приглашали лучших ученых. Среди его преподавателей и воспитанников Архимед, Евклид, Эратосфен и др. При Мусеуме находилось громадное для своего времени хранилище рукописей (к 250 г. до н.э. – около 500 тысяч) – Александрийская библиотека, обсерватория, ботанический сад. В нем изучали все тогдашние науки. (Дополнительный материал о прообразах вузов в мире и средневековых университетах читайте в разделе «Педагогический практикум»)

Первые университеты были организованы в Средние века, XI-XV вв.: Болонский (1088), Парижский университет (1200), Университет Неаполя (1224), Оксфордский (1206), Кембриджский (1231), Лиссабонский (1290) и др.

Живучесть университетов подтверждается точкой зрения Ф.Майора о том, что из 80 европейских организаций, возникших до 1520 г. и продолжающих существовать до наших дней, почти 70 составляют университеты. В истории университетского образования выделяют 5 этапов развития: 1) XI - XII в. – зарождение университетов; 2) конец XII в. - начало VI в. – рождение институтов Университас Магиструм и Школариум (*Universitas Magistrum et Scholarium*) или Стадиум Дженерале (*Studium Generale*); 3) II

половина VI – конец XVIII в. – период спада и сокращения университетов; 4) XIX – I половина XX в. – восстановление университетов и немецкие преобразования, формирование традиции исследовательских университетов; 5) после II мировой войны – по настоящий период – массовость и многообразие университетов (Aldo Geuna, 1996).

Университет, как писал известный российский ученый-педагог начала XX века С.И. Гессен, – это автономный по своей сути союз ученых, в буквальном смысле «самопродолжающийся союз». Принципами университетского образования он называл:

- полноту представленного в университете научного знания;
- дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых (Бордовская Н.В., Реан А.А., 2001).

В Казахстане появление первых высших учебных заведений относят к началу XX в. В 1920 г. создается ряд вузов: Букеевский казахский институт народного образования в г.Урде, Семипалатинский институт народного образования. В 1921 г. была предпринята попытка организовать Казахский университет в Оренбурге. Открываются вузы по отраслям: в 1929 г. – зооветеринарный, в 1930 г. – сельскохозяйственный, в 1931 – медицинский. В 1932 г. в г.Уральске открывается педагогический институт, в 1934 г. – Казахский государственный университет (Жантекеева З.У. и др., 1986). Далее система высшего образования развивалась стремительно, к 40-м годам XX в. в Казахстане работало уже 12 вузов.

Университет сегодня – это учебное заведение, которое реализует профессиональные учебные программы высшего и послевузовского образования, осуществляет научную и педагогическую деятельность, повышение квалификации и переподготовку кадров и является ведущим научным и методическим центром в своей области деятельности.

Функции университета:

- социальная – участие университета в развитии города, республики; изучение социальных проблем общества и корректировка содержания образования; экспертиза социальных проектов и др.
- культурная – обеспечение возможности для реализации творческого процесса. Вуз имеет объекты социально-культурного назначения;
- научная – выполнение НИР;

- профессиональная – концентрация в университете всей совокупности фундаментального знания, трансляция этих знаний.

Задачи высшего образования (по Декларации ЮНЕСКО) \изложены в сокращенном варианте\:

- обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров;
- предоставить возможность получения высшего образования и последующего обучения на протяжении всей жизни;
- развивать и распространять знания;
- содействие сохранению, расширению, развитию и распространению национальных, международных, исторических культур;

- защищать и укреплять общественные ценности;
- развивать и совершенствовать образование на всех уровнях.

Европейской ассоциацией университетов на IV съезде в Лиссабоне 13 апреля 2007 г. была принята декларация «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей». Впервые в ней достаточно чётко обрисованы контуры цели, к которой должен подойти Болонский процесс. Наиболее соответствующей массовому характеру высшего образования называется диверсифицированная система высшего образования, предполагающая наличие университетов различной направленности и специализации. Крупный раздел посвящается интернационализации европейского высшего образования. При этом университеты считают себя основной движущей силой разработки структур и стратегий международного сотрудничества, а также обменов на институциональном, национальном и европейском уровнях. Отдельное внимание уделяется стратегии институционализации научно-исследовательских разработок, содействию развитию инновационного потенциала, сотрудничеству университетов и предприятий. Можно ответить, что практически во всех аспектах европейского пространства высшего образования университеты претендуют на главенствующую роль, оставляя государствам такую функцию, как создание более гибких законодательных и регуляторных условий.

4. Кредитная система обучения

Кредитная система обучения возникла в США в 1869 г. Президент Гарвардского университета Чарльз Элиот вводит систему «кредит-часа». 1870-1880 гг. она постепенно продвигается в систему колледжей и школ США.

В Европу кредитная система обучения пробивает путь очень долго: 1969 г. – Швеция, с 1988 г. Франция, Испания, Германия, Великобритания. Еврокомиссией в 1997 г. разработана система ECTS – Европейская система перевода кредитов.

Внедрение кредитной системы обучения и ECTS позволяет измерить содержание высшего образования в кредит-часах, что дает возможность быть мобильными специалистам и студентам.

Сущность кредитной системы обучения выражается в **рамочных параметрах организации образовательного процесса в бакалавриате на основе кредитной технологии** (Источник: сайт МОН РК www.edu.gov.kz).

1. В системе высшего образования Республики Казахстан вводится кредитная технология обучения с целью международного признания национальных образовательных программ и обеспечения мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава.
2. Кредитная технология обучения – образовательная технология, повышающая уровень самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов.

3. Кредит – унифицированная единица измерения объема учебной работы студента. Один кредит равен 1 академическому часу (50 минут) аудиторной работы студента в неделю на протяжении академического периода, равного 15 неделям. Каждый академический час обязательно сопровождается 2 часами (100 минут) самостоятельной работы студента.
4. Обязательным условием завершения обучения является получение студентом установленного количества кредитов по компонентам: обязательному и по выбору, не менее 128 кредитов теоретического обучения из которых не менее 8 – изучение английского языка.
5. Один учебный год составляет, как правило, 34 недели, из которых 30 – теоретическое обучение, 4 – рубежный/итоговый контроль. Учебный год делится на два семестра, либо три триместра. Допускается введение летнего семестра продолжительностью до 10 недель для удовлетворения потребностей ускоренного, дополнительного обучения и ликвидации разницы в учебных программах.
6. Средний балл (GPA) – средневзвешенная оценка уровня достижений обучающегося по выбранной программе (отношение суммы произведений кредитов на цифровой эквивалент баллов итоговой оценки по дисциплине к общему количеству кредитов за текущий период обучения).
7. Вуз устанавливает проходной балл GPA при переводе с курса на курс.
8. В случае, если обучающийся по госзаказу не набрал необходимое количество кредитов, предусмотренное рабочим учебным планом, он имеет право на повторное изучение соответствующих курсов на платной основе.
9. Программа 4-х летнего бакалавриата состоит, как правило, из 40 учебных дисциплин.
10. Объем учебной дисциплины должен составлять целое число кредитов. Каждая дисциплина изучается в течение одного академического периода.
11. В течение академического периода предусматриваются различные формы текущего контроля знаний студента.
12. Общие образовательные дисциплины (ООД – GER) - (циклы социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин) составляют 35-45 кредитов. 7 дисциплин являются обязательными: История Казахстана, Философия, Казахский (русский) язык и Иностранный язык, Математика, Информатика. Физическая культура реализуется в рамках дополнительных видов обучения и не включается в общий объем кредитов, дополнительные элективные дисциплины выбираются в зависимости от направления подготовки. Все виды практик и другие виды обучения реализуются в рамках дополнительных образовательных программ и не включаются в общий объем кредитов.
13. Студент строит свою образовательную программу под руководством наставника (эдвайзера).
14. Для оказания помощи студентам в освоении учебных дисциплин рекомендуется формирование института тьюторов.

15. Для реализации образовательного процесса необходимо иметь учебно-методический комплекс преподавателя и студента по каждой дисциплине, включающий описание курса в печатном и электронном виде, форм и средств контроля уровня самостоятельного освоения студентом СРС с указанием содержания и сроков их проведения.
16. Для обеспечения высокой эффективности СРС обязательно введение СРСП (office hours) – самостоятельной работы студента под руководством преподавателя с указанием часов в расписании. Остальные часы СРС должны быть подтверждены заданиями тьютора, требующими от студента ежедневной самостоятельной работы.
17. Каждый студент должен быть обеспечен справочником-путеводителем на весь период обучения и учебно-методическим комплексом по каждой дисциплине.
18. Справочник-путеводитель включает: • права и обязанности, Кодекс чести студента; • рабочий учебный план на период обучения; • методику расчета GPA; • требования к итоговой государственной аттестации.
19. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для студента состоит из: • программа обучения (Syllabus) по каждой дисциплине; • план практических (семинарских) занятий; • задания по самостоятельной работе студента; • и др.
20. Учебные занятия должны проводиться в активных творческих формах (кейс-стади, тренинги, диспуты, круглые столы, семинары и др.)
21. Формой контроля знаний обучающихся по учебным дисциплинам является экзамен, проводимый в конце их изучения. Знания оцениваются по многобалльной буквенной системе:

Оценка по буквенной системе	Баллы	%-ное содержание	Оценка по традиционной системе
A	4,0	100	Отлично
A-	3,67	90-94	
B+	3,33	85-89	Хорошо
B	3,0	80-84	
B-	2,67	75-79	
C+	2,33	70-74	удовлетворительно
C	2,0	65-69	
C-	1,67	60-64	
D+	1,33	55-59	
D	1,0	50-54	
F	0	0-49	Неудовлетворительно

Итоговая аттестация проводится в форме защиты дипломной работы и/или сдачи государственных экзаменов.

5 Болонский процесс.

Идеи Болонского процесса вынашивались европейскими университетами и странами несколько десятилетий. Так, в 1988 г. на праздновании 900-летия Болонского университета была подписана Великая хартия университетов. Около 20 казахстанских университетов подписали хартию в начале XXI века. КазНУ им. аль-Фараби первым подписал хартию в 2003 г.

В 1997 г. была принята Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». Казахстан подписал ее в числе первых 42 стран и ратифицировал в декабре 1997 г. На рисунке 7 приведена трехуровневая структура высшего и послевузовского образования, рекомендуемая Лиссабонской конвенцией.

Болонский процесс на уровне государств был основан 19 июня 1999 г. в г. Болонья (Италия) подписанием 29 министрами образования от имени своих правительств документа «Болонская декларация». Каждые последующие 2 года проходили встречи министров образования стран-участниц и принимались новые документы – коммюнике в развитие основных положений Болонской декларации. Сейчас в Болонском процессе участвует 46 стран.

Таким образом, Болонский процесс развивается в двух уровнях: уровень интеграции вузов, когда вузы мира подписывают Великую Хартию университетов, затем государства на уровне министров образования подписывают Болонскую декларацию. Хронологию развития Болонского процесса (БП) изложим в таблице 2.

**Структура трехуровневого образования
в соответствии с Лиссабонской конвенцией**

↑ 200 кредит-часов ↓	2-ой	Докторантура		Аспирантура		
	1-ый	(24 кр.-ч) ³	(36 кр.-ч) ⁴			
	2-ой	Магистратура наук (48 кр.-ч) ¹	Магистратура по специальности (36 кр.-ч) ²	Высшее специальное образование		
	1-ый					
	4-ый	Бакалавриат (120-128 кр.-ч)				
	3-ий					
	2-ой	Неоконченное базовое высшее образование				
	1-ый					
	Годы (курсы)	Новая трехуровневая модель		Традиционная модель		

Магистратура

¹ 48 кр.-ч = 12 кр.-ч * 4 семестра

² 36 кр.-ч = 12 кр.-ч * 3 семестра

Докторантура

³ 24 кр.-ч = 6 кр.-ч * 4 семестра

⁴ 36 кр.-ч = 6 кр.-ч * 4 семестра

Рисунок 7 – Структура трехуровневого образования

Таблица 2 – Хронология подписания и присоединения государств к Болонскому процессу

Время и место проведения	Страны, присоединившиеся к БП	Характеристика изменений
19 июня 1999 г. Болонья, Италия	29 стран: Австрия; Бельгия; Болгария; Великобритания; Венгрия; Германия; Греция; Дания; Ирландия; Исландия; Испания; Италия; Латвия; Литва; Люксембург; Мальта; Нидерланды; Норвегия; Польша; Португалия; Румыния; Словакия; Словения Финляндия; Франция; Чехия; Швейцария; Швеция; Эстония	<p>Болонская декларация</p> <p>Цель: создание Зоны европейского высшего образования.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение <i>Приложения к диплому</i>, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. - Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах - постепенного и послестепенного. <p>Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Внедрение системы кредитов по типу ECTS - европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами. - Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее: <ul style="list-style-type: none"> · учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам; · преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом. - Содействие европейскому сотрудничеству в

Продолжение таблицы 2

Время и место проведения	Страны, присоединившиеся к БП	Характеристика изменений
		<p>Обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.</p> <p>- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.</p>
2001 г. Прага, Чехия	33 страны + Кипр Лихтенштейн Турция Хорватия	<p>В Коммюнике получили наименования академические степени, соответствующие двум уровням высшего образования: первую назвали “бакалавр”, вторую - “магистр”.</p> <p>Коммюнике зафиксировало укрепление позиций Европейской системы трансфера кредитов для высшей школы континента. Однако требования перехода всех вузов-участников Болонского процесса на ECTS в коммюнике выдвинуто не было.</p> <p>Внимание привлечено к тому факту, что студенты являются полноправными членами сообщества высшего образования</p>
2003 г. Берлин, Германия	40 стран + Албания; Андорра; Босния и Герцеговина; Ватикан; Македония Россия; Сербия и Черногория	<p>Берлинское коммюнике «Формирование общеевропейского пространства высшего образования»</p> <p>Термин “европейское пространство” был использован впервые, придя на смену “зоне европейского высшего образования”.</p> <p>Коммюнике призвало участников Болонского процесса усилить связи между высшим образованием и исследовательскими институтами с целью объединения европейского пространства высшего образования и европейского пространства исследований.</p> <p>Ядром европейского пространства высшего образования было названо европейское качество</p> <p>Для обеспечения более тесной связи между обучением и научными исследованиями и признания научно-исследовательской работы неотъемлемой частью высшего образования в Европе было принято решение включить в систему высшего образования третий уровень –</p>

Продолжение таблицы 2

Время и место проведения	Страны, присоединившиеся к БП	Характеристика изменений
		<p>докторантуру. Тем самым на место двухуровневой образовательной системы в Болонском процессе фактически пришла трёхуровневая.</p> <p>Система ECTS была признана основой продвижения мобильности студентов и развития межуниверситетских учебных планов.</p> <p>Поставлена цель с 2005 года выдавать каждому студенту приложение к диплому “автоматически и бесплатно”, на одном из широко распространённых европейских языков.</p> <p>Одновременно министры обратились к представителям бизнеса с призывом признавать приложение к диплому и активно использовать его при приёме на работу</p>
19-20 мая 2005 г. Берген, Норвегия	45 стран Армения, Азербайджан, Грузия, Молдова, Украина	<p>Коммюнике «Общеввропейское пространство образования – достижение целей»</p> <p>Бергенское коммюнике показывает, что к 2005 году инициатива в реализации Болонского процесса перешла от министров, отвечающих за образование, к <i>Европейской ассоциации университетов</i>. В коммюнике практически не прослеживается каких-либо новых конкретных инициатив в дальнейшей реализации Болонского процесса – только констатация фактов и оценка перспектив, - и в то же время несколько раз встречается отсылка к деятельности ассоциации и к её документам.</p>
18 мая 2007 года Лондон, Великобритания	46 стран, Сербия и Черногория разделились	<p>Лондонское коммюнике «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализованного мира»</p> <p>Важным было совершенствование баз данных по мобильности и социальному измерению во всех странах, участвующих в Болонском процессе, совершенствование информационного обеспечения Европейского пространства высшего образования путем разработки вебсайта Секретариата Болонского процесса и совершенствование процедур признания.</p> <p>Важным заявлением, является рассмотрение 2010 года как года перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования, в связи с чем потребность в сотрудничестве будет существовать и после 2010 года</p>

Казахстан ставит задачу присоединения к Болонскому процессу в 2010 г.

Анализ истории развития Болонского процесса и сравнение, сопоставление его с казахстанскими реформами ясно иллюстрируют влияние принимаемых решений в рамках Болонских соглашений на направления развития реформ в Казахстане. С одной стороны, это связано с направленностью государственной политики на интеграцию Казахстана в Европейское образовательное пространство, с другой стороны, сонаправленностью с глобальными процессами, общемировыми тенденциями образовательной политики развитых стран и принимаемыми решениями на форумах ЮНЕСКО, форумах министров образования стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В частности, 6 задач Болонской декларации 1999 г. увеличены до 10 задач современного периода развития. В 2003 году произошел значительный качественный поворот – принята ориентация на европейскую систему перевода зачетных единиц ECTS, единого образца приложения к диплому ЮНЕСКО, трехуровневости (три цикла) высшего и послевузовского образования «бакалавриат–магистратура–докторантура PhD», присоединения к процессу стран СНГ, в т.ч. нашего соседа России. В соответствии с принципами Болонской декларации с 2003 г. в Казахстане стала активно внедряться кредитная система обучения, с 2005 г. – аспирантура и докторантура трансформирована в докторантуру PhD.



Вопросы для самоконтроля студентов

Что такое система образования?

Охарактеризуйте этапы реформирования образования в Казахстане. Как взаимосвязаны этапы реформирования правовой базы образования в РК и этапы реформирования высшего образования?

В чем заключается сущность университетского образования? Каковы функции университетов в современных условиях?

Что такое кредитная система обучения? Как правильно говорить «кредитная система обучения» или «кредитная технология обучения»? Ответ поясните.

Аргументируйте позиции «За» и «Против» подписания Болонской декларации Казахстаном.

3. Высшее образование в современном мире

Тенденции развития образования. Мировое образовательное пространство. Роль образования в современную эпоху.



1. Тенденции развития образования.

Мировой кризис образования. Информатизация, гуманизация, диверсификация образования.

Предисторией современного реформирования системы образования во второй половине XX века стал глобальный кризис образования и реализация мегатенденции гуманизации.

В 1968 году вышла в свет книга Ф.Кумбса "Кризис образования". По его оценке причинами кризиса образования являются:

1. Резко возросший социальный спрос людей на образование;
2. Недостаток средств, вследствие чего системы не могут отвечать новым требованиям;
3. Инертность системы образования;
4. Инертность самого общества.

Эти причины послужили основой реформирования образования на Западе во второй половине XX в. Однако Ф.Кумбс, анализируя проведенные преобразования, во второй своей книге, выпущенной в конце 80-х, указывает, что мировой кризис образования в настоящее время лишь углубился. Современные ученые, увы, более того, констатируют системность этого кризиса. С чем это связано и в чем же он проявляется?

Кризис образования, на наш взгляд, является интегрированной суммой множества проблем: соединением нескольких мегатенденции развития общества и образования, началом проведения отдельных реформ и некоторой инертностью системы к ним, и в это же время - появлением новых мегатенденции. Подобное лавинообразное наложение образно можно сравнить с почти параллельной массовой атакой на объект, при котором система несколько запаздывает. Это тенденция технизации мышления, приведшая к глобальным экологическим проблемам; это научно-технический прогресс - резко увеличивший объем научных знаний, который невозможно передать новому поколению за ограниченный временной промежуток. Это отставание образования в формировании адаптационных механизмов человека к стрессам, физическим и психологическим перегрузкам и т.д. Отметим, что все эти проблемы мощно переплетены и растворены друг в друге. А значит и решать их нужно в комплексе и системно. Раскроем подробнее их суть.

Революционные открытия в науке в начале XX в. и последовавший за ним научно-технический прогресс (II половина XX в.) вывели на мировую арену новые проблемы. Ранее общая сумма человеческих знаний изменялась медленно. В 1800 г. она удваивалась каждые 50 лет, к 1950 г. удваивалась каждые десять лет, а к 1970 г. - каждые 5 лет. В 90-х годах объем научной информации удваивается 1-2 года.

Рост информации и знаний привел к развитию техники и созданию различных технологий производства. Развитие техники и технологий, промышленности, их интенсивное использование без серьезных ограничений привели человечество на грань экологической катастрофы. Переход преобразований природы через критический уровень привел к глобальным экологическим проблемам.

Большой вклад в осознание глобальных проблем человечества внес Римский клуб ученых и менеджеров. Он был создан группой ученых в 1968 году. Идеи Римского клуба и история его становления освящены в книге "Человеческие качества" Аурелио Печчеи, которого называют основателем клуба. В проблематику клуба наравне с различными глобальными проблемами угрозы ядерной войны, бедностью и голодом вошли неграмотность и устаревшая система образования, упадок моральных ценностей, утрата веры и др.

Основной задачей человечества признается **совершенствование своего качества**. Главной целью "удовлетворения человеческих потребностей" должна быть **самореализация человека**. Основной акцент в понимании общего развития должен переместиться с того, что человек хочет иметь и как он этого может достигнуть, на то, *что он есть и кем он может стать*. Лишь через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться изменения.

Члены клуба отстаивали необходимость всемерного развития новых систем образования на основе "гуманизма" и "гуманистической революции" (Печчеи А., 1968).

Процесс гуманизации - это усиление меры, степени гуманности системы образования. **Гуманизация воспитания** - предполагает решение, по крайней мере, двух задач: а) совершенствование структуры системы, иерархии подструктур, внутренних и внешних связей во имя удовлетворения и развития физических и духовных потребностей воспитуемого, отвечающих целям образования Человека; б) ориентация всех компонентов системы на развитие социальности человека, человечности в действиях, отношениях и общении (Вульфов Б.З., 1997).

Реализация новой парадигмы образования и гуманизации воспитания отражена внедрением личностно-ориентированного обучения и переходом к компетентному подходу формирования личности профессионала - специалиста новой формации.

Тенденция гуманизации образования проявляется на современном этапе через **гуманитаризацию образования**, т.е. расширением блока социально-гуманитарных дисциплин в содержании образования; а также изменение подходов в организации обучения с главным акцентом на раскрытие личности и воспитание его качеств.

Другой ученый - российский философ Н.Н. Пахомов усматривает **кризис образования** в трех разрывах 1) между образованием и социумом, другими словами - это проблема социализации, т.е. адаптации молодежи к реальной действительности; 2) нарастающий разрыв между образованием и культурой - школа учит знаниям, а не ценностям и нормам; 3) увеличением отставания образования от науки.

Данные три разрыва характеризующие кризис образования, ярко демонстрируют сегодняшние болезни высшего образования - это неспособность выпускника адаптироваться в обществе, недостаток культурного развития, невысокий уровень привития этических норм, незнание современных прогрессивных технологий, методик, несоответствие полученных знаний и практически требуемых профессиональных знаний, неумение оценивать проблемы комплексно, охватывая все аспекты - от чисто профессиональных до социальных, этических, экологических, и, наконец, погружение в специальность происходит после получения диплома и требуется время для вхождения в нее и т.д.

Н.И. Пахомов также пишет: "В XX веке произошла смена типа культурно-исторического наследования. Если прежде, по образному выражению М. Хайдеггера, "человек входил в историю, пятясь", то теперь "время временится из будущего". Тип наследования ранее *передача свода прошлых образов, которые столь удобно было преподносить в виде логически завершенной системы знаний и правил*. От веками складывавшегося этого типа наследования, человечество в считанные десятилетия совершило поворот к **новому новаторскому типу социокультурного наследования**, в рамках которого главным стало *не усвоение прежних рецептов, а подготовка к овладению методами и содержанием познания и практики, которых ранее не существовало*".

Таким образом, образование должно наделить специалиста не только фундаментальными знаниями по специальности, но и методологией познания, методами обучения в течение всей жизни.

Иными словами, мы переходим к парадигме "Образование не на всю жизнь", а **"образование через всю жизнь"**, «образование в течение всей жизни» - «lifelong learning» (LLL), «пожизненное образование». Такая парадигма начала формироваться в 60-х годах XX века. В ее основе концепция непрерывности образования. Она была впервые представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. П. Ленграндом. С середины 70-х г. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ.

Увеличение объема информации, знаний, появление новых технических средств, РС, средств связи и телекоммуникации диктуют требования воспитания нового человека:

1. способного самостоятельно добывать знания, мобильного, творческого работника;
2. с высоким уровнем ответственности, как профессиональной, так и общечеловеческой;
3. с высокой культурой личности, сбалансированной профессиональной, морально-этической, эстетической составляющей человека;
4. с комплексными новыми научными знаниями, освоившими новый современный пласт науки, новую научную картину мира;
5. способного самостоятельно регулировать, управлять собой, а также разгружаться и др.

Представленные требования к специалисту нового века перекликаются с комплексом следующих требований, предъявляемых к содержанию образования, сформулированных в педагогической литературе (Колесникова И.А., 2003):

- формирование картины мира, адекватной уровню развития современного знания;
- умение работать с информационными потоками в условиях изменяющегося общества;

- культура коммуникации в системах "человек - человек", "человек - компьютер", "человек - компьютер - человек";
- освоение проектной деятельности как способа изменения действительности;
- освоение новых социально-экономических реалий;
- сохранение здоровья;
- изучение и освоение собственного человеческого потенциала развития;
- духовное развитие в ноосферную эпоху.

Таким образом, специфика информационного общества определяет новые требования к профессиональной деятельности и образованию будущего специалиста.

«В XXI столетии каждому человеку предстоит учиться и заниматься самообразованием на протяжении всей жизни, - писал Б.С. Гершунский, - и не трудно сделать вывод о грядущей глобальной педагогизации общества, проникновения педагогических идей во все сферы жизни» (Гершунский Б.С., 1998).

Информатизация образования рассматривается в широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком - как внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах (Российская педагогическая энциклопедия, 1993). Компьютеризация образования – повсеместное внедрение в образование компьютера и IT-технологий.

Мы понимаем информатизацию шире. *Три свойства информации: новизна, разнообразие и динамичность как бы, переносятся и характеризуют современное образование.* Данный тезис назовем закономерностью информатизации образовательного процесса и расшифруем его.

Новизна → переходит в: 1. Обновление парадигм образования; 2. Обновление содержания образования - как в каждой из дисциплин, так и появление новых дисциплин. Выражается в общем, в обновлении всего содержания образования, так и в ежедневной кропотливой работе преподавателя каждой дисциплины. 3. Обновление форм и методов обучения и т.д.

Динамичность → диктует темпы обновления знаний, ускорение темпов самого процесса обучения, обмена информацией в процессе обучения и т.д.

Разнообразие → влечет за собой диверсификацию образования, которая выражается в диверсификации образовательных учреждений, источников финансирования, а также диверсификации учебных программ, планов, курсов и т.д.

Диверсификация образования - это одна из ключевых мегатенденций современного высшего образования. Понимается в широком смысле: не только диверсификация институциональных структур, но и как диверсификация

Закономерность информатизации образовательного процесса

учебных курсов, планов, программ, источников финансирования, внутренних и управляющих структур института, условий доступа и т.д. Различаются 4 вида диверсификации высшего образования: 1) развитие частных институтов высшего образования наряду с государственными; 2) развитие региональных высших учебных заведений; 3) развитие так называемого неуниверситетского сектора ВО, подразумевающего коротко-цикличное и более профессионально-ориентированное ВО; 4) развитие нетрадиционных видов институтов, таких как «дистанционные» (открытие) и кратко-временное ВО для работающих людей (European Journal of Education, 1994). Следствием диверсификации являются новые свойства образования, такие как вариативность (выбор варианта траектории обучения или образовательных программ), профильность (выбор профиля обучения в старшей ступени среднего образования) и др. Это становится чертой современного образования.

Глобализация и демократизация образования.

В Казахстане прослеживаются следующие *ключевые характеристики глобализации*:

⇒ *"локализация"* - проникновение и адаптация западных методов и методик, технологий и форм обучения. Однако внутреннее содержание либо остается тем же, либо претерпевает серьезные адаптационные процессы (например, кредитная система обучения);

- *"горизонтальные связи"* - привнесение форм западных вузов в систему образования РК (например, КИМЭП); появление международных вузов на базе двух государств и финансируемых ими (например, Казахско-Британский технический университет, Казахстанско-Российский университет и др.);

- *выполнение совместных научных и образовательных проектов*;

- *открытость системы образования*, способствующая увеличению числа иностранных студентов, а также существующая возможность граждан РК обучаться, повышать квалификацию за рубежом, причем процент таких студентов постепенно увеличивается (например, государственная программа «Болашак», количество выезжающих по ней молодежи увеличилась с 785 студентов за 1994-2004гг. до 3000 с 2005 г.). В то же время, с другой стороны, расширение содержания образования «транснациональным знанием» (новые теории различных наук);

- *становление системы дистанционного обучения*;

⇐ *стремление войти в международное образовательное пространство* способствует *унификации* уровней подготовки (бакалавриат – магистратура – докторантура PhD), образовательных стандартов, признанию образовательных документов, степеней и т.д.;

- *унификация специальностей подготовки* согласно Международной стандартной классификации образования (ЮНЕСКО),

- *вхождение университетов и вузов в международные и региональные ассоциации*;

- *международная аккредитация образовательных программ в зарубежных аккредитационных центрах и др.*

Мировое образовательное пространство становится реальностью благодаря глобализационным процессам. Оно объединяет национальные системы образования, в которых появляются одинаковые тенденции развития при сохранении разнообразия. Это - **демократизация образования**, т.е. доступность образования для всех и преемственность ступеней обучения, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям; равные права на образование всем желающим; организация учебного процесса, в котором формируется творчески и свободно мыслящий человек (Джуринский А.Н., 2000). Принцип и **мегатенденция демократизации** имеет глубокие исторические корни в педагогической науке. Это идея *пансофизма* Я.А. Коменского - обобщение добытых цивилизацией знаний и донесение их через школу на родном языке *до всех людей*. В современном образовании теорией реально воплощающей идею формирования свободно и творчески мыслящего человека является личностно-ориентированное обучение. Подробнее мы рассмотрим ее в следующих разделах.

Следующие одинаковые свойства - это расширение рынка образовательных услуг; образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах; отход от ориентации на среднего ученика, повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов (Бордовская Н.В., Реан А.А., 2001).

2. Мировое образовательное пространство.

По оценке Н.В. Бордовской, А.А. Реана мировое образовательное пространство полиструктурно, имеет организационную и территориальную структуру. Их характеристика приведена в таблице 3.

Таблица 3 - Организационная и территориальная структура мирового образовательного пространства

Организационная структура	Территориальная структура (критерий - взаимное сближение и взаимодействие образовательных систем)
<ul style="list-style-type: none"> - международные организации, координирующие образовательную деятельность государств; - выполнение крупных международных проектов и программ; - международные и открытые университеты; - международные ассоциации учебных 	<p><i>1 тип регионов</i> - генераторы интеграционных процессов. Западная Европа (начиная с 90-х годов); США и Канада; Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР - Республика Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг, Малайзия, Таиланд, Филиппины, Индонезия).</p> <p><i>2 тип регионов</i> - позитивно реагирующие на интеграционные процессы. Страны Латинской Америки. Бразилия и Аргентина ориентируются на американскую модель, Мексика и Коста-Рика опираются на тесный контакт с Европой. Страны Латинской Америки осуществляют "Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна".</p>

Продолжение таблицы 3

Организационная структура	<i>Территориальная структура (критерий - взаимное сближение и взаимодействие образовательных систем)</i>
заведений; - дистанционные вузы	<p><i>3 тип регионов</i> - страны инертные к интеграции образовательных процессов. Это большая часть стран Африки к югу от Сахары (кроме ЮАР), ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов. Продолжительность школьного обучения ниже минимального - 4 года. В основном преобладает неграмотное население.</p> <p>К концу XX в. выделились регионы, в которых нарушается последовательность образовательных и интеграционных процессов. Это арабские страны, Восточная Европа, страны СНГ. В арабских странах выделяются 4 субрегиона, которые тяготеют к внутренней интеграции. Регион Магриба (вкл. Ливию), Ближнего Востока (Египет, Ирак, Сирия, Ливан, Иордания), Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, ОАЭ, Катар, Оман, Бахрейн), страны побережья Красного моря и Мавритания. В странах Восточной Европы и СНГ наблюдается спад в развитии образования (конец XX в.).</p> <p>В настоящее время (начало XXI в.) страны СНГ можно отнести ко 2-ому типу регионов.</p>

Отметим, что для координации развития систем образования создаются и действуют региональные и международные организации образования.

Межправительственной организацией универсального характера является Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). ЮНЕСКО была учреждена в ноябре 1945 г. и стала функционировать после утверждения устава в ноябре 1946 г. В 2000 г. членами ЮНЕСКО являлось 184 государства.

По оценке М.А. Ляшенко, многогранная деятельность ЮНЕСКО — это, прежде всего, международное сотрудничество правительств государств-членов, основанное на участии официальных представителей и специалистов этих стран в решении проблем образования, науки, культуры и коммуникации. Политика ЮНЕСКО включает стратегию деятельности, разработку международной нормативно-правовой базы и практику сотрудничества на двусторонней и многосторонней основе, что даёт возможность интегрировать образовательные процессы как на национальном, так и международном уровнях. ЮНЕСКО признает, что наряду с позитивными явлениями - прекращение холодной войны, завоевание политической свободы народами различных стран, в мировом сообществе нарастают процессы дезинтеграции, бедности и нищеты, происходит деградация окружающей среды, возрождается национализм, расизм, религиозный фанатизм и экстремизм. В преодолении этих негативных факторов развития важная роль принадлежит интеллектуальной и нравственной солидарности человечества посредством образования, воспитания толерантности и взаимопонимания. Задачами

современного образования признается борьба против дискриминации, разработка систем образования для развивающихся стран, подготовка преподавательских кадров, модернизация образования с учетом вызовов XXI в.

Анализ реальных событий в образовательной сфере в мире, в отдельных регионах и странах показывает, что в течение второй половины XX столетия деятельность ЮНЕСКО была направлена на решение острых проблем образования — от начального до высшего как в целом, так и в конкретных регионах и отдельных категорий населения (Ляшенко М.А., 2001).

Нормотворческая деятельность ЮНЕСКО ориентирована на:

- создание условий для расширения сотрудничества народов в области образования, науки и культуры;
- обеспечение всеобщего уважения законности и прав человека;
- вовлечение большинства стран в процесс подготовки правовых основ для международной интеграции в сфере образования;
- исследования состояния образования в мире, включая отдельные регионы и страны;
- прогнозирование самых эффективных путей развития и интеграции;
- пропаганду принятых конвенций и рекомендаций;
- сбор и систематизация отчетов государств о состоянии образования каждый год (Бордовская Н.В., Реан А.А., 2001).

Основные направления развития высшего образования, с точки зрения ЮНЕСКО, должны быть связаны с профессиональной подготовкой кадров, адаптированных к наукоемким процессам, а также созданием системы массового охвата выпускниками наукоемких производств. Вузы должны осуществлять профессиональное образование на основе диверсифицированной и гибкой системы доступа к высшему образованию и в направлении развития непрерывного образования для всех с учетом культурного уровня.

Таким образом, **стратегическая задача ЮНЕСКО по высшему образованию** - формирование системы высшего образования на основе диверсификации и четкой системы доступа образования для всех.

В то же время ЮНЕСКО нацеливает образование на воспитание людей в духе мира и взаимопонимания. Важнейшая миссия образования — информация о культурном многообразии мира, привитие уважения к национальным и цивилизационным особенностям и, прежде всего, к достоинству человека к его правам. Главная задача образования в XXI веке, по мнению сторонников философии культуры мира и демократии, — «научиться жить вместе», то есть обучение искусству диалога, приучение к терпимости и к поиску компромисса (Ляшенко М.А., 2001).

Важную роль в реализации идей культуры мира и демократии играет лингвистика и межкультурная коммуникация. Опыт свидетельствует, что изучение и знание иностранных языков, особенно английского, как наиболее распространенного мирового языка, является серьезным фактором улучшения и расширения межкультурных коммуникаций, диалога различных культур и цивилизаций.

Наиболее известные конвенции, подготовленные и принятые ЮНЕСКО - это Конвенция о правах ребенка (1989), Конвенция о техническом и профессиональном образовании (1989). Верховный Совет Казахстана ратифицировал Конвенцию о правах ребенка в 1994 г.

Программы образовательного характера занимают значительное место и в деятельности Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

На региональном и межрегиональном уровне работа в области образования проводится специализированными учреждениями политических и экономических межправительственных организаций. Для Европы такой организацией является Совет Европы (осн. в 1929; местопребывание - Страсбург, Франция). В его рамках действует комитет по образованию; в секретариате имеется директорат образования, культуры и спорта (Педагогический энциклопедический словарь, 2003).

К межрегиональным учреждениям относятся Организация экономического сотрудничества и развития (осн. в 1961, ведёт историю с 1948; местопребывание - Париж), Организация арабских государств по вопросам образования, науки и культуры (осн. в 1964; секретариат в Тунисе), Организация министров образования стран Юго-Восточной Азии (осн. в 1965; секретариат в Бангкоке, Таиланд) и др.

Неправительственных организаций (международных, региональных, субрегиональных) в мире насчитывается свыше 2 тыс., но только менее половины из них ведут активную работу. Св. 110 организаций получили тот или иной статус при ЮНЕСКО. Среди них в качестве примера можно назвать несколько организаций (ниже указаны даты основания и места пребывания секретариатов): Международная ассоциация университетов (1950, Париж); Международный совет по образованию взрослых (1973, Торонто); Международная федерация по физическому воспитанию (1923, г. Челтнем, Великобритания), Всемирная организация дошкольного воспитания (1948, Прага), Международное общество художественного воспитания (1951, г. Коршам, Великобритания), Международное общество музыкального образования и воспитания (1953, Лондон), Международный совет по педагогическому образованию (1953, Вашингтон), Всемирная ассоциация по педагогическим исследованиям (1953, современное название с 1977, г. Гент, Бельгия), Всемирный совет обществ сравнительно-педагогических исследований (1971, Париж), Международная ассоциация учебной и профессиональной ориентации (1951, Белфаст, Ирландия), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (1967, Москва), Международная ассоциация лиц, работающих с неблагополучными детьми (1951, Лозанна, Швейцария), Европейская ассоциация по коррекционному образованию (1971, Осло) и др. (Педагогический энциклопедический словарь, 2003).

3. Роль образования в современную эпоху.

Образование – это неотъемлемая часть жизни всех обществ и всех людей. Образование носит исторический характер. Рассмотрим тезисно развитие образования как социального явления в исторической хронологии (таблица 4).

Таблица 4 – Ретроспектива исторических изменений в системе образования

Характеристика эпохи	Характеристика основных изменений в образовании
Зарождение педагогической мысли	относят к 5 тыс. до нашей эры
Первобытнообщинный строй	Обучение всех взрослых по отношению ко всем детям. Старшие дети также занимались воспитанием младших
Возникновение частной собственности, выделение семьи	Обособление воспитательных и обучающих функций, переход от общественного образования к семейному
Изобретение письменности, математической символики	Обучение письму и чтению требует продолжительных занятий. Это привело к перевороту в образовании. Произошел переход от неинституционального образования к институциональному
Усложнение общественной жизни, государственного механизма требует больше образованных людей	Переход от индивидуального обучения к классно-урочной системе в школе и лекционно-семинарской в вузе
Докапиталистическая эпоха, развитие мореплавания, промышленности	Образование <i>не</i> оказывало влияние на производство и экономику, носило гуманистическую, просветительскую ценность
Крупная индустрия ведет к смене способа производства, стереотипов мышления, системы ценностей	Расширения содержания образования за счет естественных наук. Появление реальных училищ
Конец XVIII - XIX вв.	В наиболее развитых странах появляются первые законы об обязательном начальном образовании. Как известно, первые законы об обязательном начальном образовании были приняты в Австрии в 1774 г., Германии (Пруссии) в 1754 г., Франции в 1882 г., Чехии в 1774 г., в Швеции в 1876 г., Англии в 1870 г., в Италии в 1877 г., Японии в 1872 г. В развитых странах появляются министерства просвещения
Первая половина XX в. (до военный период)	Рабочим требовалось уже среднее образование. Например, в СССР: 1919 г. – Декрет о ликвидации неграмотности (обучение всех граждан до 50 лет); в 1930 г. – введено всеобщее начальное образование; в 1939 г. – завершен переход к

Продолжение таблица 4

Характеристика эпохи	Характеристика основных изменений в образовании
	всеобщему 7-летнему образованию; в 1958 г. – ко всеобщему 8-летнему образованию; в 1972 г. введено всеобщее среднее образование.
Вторая половина XX в. (послевоенный период) Начало XXI века	Высшее образование из элитарного становится массовым. Современная парадигма образования «Образование в течение всей жизни». Образование является человеческим капиталом общества и личности.

О расширении роли образования в XXI веке можно судить по расширению функционального поля образования в обществе (рис. 8). В современном обществе сформирована новая парадигма образования «обучение в течение жизни». Кроме концепции непрерывности образования, акцент в ней делается на самообразование.



Вопросы для самоконтроля студентов

Охарактеризуйте мировой кризис образования.

Перечислите и охарактеризуйте мегатенденции развития современного образования.

Что такое мировое образовательное пространство? Опишите ее организационную и территориальную структуру.

В чем заключается лента исторического развития образования? Сравните высшее образование XX и XXI веков. В чем Вы видите их различие?

Прочитайте дополнительный материал о влиянии мегатенденций информатизации и глобализации образования. Каким образом они влияют на личность? Какие выводы для образования Вы делаете?

Используя рисунок 8 о расширяющемся функциональном поле образования, охарактеризуйте роль образования в современную эпоху.



Рисунок 8 – Функциональное поле образования



Дополнительный материал.

Влияние информатизации общества на личность специалиста.

Информатизация - это *увеличение и ускорение обработки информации* личностью обучаемого. Известно, что в информационный век количество обрабатываемой информации каждым человеком в сутки увеличилось в два раза. Происходит изменение, усложнение процесса обработки информации и внутри самого человека. Отталкиваясь от Тоффлеровского понимания демассификации личности: если ранее человек заимствовал однотипную модель реальности, то теперь он должен снова и снова создавать, конструировать ее, - рассмотрим понимание внутреннего процесса обработки информации личностью.

"Рядом с миром реальных человеческих отношений, образов, чувств, миром реальной природы и реального города появляется и мощно развивается все более самостоятельный и дорогой человеку виртуальный мир, в котором идет подготовка его к будущим "обогащенным действиям" в мире реальном. Смена жизненных ситуаций непрерывно идет по игровой формуле:

Мир реальный → Мир виртуальный → Мир (обогащенный) новых реалий

Мощь и динамизм посредника - виртуального мира - так велика, что у людей происходит переворот отношений: жизненной реальностью, смыслом и целью жизни, призванием человека становится обогащение виртуального мира. Этот переворот полюсов делает уже реальную жизнь (в семье, обществе, социуме) лишь временным отражением, опосредующим развивающийся виртуальный мир человека:

Мир виртуальный → Мир реальный (обогащенный) → Новый виртуальный мир" (Васильчук Ю., 1997).

Ю.Васильчук проводит анализ современных концепций информационного общества и, на наш взгляд, констатирует следующие интересные факты:

- во-первых, признание существования виртуального мира человека,
- во-вторых, увеличение его роли в жизни человека, и профессионала в частности, поскольку интеллектуальная деятельность становится ведущей во многих профессиях;
- в-третьих, приводит к мысли об увеличении профессий нацеленных в результате на обогащение виртуального мира человека;
- в-четвертых, акцентирует внимание на ценностном отношении к нему человека, а, следовательно, на увеличении значимости формирования ценностей в нем.

Можно констатировать факт увеличения профессий, которые направлены на обогащение виртуального мира человека. В этом случае, проблема формирования ценностей в виртуальных мирах становится все более серьезной, а значит, необходимо увеличение внимания формированию аксиологического компонента профессиональной культуры личности.

Далее Ю. Васильчук пишет: "Содержание и смысл такой профессиональной деятельности заключается в том, чтобы ежедневно находить десятки скрытых виртуальных миров, сопоставлять их между собой, отсеивать нежизнеспособное, уродливое и воплощать в реальность прекрасное и эффективное. Профессионал черпает опору в реальном мире своей сферы жизни общества, своей сферы потребления и деятельности. Высокий профессионализм - это превращение, преобразование реального мира в мир гибкой, подвижной, бурно меняющейся виртуальной реальности, подсказывающей необходимое решение, обогащающей знания и мастерство других профессионалов.

Гениальность профессионала - в умении непрерывно жить и действовать в этом сконструированном виртуальном мире, находить в нем новые выигрывающие ходы и комбинации, комбинации и стратегические планы, все новые возможности структуры и повороты. И непрерывно принимать решения об их возможном производственном воплощении, обогащающем реальный мир". Виртуальные миры - это мир мыслей человека,

мир его фантазий, мир книг, мир кино, иллюзий, к которым сегодня присоединяется киберпространство - виртуальный мир РС.

Ю. Васильчук говорит о том, что развивается процесс интеллектуализации труда, в котором каждый человек интеллектуального труда добывает данные, формирует из них блоки информации, перерабатывает их в знания о возможных, виртуальных мирах, выбирает и принимает решения, т.е. действует по формуле (рис. 9).

Здесь сменяются и переплетаются три принципиально разных процесса. "Во-первых, процесс восприятия данных и их превращения в информацию, то есть процесс производственного потребления наличных ресурсов, организации их в систему полуфабрикатов в соответствии с собственной внутренней логикой реального мира и решаемой проблемой. Понятливость, коммуникабельность, память, логика - главные инструменты потребления этих ресурсов специалистом.

Схема процесса интеллектуализации труда специалиста

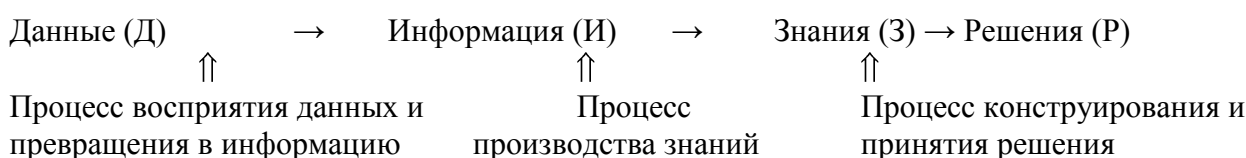


Рисунок 9 - Схема процесса интеллектуализации труда специалиста

Однако превращение информации в знания о десятках и сотнях конкурирующих друг с другом виртуальных миров - это уже процесс производства, процесс фантазии, жестко контролируемый логикой и рассудком специалиста. Фантазия самым неожиданным образом сочетает элементы отражения реальной действительности, дополняя их новыми возможными элементами, сопоставляя альтернативные варианты между собой и оценивая их, комбинируя их преимущества и недостатки. Здесь главный процесс уже не логика реального, а комбинаторика возможного.

Наконец, когда процесс производства сменяется процессом принятия решения, главным становится уже не потребительная и не рабочая сила человека, а его воля, личность. Это уже процесс личности, результирующей предыдущие и выбирающий оптимальный вариант" (Васильчук Ю., 1997). Накопление знания (на рисунке 10 показано математическим символом суммы сигма Σ), апробированных в продуктивных решениях, есть формирование мудрости, а само принятие решений - формирование опыта интеллектуальной деятельности, или что в совокупности становится готовностью к интеллектуальной деятельности или, другими словами, компетентностью.

Компетентность специалиста как синтез мудрости и опыта

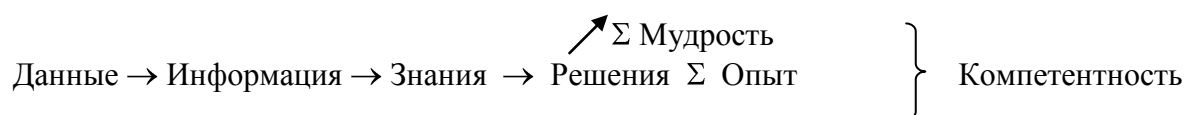


Рисунок 10 - Компетентность специалиста как синтез мудрости и опыта

Динамизм обработки информации личностью позволяет говорить о формировании компетентности на современном этапе уже в условиях вуза.

Глобализация общества изменяет современное мировоззрение, и через это влияет на личность.

Э.Г. Кочетов в теории глобалистики дает характеристику новому «геоэкономическому человеку». У него уже иной масштаб ответственности - «глобальный человек» становится носителем глобального этноса и оснащается не диалектическим методом познания, а квадралектикой. Здесь удивительное сочетание национального и наднационального /общечеловеческого/, ощущение своих «локальных», «местных» корней и одновременный охват «своей» цивилизационной принадлежности, но самое примечательное - выход на глобальное мироощущение. Э.Г. Кочетов говорит об изменении мышления человека: переходе от диалектики к квадралектике (рисунок 11). Диалектика определяется двумя основными положениями: дихотомия оппозиции (1,2) в идее развития (закон диалектики - единства и борьбы противоположностей).

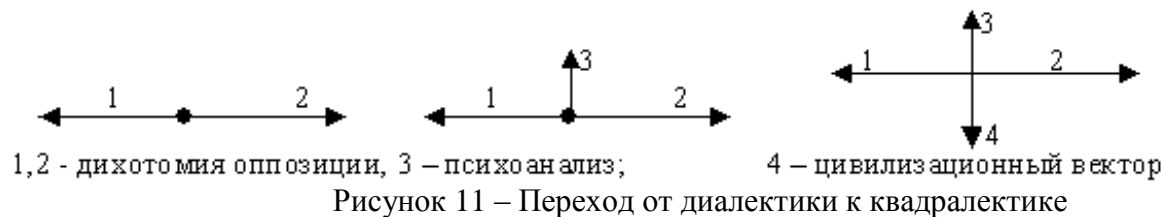


Рисунок 11 – Переход от диалектики к квадралектике

Третьим вектором в развитии общества стал психоанализ (3), т.е. учет законов психологии общества и каждого человека, которые активно работают (учитываются) в странах Запада с середины прошлого века. Для продвижения товаров на рынок необходимо учитывать психологию потребителя, для эффективности работы в коллективе и стремлении добиться высоких доходов, также необходимо учитывать психологию служащих (организационный менеджмент). Квадралектика - включение четвертого вектора. Им становится цивилизационный вектор, выражающийся в учете огромной культурной, гетерогенной палитры мира, различных цивилизационных моделей бытия. Новый геоэкономический (глобальный) человек - это человек осознавший себя, окружающий мир и мир им выстроенный на основе новых ценностей и мотиваций. Формируется в условиях осознания, постижения и отображения глобального мира. Для «глобального человека», в мышлении которого господствует квадралектика, одним из важных качеств становится толерантность, активность в коммуникации с другими людьми. Конечно, толерантность понятие более широкое, чем терпимость и уважение к другим нациям и культурам, толерантность – это умение идти на компромисс, учитывать интересы окружающих, умение отстаивать свое мнение и соглашаться с оппонентами, если они приводят неопровержимые доводы и терпимость к мыслям, мнению, идеям, научным и профессиональным взглядам и теориям других людей, коллективов и т.д.

Расширение содержания высшего профессионального образования для всех специальностей за счет обязательного изучения социально-гуманитарных наук, в т.ч. психологии, на наш взгляд, подтверждает правильность данной теории. Новыми дисциплинами, пока лишь как специальными, становятся теория межличностной коммуникации. Дисциплинами, способствующими формированию четвертого вектора, могут быть основы межкультурной коммуникации, этническая психология, этнопедагогика, страноведение и др.

Современному специалисту в эпоху глобализации необходимо знать не только научную, но и **культурную картину мира**, принять и осознать факты - существования культурных различий между людьми, отражения культурной картины мира в языковой, познакомиться с понятиями «культурной динамики», «культурной диффузии» и «культурного заимствования», теориями этноцентризма, культурной и этнической идентичности, коммуникационного приспособления, адаптации, конфликтов, социальной категорий и обстоятельств, риторической теорией и др. На наш взгляд, возможна разработка

интегрированного курса по основам межкультурной и межличностной коммуникации, позволяющей как стержень формировать два вектора (3,4) квадралектики.

5. Методология педагогики высшей школы

Понятие методологии и уровни методологии педагогики. Общенаучный уровень методологии педагогики. Основа методологии гуманистической педагогики. Конкретно-научный уровень методологии педагогики. Типология педагогических исследований. Методы педагогических исследований.



1. Понятие методологии и уровни методологии педагогики.

Методология - это учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Э.Г. Юдин выделяет 4 уровня методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический (рисунок 12) (Сластенин В.А. и др., 2002). Здесь же приведены основные методологические принципы, соответствующие определенному уровню. Предлагаем Вам продлить, развернуть классификацию и на методы исследований.

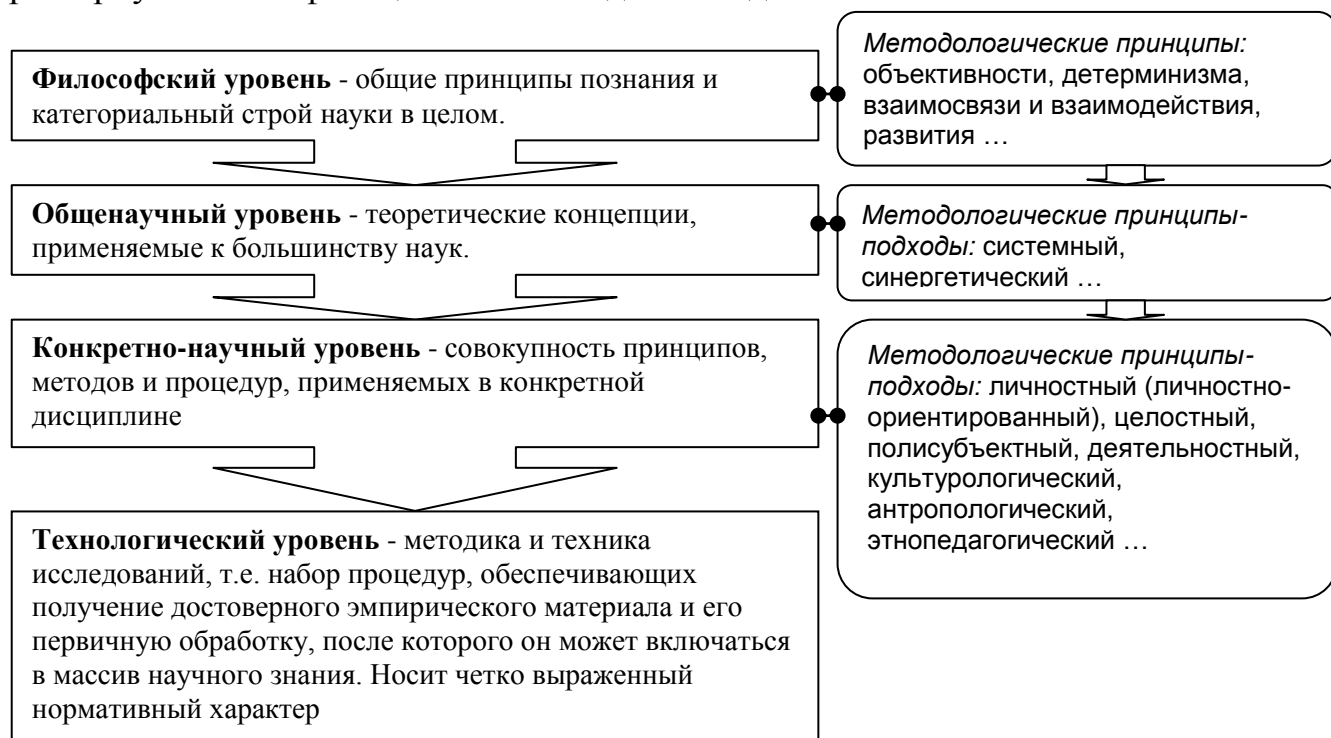


Рисунок 12 – Уровни методологии педагогики

2. Общенаучный уровень методологии педагогики отражают **системный и синергетический** подходы.

Известно, что любой объект, явление, рассматриваемые как система, имеют несколько уровней организации: концептуальный (уровень системообразующих свойств); структурный (уровень системообразующих отношений); уровень элементов системы. *Статическая система* структурная,

выражает порядок и форму взаимосвязи компонентов. *Динамическая система* функциональна, имеет компоненты входа и выхода, соответственно вводимого и результативного материала, с непрерывным или дискретным протеканием процесса.

Иллюстрацией применения системного подхода в педагогической науке можно считать категорию «педагогическая система». Целостный педагогический процесс, как уже отмечалось, имеет свою структуру: сопроцессы - обучение, воспитание, развитие, научную деятельность. В структуре каждого процессуального компонента можно выделить *универсальные элементы*: цель, задачи, содержание, методы, средства, формы, контроль, результат (рис. 13).

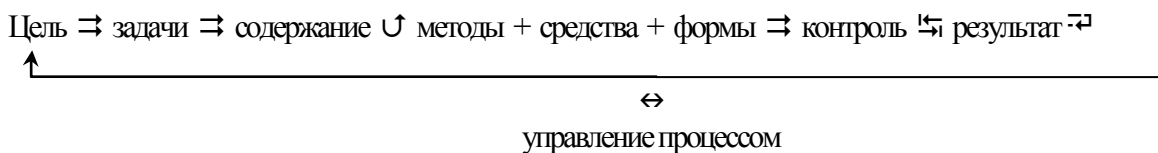


Рисунок 13 – Универсальные элементы педагогического процесса

По Ю.К. Бабанскому эти элементы можно называть: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный.

Синергетический подход как продолжение системного подхода в педагогике характеризуется следующими положениями.

Каждый структурный компонент педагогической системы (ученик, педагог, студенческая группа и т.д.) является открытой информационной системой, обменивающаяся с окружающей средой энергией и информацией. Именно информация играет ключевую роль в синергетике в отличие от других наук. В отличие от природных систем социальные системы являются сугубо информационными, и без обмена информацией они не могут существовать. Поэтому современная педагогика опирается на научные методы познания и управления сложным объектом. Синергетический подход является развитием системно-функциональных методов, применяемых в педагогике.

Принципы синергетического подхода: субъективность познающего сознания; дополнительности (концепция комплементарности: противоположности для развития уходят не посредством снятия /диалектика/, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающего черты противоположностей; монолог учителя уступает место диалогу, взаимодействию, партнерству, ориентированному на свободу развивающейся личности); открытости учебной и воспитательной информации (Кожанметова К.Ж. и др.).

Известно, что синергетическое образование реализуется в плоскостях гуманитаризации и экологизации содержания образования, интеграции естественнонаучных и гуманитарных культур и дисциплин высшей школы, воспитания ценностных отношений к окружающему миру и формирования нового стиля научного мышления – *нелинейного мышления* (Мукашев Б.А., 2006).

3. Основа методологии гуманистической педагогики.

Личностно-ориентированный, деятельностный и диалогичный подходы определяют методологию гуманистической педагогики.

Личностно-ориентированный подход

Теория личностно-ориентированного обучения является проявлением и реализацией гуманизации образования, возникла на базе личностно-развивающего обучения педагогов-новаторов, имеет сформулированные принципы ЛОО, определяет осознание обучаемыми целей, процесса и результатов развития, предполагает активность обучаемого.

1) В центре теории ЛОО находится ЛИЧНОСТЬ – личность ребенка, учащегося, студента. Важно понимать, что **личность** становится *целью, субъектом, результатом, критерием оценки эффективности* всего образовательного процесса (рисунок 14). Раскрытие и реализация личности обучаемого в педагогическом процессе, в будущей профессиональной деятельности, в жизни является главенствующей позицией всей теории личностно-ориентированного образования.



Рисунок 14 - Опорный сигнал «Звезда» личности в теории ЛОО

2) Во взаимоотношениях, взаимодействии, общении в образовании доминируют **субъект-субъектные отношения**. Долгое время ученик, учащийся воспринимался в теории и в практике образования как объект воздействия учителя, воспитателя, педагога. Считалось, что педагог, подобно скульптору, «лепил» учащегося, ученика. Задача современного педагога – способствовать раскрытию способностей ребенка, его развитию и самосовершенствованию. Сегодня учащийся является равноправным партнером, участником педагогического процесса. Без его активности, инициативы, творчества невозможно результативно осуществить учебно-воспитательный процесс. Учащийся наравне с педагогом является создателем процесса обучения и воспитания. Объектом же деятельности педагога и обучаемого становится целостный педагогический процесс.

3) Важной составляющей личностно-ориентированного обучения (ЛОО) является осознание личностью процесса своего становления и развития, понимание и принятие ответственности за эти процессы, знание закономерностей своего развития, возможностей и способностей личностного самосовершенствования и роста.

Глубокое понимание и знание такого явления как самосознание личности позволит человеку в дальнейшем самосовершенствоваться и стремиться к своему развитию, в т.ч. и в профессиональной деятельности. Поэтому данные знания необходимы молодому человеку, поскольку лишь тогда педагог сможет полностью "запустить" процесс саморазвития личности в течение всей жизни.

Рефлексия, как пишет Н.А. Морева, вошло в науку с именем Р.Декарта. **Рефлексия** является рабочим инструментом человеческого разума. Это размышление, самонаблюдение, самоизучение, обращение познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояния; склонность к самоанализу.

Приведем этапы саморазвития, самовоспитания личности по учебнику Анисимова В.В., Грохольской О.Г., Никандрова Н.Д. «Основы общей педагогики» в табличном варианте, несколько расширив его описание. Это «определение цели → деятельность по выполнению намеченного → подведение итогов намеченного» (таблица 5).

Таблица 5 – Этапы саморазвития, самовоспитания личности

Этап	Элементы саморазвития, самовоспитания личности
Определение цели	<p>Выделены три элемента:</p> <p>1. Самопознание – изучение самого себя, определения уровня развития интересующих качеств. Определенную роль играет самооценка личности.</p> <p>У личности есть три пути самопознания. Первый - оценки и мнения других людей; второй - социальное сравнение, когда каждый человек сравнивает себя с другими; третий - самооценка, сравнением Я-настоящего и Я-динамического.</p> <p>2. Определение идеала («Я идеальное»).</p> <p>Вообще, Я-образ включает в себя три основных компонента: 1) когнитивный (познавательной) - знание себя (своих психологических качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.п.); 2) эмоциональный - оценка себя, самооценка (самоуважение, самолюбие, себялюбие, самоуничижение и т.п.); 3) поведенческий (оценочно-волевой) - отношение к себе (стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.п.). Все три компонента действует одновременно и взаимосвязано, обуславливая целостное представление о "Я-образе".</p> <p>3. Самообязательство – принятие конкретного плана действий, суммы конкретных качеств и степени их формирования. Самообязательство – это план работы над собой.</p>

Продолжение таблицы 5

Этап	Элементы самовоспитания
	<p>Самопознание – начальная и сложная ступень самовоспитания.</p> <p>Самопроектирование охватывает определение идеала и самообязательство. Делается это в форме мечты, самообязательств, самообещаний, программного личностного и профессионального роста.</p>
Деятельность по выполнению намеченного	<p>Способы воздействия на себя:</p> <p>1. Самоубеждение и самовнушение; одним из лучших моментов для самовнушения является время перед засыпанием и пробуждением. Самоубеждение и самовнушение осуществляется по схеме: должен – хочу – могу – есть. Причем результирующая ступень – есть – является наиболее существенной.</p> <p>2. Самоободрение; самопринуждение; самоприказ. Одно из существенных значений здесь играет вера в себя и в эффективность способов, которые человек выбирает.</p> <p>Самоформирование выступает как установление режима для своей работы, деятельности, саморегуляции и самоуправления. Это требует воли, уверенности в полезности поставленной цели.</p>
Подведение итогов намеченного	<p>Определение результатов приложенных усилий, эффективности работы над собой.</p> <p>Способы воздействия: самоконтроль, самоанализ, самооценка.</p> <p>Подведение итогов работы над собой в лучшем случае подразумевает ведение <i>дневника</i>; в наиболее простом варианте – <i>воспоминание</i> вечером всего, что сделано за день, осмысление своего поведения, анализ в сравнение с принятыми обязательствами.</p>

Методы саморазвития, самовоспитания: самовнушение, самокритика, самооценка, самоконтроль, самообязательство, самоприказ, самоободрение, самоутверждение.

4) В.А. Петровский сформулировал принципы личностно-ориентированного подхода к обучению, которым должен соответствовать процесс обучения:

- *вариативности* - использования различных моделей обучения;
- *синтеза интеллекта, аффекта и действия* - использование методов, которые бы вовлекали обучаемых в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;

- *приоритетного старта* - вовлечение обучаемого в такие виды деятельности, которые ему приятнее, ближе, предпочтительнее.

5) В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования... Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования при личностно-ориентированном подходе понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. Это определение содержания для среднего образования. В профессиональном образовании мы добавляем профессиональные ЗУН и опыт профессиональной деятельности (рис. 15).

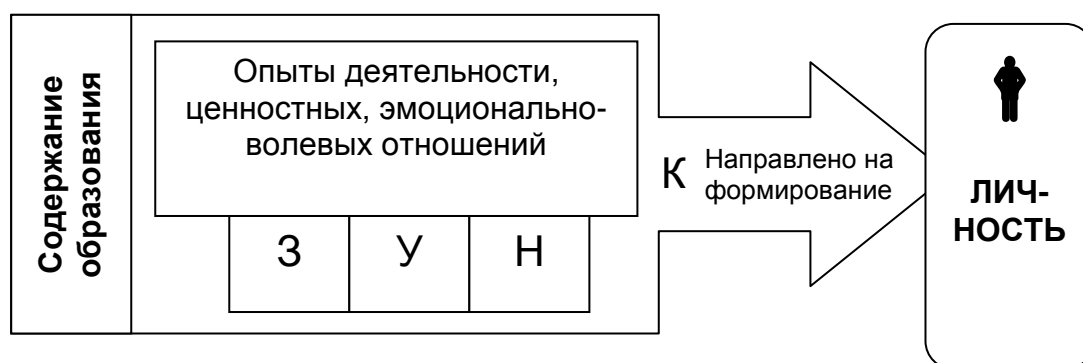


Рисунок 15 - Содержание образования

Таким образом, в классической педагогике определяются два новых компонента содержания образования: это опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-волевых отношений к окружающему миру, другим людям и самому себе. Приобретение опыта творческой деятельности формирует у человека новое качество - креативность, а накопление опыта эмоционально-волевых отношений - комплекс качеств - от активности и коммуникативности до ответственности и возможности сопереживать другому человеку. Кроме того, полученный опыт **готовит студента к практической деятельности**, определяет навыки **практического решения задач** и формирует **компетентность**, подводит к возможности поэтапного решения любой проблемы, готовности и не боязни их осуществления (от человека знающего к человеку подготовленному к жизни). Если ранее человек опирался на

самостоятельный жизненный опыт, то сейчас мы формируем практически его основы совместно со студентами. Кроме того, познавательная деятельность по усвоению ЗУН трансформируется в витагенную, знание становится живым или прожитым. Таким образом, формируется и познавательный опыт личности, технологии когнитивных действий.

Личностно-ориентированный, деятельностный и полисубъектный подходы составляют **основу методологии гуманистической педагогики**.

Деятельность, как активное преобразование окружающей действительности, имеет свои основные элементы: мотивы, цели – результаты, действия, условия, средства. Основной вид человеческой деятельности, сыгравший решающую роль в развитии свойств человека – это труд. Каждому возрасту соответствует свой ведущий вид деятельности (дети – игра, школьники – учение, взрослые – профессиональный труд). Важным для педагога является сознательное обучение учащегося целеполаганию, планированию деятельности, организации и регулированию, самоанализу и оценки результатов деятельности. Необходимо также формировать внутреннюю потребность и активно-положительный мотив деятельности. Эти положения характеризуют **деятельностный подход**.

Диалогичный (полисубъектный) подход.

Одна из известных и естественных потребностей личности – потребность в общении. Именно в общении человек выражает себя как личность, приобщается к ценностям общества и другого человека, отстаивает свое мнение и формирует свою позицию, видит в другом человеке личность, может участвовать, сопереживать другому человеку, отождествляет себя с другим человеком, доказывает свою уникальность.

В ходе диалога обучаемый овладевает способностью и умением вести его на разных уровнях. Это диалог с собственным Я, общение с самим собой, собственным разумом – личностный уровень.

Следующий уровень – понимание диалога как процесса взаимодействия качественно различных ценностно-интеллектуальных позиций – межличностный уровень.

Третий уровень диалога – мультидиалог – множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 5-7 человек.

В процессе обучения должен осуществляться *межличностный диалог преподавателя и студента*. По М.М. Бахтину это «свободное самооткровение личности», где студент ищет различные способы выражения своих мыслей, отстаивает и осваивает свои новые ценности (Загрекова В., 2002).

Диалог – необходимый компонент гуманизации образования, его ориентации на личность студента. Диалог начинается тогда, когда студент хочет сказать свое мнение – «Я хочу сказать», «мое мнение», «моя точка зрения».

К. Роджерс говорил, что диалог педагога строится на «четырех китах»: на духовно-нравственных основах внутреннего мира педагога; на вере в ребенка,

обращении к его чувству достоинства; побуждении его к собственному поиску, активному росту и саморазвитию.

На рисунке 16 представлены уровни культуры речевой деятельности педагога: от репродуктивного к творческому.

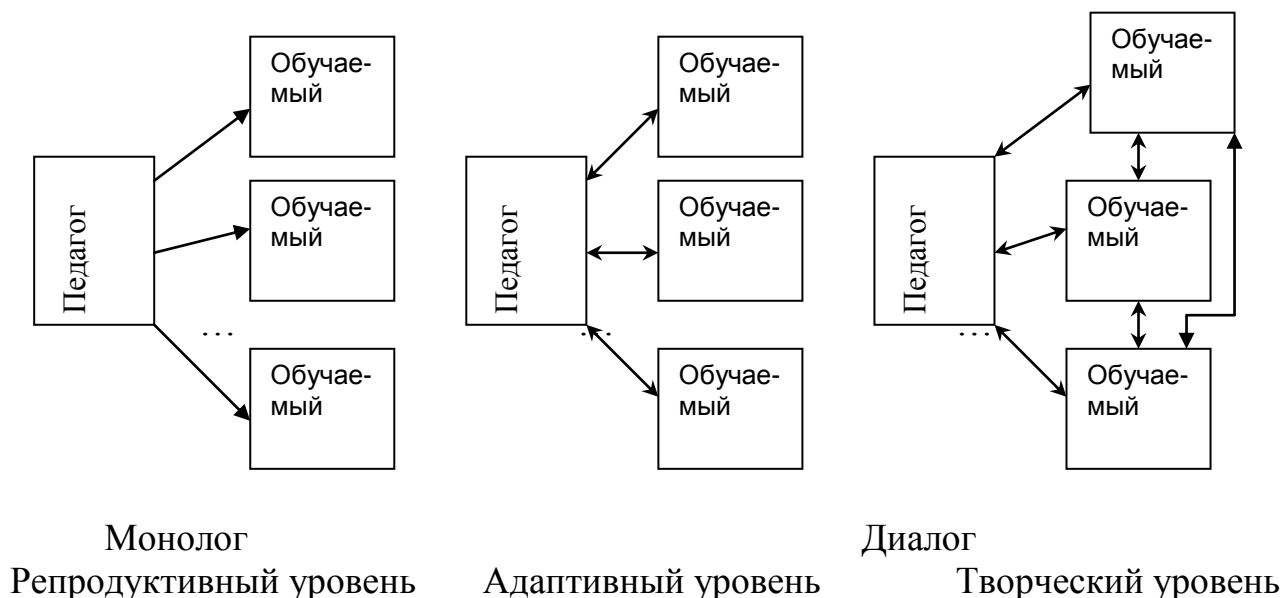


Рисунок 16 – Уровни, характеризующие культуру речевой деятельности

Диалог в микросоциуме (семье, коллективе сверстников и др.) способствует перенесению, интериоризации в диалог в себе. Диалог в себе способствует саморазвитию личности. Например, диалог между *Я-реальным* и *Я-идеальным* или *Я-оптимистом* и *Я-пессимистом*. Отсюда другое название данного подхода - полисубъектный

4. Конкретно-научный уровень методологии педагогики.

Другой подход, диалог личностей и культур может найти отражение в диалоге текстов. Это проявление *герменевтического подхода* в педагогической науке. Понимание текстов – это не готовый результат, а диалектический процесс, диалог разных культурных миров, результат столкновения смыслов «свое - чужое» (М.М. Бахтин). Интересно, что *объяснение* и *понимание* связаны герменевтическим принципом круга, выражающем циклический характер понимания: для того чтобы нечто понять, его нужно объяснить и наоборот. М.М. Бахтин писал: «При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта. К объекту не может быть диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов (кроме формально-риторического). Понимание всегда в какой-то мере диалогично».

Изучение множества учебной и научной литературы – важное условие формирования будущего специалиста. Подчеркнем, что образование,

просвещение, чтение и диалог – это окна в несколько миров: культуры и науки, страны, историю цивилизаций и т.д.

Педагогу важно, на наш взгляд, продумывать подбор литературы для студентов для занятий и самостоятельной работы; в то же время в познавательных задачах необходимо ставить вопросы нескольких подходов к решению проблем, нескольких теорий и авторов.

Отметим, что педагогическое общение требует от преподавателя профессиональной культуры, сущность которой можно свести к следующим положениям: разбираться в других людях и верно оценивать их индивидуальность; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к каждому такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы личностным особенностям тех, с кем приходится общаться.

Идея диалога личностей и культур бурно развивается в настоящее время благодаря глобализационным процессам в мире. Межличностная и межкультурная коммуникация активно пропагандируется ЮНЕСКО.

Идея диалога культур покоится на идее М.Бахтина о культуре как диалоге («любая культура – это живой процесс общительной связи»), идее Л.С. Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идее В.С. Библера о философской логике культур.

Результат воспитательной деятельности – базовая культура личности. Главное в культуре – ценности и нормы, способы мышления и творчество. В каждой идее, слове, образе – диалог разных культур, разных эпох, разных народов. Результат совместного творчества – новые чувства, новые идеи, новые взаимоотношения. Данные положения отражают **культурологический подход** в педагогической науке.

Компетентностный подход

Понятие «компетенция» восходит к латинскому «*competere*» - «добиваюсь, соответствую, достигаю, подхожу», обозначает область знаний и практики, в котором лицо обладает обширными, точными знаниями и опытом практической деятельности. Компетентностный подход появился в 60-70-е годы в Америке. В 70-е годы исследуются языковые компетенции и вводится понятие «коммуникативной компетенции» (Д. Хаймс).

Модель профессиональной компетентности современного специалиста состоит из трех компонентов: специальной, социальной и личностно-индивидуальной. В специальную компетентность помимо специальных ЗУН входят умение проектировать свою профессиональную деятельность, обновлять профессиональные ЗУН, а также знания и умения технологии принятия профессиональных решений. Социальная компетентность включает коммуникативную культуру личности, готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий, ЗУН языков, умение работать в команде, сотрудничать с коллегами, готовность к принятию социальной ответственности за свой труд, профессиональные решения, влияние на окружающую среду и др.

Личностно-индивидуальная компетентность включает ЗУН по самопознанию, владение способами самовыражения, способность к самомотивированию, саморефлексии, саморазвитию личности в профессиональной и индивидуальной деятельности, устойчивость к профессиональной и личностной деформациям, готовность к развитию индивидуальности в рамках профессии, готовность к личностно-профессиональному росту, самоорганизации и самореабилитации.

В Европе были предложены следующие ключевые компетенции, которыми необходимо вооружить молодежь (таблица 6).

Таблица 6 - Характеристики ключевых компетенций, которыми необходимо вооружить молодежь

Компетенция	Содержание компетенции
Социальная	Способность взять на себя ответственность, вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность, проявление сопряженности личных интересов с потребностями производства и общества
Коммуникативная	Владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, умение пользоваться системой Интернет
Информационная	Обладание информационным ресурсом, владение информационными технологиями, критичное отношение к полученной информации
Специальная	Подготовленность к самостоятельному, творческому выполнению профессиональных функций, объективной оценке себя и результатов своего труда
Когнитивная	Готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности

Список общих компетенций, согласно Болонскому процессу (Дублинские дескрипторы).

Для бакалавров:

- демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, основанном на общем среднем образовании, и на уровне, обеспечиваемом учебниками углубленного изучения, но также включая и элементы наиболее передовых знаний в изучаемой области,
- может применять эти знания и понимание на профессиональном уровне и обладает компетенцией необходимой для вырабатывания аргументов и решения проблем в области изучения;

- осуществлять сбор и интерпретацию информации (обычно в рамках изучаемой области) для выработки суждений с учетом социальных, этических научных или этических соображений;
- сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам;
- приобрести навыки необходимые для продолжения образования с более высокой долей самостоятельности.

Для магистров:

быть способными:

- демонстрировать знания и понимание, основанные на и выходящие за пределы и/или развивающие знания и понимание, полученные на уровне бакалавра, которые являются основой или возможностью для оригинального развития или применения идей, часто в контексте научных исследований;
- применять знания, понимание и способность решать проблемы в новых или незнакомых ситуациях и контекстах в рамках более широких (или междисциплинарных) областей, связанных с областью изучения;
- интегрировать знания, справляться со сложностями и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом этической и социальной ответственности за применения этих суждений и знаний;
- четко и ясно сообщать свои выводы и знания и их обоснование специалистам и неспециалистам;
- обладать навыками обучения, позволяющими продолжать обучение в большей степени самостоятельно или полностью самостоятельно.

Для докторов PhD:

Быть способными:

- демонстрировать системное понимание области изучения, мастерство в части умений и методов исследования, используемых в данной области;
- планировать, разрабатывать, реализовывать и корректировать комплексный процесс научных исследований;
- вносить вклад собственными оригинальными исследованиями в расширение границ знаний, некоторые из которых могут заслуживать публикации на национальном или международном уровне;
- критически анализировать, оценивать и синтезировать новые и сложные идеи;
- сообщать свои знания и достижения коллегам, научному сообществу и широкой общественности;
- в рамках академического или профессионального контекста содействовать технологическому, социальному и культурному развитию общества, основанного на знаниях.

Отметим, что существует преемственность в видах компетенций «бакалавриат - магистратура»: от «академических компетенций» к «исследовательским» (см. таблицу 7).

Таблица 7 – От академических компетенций к исследовательским

Академические компетенции	Исследовательские компетенции
Умения выдвигать и защищать аргументы	Способность решать задачи в новых незнакомых условиях в широком, междисциплинарном контексте
Умение собирать и интерпретировать данные	Способность интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации
Могут передавать информацию и идеи, проблемы и решения	Способность делать свои выводы и аргументировать их
Выработали навыки обучения, необходимые для осуществления обучения с большой долей самостоятельности	Владение технологиями самостоятельного обучения и самообразования

Таким образом, существующие изменения в методологии педагогики значительны. Комплексно их можно представить в виде переходов:

от ...

Техногенной цивилизации

Обучаемого – объекта

"Человека знающего"

ЗУН

Функциональной подготовки в профессии

Ведущего сопроцесса в педагогическом процессе – обучения

Педагогики воспроизведения

Школы памяти

Педагогики мероприятий

Педагога-опекуна

Доминирования авторитарного стиля взаимодействия

Доминирования деятельностного подхода

к ...

Антропогенной цивилизации

Обучаемому – субъекту

"Человеку, подготовленному к жизни",

"человеку действующему,

компетентному"

ЗУНК (ЗУН + опыт + компетенции)

Самореализации и саморазвитию

личности специалиста (реализации в профессии)

Ведущему сопроцессу в

педагогическом процессе – развитию

Педагогике творчества

Школе мышления

Педагогике отношений

Педагогу-менеджеру

Доминированию демократического стиля взаимодействия

Социализации через деятельность, общение, саморазвитие личности



По мнению К.А. Абульхановой-Славской, в основе **профессиональной деформации активности личности** лежат две причины: **деформации деятельности и деформация самой личности**. В первом случае происходит отчуждение деятельности от личности до такой степени, что разрушается ее целостность. Имея собственные мотивы, человек вынужден осуществлять чуждые ему цели, имея цель, он не имеет никакого желания ее достичь. Он лишен возможности предвидеть результат деятельности и не имеет доступа к

контролю за его достижением. Так разрушается естественная структура деятельности, затем потребность в ее осуществлении, а затем и сама активность. *Во втором случае деформируется сама личность*, ее высшие потребности теряют свой ценностный характер, перестают удовлетворяться, требуют извращенной компенсации. Для самого человека происходит обесценение результатов его труда, его усилий, способностей и опыта. Исчезает потребность совершенствования деятельности, своего мастерства (Рогов Е.И., 2003).

Еще одним стимулом появления деформации могут стать стресс и депрессия, в основе которых лежит феномен "эмоционального сгорания" личности. Термин «эмоциональное сгорание» введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером еще в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этим термином определяли состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Первоначально количество профессионалов, относимых к подверженным «эмоциональному сгоранию», было незначительно: сотрудники медицинских учреждений и различных общественных благотворительных организаций. Р. Шваб в 1982 г. расширил группу профессионального риска: в нее стали входить прежде всего учителя, полицейские, тюремный персонал, политики, юристы, нижнее звено торгового персонала, менеджеры всех уровней. С. Маслач (1981) — одна из ведущих специалистов по исследованию «эмоционального сгорания» — детализировала проявления этого синдрома: чувство эмоционального истощения, изнеможения (человек чувствует невозможность отдаваться работе так, как он отдавался раньше); дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам); негативное самовосприятие в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства. Е. Махер (1983) в своем обзоре обобщает перечень симптомов «профессионального сгорания»: а) усталость, утомление, истощение; б) психосоматические недомогания; в) бессонница; г) негативное отношение к клиентам; д) негативное отношение к самой работе; е) скудость репертуара рабочих действий; ж) злоупотребление химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками; з) отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; и) негативная «я-концепция»; к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев); л) упадническое настроение и, связанные с ним, эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; м) переживание чувства вины (Рогов Е.И., 2003). Выход из положения, на наш взгляд, видится в преподавании основ психологии профессиональной деятельности и расширении функций психологических служб на предприятиях.

5. Типология педагогических исследований

Исследование в области педагогики - это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Педагогические исследования можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования - это исследования, результатом которых являются обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования - это исследования, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные положения (Сластенин В.А. и др., 2002). Другие виды типологий представлены на рисунке 17.

Типология педагогических исследований



Рисунок 17 – Типология педагогических исследований

Любое научное исследование предполагает определение известных *методологических параметров*: проблема, тема, объект, предмет исследования, цель и задачи, гипотеза и защищаемые положения.

Критерии оценки качества исследования: актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость.

Методологический аппарат педагогического исследования включает методологические параметры и критерии педагогического исследования (рисунок 18).

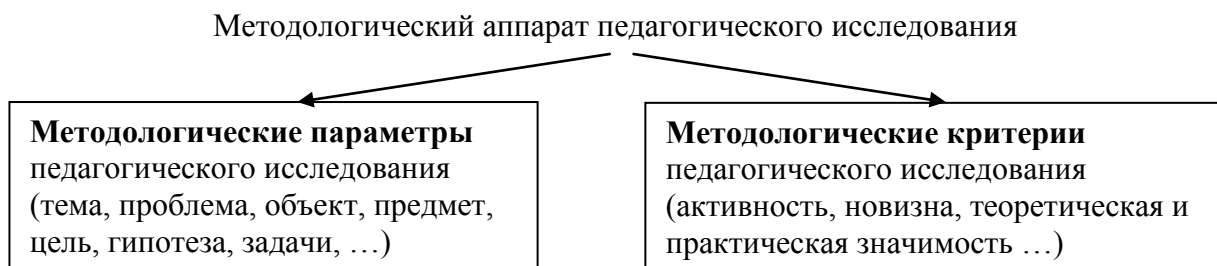


Рисунок 18 – Методологический аппарат педагогического исследования

Любое научное исследование начинается с выбора *объектной области исследования*, то есть той сферы деятельности, где накопились, требующие решения, проблемы. В педагогике это, например, дошкольное воспитание, высшая школа, гражданское воспитание, патриотическое воспитание.

С одной стороны, выбор объектной области зависит от значимости, наличия проблем, перспективности их исследования, с другой – от интересов исследователя, его исследовательского и педагогического опыта, а также направленности исследований научного коллектива, научной школы руководителя.

Выбор проблемы и темы исследования. Проблема синонимична практической задаче; «знание о незнании»; мост между известным и неизвестным, от известного к неизвестному. Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, разными интерпретациями фактов, объяснений. Проблема – результат глубокого изучения практики. *Научная проблема* выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки.

Решение проблемы составляет *цель исследования*.

Объект - это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования - это сторона объекта. Это значимые с теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствие с целью, объектом, предметом определяются *исследовательские задачи*, которые направлены на проверку *гипотезы* - совокупность предположений, истинность которых предстоит проверить в ходе исследования.

Педагогическое исследование обычно имеет два раздела: методологический и процессуальный.

Актуальность указывает на необходимость и своевременность проведения исследования.

Научная новизна - это новые теоретические или практические выводы, закономерности образования, структура, механизм, методы, модели, принципы, понятия, подходы и др.

Теоретическая значимость исследования - критерий научных исследований, отражающий влияние полученных результатов НИР на существующие концепции, идеи, методы в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики. Он характеризует изменения в теоретических представлениях, происходящие в педагогическом сознании под влиянием полученных данных, (проблемный, дисциплинарный, общепедагогический).

Практическая значимость исследования - влияние, которое оказывает (или могут оказать) результаты исследования па учебно-воспитательный процесс, методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы и т.п.

6. Методы педагогических исследований

Классификация – это деление методов исследования в зависимости от степени общности и связи с теорией и практикой. Критериями деления являются непересекаемость классов и полнота.

Традиционными классификациями методов исследования являются:

- деление методов на теоретические и эмпирические;

- деление методов на всеобщие, общенаучные и частно-научные (рис.19).

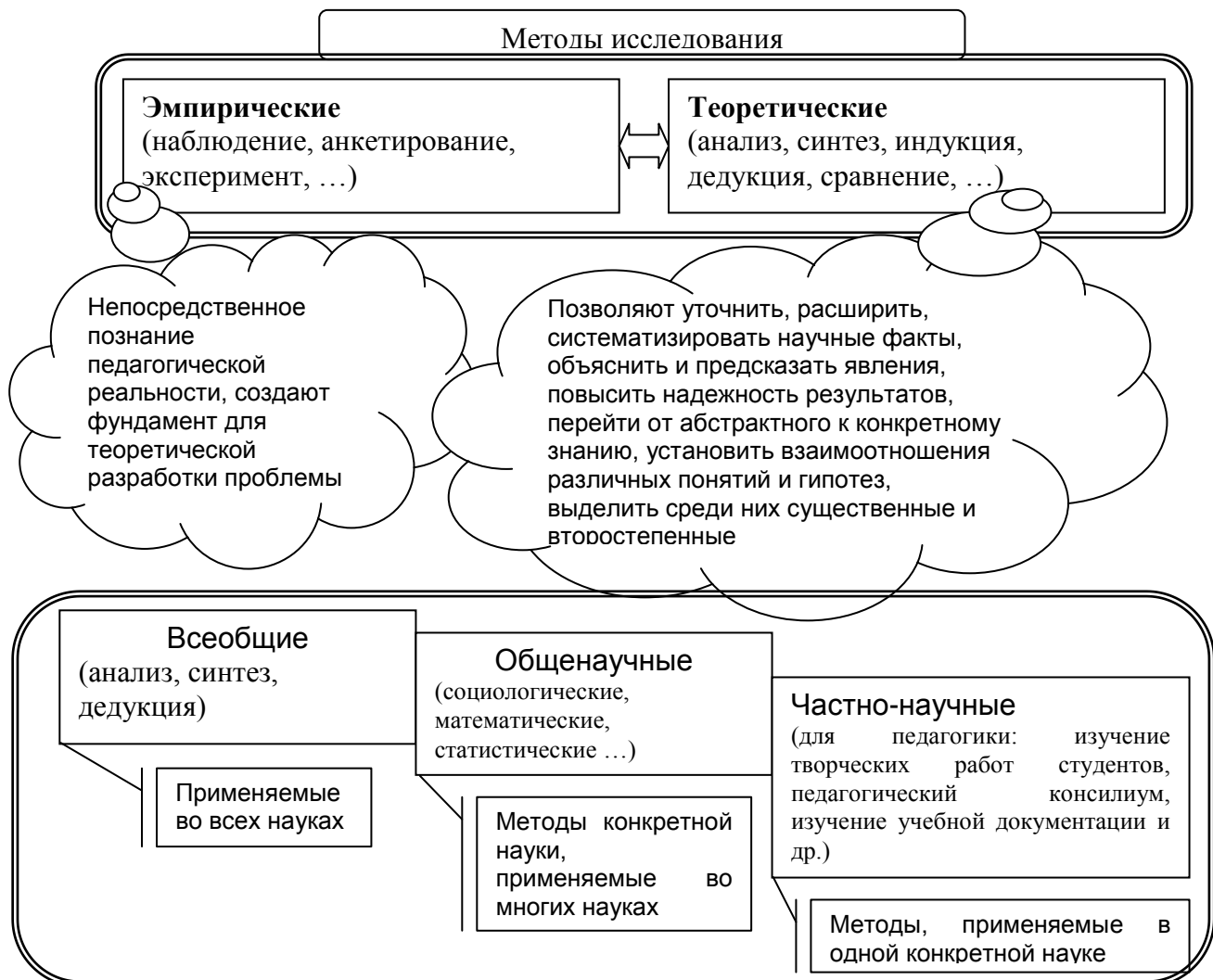


Рисунок 19 – Традиционные классификации методов педагогических исследований

?

Вопросы для самоконтроля студентов

Что такое методология науки?

Опишите уровни методологии педагогики. Выявите взаимосвязь уровней методологии педагогики и классификации методов педагогических исследований.

Приведите примеры системного подхода в педагогике.

В чем заключается синергетический подход в педагогике?

Что такое основа гуманистической методологии педагогики?

Перечислите методологические подходы-принципы конкретно-научного уровня методологии педагогики.

Опишите типологию педагогических исследований по целевому назначению.

Что такое методологический аппарат педагогического исследования?

Приведите традиционные классификации методов педагогических исследований.

Рассмотрите опорный сигнал «Парусник» методологических подходов (рисунок 20). Чем объясняется, на Ваш взгляд, многообразие и плюрализм методологических подходов в педагогике высшей школы?

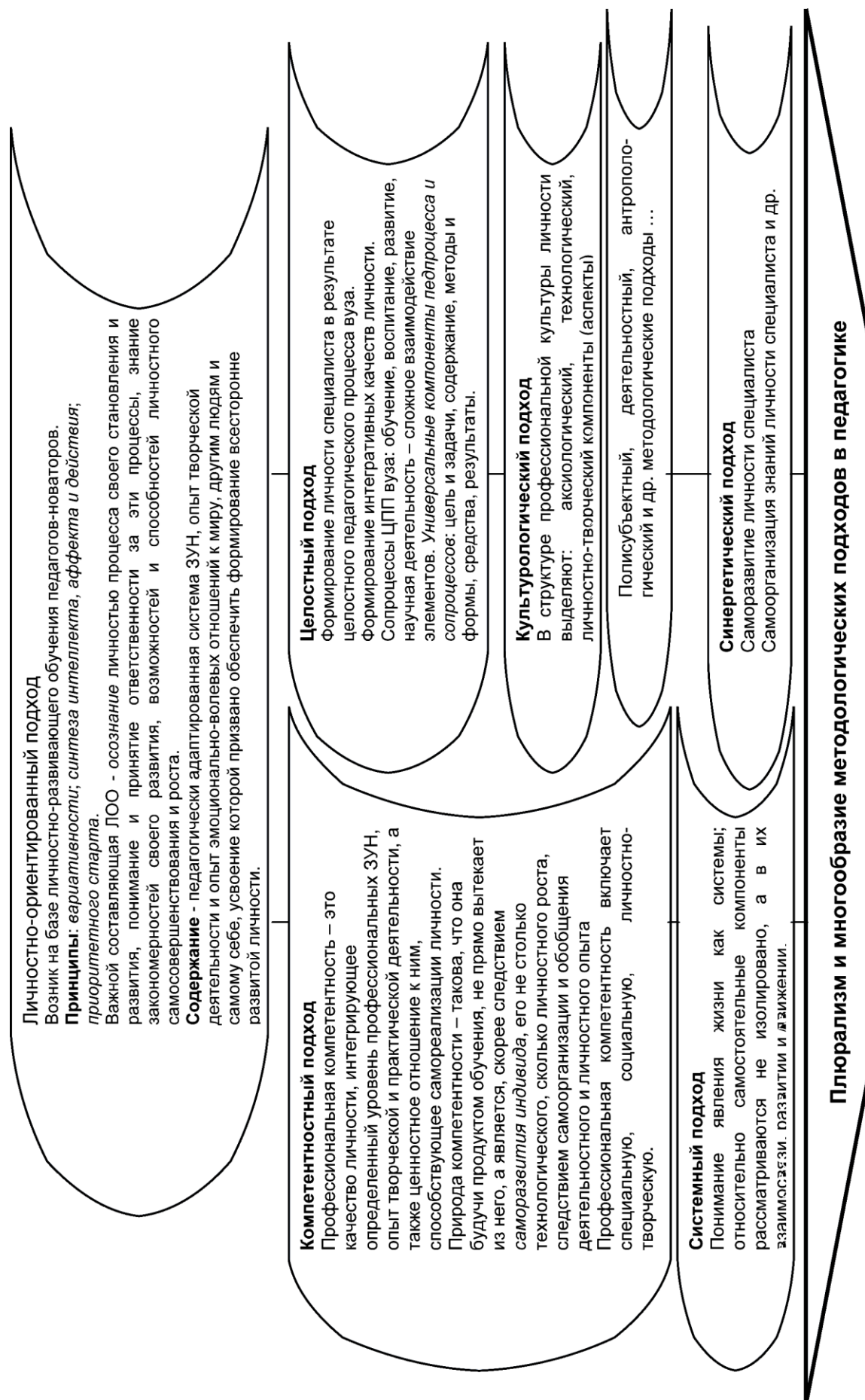


Рисунок – «Парусник» методологических подходов. Многообразие методологических подходов в педагогике

Прочитайте мысли великих людей и ответьте на вопросы.

Специалист. Компетентность

1. «Специалист подобен флюсу: полнота его односторонняя». *К.Прутков*

Закономерно ли данное высказывание? Как преодолеть односторонность специалиста?

2. Прочитайте высказывания канадского педагога, ставшего известным американским писателем Лоуренса Дж.Питера о компетентности. Озвучьте Ваше отношение к проблеме компетентности. С чем Вы согласны и с чем не согласны?

Система побуждает индивидуума взбираться на уровни его некомпетентности. Если Вы способны выполнять свою работу эффективно и без напряжения, Вам скажут, что эта работа не дает Вам возможности проявить себя, и потому Вы должны подняться выше. Проблема в том, что когда наконец Вам достается нечто, с чем Вы не можете справиться, то именно этот вид деятельности и становится Вашим постоянным занятием.

Принцип компетентности Питера

Чтобы избежать ошибок, надо набираться опыта; чтобы набираться опыта, надо делать ошибки.

6. Профессионально-педагогическая культура педагога ВШ

Педагогическая деятельность и структура педагогической деятельности. Педагогическое мастерство преподавателя вуза. Профессионально-педагогическая культура. Особенности педагогического творчества. Педагогический авторитет и имидж.



1. Педагогическая деятельность и структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – эта деятельность, направленная на формирование личности будущего специалиста, его профессиональную подготовку. Педагог выполняет несколько *видов педагогической деятельности*:

- деятельность педагога-предметника – непосредственное ведение занятия преподавателем;
- деятельность методиста – обобщения опыта обучения, выявление наиболее оптимальных методов и приемов обучения, конструирования методов, технологий и приемов обучения, построения учебных средств, учебных предметов;
- деятельность программирования – составления учебных программ и планов, проектирования рабочих учебных программ, syllabusов, учебно-методических комплексов дисциплин и т.п.;

- научно-исследовательская деятельность – включает поиск и разработку новых знаний, систематизацию знаний, превращение научных знаний в учебные знания;

- воспитательная работа – направлена на организацию воспитательную среду и управление разными видами деятельности студентов с целью решения задач формирования гармонично развитой личности.

В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты: конструктивный, организационный, коммуникативный (по Н.В. Кузьминой), исследовательский (А.И. Щербакову) (см. таблица 8).

Таблица 8 - Структура педагогической деятельности

Конструктивный ⊗	Организационный ⊗	Коммуникативный ⊗	Исследовательский
Конструктивно-содержательный (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса)	Выполнение системы действий, направленных на включение студентов в различные виды деятельности, создание коллектива, организации совместной деятельности	Направлена на установление отношений с воспитанниками, коллегами и другими людьми	Обновление профессиональных знаний, научный подход к педагогическим явлениям, владение методами педагогических исследований, анализ собственного опыта, опыта других преподавателей
Конструктивно-оперативный (планирование своих действий и действий студентов)			
Конструктивно-материальной (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса)			

Преподавателей вуза можно условно разделить на три группы:

А) с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);

Б) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);

В) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (чуть больше 1/3) [3].

2. Педагогическое мастерство преподавателя

Педагогическое мастерство - это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. Данное понятие многогранно, оно соответствует высокому искусству в педагогической деятельности. Р. Пионова считает ступенями педагогического мастерства: «педагогическое новаторство» - «педагогическое мастерство» - «педагогический профессионализм». Сущность

педагогического мастерства выстраивается в логике «знания – опыт – личность».

Структура педагогического мастерства по И.А. Зязюну включает гуманистическую направленность личности преподавателя, педагогические знания, педагогические способности, педагогическую технику (таблица 9).

Таблица 9 - Структура педагогического мастерства

Гуманистическая направленность	Профессиональные знания	Педагогические способности	Педагогическая техника
Интересы Ценности Идеалы	Специальные знания Психолого-педагогические знания Знания методики преподавания Социокультурные знания	Коммуникативность Перцептивные способности Динамизм Эмоциональная устойчивость Оптимистическое прогнозирование Креативность	Умение управлять собой (владение телом – техника движения, эмоциональным состоянием, техника речи) Умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (дидактические умения, организаторские умения, техника контактного взаимодействия)

Педагогическое мастерство, на наш взгляд, это синтез рационального и иррационального в человеке: научных, профессиональных знаний и творчества, анализа, саморефлексии и умения чувствовать состояние человека, его души, умения выстроить взаимодействие со студентом, руководить группой, в то же время тактичность и чуткость в отношениях, профессиональная смелость и дерзость, и главное фантазия и воображение.

Критериями оценки педагогического мастерства преподавателя являются:

- целесообразность (определяется по направленности);
- продуктивность (определяется по результатам, уровню усвоения ЗУН у студентов);
- оптимальность (по выбору средств);
- творчество (по содержанию деятельности).



Таблица 10 - Профессионально значимые качества педагога высшей школы

Группа	Компоненты
I. Уровень знаний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общая культура. 2. Знание дисциплины. 3. Знание методики преподавания дисциплины. 4. Знание философии образования и науки, педагогических теорий и концепций. 5. Знание психологии. 6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций. 7. Знание социологии. 8. Знание физиологии. 9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности студента, его способностей.

II. Гностические и исследовательские умения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение систематически пополнять свои знания путем научных исследований, самообразования, изучения опыта коллег; 2. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса вуза; 3. Умение изучать личность студентов, выявлять уровень их развития и условия, влияющие на результаты обучения и воспитания; 4. Умение изучать достоинства и недостатки деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания; 5. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать; 6. умение рефлексии своей профессиональной и научной деятельности.
III. Проектировочные умения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение планировать программы курса, лекции, семинары, лабораторные занятия, занятия СРСП в соответствии с целями обучения, межпредметными связями; 2. Умение планировать свою научно-исследовательскую деятельность; 3. Умение планировать исследовательскую деятельность студентов на занятиях и во внеаудиторное время; 4. Умение планировать обучение с учетом психологических закономерностей, предвидеть затруднения студентов; 5. Умение определять наиболее рациональные виды деятельности студентов по овладению материалом; 6. Умение определять наиболее эффективные методы и приемы ведения занятий; 7. умение разрабатывать профессиональные задачи и ситуации различного уровня; 8. Умение создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами занятия; 9. Умение методически целесообразно использовать ТСО на занятиях; 10. Планирование творческой и научно-исследовательской деятельности студентов; 11. Формирование у студента умения проектировать свое развитие и образовательную траекторию (функция эдвайзера).
IV Конструктивные умения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение структурировать материал; отбирать и дозировать учебный материал с учетом уровня подготовки студентов, особенностей учебного материала; 2. Умение выбирать оптимальные приемы и способы обучения с учетом общих и частных целей обучения; 3. Умение последовательно выстраивать учебный материал, от простого к сложному, от элементарного к трудному; 4. Умение определить объекты и способы контроля за усвоением материала; 5. Умение предусмотреть возможные затруднения студентов, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы; 6. Умение рационально распределить время на этапах занятия, а также между тематиками и видами занятий;

	<ol style="list-style-type: none"> Умение мобильно перестраивать методы обучения студентов на занятии; Умение конструировать эксперимент, установки в рамках научного исследования. 	
V. Организаторские умения	<ol style="list-style-type: none"> Умение грамотно организовывать деятельность группы студентов и целенаправленно управлять ими; умение грамотно организовать СРС, СРСП; Умение рационально сочетать групповую и индивидуальную деятельность студентов, взаимопомощь студентов; Умение организовать со студентами научный семинар, научные кружки с учетом интересов студентов; Умение организовать научно-исследовательскую деятельность студентов; Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических и научно-исследовательских задач; Умение использовать новые методы и технологии обучения и исследования 	
VI. Коммуникативные умения	<ol style="list-style-type: none"> Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (педагог — группа студентов, педагог — студент, студент - студент); умение раскрывать систему перспективных линий развития группы студентов и личности каждого, внушать уверенность в успехе; Умение находить у учащегося наиболее сильные стороны его личности и внушение ему уверенности в себе; Умение проявить требовательность и справедливость во взаимоотношениях со студентом; Умение предотвращать и разрешать конфликты; умение научной коммуникации, владение коммуникативными технологиями; умение речевой, письменной и электронной коммуникации; 	
VII. Направленность личности	<ol style="list-style-type: none"> Единство слов и дела. Любовь к своей профессии, Ответственность, добросовестность. Увлеченность делом, трудолюбие. Творчество в научной деятельности 	
VIII. Характер и компетенции	<ol style="list-style-type: none"> Уравновешенность. Инициативность. Требовательность. Справедливость. Чуткость. Терпеливость. Чувство такта. Чувство юмора. Общительность. Жизнерадостность, оптимизм. Доброжелательность. Искренность 	<ol style="list-style-type: none"> Специальная Социальная Информационная Коммуникативная Научно-исследовательская и инновационная Личностно-индивидуальная; Когнитивная
IX Способности	<ol style="list-style-type: none"> Ясность и критичность ума, изобретательность. Развитое воображение. 	

	<p>3. Целенаправленная память.</p> <p>4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция.</p> <p>5. Наблюдательность, внимание.</p> <p>6. Артистические способности</p>
--	---

3 Профессионально-педагогическая культура

Профессиональная культура специалиста - это степень овладения способами и приемами решения специальных профессиональных задач.

Профессионально-педагогическая культура (ППК) представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности.

Преподаватель вступает во взаимодействие с педагогической культурой в 3-х аспектах:

- изучение педагогической культуры в процессе освоения профессии;
 - погружение в культурно-педагогическую сферу практической деятельности.
- Педагог как носитель и транслятор педагогических ценностей;
- самореализация педагога в педагогической творческой деятельности, создание (расширение) педагогической культуры.

Структура профессионально-педагогической культуры по Исаеву И.Ф. включает три компонента: аксиологический, технологический, личностно-творческий. Схематически она представлена в таблице 11.

Таблица 11 - Структура профессионально-педагогической культуры

Аксиологический компонент	Технологический компонент	Личностно-творческий компонент
<p>Совокупность человеческих ценностей. Они объективны (сложились исторически). Но в процессе подготовки специалиста человек овладевает ими, и ценности становятся субъективными.</p> <p>Выделяют уровни:</p> <ul style="list-style-type: none"> - социально-профессиональные ценности (совокупность идей, норм и правил, регламентирующих деятельность общества в сфере данной профессии); - групповые профессиональные ценности (совокупность идей, норм, концепций, регламентирующих профессиональную деятельность отдельных групп специалистов в рамках определенной категории учреждений и институтов); 	<p>Технология профессиональной деятельности - совокупность приемов и способов целостного осуществления профессиональной деятельности, Технология профессиональной деятельности рассматривается через призму решения профессиональных задач по анализу, целеполаганию, планированию, организации, оценке и корректировке. Способы решения могут быть алгоритмичны и квазиалгоритмичны.</p>	<p>Основан на синтезе действий всех психических сфер личности профессионала (познавательной, эмоциональной, волевой, мотивационной). Определяется способностью профессионально мыслить; высокой степенью активности; инициативностью, самостоятельностью, ответственностью; умением организовывать, контролировать, анализировать, оценивать собственное поведение в соответствии со своими мотивами.</p>

Продолжение таблицы 11

Аксиологический компонент	Технологический компонент	Личностно-творческий компонент
<p>- личностно-профессиональные (цели, мотивы, идеалы, убеждения, установки, мировоззренческие характеристики специалиста, составляющие его ценностную ориентацию). Определяют группы: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества, Уровни и группы - это <i>вертикальная и горизонтальная плоскости их существования</i>. Каждый уровень взаимодействия-пересечения (горизонталы и вертикали) включает в себя энергетический (сила потребительского состояния общества, профессиональной группы, личности), пространственно-временной (моменты присвоения и создания) и информационный компоненты.</p>		<p>Так же творчество профессионала характеризуют специфические черты. Профессиональное самосознание. Образ «Я - профессионал»</p>

4. Особенности педагогического творчества.

Педагогическое творчество - это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога.

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей:

- оно регламентировано во времени и пространстве (творческий процесс - это возникновения педагогического замысла, разработка и реализация смысла);
- отсроченность результатов творческих поисков педагога;
- сотворчество преподавателя с обучаемыми, коллегами;
- зависимость проявления творческого педагогического потенциала от методического и технического оснащения образовательного процесса;
- умение педагога управлять личным эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности учащихся и др.

5 Педагогический имидж и авторитет.

Авторитет преподавателя является сложной педагогической категорией. Авторитет – это общепризнанное значение лица или организации в различных сферах общественной деятельности, основанный на знаниях, компетенциях, опыте, достижениях, а также само лицо, пользующееся влиянием или

признанием. По Н.А. Морева авторитет в образовании представлен в трех видах:

- авторитет знаний, идей и теорий, т.е. когнитивный авторитет;
- авторитет знаний, должностей, профессий, т.е. институциональный авторитет;
- личностный авторитет.

Носителем и транслятором всех видов авторитетов является педагог. Уровни авторитета (Морева Н.А., 2006): позиционный, означающий формальный уровень, его основу составляют властные полномочия, которыми наделен педагог; функциональный, неформальный уровень, определяется мерой профессионализма педагога; личностный – неформальный уровень, добавляются личностные качества педагога. В структуру педагогического авторитета входят: профессиональный компонент – специальная эрудиция, методическое мастерство, безупречная компетентность, широта кругозора; личностный компонент – его взгляды, идеалы и убеждения, индивидуальность и активность, моральные качества; социальный компонент – социальная значимость, престиж профессии, профессиональные стереотипы; ролевой компонент – занимаемая должность, права и обязанности.

В условиях информационного общества именно информационной оболочке преподавателя, коей являются педагогический имидж, реноме педагога, педагогический авторитет, закономерно уделяется важное внимание.

Имидж – это целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.д. (Морева Н.А., 2006). В условиях диверсификации и вариативности образования, когда студент уже выбирает вуз, будет выбирать педагога и предложенные им учебные курсы, возрастает актуальность создания имиджа.

Технология создания имиджа основана на технологии создания личного обаяния, где составляющими являются, по В.М. Шепелю: визуальный эффект, коммуникативная механика, флюидное излучение.

Визуальный эффект достигается за счет строительства внешности: фейсбилдинга (умение строить лицо), физиогномики (умения читать лицо), кинесики (постановки манер и жестов). Коммуникативная механика строится на развитии эмпатии, интуиции, речевого этикета. Выделяются системы флюидного излучения:

- эффект нимба, т.е. биоточечное свечение людям, передача им своей эмоциональной и умственной энергии посредством улыбки, манеры двигаться или говорить, жестов, модуляции голоса;
- риторические приемы – логика изложения, сила аргументации, эффект пауз, эмоциональность, выразительность;
- техника флирта, понимаемая как развитие в себе и в других самоуважения путем установления теплых доверительных взаимоотношений (Морева Н.А., 2006).

Имидж не следует отождествлять с педагогическим авторитетом. Педагогический авторитет – это общепризнанное значение педагога в профессиональной деятельности и общественной жизни, основанное на глубоких знаниях, компетенциях, достижениях. Педагогический авторитет как личностный авторитет характеризуется неформальным уровнем признания личностных качеств и индивидуальности педагога.

Педагогический имидж и авторитет - динамические системы, требующие постоянного развития и подтверждения. Авторитет характеризуется творческой индивидуальностью педагога, его профессиональным почерком. Авторитет подпитывает имидж педагога, а конструирование имиджа способствует завоеванию авторитета. На наш взгляд, авторитет ближе к реальности, имеет более реальные очертания, а имидж – все же создаваемый образ, он может иметь и реальные характеристики, а также содержать легенды.

Педагогическая деятельность современного педагога включает элемент саморефлексии как для оценки каждого занятия (что получилось, что не удалось достигнуть на занятии, что необходимо сделать по-другому), так и для оценки и анализа педагогических новшеств, умения перенести опыт другого преподавателя на свою деятельность, поиска новых знаний по предмету и т.п.

Умение самонаблюдения, рефлексии необходимо любому специалисту. В трудовой деятельности профессионал прежде всего должен ощущать себя личностью, поэтому раскрытие и проектирование «Я концепции» специалиста - важный элемент профессиональной подготовки преподавателя.



Вопросы для самоконтроля студентов

Охарактеризуйте структуру педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Как Вы думаете, почему в педагогике столь подробно рассматривается личность педагога?

Что такое педагогическое мастерство преподавателя? Какие знания необходимы педагогу?

Что такое профессионально-педагогическая культура? Когда педагог вступает с ней во взаимодействие?

Посмотрите на сравнительную таблицу 12 «педагога-опекуна» и «педагога-менеджера». Какими методологическими подходами и принципами объясняется данный переход в характеристики позиций.

Таблица 12 – Сравнительная характеристика позиций "педагог-опекун" и "педагог-менеджер"

	Педагог-опекун , ориентирован на использование личного влияния	Педагог-менеджер , ориентирован на использование власти закона
Позиция по отношению к детям	"Главное – любить ребенка и делать его таким, каким я хочу его видеть"	"Главное – уважать ребенка и ориентироваться на его потребности развития"
Стратегический подход при воздействии	"Делай, как я сказал"	"Ты знаешь о правилах и последствиях, делай свой выбор"
Выбор меры воздействия на детей	Руководствуйся собственным здравым смыслом	Руководствуется уставом, выработанным на основе определенных правил и процедур

Выбор способа подачи учебного материала	Ориентирован преимущественно на учебную программу и учебники	Ориентирован на интересы обучаемых и приспособление у них способа подачи материала
Подход к оцениванию	Сравнивает детей друг с другом или с установленным стандартом	Сравнивает успехи детей с их же прошлыми успехами
Способ итогового оценивания	Оценка, основанная на личном впечатлении, использование оценки для контроля поведения	Тест, согласованный с четким учебным планом, мнение педагога не влияет на результат

Прочитайте дополнительный материал о педагогических способностях преподавателя. Подготовьте его презентацию.



Педагогические способности

В наиболее общем виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который дал им соответствующие общие определения.

1. *Дидактические способности* — способности передавать студентам учебный материал, делая его доступным для них, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, — возбуждать у обучаемых активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу обучаемых, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе, юриспруденции и т. д.). Способный преподаватель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способности проникать во внутренний мир студента, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности обучаемого и его временных психических состояний. Способный преподаватель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии обучаемого.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для обучаемых.

5. *Организаторские способности* — это, во-первых, способности организовать коллектив студентов, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных преподавателей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучаемых и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта преподавателя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств преподавателя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т. д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание студентов, от убежденности преподавателя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим студентам.

7. *Коммуникативные способности* – способности к общению с обучаемыми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) — это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из студента получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных профессиональных качеств студента.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы преподавателя. Способный, опытный преподаватель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли студента), в то же время держит в поле внимания всех обучаемых, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).



Прочитайте мысли великих людей, ответьте на поставленные вопросы.

Я бываю то лисой, то львом. Весь секрет управления заключается в том, чтобы знать, когда быть тем или другим. *Наполеон Бонапарт*

Может ли преподаватель использовать подобный прием в своей деятельности? Ответ поясните.

Повторять слова учителя не значит быть его продолжателем.

Д.И. Писарев

Согласны ли Вы с данным высказыванием? В чем состоит двойственность данного высказывания? Какие рекомендации на основе проведенной дискуссии Вы предложите преподавателю?

7. Педагогическое общение

Понятие, потребности и функции педагогического общения. Содержание и структура педагогического общения. Средства и виды педагогического общения. Стили педагогического общения.



1. *Понятие, потребности и функции педагогического общения.*

Взаимодействие преподавателя и обучаемых возможно через **деятельность и общение**.



Общение для человека — его среда обитания. Общение помогает организовать совместную работу, наметить и обсудить планы, реализовать их.

Определение. Общение - это сложный многоплановый процесс установления и развития контакта между людьми, порождаемый потребностями *совместной деятельности*, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, *восприятие и понимание* другого человека.

Потребности в общении:

- потребность в безопасности – общение ради снятия напряжения;

- аффилиация – потребность в общении ради устранения дискомфорта одиночества;
- потребность в познании – желание уточнить знание;
- потребность быть индивидуальностью – признание неповторимости;
- потребность в престиже – не найдя признания человек огорчен, разочарован, иногда агрессивен;
- потребность в доминировании/подчинении;
- потребность в покровительстве или заботе о другом – стремление помочь кому-то и испытать от этого удовлетворение;
- потребность в помощи – готовность принять помощь...

Деловое общение (ДО) – общение, имеющее цель вне себя и служащее способом организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой и т.д. **Особенности ДО:** партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта; общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела; основная задача делового общения – продуктивное сотрудничество.

Целями профессионально-педагогического общения являются:

- 1) создание условий для субъект-субъектного взаимодействия со своими учениками и их родителями, с коллегами и представителями различных администраций и общественных организаций;
- 2) «чтение» и понимание как своего поведения, так и поведение всех субъектов педагогического общения, чтобы использовать свою поведенческую грамотность для приобщения своих партнеров к культурным ценностям общества.

Функции общения

Основные функции общения

- 1) информационно-коммуникативная (прием и передача информации);
- 2) регулятивно-коммуникативная (взаимная корректировка действий в процессе совместной деятельности);
- 3) аффективно-коммуникативная (передача эмоционального отношения).

Профессионально-педагогическое общение

- ◆ **Информационная функция** заключается в передаче через общение определенной информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского и иного характера.
- ◆ **Воспитательная функция** - приобщение растущего человека к сложившейся в обществе системе культурных и нравственных ценностей, к культуре общения с окружающими людьми.
- ◆ **Функция познания людьми друг друга.**
- ◆ **Функция организации и обслуживания той или иной предметной деятельности:** учебной, производственной, научной, познавательной, игровой и иной.
- ◆ **Реализация потребности в контакте с другим человеком** (дружеские контакты, встречи давних друзей детства, бывших одноклассников).
- ◆ **Функция приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения.**
- ◆ **Функция приобщения инициатора общения к ценностям партнера.**
- ◆ **Функция открытия ребенка на общение.**
- ◆ **Функция соучастия** призвана поддерживать партнера (в частности, ученика) в его выходе на общение.

2 Содержание и структура педагогического общения

Содержание общения - информацию, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного субъекта другому либо циркулирует между ними.

В структуре педагогического общения можно выделить ряд этапов:

1. *Моделирование* педагогом предстоящего общения с классом, с иной другой аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми или со взрослыми (прогностический этап).
2. *Организация* непосредственного общения с классом, аудиторией в момент начального взаимодействия с ними (начальный период общения).
3. *Управление* общением в развивающемся педагогическом процессе.
4. *Анализ* осуществленной системы общения и моделирование системы общения предстоящей деятельности (Лобанов А.А., 2002).

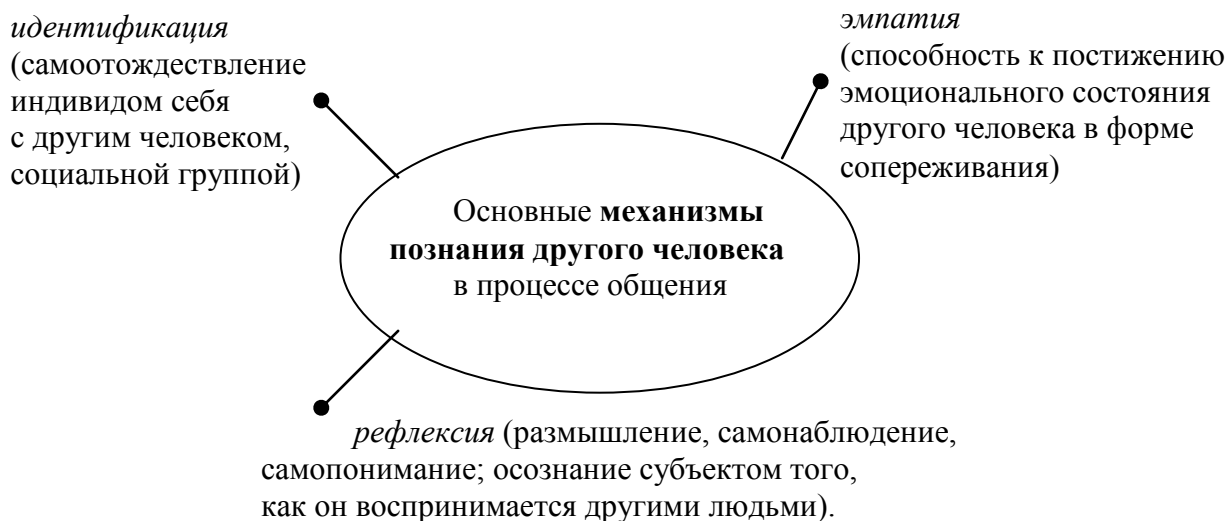
С другой стороны, в структуре общения выделяют три аспекта:

коммуникативный, интерактивный и перцептивный.

Коммуникативный аспект общения, прежде всего, связан с обменом информацией

Интерактивный аспект общения представляет собой взаимодействие (воздействие) людей друг с другом в процессе межличностного общения.

Перцептивный аспект общения включает в себя процесс восприятия и понимания другого человека, формирования его образа.



3 Средства и виды педагогического общения.

Средства общения - способы передачи информации и выражение отношений между партнерами.

Средства общения

- | | |
|---|---|
| → •Непосредственное общение (н-р, мама гладит малыша) | → •Опосредованное общение - с применением специальных средств: природные (палка, камешки) и культурные (радио, ТВ, печать). |
| → •Прямое - "здесь и сейчас" | → •Косвенное - через посредника (третье лицо, ТВ, компьютерные средства...) |
| → •Вербальное (речь) | → •Невербальное (взгляды, жесты, мимика ...) |

Также видами общения являются

Межличностное Человек ↔ человек	Личностно-групповое Человек ↔ группа	Межгрупповое Группа ↔ группа
------------------------------------	---	---------------------------------

- ♦ Общение с реальным партнером
- ♦ Общение с иллюзорным партнером (вещью; животным)
- ♦ Общение с воображаемым партнером (образом отсутствующего реального человека, со вторым "Я", ...)

Наиболее известны и значимы в педагогическом общении эффекты: ореола, первого впечатления, первичности, новизны и стереотипизации.

Эффект ореола: распространение общего оценочного впечатления о человеке на все еще не известные его качества, действия и поступки. Ранее сложившееся представление мешает порой разглядеть действительные черты и представления объекта воспитания.

Эффект первого впечатления: обусловленность восприятия и оценивания человека первым впечатлением о нем.

Эффект первичности: придание большого значения при восприятии и оценивании незнакомого человека первичной информации о нем.

Эффект новизны: придание большого значения последней (поздней) информации о нем.

Эффект стереотипизации: использование в процессе восприятия устойчивого образа человека как средства "сокращения" узнавания. Приводит к упрощению в познании человека, возникновению предубеждения.

Виды общения: социально-ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, ТВ выступление); групповое предметно-ориентированное общение (отношения, обусловленные совместной деятельностью); личностно-ориентированное общение (общение одного человека с другим).

4 Стили педагогического общения

? Задание для студентов: используя метод малых групп, подготовить визуальные презентации стилей педагогического общения.

Схематично, наглядно представить или нарисовать модели поведения преподавателя, определяющие стили его коммуникативного взаимодействия, стили педагогического общения, стили педагогического руководства по раздаточным материалам и провести их презентацию.

1 лист.

Стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

- Модель диктаторская («Монблан») — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность студентов.

- Модель неконтактная («**Китайская стена**») близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница заключается в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие со студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

- Модель дифференцированного внимания («**Локаатор**») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров, он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель — коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

- Модель гипорефлексная («**Тетерев**») заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

- Модель гиперрефлексная («**Гамлет**») противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

- Модель негибкого реагирования («**Робот**») — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

- Модель авторитарная («**Я — сам**») — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя

подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

• Модель активного взаимодействия («Союз») — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель — наиболее продуктивная.

2 лист.

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

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

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

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

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

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

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в аудитории пронизана духом корпоративности. Студенты в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагогу отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

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

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

3 лист.

Стили педагогического руководства.

Можно выделить несколько основных стилей руководства студентами:

- *автократический* (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- *авторитарный* (властный стиль руководства) допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

- *демократический* стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;

- *игнорирующий* стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

- *попустительский*, конформный, стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;

- *непоследовательный*, алогичный стиль — преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.



Задание. Подготовьте презентацию типологии студентов.

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, были выбраны 4 группы качеств, которые должны наиболее полно, по мнению В.Т. Лисовского, характеризовать студента, а именно ориентацию на:

- 1) учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
- 3) культуру (высокую духовность);
- 4) коллектив (общение в коллективе).

Разработанная **В.Т. Лисовским** типология студентов выглядит следующим образом.

1. «Гармоничный». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.

2. «Профессионал». Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него — хорошая учеба. Непримири к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.

3. «Академик». Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.

4. «Общественник». Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводит в сфере досуга.

5. «Любитель искусств». Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко

художественная эрудиция.

6. «Старательный». Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.

7. «Средняк». Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.

8. «Разочарованный». Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.

9. «Лентяй». Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.

10. «Творческий». Ему свойствен творческий подход к любому делу — будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. «Богемный». Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных дискотек.

Если в 80-е гг. по результатам проведенных исследований большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «академик», «любитель искусства», т.е. к типам студентов, в основном ориентированных на учебу, то в 90-е гг. картина стала меняться: около 30% опрошенных студентов отнесли себя к «среднякам», около 15% — к «лентяям». («Лень — мое постоянное состояние», — добавляли они.) Некоторые — к типу «центровиков», определяющей чертой которых является стремление к удовольствиям жизни.



Вопросы для самоконтроля студентов

1. Что такое педагогическое общение? Сравните педагогическое и деловое общение.
2. В чем заключается содержание общения?
3. Изучите технологию педагогического общения по В.А. Сластенину и презентуйте ее (Сластенин В.А. и др. Педагогика. — М.: Академия, 2002).
4. Изучите теорию трансактного анализа Э. Берна и синтоническую модель общения (теория нейролингвистического программирования). Презентуйте теории.
5. Какой из стилей педагогического руководства и общения Вам более импонирует. Ответ поясните.

8. Теория педагогического процесса высшей школы

Сущность и особенности целостного педагогического процесса высшей школы. Законы, закономерности и принципы педагогического процесса высшей школы. Этапы педагогического процесса высшей школы.



1. Сущность и особенности целостного педагогического процесса высшей школы.

Целостный педагогический процесс предполагает единство всех сопряженных, элементов профессиональной подготовки специалистов. В высшей школе понятие педагогический процесс употребляется реже, чем понятие учебно-воспитательный и образовательный процесс. Эти понятия не являются синонимами. Учебно-воспитательный процесс включает два сопряженных: обучения и воспитания. В высшей школе педагогический процесс включает 4 сопряженных: обучение, воспитание, развитие и научную деятельность, направленные на профессиональную подготовку студента. Ю.К. Бабанский называл их процессуальными компонентами. Единство данных сопряженных заключается в том, что каждый процесс, например, обучение – выполняет софункции воспитания, развития и научной деятельности. Т.е. формируя знания теории трансактного анализа Э. Берна или знания дидактики, мы формируем компетентность как качество личности, а значит, воспитываем студента. Поскольку данные теории студент должен запомнить – выполняется софункция развития памяти, мышления. Эти теории представляют научную картину мира, выполняется софункция научной деятельности.

С другой стороны, изучая различные предметы, мы формируем целостную личность, обладающую не только компетентностью, но и интеллектом и физической культурой, профессиональной и эстетической культурой, гражданской, правовой, экономической и управленческой культурой, коммуникативностью и толерантностью и др.

Характеристиками целостного педагогического процесса вуза являются:

- целенаправленность – ведущая цель подпроцесса – формирование целостной личности будущего специалиста, способной продуктивно и творчески действовать;
- двусторонний характер – деятельность двух субъектов: педагога и студента;
- творческий характер – креативность преподавателя должна совпадать с креативной деятельностью студента;
- динамизм – педагогический процесс явление развивающееся, ему присущи изменения содержания образования, действий субъектов и качественные изменения самих субъектов;
- целостность – все компоненты педагогического процесса находятся в согласованной взаимосвязи и соподчинены цели самого процесса, здесь подчеркивается интегрирующий характер педагогического процесса.

Через педагогический процесс система образования выполняет две роли:

адаптирующую – формирование системы ценностей, культуры человека; созидательную – воспитание и профессиональная подготовка специалиста.

В педагогическом процессе вычленяются универсальные компоненты: цель – задачи – содержание – методы – средства – формы – результат. Фактически, на наш взгляд, это клеточка педагогической деятельности преподавателя, и она является целостной единицей. Грамотно спланированный педагогический процесс в виде подобной единицы условно можно перенести в любое другое место, образовательное пространство.

Соответственно подобные компоненты вычленяются и в составляющих их сопроцессах: процессе обучения, процессе воспитания, процессе научной деятельности, развитии.

Основные процессуальные компоненты имеют свою подструктуру:

- обучение: преподавание и учение (деятельность педагога и деятельность студента);
- воспитание – воспитательное влияние преподавателя, студентов и их объединений и принятие и непринятие личностью этих воздействий;
- научная деятельность – научная работы педагога и научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС).

Особенностями педагогического процесса высшей школы являются:

- целевая установка на профессиональную направленность;
- педагогический процесс ВШ связан с научными исследованиями преподавателя и студента;
- увеличивается доля самостоятельной работы студента (СРС);
- в соответствии с особенностями студенческого возраста задачи воспитания можно решать в процессе обучения;
- студенты проходят профессиональную практику.

2. Законы, закономерности и принципы педагогического процесса высшей школы.

Закон - необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира. Приведем законы и закономерности целостного педагогического процесса по Н.Д. Хмель. В ее интерпретации законы определяют внешние взаимосвязи педпроцесса, закономерности отражают внутренние взаимосвязи между компонентами пед.процесса (таблица 13).

Принципы - основные положения, определяющие содержание, формы, методы педпроцесса в соответствии с целями, законами и закономерностями педпроцесса (мостик из теории в практику). Если законы объективны, существуют вне зависимости от нас, то принципы формулируются педагогами-учеными, как ориентиры практической деятельности.

Законы, закономерности и принципы приведены в таблице 13.

Таблица 13 - Педагогический процесс ВШ

Законь	Закономерности	Принципы
<ul style="list-style-type: none"> - человек становится наследником социального опыта предшествующих поколений только благодаря собственной активной творческой деятельности; - развитие индивида как личности, готовой к самореализации и самоутверждению, с определенным социально-гражданским статусом ("совокупностью всех общественных отношений"), происходит в процессе социализации, вхождения в социум, во все более расширяющемся с возрастом поле социальной активности; - педагогов и обучаемых объединяет координированная и совместно-разделенная деятельность, обеспечивающая успех всем и каждому участнику педагогического процесса. 	<ul style="list-style-type: none"> - педагогический процесс учебного заведения обусловлен социально-экономическими потребностями общества; - целенаправленность педагогического процесса отражает цели общества, которые предъявляются через законы об образовании как социальный заказ; - педагогический процесс имеет двусторонний характер, связанный с взаимодействием педагогов и учащихся, воспитателей и воспитанников при обязательной деятельности двух сторон; - творческая активность обучаемых есть следствие тщательно продуманной и организованной преподавателем деятельности; - функционирование педагогического процесса зависит от соответствия его конструирования и организации возрастным особенностям и уровню развития как коллектива учащихся, так отдельных учащихся; - компоненты педагогического процесса неравнозначны, существует их соподчиненность (иерархия) и взаимовлияние; - процесс не одномоментен, длителен во времени; - слияние среды и взаимоперекрещивающихся направленностей подсистем внутри педагогического процесса порождает множество факторов, под воздействием которых формируется конечный результат - продуктивность педпроцесса зависит от степени взаимосвязи структурных компонентов, профессиональной направленности содержания образования и уровня руководства процессом 	<ul style="list-style-type: none"> - гуманистическая, личностно-ориентированная, профессиональная направленность педагогического процесса; - направленность деятельности на формирование единства сознания и поведения; - организация деятельности в педагогическом процессе с учетом актуальных потребностей развития личности обучаемого; - сочетание педагогической требовательности с уважением к позиции обучаемого, его отношения к людям, явлениям, процессам; - учет особенностей индивидуального, психофизиологического, возрастного и национального в развитии обучаемого и коллектива; - сочетание педагогического руководства с развитием инициативы и деятельности учащихся; - содействие достижению обучаемыми успешных результатов в деятельности; - непрерывное отслеживание (мониторинг) новообразований развивающейся личности студента и коллектива - единство преподавания и исследования

3. Этапы педагогического процесса:

1. Планирование педагогического процесса: определение педагогических целей, задач педагогического процесса с учетом учебных планов, рабочих программ, силлабусов, профиля вуза. Важное значение здесь придается научным профессиональным знаниям педагога, знаниям педагогики, дидактики, методики преподавания предмета.

2. Подготовка педагогического процесса вуза. Моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные планы, рабочие программы, другую документацию; предварительная диагностика необходимых учебно-методических условий, эстетических, гигиенических, материально-технических условий для оптимального обеспечения педагогического процесса. Педагог выполняет конструктивную деятельность, отбирает содержание образования, методы обучения, проектирует свои действия и действия студентов. Большое значение здесь играют психолого-педагогические и методические знания, обобщение практики владения методиками обучения.

3. Организация педагогического процесса. Реализация учебных планов и программ, концепций; реализуется оптимальный вариант фрагмента педагогического процесса на основе педагогических технологий и методик; осуществляется систематическая совместная работа педагога и студентов; определяется продуктивность педагогического процесса, уровень профессиональной подготовки будущих специалистов. На занятии устанавливается рабочая обстановка, мотивируется и стимулируется деятельность студента, излагается педагогом учебный материал, организуется деятельность студентов, организуется контроль и оценка результатов обучения студентов. Для педагога здесь важны наблюдательность, понимание готовности и состояния людей, настроения коллектива, быстрая ориентация в обстановке, гибкость в поведении, культура речи, умение доступно, грамотно и логично излагать материал, экспрессивные способности, умение распределять внимание, выдержка, умение управлять собой и коллективом, организаторские способности, умение получать обратную информацию о степени усвоения материала.

4. Корректировка педагогического процесса. Оперативно корректируются те или иные компоненты, фрагменты процесса воспитания, образования.

5. Подведение итогов. Диагностика достижений студентов, отклонений от поставленных задач, анализ результатов образования, выявление доминирующих причин успехов и неудач; выдвижение новых задач последующего периода деятельности вуза, кафедры, преподавателя.

Для преподавателя здесь важны умения критически оценивать достоинства и недостатки своей деятельности, и самой личности, саморефлексия, самообразование, творческий подход к педагогической деятельности.



Вопросы для самоконтроля студентов

Что такое педагогический процесс в вузе? В чем его отличие от педагогического процесса школы?

Приведите примеры, иллюстрирующие единство сопряженных процессов в целостном педагогическом процессе вуза.

Разработайте опорные сигналы для законов, закономерностей и принципов педагогического процесса.

9. Дидактика высшей школы

Понятие дидактики и процесса обучения. Компоненты процесса обучения высшей школы. Особенности учебно-познавательной деятельности студентов. Закономерности и принципы обучения в высшей школе.



1. Понятие дидактики и процесса обучения.

Изучением всего процесса обучения и образования занимается раздел педагогики - теория обучения - дидактика.

Понятие дидактика происходит от греческого слова «**didaktikos**» — поучающий и «**didasko**» — изучающий.

Впервые, как известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571—1635) для обозначения **искусства обучения**.

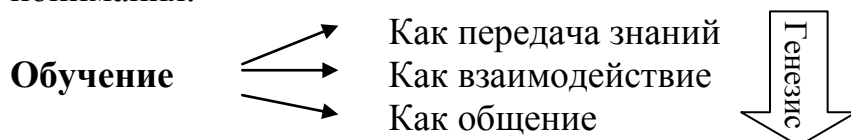
Я.А. Коменский трактовал дидактику как «универсальное искусство обучения всех всему».

В начале XIX века немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения.

Определение. Дидактика — наука об обучении, его целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Основные категории дидактики: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, процесс, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, контроль, результаты обучения. В настоящее время статус новой категории придается понятию технологии обучения.

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Можно проследить изменение интерпретации понятия обучения, которые характерны и для современного понимания.



Сущность педагогической деятельности отражает отношение "преподавание - учение".

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога (тех, кто обучает), по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение

информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта, возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Характеристика процессов «преподавание - учение» приводится в таблице 14.

Таблица 14 – Составляющие процессов «Преподавание - учение» и результаты

Процесс обучающей деятельности преподавателя - преподавание	Процесс учебной деятельности обучающегося – учение
1. Проектирование педагогической системы. Планирование содержания, средств и методов преподавания и учения. 2. Изложение материала. 3. Руководство работой студентов по усвоению и применению знаний и умений. 4. Проверка и оценка качества усвоения знаний и умений. 5. Анализ результатов деятельности студента. 6. Самодиагностика.	1. Усвоение (принятие) учебной задачи 2. Восприятие учебной информации. 3. Понимание 4. Осмысление. 5. Закрепление. 6. Самоконтроль. 7. Самооценка.
Результаты преподавания – учения	
1. Сознательное усвоение обучаемыми определенного содержания образования, знаний, умений, навыков, формирование опыта.	
2. Формирование компетентностей, конкретных качеств личности специалиста	
3. Достижение определенного уровня обученности, компетентности, воспитанности, образованности и развития личности будущего специалиста	
4. Совершенствования профессионального мастерства педагога	4. Усвоение познавательных умений, метакогнитивных навыков

2. Компоненты процесса обучения в высшей школе.

Кроме универсальных компонентов педагогического процесса по Ю.К. Бабанскому в процессе обучения выделяют целевой, мотивационно-стимулирующий, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты (таблица 15).

Таблица 15 – Компоненты процесса обучения

Компонент	Описание
Целевой компонент	Осознание педагогом и принятие обучаемым цели и задач обучения
Мотивационно-стимулирующий	Меры по стимулированию потребности в решении задач Порождает внутренний процесс возникновения положительных мотивов учения
Содержание курса	Определяется госстандартом, учебным планом, рабочей программой
Операционно-деятельностный	Реализуется при помощи методов, средств и форм организации учебного процесса

Контрольно-регулирующий	Осуществление контроля за ходом решения задач со стороны преподавателя и самоконтроля обучаемых. Осуществляет обратную связь
Оценочно-результативный	Оценка преподавателем и самооценка студентами достигнутых в процессе обучения результатов, вскрытие причин отклонений и проектирование новых задач

3. Особенности учебно-познавательной деятельности студентов



Репродуктивный стиль	Творческий стиль	
Постановка и осознание задачи	Восприятие или самостоятельное формулирование проблемы	Ориентировочный этап
Восприятие нового материала	Всесторонний анализ проблемы	
Его первичное и последующее осмысление	Актуализация (воспроизведение) необходимых для решения знаний	
Запоминание, упражнение в применении усвоенной теории в практике	Прогнозирование процесса и результатов, формулирование гипотезы	Исполнительский этап
Повторение с целью углубления, прочного усвоения ЗУН	Попытки решения задачи на основе известных способов	
	Переконструирование плана решения, нахождение нового способа	
	Решение задачи новыми способами	Контрольно – систематизирующий этап
	Проверка решения	
	Введение полученного нового знания в имеющуюся систему знаний	
	Выход на новые проблемы	



Решение и преодоление противоречия между достигнутым и непознанным вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является *движущей* силой учебного процесса.

Можно выделить **3 основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания.**

Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности **ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.**

Второй тип личности отличается четкой **ориентацией на узкую специализацию.** И здесь познавательная деятельность студентов выходит за

рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот - выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «около профессиональных интересов» [4].

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности — наименее творческий, наименее активный — характерен для 26,8% опрошенных студентов.

Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

4. Закономерности и принципы обучения

Закон - необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира. *Принципы* - основные положения, определяющие содержание, формы, методы обучения в соответствии с целями и законами обучения.

Закономерности обучения	Принципы обучения
<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение зависит от потребностей общества, его требований и реальных возможностей обучаемых. 2. Процессы обучения, воспитания, научной деятельности закономерно взаимосвязаны в целостный педагогический процесс вуза. 3. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостный процесс обучения. 4. Содержание обучения закономерно зависит от его цели и задач, а также реальных возможностей обучаемых. 5. Активизация учебной деятельности закономерно зависит от наличия у студентов познавательных мотивов, от используемых преподавателем методов стимулирования учения. 6. Методы и средства организации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля зависят от задач, содержания обучения и реальных возможностей обучаемых. 7. Формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения. 8. Эффективность учебно-познавательной деятельности зависит от условий, в которых он протекает. 9. Только системное, целостное применение внешних и внутренних связей учебного процесса максимально возможное в данной ситуации обеспечивает прочные результаты за отведенное время. 	<ul style="list-style-type: none"> - Научности. - Связи обучения с жизнью. - Систематичности и последовательности. - Доступности. - Активности, сознательности и ответственности студентов. - Наглядности и образности. - Сочетания различных методов обучения. - Сочетания различных форм обучения. - Профессиональной направленности обучения. - Сочетания самостоятельной работы студентов с учебно-познавательной деятельностью в аудитории. - Успешности. - Диалогичности. - Творческой самодетельности. - Адаптивности.

Выделяют три уровня принципов обучения: глобальный (всеобщие требования к образовательному процессу), стратегический и тактический.



Проведите классификацию принципов обучения по принадлежности к стратегическому уровню (уровень содержания образования) и тактическому

уровню (уровень деятельностного аспекта образования).



Вопросы для самоконтроля студентов

Что такое дидактика?

Кто определил дидактику как «универсальное искусство обучения всех всему»? Расскажите о его жизни и деятельности, вкладе в становление и развитие педагогической науки.

Распишите пошагово процессы «преподавание - учение» на лекции и семинаре.

Сопоставьте этот алгоритм с компонентами процесса обучения. Объясните, какие корректировки Вы сделали.

Используя упражнение «Рыбья кость», опишите сильные стороны и негативные последствия неиспользования принципов обучения.

10. Содержание высшего профессионального образования

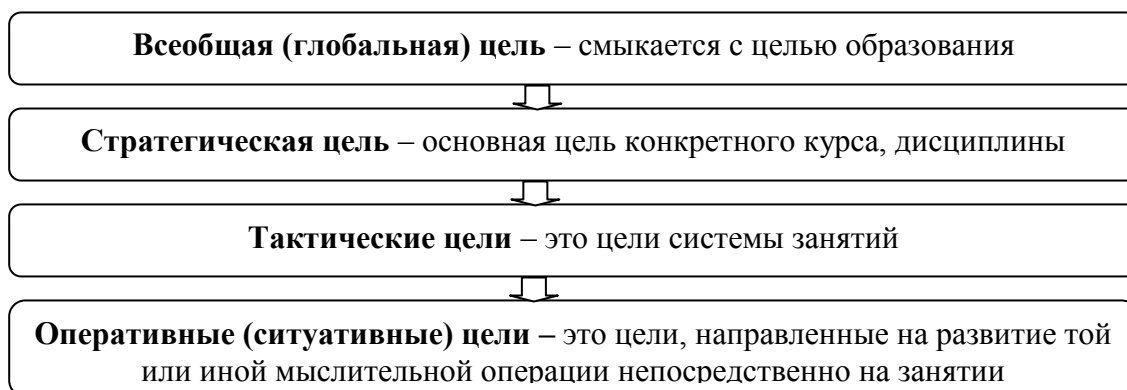
Таксономия целей профессионального образования. Структура и уровни представления содержания образования. Государственный стандарт образования. Теории отбора содержания образования. Учебный предмет и учебная программа



1. Таксономия целей профессионального образования

Проблемы целеполагания в педагогике является наиболее актуальной в современном развитии нашей науки. Целью называют предвосхищенный результат. Какова же цель высшего образования? В результате образовательного процесса мы должны получить специалиста, готового к продуктивной деятельности в обществе. Какой специалист необходим XXI веку?

В теории педагогики цель образования конструируют, задают в виде модели компетентного специалиста либо в виде модели профессиональной культуры будущего специалиста. Затем глобальная цель проецируется на уровни содержания образования. Получается иерархия целей. Таксономия – это иерархизированная структура. Цели высшего образования можно представить в виде иерархии, т.е. соподчиненности друг другу (рис. 21).



Цели менее высокого порядка ориентированы на цели более высокого порядка

Рисунок 21 – Таксономия целей образования

2. Структура и уровни содержания образования

Содержание образования включает следующие компоненты.

1) *Знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах человеческой деятельности; знания о профессиональной деятельности, целях, процессе, способах, средствах, условиях профессиональной деятельности.* Эти знания должны быть представлены в системе, усвоение которой может обеспечить формирование научной картины мира. К ним относятся:

- факты, явления, понятия, термины из явлений повседневной окружающей действительности;
- основные законы наук;
- основные научные теории;
- знания о методах научного познания;
- законы существования человеческого общества;
- знания о профессиональной деятельности, знания технологий профессиональной деятельности.

2) *Опыт осуществления известных способов социальной и профессиональной деятельности (практический соц. и проф.опыт),* который воплощается в знаниях, умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Практический опыт должен быть усвоен на уровне умений и навыков. Для студентов эти умения и навыки подразделяются на *общие интеллектуальные, общепрофессиональные, специальные.*

3) *Опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем,* возникающих перед обществом и в процессе профессиональной деятельности. Усвоение его необходимо для обеспечения готовности личности к решению новых возникающих проблем, к преобразованию окружающей действительности. Этот опыт призван обеспечить готовность личности:

- переносить имеющиеся знания и умения в новую ситуацию;
- формировать новые способы деятельности в новых ситуациях на основе уже известных способов;
- комбинировать известные способы деятельности и новые способы;
- уметь видеть возможные варианты решения возникающих проблем.

4) *Опыт системы ценностей,* к объектам и средствам профессиональной деятельности человека, в отношении к окружающему миру, к другим людям. Этот компонент содержания образования позволяет формировать у студента систему ценностей, убеждений и идеалов, его мировоззрение, духовную сферу личности.

В дидактике выделяют несколько уровней представления содержания образования. Три из них регламентированы и зафиксированы в документах (рис. 22).



Рисунок 22 – Уровни представления содержания образования

3. Государственный стандарт образования.

Образовательная программа – программа обучения по специальности, определяющая требования к специалисту и перечень дисциплин образования.

В Казахстане высшее профессиональное образование осуществляется согласно Государственным общеобязательным стандартам образования ГОСО. Стандарт образования – это система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал. Стандарт унифицирует требования к минимуму качества образования.

ГОСО РК высшего образования последнего поколения разработан согласно кредитной системе обучения. В нем определяются цели образования и требования к компетенциям. ГОСО предусматривает изучение цикла общеобязательных дисциплин (ООД), цикла базовых дисциплин (БД) и цикла

профилирующих дисциплин (ПД), а также прохождения профессиональной практики.

Каждый цикл состоит из обязательных дисциплин, а также компонента по выбору. Дисциплины компонента по выбору устанавливаются вузами. Вузы создают каталог элективных дисциплин. Студенты каждый семестр выбирают предметы. Таким образом формируется индивидуальная траектория обучения студентов.

ГОСО магистратуры предусматривает теоретическое обучение, цикл базовых дисциплин (БД) и цикл профильных дисциплин, прохождение практики и написание научно-исследовательской работы (диссертации). Также каждый цикл имеет блок обязательных дисциплин и компонент по выбору.

4. Теории отбора содержания образования

Наиболее известные дидактические концепции отбора содержания образования подробно описаны в учебнике польского ученого-дидакта Ч. Куписевича «Основы общей дидактики»: дидактический материализм; дидактический формализм; дидактический утилитаризм; экземпляризм; проблемно-комплексная теория; структурализм; функциональный материализм; теория дидактического программирования и др.

5. Учебный предмет и учебная программа.

Учебный предмет – система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют студентам усвоить с определенной глубиной основные положения науки, проф. деятельности, стороны культуры, производства. Содержание учебного предмета отражается в учебной программе, учебнике, учебных пособиях, учебно-методическом комплексе дисциплины (УМКД).

Учебная программа – программа, определяющая по каждой учебной дисциплине содержание и объем ЗУН, подлежащих освоению. Программа определяет *что* и в *какой последовательности* необходимо изучить в рамках отдельной дисциплины.

Виды учебных программ: типовые, рабочие, авторские.

Типовые учебные программы (ТУП) разрабатываются на основе ГОСО и утверждаются МОН РК. ТУП определяют содержание и трудоемкость дисциплины, включают целевые установки, очерчивают круг знаний, тем изучения, рекомендуемую литературу. Типовая учебная программа носит рекомендательных характер.

Рабочая учебная программа (РУП) составляется преподавателем, читающим курс. Включает пояснительную записку с целевыми установками, тематический план занятий – лекций и семинаров, методические указания. РУП утверждается вузом. Согласно кредитной системе обучения в состав РУП включается силлабус. Структурными компонентами силлабуса являются: сведения о преподавателе; название и код дисциплины, количество кредитов; пререквизиты дисциплины (предварительные обязательные курсы); система оценки знаний студентов, содержание дисциплины – распределение часов по видам занятий, задания СРС; учебно-методическое обеспечение дисциплины, политика учебной дисциплины.

Учебник — учебно-теоретическое издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее части, раздела, соответствующее типовой учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

Учебное пособие — учебно-теоретическое издание, частично заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Выпускается в дополнение к учебнику. Оно соответствует программе учебного курса в целом или ее разделу и содержит в основном новый материал по курсу, расширяя фундаментальные знания, включенные в учебник.

Функции учебников: информационная; управления учебно-познавательной деятельностью (усилена с внедрением кредитной системы обучения); стимулирования и мотивации обучения; диагностики и самоконтроля ЗУНК; координации с другими книгами, средствами учебно-методического обеспечения; рационализации – оптимального регулирования трудозатрат студентов и преподавателей; воспитательная функция.

УМКД разрабатывается в соответствии с ГОСО, типовой и рабочей учебной программой. Как правило включает рабочую программу (силлабус), краткий конспект лекций, методические материалы, материалы для СРС, контрольно-измерительные средства, рекомендуемую литературу.



Вопросы для самоконтроля студентов

Постройте таксономию целей дисциплины «Педагогика» и занятии «Содержание образования». Назовите структурные компоненты содержание образования?

Перечислите уровни содержания образования.

Что такое ГОСО? Ознакомьтесь с ГОСО по Вашей специальности.

Постройте карту Вашей индивидуальной траектории обучения.

Ознакомьтесь с типовой учебной программой и рабочей программой по дисциплине Вашей специальности. Сравните их и перечислите различия.

В чем различие учебника и учебного пособия?

Какие функции выполняет учебник?

Что такое УМКД? Проанализируйте представленные преподавателями УМКД. Подготовьте презентацию на тему «УМКД – необходимый элемент реализации кредитной системы обучения» или «УМКД как показатель качества работы педагога».

11. Управление процессом обучения

Движущие силы процесса обучения. Мотивация учения студентов. Виды обучения. Управление процессом обучения. Уровни усвоения знаний. Функции и методы контроля обучения



1. Движущие силы процесса обучения.

Основой обучения Платон считал познание Вселенной и деятельности человека. Процесс обучения он сравнивал с колесницей, которую ведут два коня: воля – коренник, чувства – пристяжная.

Управляет колесницей Разум, прибегающий к кнуту, особенно по отношению к пристяжной.

Для того чтобы раскрыть движущие силы процесса обучения необходимо рассмотреть материалистическую теорию познания.

Материалистическая теория познания и процесс обучения. Процесс познания ученого и студента в основе своей аналогичны. По Ф.Бэкону познание начинается с чувственного восприятия. На этом основана теория обучения Я.А. Коменского и его «золотое правило дидактики» - принцип наглядности. Затем мы восходим к абстрактному мышлению, а через нее к практике (рис. 23).

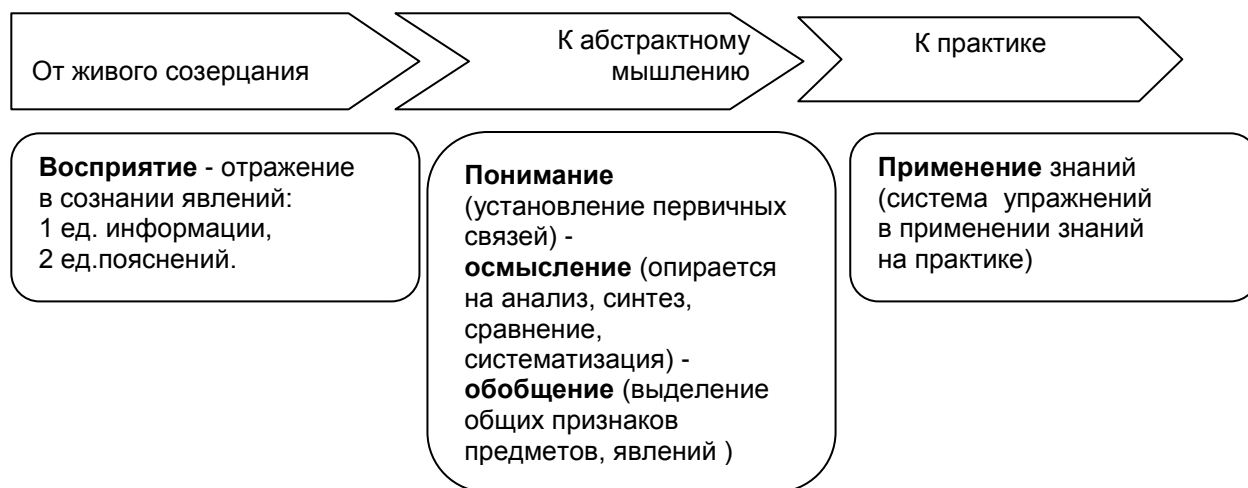


Рисунок 23

Познание происходит в развитии. Учебное познание все же отличается от научного познания. Ученый открывает объективно новое знание, обучаемый – то, что уже известно. Научное познание сложный, более длительный процесс, включает научные размышления, эксперимент, пробы и ошибки. Учебное познание облегчено мастерством преподавателя, этот процесс приближен к студенту.

Для определения движущих сил по данной теории необходимо найти противоречия в процессе обучения. Сущность диалектики познания в противоречивости (рис. 24).

Движущие силы процесса обучения

- **Основное противоречие обучения:**

- между постоянно усложняющимися требованиями к обучению и возможностями обучаемых

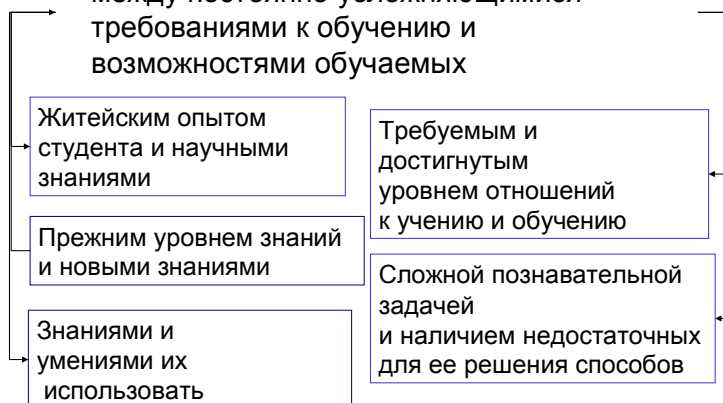


Рисунок 24

2. Мотивация учения студентов

Запуск учебной деятельности студента возможен при сильной системе мотивации. Мотивы бывают:

- непосредственно-побуждающие (эмоциональное проявление личности): яркость, новизна, занимательность, интересное преподавание, личность преподавателя, желание получить хорошую оценку, балл, страх перед преподавателем и др.;

- перспективно-побуждающие (понимание значимости знаний): осознание профессиональной значимости предмета; ожидание признания; развитое чувство долга, ответственности;

- интеллектуально-побуждающие (получение удовлетворения от процесса познания): интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, увлеченность процессом решения учебно-познавательной задачи.

Деятельность учения *полимотивирована*.

Б.С. Блум при изучении способностей учащихся учиться выделил следующие категории обучаемых:

- малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени;

- талантливые (около 5%) – могут учиться в высоком темпе, достигая значительных результатов;

- обычные учащиеся (около 90%) – их способности к усвоению знаний и умений определяются затратами времени.

Комплексные исследования показали, что количество лиц с явно выраженной самостоятельностью составляет у студентов 20-30%, студентов, представителей несамостоятельной группы лиц выявлено около 15%, остальные 55-60% - те, кого нельзя отнести с полной уверенностью ни к той, ни к другой группе.

Приведем примерный перечень методов стимулирования и мотивации учения (по Рысбаевой А.К., 2006):

- *эмоциональные*: поощрение; порицание; учебно-познавательные игры; создание ярких наглядно-образных представлений; создание ситуаций успеха; стимулирующее оценивание; свободный выбор заданий; удовлетворение желания быть значимой личностью;

- *познавательные*: опора на жизненный опыт; познавательные интересы; создание проблемных ситуаций; побуждение к поиску альтернативных решений; выполнение творческих заданий; предъявление заданий «На смекалку»; «Мозговая атака»; развивающаяся кооперация;

- *волевые*: предъявление учебных требований; информирование об обязательных результатах обучения; формирование ответственного отношения к учению; познавательные затруднения; самооценка и коррекция своей деятельности; рефлексия поведения; прогнозирование будущей жизнедеятельности;

- *социальные*: развитие желания быть полезным Отечеству; побуждение подражать сильной личности; создание ситуаций взаимопомощи; эмпатия, сопереживание; поиск контактов и сотрудничества; заинтересованность результатами коллективной работы; взаимопроверки; рецензирование.

3 Виды обучения

Проблемное обучение – это создание и разрешение на занятии проблемных ситуаций.

Методика проблемного обучения:

- вычленение из учебного материала тех вопросов, которые могут быть предметом проблемной ситуации, могут создать противоречие (оригинальные, неожиданные, парадоксальные результаты, факты, явления);
- анализ тех фактических знаний, на основе которых должна создаваться проблемная ситуация. Необходимо выяснить, что студенты уже знают, на каких представлениях может возникнуть противоречие;
- подготовка противоречия. Какими средствами создать противоречие. Описание событий, постановка вопроса и др. Выстроение последовательности учебного материала и задаваемых вопросов;
- определение возможной оценки студентами создавшейся ситуации. Умение поставить себя на место студента, чтобы предугадать возможные ответы. Прогноз, в чем для студентов будет заключено данное противоречие и их реакция;
- определение путей разрешения противоречия;
- методологический этап. Каким образом следует проводить анализ причины возникновения противоречия, вскрывать механизм его проявления, делать обобщения и практические выводы.

Блочно-модульное обучение:

- содержание учебного материала и организация его изучения оформляется в виде относительно самостоятельных закономерных блоков;
- каждый модуль достаточно самостоятельная структурная единица курса;
- ядро модуля: информационное обеспечение лекции, практических работ, СРС;

- в структуре модуля должен быть базовый компонент и вариативный:
 - базовый - фундаментальные понятия дисциплины: явления, законы, группа взаимосвязанных понятий;
 - вариативный - зависит от изменения и обновления содержания информации, направления специализации;
- система контроля – рейтинг.

Программированное обучение:

- постоянный контроль и управление обучением;
- осуществляется по заранее заданной программе;
- учебный материал делится на порции (дозы), составляющие ряд последовательных шагов;
- в конце каждого шага проводится контроль усвоения учебного материала;
- при правильном ответе обучаемый получает новую порцию материала;
- при неправильном - указание или помощь.

Обучающие программы могут быть составлены по *линейной, разветвленной и смешанной* схемам.

4. Управление процессом обучения

$$Дт = Од + Ид + Кд + Кор,$$

где

- Дт - деятельность студента и преподавателя;
 - Од - ориентировочные действия (осмысление условий заданий, выбор способа действий, инструментария и др.);
 - Ид - исполнительские действия: само выполнение действий;
 - Кд - контрольные действия: проверка результата деятельности на его соответствие эталону;
 - Кор - корректировочные действия: возврат на этапы Од или Ид в зависимости от ошибок на этапе Кд.
- **Этапы управления:** формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирование, принятие решений, организация исполнения, коммуникации, контроля, оценки результатов.

5 Уровни усвоения знаний

В педагогике накоплено многообразие взглядов на уровни усвоения знаний. Исторически можно обратиться к И. Гербарту, который предложил теорию 4 ступени обучения (с краткой биографической справкой и его теорией можно ознакомиться к разделе «Педагогический практикум»).

В.П. Беспалько предложил следующие уровни усвоения знаний:

А) **знания – знакомства**; б) **знания – копии**, когда студент может воспроизвести знания – репродуктивный уровень; в) **знания – умения**, когда студент может применить знание в стандартных ситуациях – исполнительский уровень; г) **знания – трансформации**, когда учащийся может применить знания в новых, нестандартных ситуациях. В случае если знания-трансформации долгое время не используются специалистом, они сворачиваются до уровня знания-знакомства. Как известно, существует понятие

«полураспад компетентности». Для инженерных специальностей он равен 5 годам.

В зарубежной педагогике наиболее активно на современном этапе пропагандируется таксономия 6 уровней усвоения знаний Б. Блума и соответствующая методика задавания продуктивных вопросов.

- **Знание** – подразумевает запоминание и воспроизведение материала любой сложности (факты, понятия, правила и т.п.). В случае если студент воспроизводит термины, конкретные факты, правила, то цель считается достигнутой.
 - *Вопросы:* Назовите В каком году Где происходило ... Перечислите
- **Понимание** – означает усвоение материала и способность к его преобразованию и интерпретации. В данном случае студент понимает факты, правила, интерпретирует схемы, графики; на основе данных предположительно характеризует будущие последствия. Объясняет значение информации.
 - *Вопросы:* Закончите фразу...? Что Вы узнали ...? Почему ...? Преобразуйте выражение ... Объясните взаимосвязь ... Расскажите своими словами
- **Применение** – умение применять правила, теории, методы в конкретных ситуациях и новых условиях. Студент использует ранее изученную информацию в стандартных и новых ситуациях, демонстрирует их правильное применение. Важным является использование знаний, получаемых в практике.
 - *Вопросы:* Объясните цель применения ... Решите задачу несколькими способами ... Какая теория объясняет данное явление ...? Проверьте предположение, гипотезу ... Проверьте выводы ...
- **Анализ** – умение выделять отдельные элементы структуры материала, определять взаимосвязь элементов и логику взаимосвязи.
 - *Вопросы:* Какова структура ...? Классифицируйте ... Что является следствием ...? Сравните ... Проанализируйте причины
- **Синтез** – умение объединить элементы в целое. Студент пишет творческую работу, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей. Уровень предполагает творческую переработку информации таким образом, что создается новое целое. Соединяет части, чтобы сформировать новое интегрированное целое.
 - *Вопросы:* Найдите решение ... Предложите алгоритм... Найдите альтернативу ... Составьте из элементов ... Каковы возможные объяснения ... Сделайте выводы ... Систематизируйте ...
- **Оценка** – умение оценить качество и значение материала на основе критериев (заданных педагогом или выработанных самим студентом).

Студент выделяет критерии и следует им, видит многообразие критериев, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, проводит различия между фактами и оценочными суждениями. Формулирует суждения о достоинствах идей.

- *Вопросы:* Оцените логику ... Опишите достоинства Выделите критерии ... Соответствуют ли ...? Что Вы думаете о ...? Насколько верны выводы

6. Функции и виды контроля

Контроль – это способ определения результативности учебно-познавательной деятельности и других видов деятельности студентов и педагога.

Функции контроля:

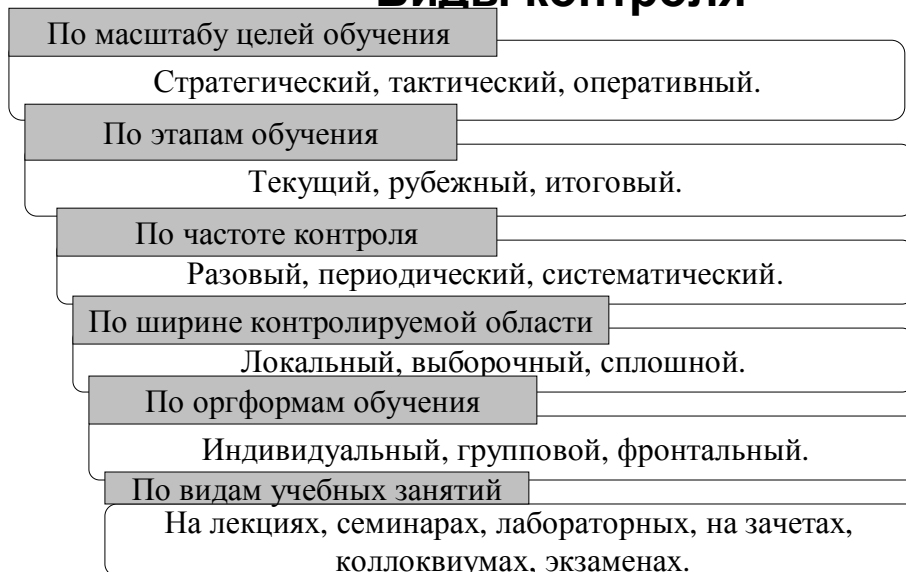
- обучающая – проверка уровня усвоения ЗУНК, продолжение обучения в связи с дополнительными объяснениями, уточнениями и т.п.;
- воспитательная – приучение к систематичности работы, дисциплинированности и самостоятельности, ответственности;
- управляющая – координация и регулирование деятельности студента и преподавателя;
- развивающая – развитие памяти, мышления, интеллекта и другие функции.

Принципами организации контроля являются – научность, систематичность, всесторонность, объективность и др.

Методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности студентов. Выделяют методы устного, письменного, лабораторного, машинного контроля и самоконтроля.

На различных этапах используются разные виды контроля (рис. 25).

Виды контроля



Критерии: объем знаний, системность, осмысленность, прочность, действенность

Рисунок 25 – Виды обучения



Вопросы для самоконтроля студентов

Расскажите о материалистической теории познания? В чем заключается ее сущность?

Назовите основные движущие силы процесса обучения.

Перечислите методы мотивации студентов к учению.

Что такое виды обучения? Используя упражнение «Автомашина», сделайте презентацию каждого вида обучения. Ассоциируйте, выделите в каждом виде обучения ключ зажигания, мотор, тормоз, колеса, кузов, педаль, багажник и т.п.

Расскажите об управлении процессом обучения по формуле В.П. Беспалько.

Назовите функции и виды контроля обучения.

Раскройте теории уровней усвоения знаний студентами.

Согласно тасономии Б. Блума разработайте систему вопросов по данной теме.

12. Методы и формы обучения высшей школы

Классификации методов обучения. Лекционно-семинарская форма обучения в вузе. Инновационные и активные методы обучения.



1. Классификации методов обучения.

Понятие метод происходит от греч. *metodos* - путь к чему-либо.

Методами обучения (МО) называют упорядоченную деятельность преподавателя и обучаемых, направленную на достижение заданных цели и задач.

Методы обучения имеют объективную и субъективную составляющие. К объективной относят признаки, по которым мы определяем, что данный метод является, во-первых, методом обучения, во-вторых - конкретным методом обучения. К субъективной составляющей относят особенности использования метода личностью педагога, особенностями группы или учащегося, конкретными условиями.

В педагогической литературе, поскольку обучение предполагает два вида деятельности - преподавание и учение, методы обучения подразделяют на методы преподавания и методы учения. Данное деление позволяет четко фиксировать дидактические приемы, относящиеся к определенному методу, четче определять элементы управления преподавателем и самоуправления студентов, на которые мобильнее можно воздействовать и реагировать.

Приемы - это составляющие элементы, части метода, определяющие действия преподавателя или обучаемого.

Историческое развитие педагогики позволили накопить значительный арсенал педагогического оружия - дидактических методов.

Классифицировать методы обучения можно по различным критериям:

- традиционному - по источнику знаний (рис. 27);
- по типу познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) \рис. 28-29\;
- по дидактическим целям (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.);
- по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) и др.

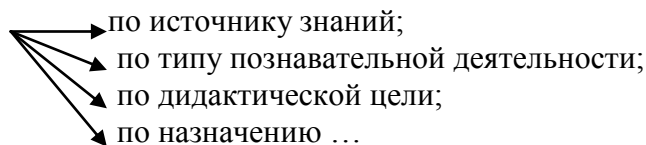
Рассмотрим подробнее две первые классификации, в которые включим новые компоненты - активные методы обучения.

Традиционная классификация основанием для выделения методов определяет источник знаний: слово, наглядность, практику. На рисунке схематично представлена данная классификация подробно с включением новых методов обучения.

Слово преподавателя определяет словесные методы обучения - это рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция и др. Они являются ведущими в педагогической деятельности, а искусное владение ораторским мастерством позволяет преподавателю доступно и ярко передавать большой объем информации в сжатые сроки текущего занятия. Однако очень важно использовать их в комплексе с наглядными и практическими МО.

Критерии и традиционная классификация методов обучения

Классификации по критериям:



По источникам знаний

Источник: слово
наглядность
практика

Словесные
Наглядные
Практические

Словесные - источник: устное, печатное, электронное слово.

- Слово преподавателя: рассказ, объяснение, беседа (сократическая, эвристическая), дискуссия, лекция и т.д.
- Печатное слово: работа с учебником, работа с книгой, работа с дидактическим материалом (хэнд-аутами, раздатками) и т.п.;
- Электронное слово: работа с электронным учебником, работа с Интернет-публикациями, работа с информацией веб-сайтов и т.п.

Приемы самостоятельной работы с печатными и электронными источниками:

- конспектирование, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление формально-логической модели, составление тезауруса, матрицы идей и т.д.

Наглядные - источник: наблюдаемые явления, предметы, наглядные пособия,

→ Метод иллюстраций: показ таблиц, схем, рисунков, слайдов, зарисовок на доске и др.

→ Метод демонстраций: демонстрация установок, приборов, опытов, фильмов, видеопрезентаций, мультимедиа моделирования процессов и явлений и др.

Практические - учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия.

- упражнения (устные, письменные, графические, учебно-трудовые),
- лабораторная работа, практическая работа, работа в мастерской,
- дидактические игры, включая деловые и ролевые игры, метод мозгового штурма и др.;
- работа с обучающими программами, работа с тренажерами и др.

Рисунок 27 - Критерии и традиционная классификация методов обучения

К устному и печатному слову в современное время добавилось электронное. Методы обучения - работу с электронным учебником, электронными публикациями (статьями, книгами), работу с информацией веб-

сайтов (текущая информация веб-сайтов) можно определить новыми МО и выделить в отдельный подтип, что показано на рисунке 27.

Работа с печатным и электронным словом в высшей школе используется в качестве самостоятельной работы студента. Но на современном этапе значительно актуализируется использование сопровождающего раздаточного материала, хэнд-аутов, которые могут быть представлены в виде дидактически обработанного материала, либо в виде современных научных статей, распечатанных презентаций и т.п.

Наглядность как источник знаний определяет методы иллюстраций и демонстраций. Новые возможности компьютерной техники позволяют дополнить методы демонстраций показом видеопрезентаций, мультимедиа демонстрации моделирования процессов, явлений и др.

Использование технических средств обучения повышает эффективность процесса обучения.

Если традиционная классификация является наиболее ранней и исторически сложившейся, ее чаще используют педагоги-практики и методисты, то выделение классов у И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина характеризуется деятельностью учащихся - динамикой *от малозатратных познавательных усилий учащихся по приобретению новых знаний до поиска, построения и усвоения их с большей самостоятельностью*. Другими словами, активной или пассивной учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Выделяют репродуктивные и продуктивные МО. Краткая характеристика определена в схеме (рисунок 28).

Классификация МО по типу познавательной деятельности

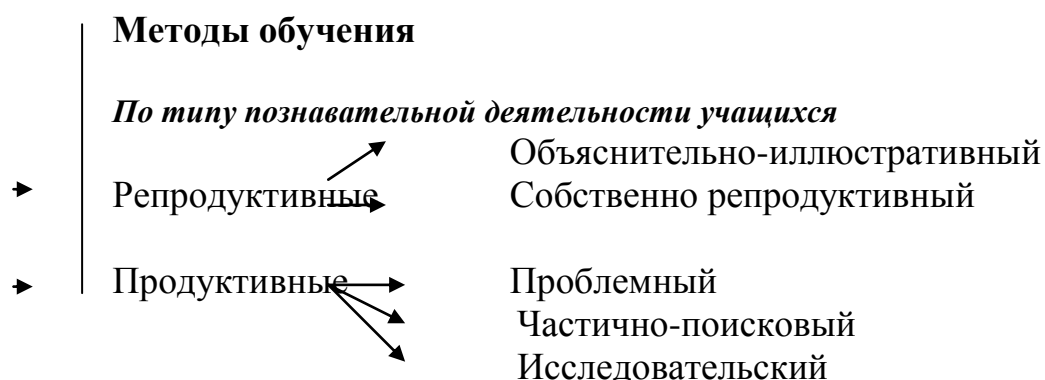


Рисунок 28 - Классификация методов обучения по типу познавательной деятельности

Преимуществом репродуктивных методов обучения является экономичность времени, передача большого объема знаний в сжатые сроки.

Преимуществом продуктивных методов является повышение прочности ЗУН, а также усвоение методов мыслительной деятельности самими обучаемыми.

Активные методы обучения в связи с широким и динамичным их использованием выделяют в отдельный новый класс, однако, их можно отнести к классификации по источникам – в практические методы обучения, а в классификации по типу познавательной деятельности в продуктивные методы. Рассмотрим определение активных методов обучения и их классификацию, известную в современной педагогической литературе после рассмотрения традиционных форм обучения в высшей школе.

Репродуктивные методы обучения

<i>Объяснительно-иллюстративный метод</i>	<i>Репродуктивный метод</i>
Основные признаки: передача знаний в "готовом" виде, преподаватель организует восприятие учащимися знаний различными способами (источники информации – <i>слово, наглядность</i>), учащиеся воспринимают и осмысливают знания, запоминают их. Логика изложения может быть как дедуктивной, так и индуктивной.	<i>Передача знаний в "готовом" виде; преподаватель сообщает и объясняет, разъясняет ЗУН; учащиеся сознательно усваивают их, понимают и запоминают; могут полностью воспроизвести их благодаря многократному повторению ЗУН</i>

Продуктивные методы обучения

<i>Метод проблемного изложения</i>	<i>Частично-поисковый метод</i>	<i>Исследовательский метод</i>
Характеризуется тем, что преподаватель ставит проблему перед учащимися, добивается ее осмысления учащимися и показывает путь решения проблемы от начала до конца. Учащиеся являются наблюдателями хода решения проблемы, мысленно могут прогнозировать логику решения, запоминание происходит в значительной степени произвольно.	Изложение характеризуется следующими признаками: преподаватель - постановка проблемы, составление заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач, планирование шагов решения, руководство деятельностью учащихся; обучаемый - восприятие и осмысление задания, актуализаций ЗУН о путях решения подобных задач, самостоятельное решение, самоконтроль в процессе решения и полученных результатов, преобладание произвольного запоминания материала, воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка (Подласый И.П., 1996).	От преподавателя требуется составление и предъявление проблемных задач для поиска решений, контроль за ходом решения; от обучаемого – восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы, осмыслений условий задачи, планирование этапов решения, исследования, планирование способов исследования на каждом этапе, самоконтроль в процессе и результатов, преобладание произвольного запоминания, воспроизведение хода исследования, мотивировка его результатов

Рисунок 29 - Репродуктивные и продуктивные методы обучения

2. Лекционно-семинарская форма обучения

Лекция (lection - чтение) – полное, логически стройное, систематически последовательное и ясное изложение учебного материала или того или иного научного вопроса. В общих чертах лекцию иногда характеризуют как систематизированное изложение важных проблем науки посредством живой и хорошо организованной речи (Виленский М.Я. и др., 2004).

Требования к лекции:

- научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами занятий, практикой повседневной жизни.

Виды лекций:

Вводная, установочная; проблемная, консультация, пресс-конференция, "лекция вдвоем", дискуссия, с заранее запланированными ошибками, визуализация и др.

Дидактические, научные, воспитательные и развивающие задачи лекции:

- дать студентам современные, целостные, взаимосвязанные знания, уровень которых определяется целевой установкой к каждой конкретной теме;
- формировать научную картину мира, умения и навыки познавательной, исследовательской деятельности;
- обеспечить в процессе лекции творческую работу студентов совместно с преподавателем;
- воспитывать у студентов профессионально-деловые качества, любовь к предмету,
- развивать у них самостоятельное творческое мышление.

Структура лекции:

- Вступление (введение) - тема, план, постановка цели - 5-7 мин.
- Изложение.
- Заключение - основные идеи, рекомендации о порядке дальнейшего изучения основных вопросов лекции.

Подготовка и проведение лекции

- Подготовка лекции (отбор и структурирование содержания, композиционное построение лекции, время, логика, важные моменты).
- Оформление лекции (полный текст, план-конспект, краткий план).
- Подготовка преподавателя к чтению лекции.
- Изложение содержания лекции (пауза, речь лектора, применение средств наглядности).
- Работа после лекции (+ и - , запись замечаний).

Семинар (seminarium – рассадник, связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от преподавателя к студенту и «прорастания» в сознании учеников знаний)

Задачи семинара

- углубление и закрепление знаний;
- проверка эффективности и результативности самостоятельной работы;

- привитие навыков поиска, обобщения и изложения материала в студенческой аудитории;
- выработка умения формулировать, объяснять, излагать собственное суждение;
- формирование знаний об общенаучных и специфических (специальных) методах познания науки с акцентом на их востребованность в этой науке на современном этапе; формирование умений и навыков использования общенаучных и специфических методов познания и др.

Расчет времени:

- Вступительное слово - 5 мин.
- Основные доклады студентов - до 10-15 мин.
- Выступления с мест - до 10 мин.
- Заключительное слово - до 25 мин.

Рекомендации

- создание непринужденной обстановки и организация оживленной дискуссии;
- развивать и поощрять активность студентов;
- обеспечивать проблемную постановку вопросов и решение их путем раскрытия противоречий реальной жизни;
- добиваться свободного выступления студентов, способности к логическому анализу и оценки своих выступлений и выступлений сокурсников;
- способствовать саморефлексии развития профессионального мышления;
- обязательно добавлять новый научный материал, актуализировать известные проблемы современной науки.

Виды семинарских занятий

Проблемный семинар; семинар "круглый стол"; семинар-диспут; спецсеминар и др.

3 Инновационные и активные методы обучения

Инновационные методы обучения – это методы обучения, которые несут в себе новые способы взаимодействия «преподаватель - студент», определенное новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Почему мы придерживаемся позиции в необходимости применения инновационных методов обучения в учебном процессе?

Во-первых, потому что современное время – время инноваций, новшеств и нововведений. Каждый день мы сталкиваемся с новым товаром и продуктом, новым знанием, новыми идеями. Этому должен соответствовать и процесс обучения, и методы обучения.

Во-вторых, приучение к инновационным методам обучения, постоянное их использование, позволяет сделать *открытым к новшествам мышление* самих студентов, научить работать *на опережение*, поскольку эти качества являются особенностями инновационного обучения.

В-третьих, инновационные методы обучения – это активные методы обучения, а педагогические экспериментальные данные Х.Е. Майхнер

подтверждают их преимущество в учебном процессе. Обучаемые сохраняют в памяти:

- 10% того, что читают,
- 20% того, что слышат,
- 30% того, что видят,
- 50% того, что слышат и видят;
- в то же время при активном восприятии информации они удерживают в памяти 80% того, что говорили сами, 90% того, что делали сами.

Инновационные методы обучения позволяют формировать опыт творческой и инновационной деятельности студентов, который в конечном счете влияет на компетентность будущего специалиста.

Сущность инноваций в обучении, самих инновационных методов обучения также, на наш взгляд, определяется их динамичностью и активностью.

Особенностями инновационного обучения являются:

- работа на опережение, предвосхищение развития;
- открытость к будущему;
- направленность на личность, ее развитие;
- обязательное присутствие элементов творчества;
- партнерский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и др.

Активные методы обучения (АМО) являются по существу интерактивными (от англ. *Interaction* - динамическое взаимодействие), поскольку из методов воздействия они перерастают в методы взаимодействия педагога и обучаемого. Активизация студента позволяет формировать собственную активную позицию, в т.ч. по отношению к знанию и процессу познания. А это путь к развитию и реализации личности.

Наше видение, **АМО - это:**

- упорядоченное взаимодействие субъектов;
- проектирование возможностей, направленных на будущее, с которыми обучаемые столкнутся в реальной действительности;
- специально организованный путь достижения конечной цели;
- активность в сознании, понимании, действии;
- мотивация, творчество, достижение целей ...

Использование активных методов обучения в учебном процессе, оформленных в определенные временные и пространственные рамки, детерминирует активные формы обучения (АФО).

Особенностями активного обучения являются:

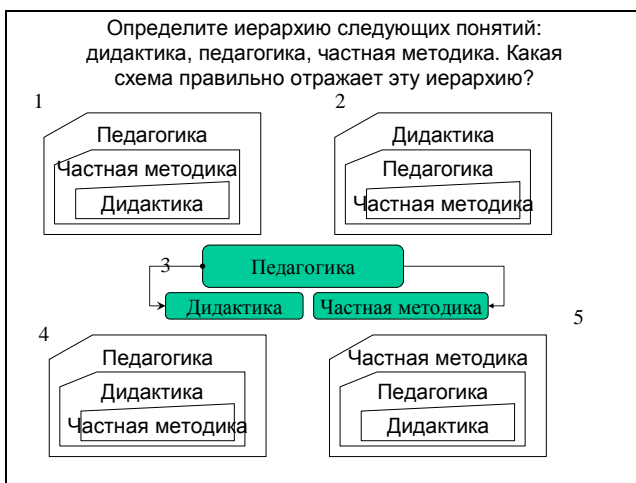
- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- активность обучаемых совпадает с активностью преподавателя;
- повышенная степень мотивации, эмоциональности, творчества;
- постоянное взаимодействие преподавателя и обучаемых посредством прямых и обратных связей;

- направленность на преимущественное развитие профессиональных, интеллектуальных, поведенческих умений и навыков в сжатые сроки и др.

Вопросы для самоконтроля студентов

? Что такое дидактика?

1. Теория воспитания;
2. Теория обучения;
3. Теория обучения и образования;
4. Часть педагогики, рассматривающая вопросы методики преподавания отдельных учебных предметов;
5. Теория обучения, образования и воспитания.



Какие из перечисленных признаков являются особенностями процесса обучения, а какие характеризуют случайный акт обучения?

- Непродолжительность.
- Планомерность.
- Систематичность.
- Спонтанность.
- Организованность.
- Нацеленность на результат.
- Воспитательная направленность.

Проанализируйте определения процесса обучения, выведите из них общее определение.

- Целенаправленный педагогический процесс организации и стимуляции активной учебной деятельности студентов по овладению научными знаниями
- Целенаправленное взаимодействие преподавателя и студентов, в ходе которого решаются задачи образования
- Процесс активного целенаправленного взаимодействия между преподавателем и студентом, в результате которого у студента формируются профЗУН, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества

На чем сделан акцент?

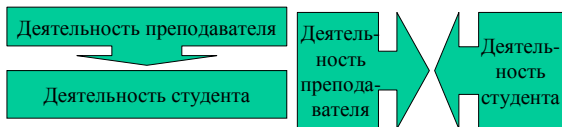
Что общего?

В чем различия?

Что является движущей силой процесса обучения?

1. Ответственность студентов за свои знания.
2. Требования преподавателей.
3. Противоречие между возможностями студента и его потребностями.
4. Понимание студентами необходимости получения образования.

Какая из схем правильно отражает структуру процесса обучения? Почему?

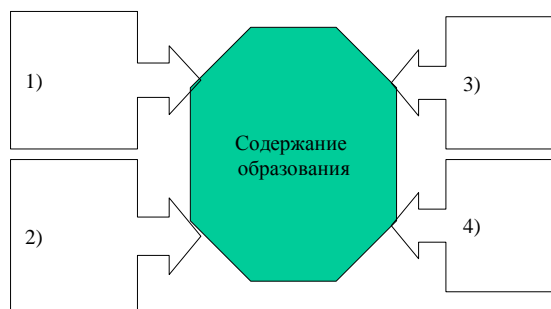


- Какие из перечисленных функций являются функциями процесса обучения?
- Коррекционная
- образовательная
- диагностическая
- воспитательная
- развивающая

Что такое содержание образования?

- 1) система ЗУН, опыта познавательной, творческой и практической деятельности, эмоционально-ценностных и волевых ориентаций и отношений;
- 2) достигнутый уровень в освоении ЗУН, опыта деятельности и отношений;
- 3) общие идеи о построении природы и жизни общества.

Перечислите компоненты содержания образования



Укажите признаки, относящиеся к понятию «содержания образования»

- Действие, доведенное до автоматизма;
- способ достижения конкретной учебной цели;
- межпредметные связи;
- учебное занятие;
- знание;
- учебный план;
- учебная программа.

Какие из перечисленных ниже признаков, относятся к понятию «метод обучения»

- Внешнее выражение процесса обучения;
- способ достижения конкретной дидактической цели;
- совокупность ЗУН;
- способ организации общения;
- форма реализации процесса обучения;
- способ осуществления воспитания и развития;
- способ контроля учебной деятельности.

Какие факторы определяют выбор методов обучения?

- Психологическое состояние преподавателя;
- возраст студентов (курс студентов);
- характерные особенности изучаемого предмета;
- учебные цели и задачи;
- уровень экономического и социального развития общества;
- наличие технических средств обучения;
- уровень мотивации деятельности.

Можно ли считать анализ и синтез, индукцию и дедукцию методами обучения?

- Иронизируя Марк, Твен говорил: «В 15 лет я удивлялся глупости моего отца, а в 25 лет был поражен, насколько он поумнел за эти годы!»

Почему, как Вы думаете, с чем связаны подобные перемены в оценке родителей?

Какой метод обучения характеризуется тем, что студенты самостоятельно воспроизводят явления, всесторонне наблюдают ход их и из своих наблюдений делают обобщенные выводы?

- Демонстрация.
- Иллюстрация.
- Упражнение.
- Письменная работа.
- Лабораторная работа.
- Практикум.

Темы для дискуссий (Агафонова А.С., 2003)

«Могут ли существовать объективные, не зависящие от человека закономерности процесса, который самим же человеком и порождается? Понятно, что естественные объекты природы такие закономерности имеют. А вот свойственны ли объективные закономерности искусственной, целенаправленной системе обучения?»

Попробуйте ответить на вопросы, поставленные В.В. Краевским и И.Я Лернером

Можно ли быть хорошим педагогом, не имея теоретических знаний о закономерностях, принципах, правилах обучения?

Почему слово «методический» носит положительный оттенок, а «дидактический» - оттенок нравоучения?

Философ Луций Сенека сказал: «Молодые не знают необходимого, потому что учились бесполезному». Относится ли это к Вашему образованию? Учили ли Вас бесполезному?

«Образование может превратить дурака в ученого, но оно никогда не изгладит первоначального впечатления» /Э.-П. Бошер/

Согласны ли Вы с этим высказыванием? Почему?

Что труднее: хорошо учиться или учить?

В 1950-60 гг. в отечественной школе и высшей школе методы обучения, по словам И.Я. Лернера, превратились в методы преподавания.

Как Вы думаете, чем это было обусловлено?

Какую лекцию можно назвать лучшей: самую эффективную или самую интересную? Почему?

- Уровень жизни и технического развития начала XX и начала XXI веков невозможно сравнить. Но можно ли это сказать о лекции? В чем Вы видите их главное отличие?
- «Велик тот учитель (у нас преподаватель), кто ...». Попробуйте закончить эту фразу Катона Старшего. Какой преподаватель велик, по-Вашему?

Согласны ли Вы с выражением А.Грина:

- "Теперь дети не играют, а учатся. Они все учатся, учатся и никогда не начнут жить"?

Какие теории педагогической науки должны изменить подобную ситуацию? Как сам человек может изменить ситуацию?

Согласны ли Вы с высказыванием М.Горького:

- "Учитесь у всех, не подражайте никому".

Ответ поясните. Как в высказывании разделены обучение и воспитание?

13. Теория воспитания ВШ

Сущность и свойства воспитания. Факторы социализации личности. Закономерности и принципы воспитания в вузе. Методы и формы воспитания.



Взаимосвязь обучения и воспитания (психологический треугольник Ерастова Н.П.). Теория поэтапного развития группы как коллектива (Уманский Л.И.)

1. *Сущность и свойства воспитания. Факторы социализации личности.*

Понятие «воспитание» происходит от слова питание. Первоначально оно понималось как непосредственное питание, кормление мамой своего ребенка. Затем с развитием общества, стало трактоваться как духовное воспитание ребенка.

Идеалы воспитания в разные века были различны. В средние века - **"рыцарское воспитание"** - овладение *"семью рыцарскими добродетелями"*: умением ездить верхом на лошади, плавать, метать копье, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь песни в честь сюзерена и "дамы сердца". В эпоху возрождения - воспитание гражданина. **"Гражданское воспитание"** подразумевало формирование члена общества с хорошими манерами, чуждого христианскому аскетизму, развитому телесно и духовно, воспитанного в ходе трудовой деятельности.

В английском обществе идеалом по Дж.Локку было воспитание джентельмена. Его содержание включало: чтение, письмо, рисование, родной язык, франц. и лат. языки, география, астрономия, хронология, этика, танцы, фехтование, навыки социального поведения - «хорошие манеры и знание света».

Идеалом коммунистического воспитания начала XX в. был образ «бойца-коммуниста». В буржуазном обществе – образ «удачливого буржуа». В современном обществе идеалом можно считать успешного бизнесмена. Таким образом, каждая эпоха имела свой идеал воспитания.

Критериями воспитанности с древних времен являлись **критерии Добра, Истины, Красоты:**

- «добро» как поведение на благо другого человека (людей, общества);
- «истина» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красота» во всех формах ее проявления и созидания (в частности, созидание красоты в профессии, меценатство и др.).

Идеальная цель воспитания – формирование гармонично (всесторонне) развитой личности, воспитание компетентного специалиста

Содержание воспитания - нравственное, гражданственное, умственное, физическое, трудовое (профессиональное), эстетическое воспитание.

Свойствами процесса воспитания являются целенаправленность, многофакторность, длительность (отдаленность цели), непрерывность, комплексность (единство цели, задач, содержания, форм и методов воспитания; а также формирование качеств в комплексе). Элементами воспитательной системы вуза являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат, микроклимат студенческой группы.

Факторы социализации личности делятся на внутренние и внешние. Внутренние – это наследственность человека, самовоспитание и др.; внешние делятся на микрофакторы (коллектив сверстников, друзья, семья, университет и др.), мезофакторы (СМИ, город или село, национальность и др.), макрофакторы (государство, общество, страна, казахстанская нация); мегафакторы (космос, планета, солнечная система и т.п.)

3 Закономерности и принципы воспитания в вузе.

Долгое время закономерности воспитания в педагогической науке не определялись, поскольку, как Вы убедились, процесс воспитания достаточно сложен. С другой стороны, в современной педагогике в логике закономерностей педагогического процесса можно выделить закономерности воспитания, а на основании них определить принципы воспитания в вузе.

Закономерности воспитания	Принципы воспитания
Целенаправленность и содержание воспитания определяется обществом. Воспитание взаимосвязано с обучением и профессиональной подготовкой. Воспитание в вузе профессионально направленно. Воспитание опирается на положительное начало в студенте.	Целеустремленность воспитания на непрерывное развитие личности (общего и профессионального). Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей. Гармонизация личностных и общественных интересов. Единство действий всех воспитателей. Воспитание в деятельности, общении и саморазвитии. Культуросообразность. Природосообразность.

4 Методы и формы воспитания ВШ

Методы воспитания – это способы целенаправленной совместной деятельности преподавателя и студента по решению задач формирования разносторонне развитой, профессионально компетентной личности.

Методами воспитания являются разъяснение, совет, убеждение, педагогическое требование, общественное мнение, пример, поручение и задание, упражнение, соревнование, одобрение, осуждение ...

Формы воспитания – как внешняя форма организации процесса воспитания – взаимодействия преподавателя и студента в целях формирования качеств личности разделяют на:

- массовые - тематические вечера, спортивные соревнования;
- групповые - кружки, секции, студии;
- индивидуальные - беседы, индивидуальные занятия.

Воспитательной деятельностью в вузе занимается куратор.

Куратор (от лат. *попечитель*) – преподаватель, назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, социально-бытовых условий.

В английской системе высшего образования действует **тьюторская система**. Преподаватели делятся на лекторов и тьюторов. Лекторы не только читают лекции, но и ведут аудиторные семинарские занятия. Тьюторы руководят самостоятельной научно-учебной работой студентов, это младший преподавательский состав. Тьюторские занятия могут носить характер практических занятий, консультаций или семинарских занятий по определенной теме. Тьюторы могут быть из числа лекторов, если они

консультируют студентов по своему предмету. Обычно тьюторами назначаются аспиранты или выпускники колледжа, занимающиеся исследовательской работой. Он руководит не только работой студента, но и выполняет функции наставника, к которому студент может обратиться за советом по любому вопросу, связанному с обучением. Тьютор советует студенту какие лекции и лабораторные занятия посещать, как составить план учебной работы, а также помогает решать вопросы и повседневной жизни.

Каждый студент прикреплен к тьютору. Тьютор встречается с подопечными (группой из 5-6 человек) в неформальной обстановке каждую неделю.

5. Взаимосвязь обучения и воспитания

Теория взаимосвязи знаний, умений, отношений, действий, процессов и качеств личности Н.П. Ерастова в виде своеобразного «психологического треугольника» (рис. 30).

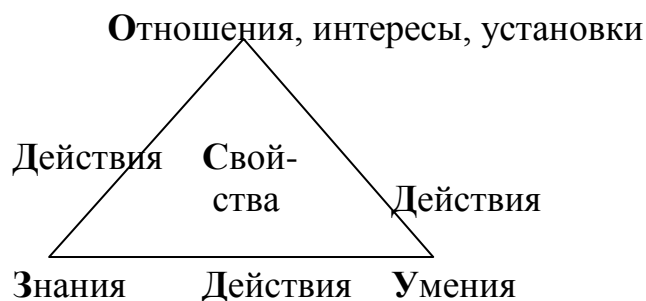


Рисунок 30

Для того, чтобы сформировать качества личности или свойства, необходимо формировать знания, умения, отношения личности через различные действия: практические, коммуникативные, творческие и т.п.

Таким образом, психологический треугольник объясняет взаимосвязь обучения и воспитания, помогает понять, что знания, умения, убеждения и установки личности защищают его от негативного воздействия.

6. Теория поэтапного развития группы как коллектива (схема Л. И. Уманского).

Л.И. Уманский экспериментально установил, что формирование группы как коллектива проходит следующие этапы группового развития (рис. 31).

Группа-конгломерат - группа малознакомых (незнакомых) друг с другом людей, в силу различных обстоятельств, собравшихся (собранных) вместе.

Развитие группы-конгломерата может происходить как в позитивном направлении (**группа => коллектив**), так и в негативном (**группа => антиколлектив**), при этом члены группы оказываются соответственно в зоне положительного или отрицательного ее влияния.

Номинальная группа - группа людей, имеющая формальный статус (например, только что созданная 101 группа студентов), цели, содержание деятельности задаются извне.

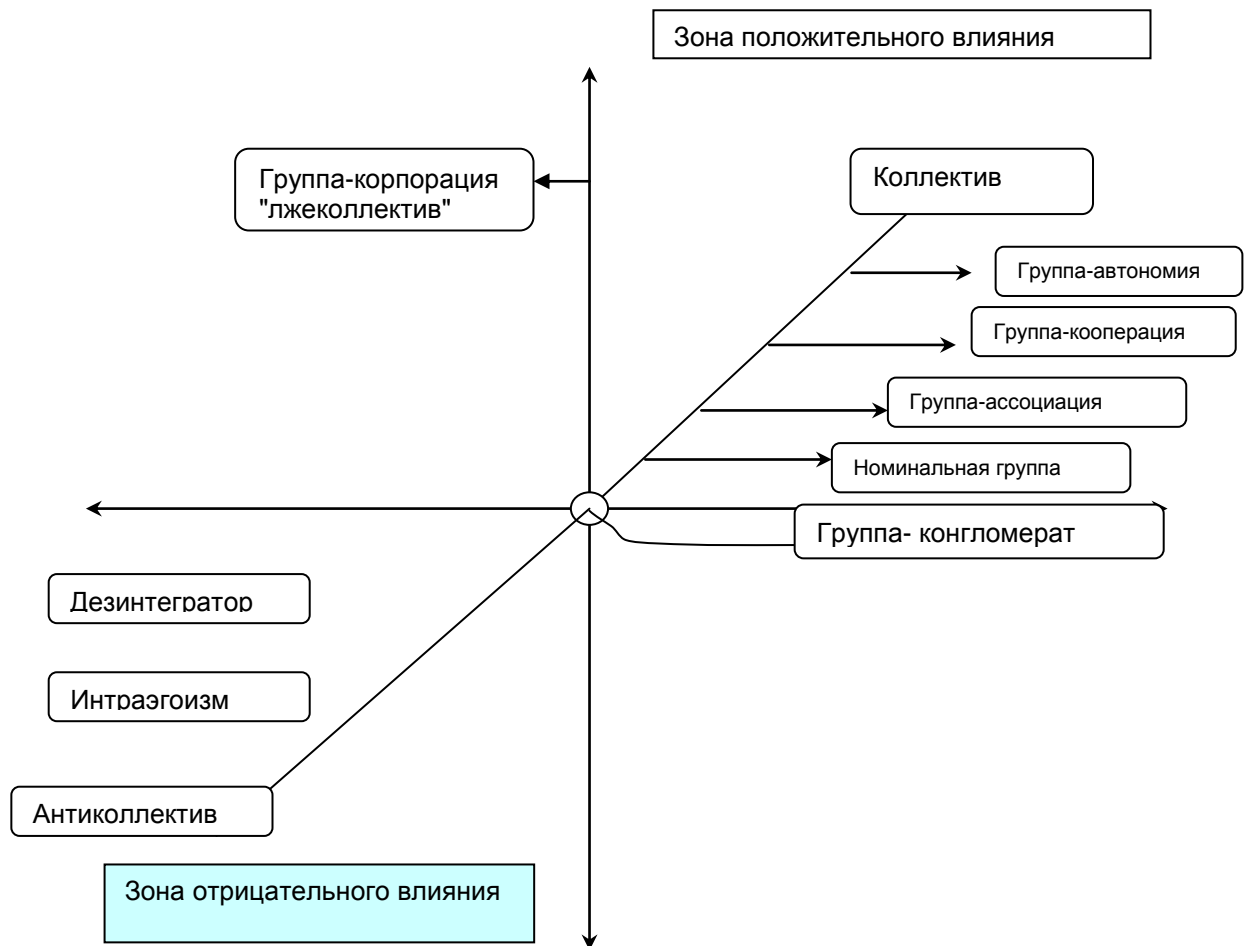


Рисунок 31 – Поэтапное развитие группы как коллектива

Группа-ассоциация - группа, члены которой принимают заданные цели и условия деятельности, устанавливают систему межличностных отношений; собственно, с появления такой группы и начинается коллективообразование, становление общей жизнедеятельности.

Группа-кооперация - группа, имеющая утвердившуюся организационную структуру, ее членов связывают преимущественно деловые отношения: смысл группового взаимодействия они видят в осуществлении конкретной цели, эмоционально-нравственные межличностные отношения вторичны — важно только, чтобы их характер обеспечивал достижение результата.

Группа-автономия - группа, для которой характерно внутреннее единство, групповая сплоченность, принятие образа «Мы» и определенное дистанцирование от «Они» (других групп). Группа-автономия — это уже во многом сформировавшаяся основа для перехода к коллективу. Имеет два пути развития: группа-коллектив или группа-корпорация.

Коллектив (от лат. *collectivus* - собирательный) - цель и высшая форма развития группы. Это организованная группа людей, объединенных общими целями, профессиональными и социальными интересами, ценностными ориентациями, совместной деятельностью и общением, взаимной ответственностью.

Переход от группы-автономии к группе-корпорации возможен, если произойдет гиперавтономизация, обособление приведет к замкнутости, замкнет цели внутри себя, начнет противопоставлять себя другим и осуществлять свои цели любой ценой. *Группа-корпорация* (лжеколлектив) - сообщество, которое отличают: групповой эгоизм, самоизоляция, замкнутость, противопоставление другим группам, реализация своих интересов за счет других.

Дезинтеграция - распадение, расчленение целого на части.

Интраэгоизм - внутригрупповой, проявляющийся в межличностных отношениях, эгоцентризм — крайняя форма индивидуализма и эгоизма.

Антиколлектив - группа, для которой характерны отдельные признаки коллектива (наличие общей цели, совместная деятельность, организационная структура...), но которая отличается разобщенностью, групповой антипатией, конфликтностью и конформизмом (Сластенин В.А., 2002).

? Вопросы для самоконтроля студентов

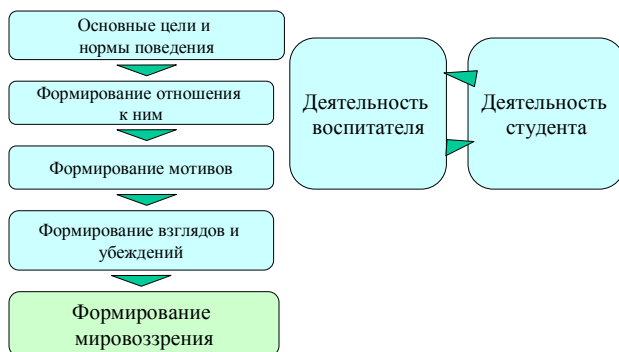
Что такое воспитание?

- целенаправленная и специально организованная деятельность воспитателя, целью которой является создание условий для саморазвития и самоактуализации личности;
- процесс управления развитием личности;
- процесс формирования личности, происходящий под влиянием окружающей среды;
- часть, педагогически рассматривающая вопросы организации воспитательной работы в вузе;
- организованное определенным образом воздействие на психику воспитуемого с целью привить ему качества, желаемые воспитателем.

Что из перечисленного можно отнести к движущим силам воспитания?

- Противоречия между ожиданиями общества в отношении молодежи и собственными, субъективными потребностями студентов;
- противоречия между отцами и детьми из-за различных взглядов на жизнь;
- противоречия между методами работы преподавателей и потребностями студентов;
- противоречия между индивидуальностью процесса воспитания и массовым характером организации учебно-воспитательного процесса
- противоречие между возникающими у личности потребностями и возможностями их удовлетворения

Какая из схем правильно отражает структуру процесса воспитания?



Установите иерархию следующих понятий

- А) этапы развития;
- Б) методы воспитания;
- В) содержание воспитания;
- Г) цели и задачи воспитания;
- Д) условия протекания процесса воспитания;
- Е) формы воспитательной деятельности



Содержание воспитания – это:

- 1) система знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений;
- 2) достигнутый уровень в освоении ЗУН, опыта деятельности и отношений;
- 3) общие идеи о построении природы и жизни общества.
- Укажите признаки, относящиеся к понятию «содержания воспитания»:
- 1) внешнее выражение воспитания;
- 2) умственное воспитание;
- 3) целенаправленность (наличие социального ориентира);
- 4) соответствие культурно-историческим ценностям;
- 5) личность воспитателя;
- 6) самовоспитание;
- 7) личность воспитанника

Среди перечисленных утверждений выберите те, которые выражают особенности содержания воспитательного процесса

- целенаправленность;
- многофакторность;
- уважение к личности;
- длительность;
- непрерывность;
- воспитание чувств;
- комплексность;
- экономичность;
- вариативность;
- двусторонний характер

Раскройте специфику различных типов мировоззрения

- Житейское
- Философское
- Религиозное
- Научное

? Прочитайте отрывок статьи академика А. Сейтешева. В чем заключается сущность его воспитательной концепции. Сравните данную концепцию с другими воспитательными концепциями. Чем импонирует данная концепция, с чем Вы не согласны?

Сейтешев Ажес. Современные проблемы воспитания и пути их решения // Мысль. – 2008. - №1. – С. 26-33.

Цель воспитания – личность, способная строить жизнь достойную Человека.

Задачи воспитания:

- формирование образа жизни, достойной человека;
- формирование образа достойного человека;
- формирование способности быть субъектом собственной жизни;
- формирование образа общества и системы общественных связей человека и общества;
- формирование образа мира и представления об его устройстве;
- формирование жизненной позиции как общего отношения к жизни, как таковой и собственной жизни в этом мире;
- формирование культурологических умений взаимодействия с миром во всех его проявлениях

Образ достойной жизни постигается ребенком на протяжении длительного периода развития, но никак не складывается разом и одноактно. К ней человек идет многие годы, продолжая с возрастом постигать как ее содержание, ее показатели и признаки, так и способы ее конструирования. **Образ достойной жизни динамичен.** Сначала для маленького ребенка это «слушаться маму», «не шалить чересчур», «не брать чужие вещи»... Для школьника - «хорошо учиться», «быть добрым», «вести себя хорошо»...

Подросток включает в этот абстрактный образ «быть товарищем», «становиться сильным», «никого не бояться»... Юношество расширяет этот образ, наделяя его «любовью», «умом», «творчеством», «переустройством обстоятельств»...

Принципы воспитания концепции А.Сейтешева.

Принцип целостности. Педагогический принцип целостности касается момента психологического прикосновения к личности (педагогического воздействия в контексте взаимодействия с ребенком) и предписывает педагогу направить воздействие по трем психологическим каналам одновременно: на его разум, способный обнаруживать смысл ситуации; на его эмоции, отражающие влияние действительности на самочувствие субъекта; на моторно-двигательный аппарат, который производимыми действиями материализует связь субъекта с объектом окружающей реальности.

Принцип целостности напоминает педагогу о том, что отношение к объектам мира **целостно**, но его формирование **дискретно**: то эмоциональная сторона обгоняет разум, то воля отстает от эмоций, то разум с волей ведет борьбу.

Принцип субъектности. Субъектность предполагает осмысленность в отношении двух явлений жизни с ее сложными социальными связями и законами, а также себя самого с не менее сложными духовными и психическими процессами. Атрибуты субъектности - в общей способности отдавать отчет в происходящем и в частных проявлениях, таких, как наличие цели, предвидение последствий планируемого, оценка своих сиюминутных желаний, самооценка, относительно адекватная, и саморегулирование самочувствия и состояния.

Ступени к вершине

Воспитание - своеобразное восхождение к познанию жизни в ее разнообразных формах, закономерностях, проявлениях. Педагог как бы по ступеням ведет ребенка вверх к постижению нормы культурной жизни на уровне современности:

- вот ступенька факта, на ней школьник знакомится с единичным действительным, реально существующим с тем, что происходит на самом деле (faktum - «сделанное» «свершившееся»), с тем, что установила наука;
- вот ступенька явления, она позволяет раскрыться сущности предмета, процесса, события; на этой ступеньке школьник познает не единичное, а общее, свойственное жизни;
- вот ступенька закономерности, которая сообщает о связи между явлениями, о причинно-следственном свершении чего-либо;
- теперь остается сделать один-единственный шаг вперед и вверх, чтобы сказать себе, каковой должна быть норма жизни для человека, который хотел бы быть свободным и счастливым в этой жизни, построенной на жестких закономерностях.

Амбивалентны и ценности жизни как основание и как содержание воспитания. Это означает, что:

- ценность не существует без своей противоположности («если бы не было хаоса, то не было бы и порядка»);
- в этой диаде одно определяет ценность другого («как хорошо, что есть смерть, иначе жизнь потеряла бы свою ценность»);
- ценность и антиценность находятся в постоянном противоборстве («чтобы обрести свободу, надо научиться принуждать себя»);
- в противоборстве противоположностей победа одной немедленно возрождает новое противостояние («чем выше цивилизация, тем выше тяга к натуре»).

Если амбивалентность требует от педагога расширять палитру ценностных красок содержания воспитания, то многомерность жизни вынуждает расширять оценочный спектр жизненных явлений и ценностей мира. Явления мира либо плохи, либо хороши, если на них взглянуть с определенных позиций:

- жизнь страшна и сложна - прекрасна и проста;
- общество сурово к человеку - помогает выжить ему;
- природа беспощадна - лекарь и утешитель;

- дисциплина - большое благо - большое зло;
- истина предоставляет свободу - держит в своих цепях;
- совесть содействует развитию - препятствует развитию;
- счастье возвышает - развращает;
- труд облагораживает человека - принижает человека.

Амбивалентность, динамичность и многомерность – характеристики содержания воспитания.

Сравните эти высказывания (Агафонова А.С., 2003)

- «На Западе ... развитие цивилизации дошло до крайних пределов, т.е. до крайних пределов развития лица... И это состояние, т.е. распадение масс на личности («лучиночки»), иначе цивилизация, есть состояние болезненное» (Достоевский Ф.М.)
- «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза, отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, всегда более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а наш человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе, со своей родиной и со всем, что к ней относится» (Ушинский К.Д.)
- Какое мнение Вам ближе и почему?

Можно ли ставить какую-то единую цель воспитания для всех студентов?

Влияют ли на постановку целей индивидуальные задатки и способности студента? Если да, то каким образом? Если нет, то почему?

Проанализируйте приведенные ниже высказывания о сути процесса воспитания

(Агафонова А., 2003)

- ?
- «Хорошо сформированная цивилизация – это совокупность факторов подкрепления. Члены этой цивилизации ведут себя таким образом, чтобы поддержать личность, давать ей возможность преодолеть всякого рода неожиданности и изменять ее ... с помощью факторов подкрепления» (Скиннер Б. Утопия и человеческое поведение)
 - «Теория удовольствия и неудовольствия, наслаждения и страдания – это старая сенсуалистическая теория ... ложна в самом своем основании... Жизнь души, не порывающая сама себя, может состоять только в деятельности не для добывания удовольствий, а для самого дела. В такой деятельности и удовольствия нейтрализуются, и на их место выходит жизнь – горящая, пламенная, сыплющая вокруг искры; человек мыслящий ... берет самый этот источник жгучих и блестящих искр» (Ушинский К.Д. Собр. соч. – Т.10).

С чем Вы согласны и с чем не согласны?

Темы для дискуссии

- «В гражданском обществе, - писал Гегель, - каждый для себя – цель, все другие суть для него ничто. Но без соотношения с другими он не может достигнуть объема своих целей, эти другие суть потому средства для целей особенного».

Согласны ли Вы с этим высказыванием? Если да, то каким должно быть содержание воспитания? Если нет, почему?

- «... Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, не плодотворно, не законно и не возможно. Права воспитания не существует. Я не признаю его...»

Толстой Л.Н. Воспитание и образование.

Разделяете ли Вы мнение Л.Н. Толстого?

- Может ли изменяться мировоззрение личности?
- Как пол, национальность, возраст могут влиять на воспитательную деятельность?

«Оправдывают свое невежество неискусством учителей только те, которые сами из себя ничего не умеют делать и все ждут, чтобы их за уши тащили туда, куда они сами должны идти». Н.А. Добролюбов

«Парадокс воспитания состоит в том, что хорошо поддаются воспитанию как раз те, которые не нуждаются в воспитании». Ф.А. Искандер

С чем Вы согласны и с чем не согласны?

«Изменить человека - это никому не под силу.» Агата Кристи

«Человек - не пустая бутылка, в которую можно влить какую угодно жидкость».

Д.И. Писарев

С какими известными концепциями воспитания перекликаются данные высказывания? Ответ поясните.

«Все, что достигнуто дрессировкой, нажимом, насилием, - непрочное, неверное, ненадежное». Я. Корчак (1878-1942) - польский писатель, врач, педагог

Актуально ли данное высказывание Я.Корчака в современное время? Ответ поясните. Какие принципы воспитания поддерживает данное высказывание?

14. Теория научной деятельности высшей школы

История развития науки в университетах. Концепции исследовательского, интеллектуального и инновационного университетов. Компоненты научной деятельности высшей школы. Закономерности и принципы научной деятельности высшей школы. Технологии научной деятельности высшей школы.



Наука всегда занимала определенное место в образовании в содержательном и процессуальном плане. Мы изучаем дисциплины как научную систему знаний, адаптированных к учебному процессу. Сам педагогический процесс вуза включает сопроцессы: обучения, воспитания, развития и научной деятельности.

Проявление науки в образовании исторически начинается, зарождается, расширяется и разворачивается через содержание, и через непосредственно учебную деятельность как процесс освоения методов познания (т.е. соответственно ее можно увидеть в содержании университетского образования и в процессе познавательной деятельности); далее - формировании научной картины мира у будущего специалиста и овладении методов научных исследований (исторически расширяется с появлением новых наук и глубокой специализацией ранее известных), со временем – формированием научно-

исследовательской культуры и освоения технологий научной деятельности, и как самостоятельный и самодостаточный процесс научно-исследовательской деятельности всего образовательного процесса.

1. История научной деятельности в университетах

Остановимся на истории развития университетов и научной деятельности в них. Появление университетов относят к XI-XII вв., однако их прообразом являются первые учебные заведения, например - Платоновская академия (VI в. до н.э.), просуществовавшая почти тысячелетие, закрывшаяся в 529 г. и др. В истории становления научных учреждений упоминается так же лицей Аристотеля и Александрийский музей, т.е. по сути именно образовательные учреждения. Известно, в лицее Аристотеля благодаря организации коллективного исследовательского труда при разделении функций работников соответственно их способностям и призванию были достигнуты большие успехи по сбору и систематизации естественнонаучного материала. Однако это исключение из правил, научная деятельность имела индивидуальный характер (Косарева Л.М., 1989). Государство, принимая ученых на службу в качестве чиновников, обеспечивает ему досуг, который по Аристотелю только и делает возможным науку.

Идея университета раскрывается в самом названии Universitas, что в переводе с латинского означает совокупность. В Париже университетская организация составила из семи юридических единиц: трех высших факультетов (теологического, медицинского и юридического) и из четырех наций, образовавших в своей совокупности четвертый факультет артистов (от словосочетания “семи искусств” – seven arts, тривиум – грамматика, риторика, диалектика, квадривиум – арифметика, геометрия, астрономия и музыка), который считался низшим. Этот относительный ранг факультетов воспроизводился потом и в германских университетах. В XVI в. факультет артистов стал называться философским, но, тем не менее, остался подготовительным для трех высших. Для изучения теологии, медицины и права допускались лица, не только прослушавшие курс «искусств», но и получившие ученую степень бакалавра или даже магистра искусств (Суворов Н., 1898).

Вот что говорил И.Кант, акцентируя внимание на свободе науки в вузе: “По заведенному обычаю факультеты делятся на два класса: на три высших факультета и один низший. Ясно, что этим делением и наименованием мы обязаны не сословию ученых, а правительству, ибо к высшим факультетам отнесены только те, учения которых интересуют само правительство, независимо от того, сформулированы ли они так или иначе и следует ли их излагать публично; факультет же, который должен заботиться об интересах науки, назван низшим, ибо он может обращаться со своими принципами, как он считает нужным. Правительство же интересуется прежде всего тем, при помощи чего оно может оказать наиболее длительное и сильное влияние на народ, а именно таковы предметы высших факультетов. Вот почему правительство сохраняет за собой право самому санкционировать учения высших факультетов; учения же низшего оно предоставляет собственному разумению ученых” (Шнедельбах Г., 2002). Такое положение способствовало

свободе и развитию науки. Позже в германских университетах философский факультет встал вровень с юридическим, медицинским, богословским, включая в себя и развитие естественнонаучных направлений. «В университете Гумбольдта руководство взял на себя философский факультет. Философский факультет объединяет в себе — помимо теологии, юриспруденции и медицины — все теоретические науки, включая естественные» (XIX в.).

Традиции средневековых университетов были наиболее благоприятно развиты именно в германских университетах. Вот что пишет Н.Суворов: «В Германии не было ни той бессвязности составных элементов университетской организации, с неестественным перевесом учащихся над учащими, которая наблюдается в Италии, и которая приводила лишь к постоянному вмешательству городов в университетскую жизнь, - ни той анархии, которой страдал парижский университет, и которая приводила лишь к постоянному вмешательству парламента, - и ни того, наконец, поглощения университета коллегиями, которое довело до глубокого падения оксфордский и кембриджский университеты. Для единства и целостности университета, обнимающего все области знания, не исключая и богословия, и различаемого по факультетам, в Германии было более задатков и ручательства, чем где-либо. Что факультет артистов перестал быть общим подготовительным факультетом для других и занял место, под именем философского, между специальными факультетами, как обнимающий определенные специальности высшего образования, это также могло лишь содействовать росту германских университетов, уже по той одной причине, что университет избавлялся от массы лиц, которым нужно было учиться в гимназиях, а не в университетах, и от массы забот и хлопот, которые требовали эти лица. Нации и коллегии не прижились к германской почве» (Суворов Н., 1898).

Известно, что «в Оксфорде и Кембридже наукой занималась в основном аристократическая элита, чуждая практике и не имевшая сколько-нибудь заметных побуждений к исследованиям. Здесь продолжал существовать средневековый университет, находившийся под управлением церкви, что сказывалось в монастырском образе жизни (college-system) и в отсутствии принципиального признания свободы науки. Исследования, в свою очередь, были делом гражданского общества, которое частным образом заботилось об их финансировании и обнародовании, а также сферой деятельности академии (Royal Society). — Во Франции же после 1806 года двадцать два бывших университета страны были понижены до уровня специальных школ, управляемых и координируемых институтом, который назывался “Императорский университет”. Не “учащая наука, а преподающее государство” использовало здесь университеты. Исследования были исключены из университета в пользу государственного учебного плана и достались в удел академии. Эта французская модель уже в начале XVIII века под влиянием Лейбница была перенесена в Россию Петром Великим и до сих пор определяет советскую и восточноевропейскую сущность университета» (Шнедельбах Г., 2002). Опустим пока несколько несоответствующее действительности замечание об исследованиях в университетах в советский период.

В России первыми университетами по праву являются Санкт-Петербургский университет (1724 г.) и Московский университет (1755 г.). В соответствии с планом М.В.Ломоносова в Московском университете были образованы 3 факультета: философский, юридический и медицинский. Свое обучение все студенты начинали на философском факультете, где получали фундаментальную подготовку по естественным и гуманитарным наукам. Образование можно было продолжить, специализируясь на юридическом, медицинском или на том же философском факультете. В отличие от университетов Европы в Московском не было богословского факультета, что объясняется наличием в России специальной системы образования для подготовки служителей православной церкви.

В XIX в. в большинстве Европейских стран центр исследований переместился в высшую школу. Вокруг выдающихся ученых складывались научные школы, где помимо чисто исполнительских функций ученые принимали непосредственное участие в разработке отдельных аспектов научной концепции учителя. Широкое распространение получает такая организационная структура научной деятельности, как лаборатория (Косарева Л.М., 1989). Образуются новые естественные факультеты и кафедры.

В 1808 г. создан Берлинский университет, ставший моделью немецкого университета. Эту модель также называют университетом Гумбольдта. Фундаментальные принципы университета Гумбольдта — это академическая свобода и единство исследования и преподавания. “Единство исследования и преподавания” гарантировалось фигурой университетского преподавателя-исследователя, а также свободой выбора лекций для студентов (в отличие от гимназии); институтом семинаров (“питомников” науки); тесной связью университета с продолжающей существовать Академией и прочими исследовательскими институтами, которые вскоре стали возникать в форме университетских институтов. Гумбольдтовская модель университета стремилась к всестороннему компромиссу: академическая свобода при одновременной ответственности перед потребностями государства и общества; объединение задач образования с заботами науки, не связанной какими-либо определенными целями. Уточним, по Вильгельму фон Гумбольдту, “исследование” означает не что иное, как самостоятельное разыскание и усвоение истины, все представители университета должны быть исследователями — и учителя, и ученики. «Позднее понятие “исследования” было перетолковано: оно было уравнено с процессом научно-технической инновации вообще. Тем самым исследование стало пониматься объективистски, мыслиться деперсонально и независимо от объекта исследования. Только после этого стало возможно “служить исследованию” как любому другому “делу”», - пишет Г. Шнедельбах.

Именно в XIX в. происходит поворот от субъективного (персонифицированного) к объективированному пониманию научной деятельности; от индивидуальной к коллективной форме. Однако это на наш взгляд есть веление времени, переход на новый уровень организации самой науки, а не ошибочность в понимании. В то же время, становление и

дальнейшее развитие научной деятельности как самостоятельного направления университета должно в формах ее реализации учитывать традицию и значимость персонифицированного понимания исследования и проведения исследования. Сама традиция поддержания и развития научных школ университетами продолжает доказывать и реализовывать этот тезис.

Пока темпы развития научного познания были ниже возможных темпов развития отдельного ученого, формы деятельности в познании носили индивидуальный характер. Но чем значительнее рост науки опережает возможности отдельного ученого, тем шире развиваются коллективные формы научной деятельности (Косарева Л.М., 1989).

В Казахстане появление первых высших учебных заведений относят к началу XX в. В 1920 г. создается ряд вузов: Букеевский казахский институт народного образования в г.Урде, Семипалатинский институт народного образования. В 1921 г. была предпринята попытка организовать Казахский университет в Оренбурге. Открываются вузы по отраслям: в 1929 г. - зооветеринарный, в 1930 г. – сельскохозяйственный, в 1931 – медицинский. В 1932 г. в г.Уральске открывается педагогический институт, в 1934 г. – Казахский государственный университет (Жантекеева З.У. и др, 1986). Далее система высшего образования развивалась стремительно, к 40-м годам XX в. в Казахстане работало уже 12 вузов.

В советский период времени секторами науки были: академическая, отраслевая, вузовская и заводская науки. В развитии вузовской науки Лахтин Г.А. выделяет четыре периода:

1. 1917 г. – конец 20-х гг. – наука занимала подчиненное положение и служила средством для повышения качества подготовки специалистов.
2. конец 20-х – начало 50 гг. – передача вузов в ведение наркоматов с ориентацией их исключительно на массовую подготовку специалистов. Научная работа была по-прежнему добавлением к учебной и не вносила существенного вклада в процесс общественного производства.
3. 1956 г. – начало 80-х гг. – характерен энергичным развертыванием научно-исследовательской работы в вузах и признанием за ним самостоятельного значения для научно-технического прогресса в стране. Специальный раздел – отраслевые и проблемные лаборатории. Зародилась отдельная структура управления научными исследованиями в вузах (приказ Минвуза СССР о создании во всех университетах научно-исследовательских частей).
4. 80-90 гг. – тенденция к созданию целостной организованной системы научно-исследовательской деятельности в высшей школе.

В МГУ исследовательский институт был организован в 1946 г. Если рассматривать казахстанские университеты исследовательские институты появляются в Казахском национальном университете в начале 90-х годов XX в. Водичев Е.Г. отмечает, что традиции исследовательских университетов в СССР сохранялись в незначительном количестве «элитных университетов, в большинстве своем - старых образовательных центров, сохранявших

определенные исторические традиции, таких как Московский, Ленинградский, Томский, Казанский и др.».

В XXI в. в условиях становления независимости Казахстана, реформирования науки и основываясь на опыте развитых стран в казахстанских университетах повсеместно создаются научно-исследовательские институты. Таким образом, активно перенимается и совершенствуется опыт исследовательских университетов. Более того, создаются предпосылки появления особых инновационных сред в соответствии с направлением развития инновационной экономики Казахстана.

В становлении науки в вузах можно выделить условно три больших этапа. Будем их характеризовать по содержательному и процессуальному развитию. Первый соответствует периоду - от зарождения университетов – до XVII- XVIII вв. Тогда наука развивалась и выражалась в вузах в содержательном плане через чтение книг (вместо предметов), в процессуальном – проведение диспутиаций (диспутатор – не только тот, кто рассуждает, спорит, но и тот, кто исследует /исследователь/); усвоение методов познания. Второй этап занимает XIX - I половина XX вв. Изучение дисциплин вело к формированию основ научного мировоззрения студентов, соответствовавшего уровню развития самой науки, активно создавались, разрабатывались методы исследований в науках, которыми овладевали студенты. Получает распространение деятельность научных подразделений вузов – лабораторий. II половина XX – XXI вв. диктует формирование научной культуры будущего специалиста как составляющей профессиональной культуры, а также усвоение технологий научной деятельности. В вузах создаются научно-инновационные структуры, которые делают науку самостоятельной продуктивной деятельностью вузов.

Развивая идею принципа «единства исследования и преподавания» и расширения его понимания, отметим, что наука, став продуктивной силой вузов во время научно-технического прогресса (третий период), встраивает свою инфраструктуру (материальную, организационную и т.п.) Таким образом, в вузе проявляется многокомпонентная разноярусная диверсифицированная система ее представления. Это и содержание образования, и профессиональная компетентность, и процесс научной деятельности, и научные школы, и продуктивная структура вузовской науки.

Развитие самой науки отражается в содержании образования. Известен принцип научности содержания образования вуза, включающий следующие аспекты: современное представление науки в содержании образования, современный уровень использования научного инструментария, научных методов и технологий исследований и др. С.И. Архангельский раскрывает закон «кумулятивности науки», принцип «научной селективности» как важнейших компонентов в проектировании содержания обучения. С другой стороны, этапы развития науки «преднаука → классическая наука → неклассическая наука → постнеклассическая наука» также отражаются в содержании образования. Основные парадигмы: для классической науки – механистическая парадигма, для неклассической этапа – парадигма относительности, дискретности, квантования, вероятности, дополненности,

для постнеклассического этапа – парадигма становления и самоорганизации должна отражаться в предметах содержания образования и через него в мировоззрении будущих специалистов. Причем прослеживается условная преемственность: школа – вуз в освоении содержания образования: для школы характерны теории классической и основ неклассической науки, для вуза – распространяется постнеклассицизм.

2. . Концепции исследовательского, интеллектуального и инновационного университетов.

Гумбольдтовский университет, как уже говорилось, имел два фундаментальных принципа: академическая свобода и ответственность; единство преподавания и исследования. Этот тип университета называют университетом научно-исследовательского типа или «исследовательским университетом». Ее девизом стала фраза В.Гумбольдта «Исследуя обучаю, обучая исследую». В современных исследовательских университетах соединены образовательная деятельность и научные исследования. Традиция исследовательских университетов сильны в мире. Например, в классификации Карнеги вузов США, первое место занимают исследовательские университеты. В исследовательском университете научная работа преподавателей занимает такой же временной объём, как и учебная деятельность.

Другая концепция «интеллектуального университета» появилась в конце XIX в. Ее автором является Джон Ньюман – воспитанник Оксфорда, английский теолог, ректор Ирландского католического университета. Университет – «это место научения универсальному знанию» и «объекты этого знания имеют интеллектуальный, а не моральный характер». Конечную высшую цель университета он видит в том, чтобы «обеспечить развитие всех областей знания, всех способов мыслить, созданных человеческим умом». Д.Ньюман подчеркивал, что речь идет не о развитии разума средствами науки, а о воспитании интеллектуалов через приобщение к разностороннему знанию. Университет должен заниматься интеллектуальным развитием студентов, чтобы научить их возможностям и методам делать правильные суждения о сути явлений и постоянно стремиться к поиску истин. Кардинал Дж.Ньюман известен в теории образования по работам «Идея университета» и «Происхождение и прогресс университета» и многим статьям.

Концепция «инновационного университета» была сформулирована Б. Кларком на основе изучения практики пяти европейских университетов. Основными видами деятельности инновационного университета являются наука и образование, основанные на инновационных технологиях и принципах управления. Научная деятельность является ведущей, образовательная направлена на использование знаний в учебном процессе для подготовки специалистов, а инновационная – на коммерциализацию знаний. В некоторых источниках инновационные университеты называют предпринимательскими университетами.

3. Компоненты научной деятельности высшей школы

Рассмотрим структурные компоненты *процесса научной деятельности*, они выделены по аналогии с компонентами подпроцесса: цель и задачи научной

деятельности преподавателя и студента, содержание, методы исследований, формы организации научной деятельности, средства проведения научных исследований, методы и средства контроля, результаты.

Целью научной деятельности преподавателей и студентов является получение нового знания на основе выполнения учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, разработка новых технологий, получение и усвоение новых методов познания. Задачи научной деятельности могут определяться через выявление сущности основных категорий исследования; разработку теоретических основ проблемы; моделирования процесса, системы или явления; разработку новых технологий и методик, апробацию и внедрение результатов исследования. Содержание научной деятельности включает содержание конкретной НИР, т.е. систему знаний, концепции и теории, новые технологии, методы познания, а также формирование опыта учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Накопление подобного опыта служит в частности формированию опыта творческой и практической деятельности студента как будущего специалиста [26].

Методы исследования обычно классифицируются как всеобщие (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, аналогия, индукция, дедукция и др.), общенаучные (социологические; статистические; математические), частно-научные. Формы проведения: УИРС - курсовая и дипломная работы, магистерская диссертация, НИРС - научный кружок, научный клуб, студенческая научная лаборатория, научная конференция, олимпиада, конкурсы студенческих научных работ, летние научные школы, студенческое конструкторское бюро и др.

Методами контроля является публичная защита курсовой, дипломной работы, магистерской диссертации, презентация научных результатов и др.; формой контроля - аттестация. Результаты научной деятельности должны быть сопоставлены с целями и задачами и определена оценка достигнутых данных.

В чем прослеживается связь между научной деятельностью и процессами воспитания, обучения и развития? Получение новых *знаний* в научной деятельности удовлетворяет процессу обучения, в то же время формируются *качества личности* студента - самостоятельность, компетентность, креативность, научно-исследовательская культура, *развиваются* интеллект и мышление, память и др. И обратно: постановка целей обучения, воспитания и развития каждого занятия в вузе должна учитывать цели научной деятельности: формирование научной картины мира, владение методами научного познания, научных исследований, формирование научной культуры специалиста. В принципе, чаще неосознанно для преподавателей, в неявном виде они присутствуют на каждом занятии. Это иллюстрирует целостность педагогического процесса в вузе. На наш взгляд, подобное расчленение процесса позволит акцентировать внимание педагога на целях научной деятельности в педпроцессе, а значит планировать его более плодотворно и результативно.

Концепция научной деятельности целостного педагогического процесса высшей школы (ВШ) конструируется на основе методологии педагогических

исследований и науковедения, цели, задачи, содержание и инструментарий которых изложены в работах Скаткина М.Н., Бабанского Ю.К., Полонского В.М., Загвязинского В.И., Журавлева В.И., Краевского В.В., Таубаевой Ш.Т. и др.

4. Закономерности и принципы научной деятельности ВШ

Определим следующие закономерности данной концепции:

- научная деятельность педагогического процесса ВШ зависит от потребностей общества и его требований (социально-экономического заказа общества), уровня развития науки и культуры, материально-технической базы (культуросообразность), развития научного потенциала и научных школ университета, а также творческих возможностей самих студентов;
- процессы обучения, воспитания, научной деятельности в высшей школе закономерно взаимосвязаны в целостный педагогический процесс вуза;
- содержание научных исследований закономерно зависит от его цели и задач, а также индивидуальных творческих и исследовательских (аналитических) возможностей обучаемых;
- активизация научной деятельности закономерно зависит от наличия у студентов познавательных мотивов, от используемых преподавателем методов стимулирования научного познания;
- формы организации научной деятельности зависят от задач, содержания, методов и условий проведения исследований;
- эффективность научно-исследовательской деятельности и усвоение технологий научной деятельности зависят от условий, в которых он протекает.

Принципами научной деятельности в вузах можно назвать: опираясь на историю – принцип академической свободы и ответственности педагогов-исследователей, принцип единства исследования и преподавания; развивая традиции – принцип культивирования научных школ; принцип создания и развития научно-инновационной среды в высшей школе и др.

По традиции вузовская наука имеет бинарную систему организации: кафедральная наука и деятельность исследовательских подразделений (лабораторий и НИИ) университетов, которая, по сути, координируется специальным органом научного управления. Внутренняя политика университета и организационная структура лабораторий НИИ направлена на глубокую интеграцию кафедральной и лабораторной науки.

5. Технология научной деятельности

В педагогических технологиях выделяют - технологии обучения и технологии воспитания. Следуя логике, можно выделить также и технологию научной деятельности. Правомерно ли это?

Может ли быть технологизирован процесс научной деятельности? Нет ли противоречия в формулировке понятия "технология научной деятельности" этимологически, поскольку научная деятельность - это творческий процесс? Действительно, технология чаще ассоциируется с понятием "техника", однако само слово все же происходит от греческих слов: *techne* - искусство,

мастерство, умение и *logos* - учение, наука. Поэтому, на наш взгляд, с этой точки зрения большого противоречия нет.

Необходимы ли строгое построение компонентов научной деятельности и их четкая градация, позволяющая технологизировать научную деятельность преподавателя и студентов вузов? На наш взгляд, необходимы, поскольку позволяют четко осознавать этот процесс, а, значит, грамотно его проектировать, видеть его связь с процессами обучения, воспитания и развития, грамотно оценивать реализацию образовательного процесса, способствует формированию системного педагогического мышления, позволяет активизировать, интенсифицировать, управлять процессом научной деятельности (поскольку "включает" сознание человека при прохождении алгоритма научной деятельности, подстегивает его), становится направленным на результат и др.

Подчеркнем, что под технологизацией мы понимаем процесс алгоритмизации научной деятельности, процесс грамотного построения научной деятельности педагогов и студентов в рамках образовательного процесса. В этом случае процесс научной деятельности прогнозируем преподавателем, по силам студенту, его результаты достижимы. Усвоение технологий научной деятельности – это усвоение структурированных умений проведения научной работы. Научная деятельность преподавателя в рамках проведения продуктивных исследований (инновационная роль современных университетов) может быть технологизирована как процесс, но не является полностью прогнозируемым и достижим по результатам.

6. Феномен «научных школ».

Научные школы – это организованные и управляемые научные структуры, объединенные исследовательской программой, единым стилем мышления и возглавляемые, как правило, выдающимися учеными (Лешкевич Т.Г., 2006). В классическом варианте научные школы создавались по образцу художественных школ эпохи Возрождения, поскольку вплоть до второй половины XVIII в. научная деятельность носила индивидуальный характер (Грезнева Ю.О., 2003). Они возникали на базе университетов вокруг ученых-экспериментаторов. В науковедении различают классические и современные научные школы. Расцвет деятельности классических научных школ пришелся на вторую треть XIX в. В XX в. в связи с превращением научно-исследовательских лабораторий и институтов в ведущую форму организации труда появляются современные (или «дисциплинарные») научные школы. Они ослабили функцию обучения и сориентированы на плановые программы, формируемые вне рамок самой школы.

Не смотря на это, в университетах продолжают существовать классические научные школы. Это неформальное сообщество ученых, характеризуемое отношениями «учитель - ученик», имеющими субъективный и объективный компоненты. Субъективный включает особенности личности основателя школы, его мотивацию, убеждения, интересы, отношение к науке, к коллегам, стиль взаимодействия с учениками, коллегами и др. К объективным относят

программу исследования, разрабатываемую идею, теоретические взгляды, научные традиции.

В научной школе объединены процесс познания и процесс передачи знаний. Формами организации общения и взаимодействия в научных школах являются научные семинары, коллоквиумы, которые чаще всего носят неформальный характер. Такими были Павловские среды; дом Н.Бора, где вели беседу в стиле перипатетиков малые и большие дискуссионные группы; Л. Ландау проводил семинары каждый четверг в Институте физических проблем и др.

Без учеников научная школа не мыслима. Учитель помогает постичь мастерство, искусство исследовательской деятельности, он «проводник» в науку. Важной характеристикой научной школы являются ученики, получившие ученую степень, т.е. признание.

В заключение изложения теории научной деятельности высшей школы, отметим, что именно университетские ученые занимают первое место по количеству Нобелевских лауреатов различных областях наук.

Вопросы для самоконтроля студентов



1. Расскажите, как развивалась наука в университетах.
2. Приведите примеры исследовательских университетов в мире и Казахстане.
3. Охарактеризуйте компоненты научной деятельности высшей школы.
4. Какие форму организации науки представлены в современных университетах.
5. В чем заключается феномен научных школ?
6. Расскажите о своей научно-исследовательской работе. Можете ли Вы причислить себя к определенной научной школе?

16. Педагогические технологии

Подходы к определению понятия педагогические технологии. Свойства педагогических технологий.



1. Подходы к определению понятия педагогические технологии.

В педагогической науке нет единого определения понятия «педагогическая технология», можно насчитать свыше 300 дефиниций этого понятия. В 70-х годах технология обучения понималась как использование техники в процессе обучения. В современном понимании произошла трансформация в трактовке как человеческой технологии, социальной технологии. Различные подходы представлены наглядно на рис. 32.

Педагогическая технология – это последовательно взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, иными словами, планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педтехнология – строго научное проектирование и воспроизведение, гарантирующих продуктивность педагогических действий.

Педагогическая технология по Г.К. Селевко функционирует и как наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения и воспитания; как система способов, принципов, регулятивов, применяемых в обучении; и как реальный процесс обучения (Анисимов В.В. и др., 2006). Анисимов В.В. соотносит понятие «педтехнологии» и методики по формуле: педтехнология = методике + личность педагога.

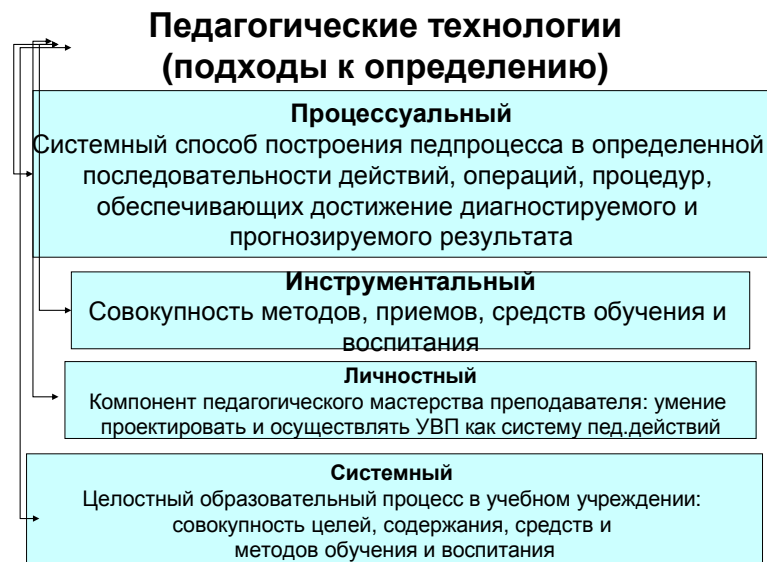


Рисунок 32

Педагогическая технология не сводима к совокупности методов и приемов, близка к форме организации педпроцесса. Она представляет собой сочетание теоретического (объективного) и личностного (субъективного) знания. На уровне проектирования педтехнология может быть универсальной и массовой, на уровне реализации (именно здесь мы имеем дело с живым человеком, со студентом) – авторской (Факторович А.А., 2008).

В педагогических технологиях можно выделить технологии обучения и технологии воспитания, а также в высшей школе технологии научной деятельности педпроцесса.

2. Свойства педагогических технологий:

- концептуальность: опора на научную концепцию, психологическое, дидактическое, педагогическое обоснование;
- системность: обладание признаками системы: компонентный состав, структура, функции, интегративность;
- эффективность: оптимальность по затратам, устойчивая воспроизводимость результатов с позитивными изменениями в развитии учащихся;
- управляемость: диагностическое целеполагание, планирование, проектирование процессом обучения, поэтапная диагностика, варьирование средствами, методами с целью коррекции результатов;
- алгоритмизация, стандартизация, структуризация учебного материала (создает возможность упорядочения совместной деятельности);

- воспроизводимость: любой другой педагог может воспроизвести и использовать технологию с положительным эффектом;
- актуальность в решении стоящих проблем (Загрекова Л.В., Николина В.В., 2004);
- ситуативность: сохранение пространства авторства, творчества каждого педагога, позволяющую идеальную схему превратить в живую педагогическую ситуацию (Факторович А.А., 2008).

Вопросы для самоконтроля студентов



1. Дайте определение понятия педагогическая технология.
2. В чем заключается двойственность педагогических технологий?
3. В чем различие технологии обучения от метода обучения?
4. Перечислите качества педагогической технологии.
5. В чем заключается универсальность педтехнологии?

17. Управление высшей школой.

Структура управления образованием в Республике Казахстан. Управление вузом. Типы управляющих структур в вузе.



1. Структура управления образованием в Республике Казахстан.

Рассмотрим структуру управления системой образования и организацией. Она строится по многоуровневому иерархичному принципу.

Управление системой образования в РК

Орган управления	Основные функции
Правительство РК	Определяет государственную политику в области образования; разрабатывает госпрограммы и стратегические планы развития образования; Утверждает госзаказ, финансирование образования; Создает, ликвидирует государственные органы образования; Утверждает правила лицензирования образовательной деятельности и др.
Центральный исполнительный орган Министерство образования и науки РК	Реализует единую государственную политику в области образования; Осуществляет образовательный мониторинг и информационное обеспечение системы управления; Осуществляет управление качеством образования; Координирует образовательную деятельность в РК; Обеспечивает лицензирование, аккредитацию и аттестацию образовательных учреждений (госконтроль за деятельностью образовательных учреждений); Осуществляет непосредственное финансирование подведомственных организаций за счет госбюджета;

	Планирует и организует деятельность всей сферы образования и др.
Местные органы управления образованием (департаменты образования и т.д.)	Утверждает программы развития образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы; Осуществляют планирование и организацию, координацию сферой образования на местном уровне (включая финансирование на местном уровне) и т.д. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров и др.
Учреждение или организация образования	Самостоятельное осуществление учебно-воспитательного процесса, расстановка и подбор кадров, научная и финансово-хозяйственная деятельность Коллегиальное управление осуществляет Ученый (педагогический) совет Непосредственное управление - ректор, директор ...

В таблице приведены наиболее крупные функции образовательных учреждений согласно Закона РК "Об образовании".

Управление вузом (Пионова Р., 2002)

Как известно, высшие учебные заведения действуют на основе собственного устава, утвержденного в установленном законодательством порядке. Уставом определяется статус (форма хозяйствования – госучреждение, акционерное общество и др.), структура учебных, научных и других подразделений данного вуза, их права и обязанности, а также схема управления и руководства вузом. Внутри каждого учебного заведения складывается своя система управления и руководства его деятельностью, состоящая из двух подсистем: *управляющей и управляемой*. Ведущей является управляющая подсистема, которая объединяет руководителей вуза и его структурные подразделения, коллегиальные органы, профессорско-преподавательский состав, обсуживающий персонал. Управляемой подсистеме относятся студенты, их общественные и профильные формирования, а также преподаватели и обслуживающий персонал.

Главный смысл управления вузом состоит в целенаправленном воздействии администрации вуза, коллегиальных органов на структурные подразделения вуза, на профессорско-преподавательский состав, на студентов с целью получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, в профессиональной подготовке специалистов.

Управление означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющих в вузе: учебных, воспитательных, научных, методических, организационных, профессиональных, хозяйственных.

Администрацию на уровне самого вуза представляют: ректор, проректоры, руководители и работники управлений и отделов; на уровне факультетов – декан и его заместители, работники деканатов. Коллегиальными органами являются: ректорат, ученый совет вуза, ученые советы факультетов, методические советы.

Ректор и декан отдают приказы и распоряжения по различным вопросам деятельности вуза, его структурных подразделений, по конкретным лицам – субъектам деятельности. Таким образом, осуществляется **единоначалие** по управлению вузом и факультетами.

Коллегиальные органы управления – каждый на своем уровне и в пределах своей компетенции – решают сообща различные вопросы жизнедеятельности вуза, его структурных подразделений: утверждают перспективные и текущие планы работы; слушают отчеты подразделений (факультетов, кафедр, лабораторий, управлений, отделов и др.), обсуждают проблемные вопросы научного, учебного, профессионального порядка; занимаются кадровыми вопросами и т.д. Так реализуется **коллегиальная форма управления**.

Наличие двух форм управления в вузе необходимо – это оптимальный вариант. Он дает возможность сочетать совместное, коллегиальное обсуждение и анализ выполненной работы, стоящих задач, выдвинутых вопросов и нести персональную ответственность всех должностных лиц за вверенный участок работы, за принятые решения. Администрация и коллегиальные органы добьются высоких результатов, если будут работать согласованно, скоординировано, опираясь на сотрудничество и гласность.

Студенческое самоуправление осуществляется в двух вариантах. Во-первых, студенты вместе с преподавателями являются членами коллегиальных органов – советов факультетов и вуза, где принимают равноправное участие в обсуждении и решении всех вопросов. Студенты входят в состав временных руководящих органов-штабов, комиссий и др. Названный вариант фактически представляет собой **соуправление**.

Во-вторых, студенты организуют самостоятельную жизнедеятельность своего коллектива. Они возглавляют свои общественные организации, формирования по интересам, научные студенческие советы, являются организаторами ряда коллективных акций, кампаний – строительных и педагогических отрядов, волонтерской деятельности, акций милосердия, социальной защиты студентов и т.д. Студенты проводят общие собрания и конференции, которые считаются высшим органом самоуправления. Развитие студенческого самоуправления зависит от уровня демократизации общества и вуза, делегированных им прав и полномочий, дееспособности органов самоуправления, зрелости студенческого коллектива.

Самоуправление – многофункциональное социально-педагогическое явление; способ организации жизнедеятельности студенческого коллектива, принцип воспитания, средство развития и углубления демократических основ вузовской жизни, активности студентов, подготовки их к управлению делами общества.

3 Типы управляющих структур в вузе.

Воронин М.А. выделяет в образовательном учреждении различные типы управляющих структур: линейную, функциональную, линейно-функциональную, матричную.

Линейная структура представляет собой последовательно выстроенную иерархическую структуру индивидуальных и групповых субъектов с подчинением снизу вверх. Отношения выстраиваются на основе субординации субъектов.

Функциональная структура характеризуется построением субъектов в соответствии с их предназначением и функциональными обязанностями, в которых доминируют связи и отношения координации.

Линейно-функциональная структура управления представляет собой более развитую систему субординации и координации, направленную на реализацию имеющихся целей и задач. Она способствует укреплению как горизонтальных, так и вертикальных связей. В данном режиме действий могут реализовываться функции самоуправления и соуправления. Данное управление имеет личностно-ориентированный подход с делегированием прав, обязанностей и ответственности.

Матричная структура предполагает гибкую структуру управления с мобильно изменяющимися звеньями. Для решения инновационных задач вводятся новые субъекты – временные и постоянные, обеспечивающие развивающее обучение и воспитание. В основе такой структуры лежит функциональное управление, направленное на получение высоких конечных результатов, спроектированных субъектами различных уровней и участков работы. В современном вузе используется матричная структура управления учреждением.



Вопросы для самоконтроля

Ознакомьтесь с Законом РК «Об образовании» и опишите структуру управления системой образования в Казахстане.

Кто представляет единоначалие и коллегиальную форму управления вузом?

Перечислите органы студенческого самоуправления в вузе. Участвуете ли Вы в их работе?

Опишите матричную структуру построения и управления вузом.

Педагогический практикум

Из истории вузов



В 425 г. в Константинополе была учреждена высшая школа – **Аудиториум** (от слова – *слышать*). С IX в. ее стали именовать Магнавра (Золотая палата). По сути, она сделалась одним из первых университетов.

В конце VIII века в Багдаде появились *Дома мудрости*. В них собирались и вели споры крупные ученые. Здесь сосредотачивались богатые хранилища рукописей. Программа должна была способствовать тому, чтобы воспитать просвещенного и благородного мусульманина. Программа делилась на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому относились религиозные дисциплины: толкование Корана, мусульманское право (шариат) и теология. Сюда также относились арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и др. Тот, кто приобретал образования высшего уровня, получал ученую степень – ияз (Джуринский А.Н., 2002). В XI – XII в. в высшем образовании появились новые учебные заведения – *медресе* (происходит от арабского «даре» — урок). От того же корня и название учителя — «мударрис», и класса — «дарехана». Окончив начальную школу — мактаб, где под руководством муллы мальчики учились читать Коран и зубрили правила неры, можно было продолжить образование в медресе. Одни учились несколько лет, другие — 10, 20 лет, были и вечные студенты, всю жизнь посвятившие запутанным премудростям ислама. Проучившись несколько лет, шагирд мог стать муллой, правоведом, богословом.

В 1417 г. в Средней Азии Улугбек начал строительство медресе. «Пусть в моем медресе учат истинным наука — тем, что помогают познавать тайны мира, правильно их понимать. Пусть изучают шагирды математику, астрономию, географию, медицину, поэзию историю нашей земли» (С.Думин, 1989).

Во II в. до н.э. – III в. н.э. вершиной обучения в Китае была столичная императорская школа – *Тай Сюэ* – один из первых в мире предшественников государственного университета. В Тай Сюэ действовал совет мудрецов (Бошигуань), который отвечал за состояние дел в образовании. В центральных городах Китая также возникали специализированные учебные заведения повышенного образования, среди которых столичная литературная школа Хунду Мэнь Сюэ. В вузах учились сыновья аристократов и крупных чиновников. Основными учебными материалами являлись конфуцианские трактаты «Пятикнижие» («Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории»). Их изучение было рассчитано на 10 лет. В Китае впервые прибегли к экзаменам как особой форме обучения (Джуринский А.Н., 2002).

СРЕДНЕВЕКОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Давайте представим, что мы находимся в аудитории средневекового университета. Она напоминает аудиторию университета наших дней: точно также, ступенчатыми рядами, расположены скамьи, внизу стоит массивная дубовая кафедра, за которой стоит читающий лекцию профессор. Некоторые студенты напряжённо слушают и время от времени что-то пишут грифелем на навоощенных дощечках. Другие же перешёптываются или, утомившись дремлют. Бросается в глаза пестрота аудитории: разнообразные камзолы, плащи, береты. Видны семнадцатилетние юноши и начинающие лысеть мужчины. Присмотревшись, можно увидеть людей разной национальности: испанцев, немцев, французов, англичан.

Странно: слушатели говорят на разных языках, а тем не менее всё понимают. Почему? А дело в том, что для всех европейских (в особенности западноевропейских) стран языком науки, как и богослужения, была латынь. Тысячи школьников были обязаны учить латынь в то время. Многие не выдерживали и убегали от зубрёжки и побоев. Но для тех, кто всё-таки выдерживал, латынь становилась привычным и понятным языком, и поэтому лекция на латинском языке была понятна слушателям из разных стран.

На профессорской кафедре, которую поддерживал треугольный пюпитр, лежала огромная книга. Слово "лекция" означает "чтение". Действительно, средневековый профессор читал книгу, иногда прерывая чтение пояснениями. Содержание этой книги студентам приходилось воспринимать на слух, усваивать на память. Дело в том, что книги в те времена были рукописные и стоили очень дорого. И не каждому было по карману купить её.

Тысячи людей стекались в город, в котором появлялся прославленный учёный. Например, в конце XI века в городе Болонье, где появился знаток римского права Ирнерий, возникла школа юридических знаний. Постепенно эта школа стала Болонским университетом. То же было и с Салерно - другим итальянским городом, который прославился как главный университетский центр медицинской науки. Открытый в XII веке Парижский университет завоевал признание как главный центр богословия. Вслед за несколькими высшими школами XII в. большинство средневековых университетов возникло в XIII и XIV вв. в Англии, Франции, Испании, Португалии, Чехии, Польше и Германии.

Нередко иноземному студенту было трудно договориться с местными жителями. Продавцы, трактирщики и хозяева гостиниц обсчитывали пришельцев, а стража и судьи смотрели на это сквозь пальцы и даже... подвергали студентов несправедливым наказаниям!

Борьба за защиту своих прав заставляла сплотиться студентов и преподавателей. Так, возмущённые обидами и притеснениями, студенты и профессора на 10 лет покинули Болонью, и город разом утратил не только славу, но и доходы, которые приносил ему университет. Торжественное возвращение университета последовало лишь после того, как город признал его полную независимость. Это означало, что профессора, студенты и служащие университета подчинялись не городским властям, а выборным деканам факультетов и ректору.

Со временем в средневековом университете появились факультеты: юридический, медицинский, богословский. Но обучение начиналось с "подготовительного" факультета, где преподавали так называемые "семь свободных искусств". И так как по-латыни искусство - "артес", то и факультет назывался артистическим. Студенты - "артисты" изучали сначала грамматику, потом риторику, диалектику (под которой подразумевалась логика); лишь после этого они переходили к арифметике, геометрии, музыке и астрономии. "Артисты" были молодыми людьми, и по университетскому уставу их можно было пороть, как и школьников, тогда как более старшие студенты не подвергались таким наказаниям.

Средневековую науку называли схоластической (дословно - школьной), суть этой науки и её основной порок выражала старинная пословица: "Философия - служанка богословия". И не только философия, но и все тогдашние науки должны были каждым своим

выводом, каждым своим словом укреплять истины религии, слепое доверие к учению церкви.

В учебной жизни средневекового университета большое место занимали диспуты. На так называемых магистерских диспутах обучавший студентов магистр умело втягивал их в спор. Предлагая подтвердить или оспорить выдвинутые им тезисы, он заставлял студентов мысленно сверять эти тезисы с мнениями "отцов церкви", с постановлениями церковных соборов и папскими посланиями. Во время диспута каждому тезису противопоставлялся контртезис противника. Тактика наступления заключается в том, чтобы вереницей взаимосвязанных вопросов подвести противника к такому вынужденному признанию, которое либо противоречило его собственным утверждениям, либо расходилось с незыблемыми церковными истинами, что было равносильно обвинению в ереси.

Но и в средние века находились люди смелой мысли, не желавшие изо дня в день повторять одни и те же церковные истины. Они стремились вырваться из оков схоластики, открыть для науки более широкий простор.

В XII веке против профессора Парижского университета Гильома Шампо выступил молодой учёный Петр Абеляр. В завязавшихся острых спорах профессору никак не удавалось взять верх над юным соперником. Шампо потребовал изгнать Абеляра из Парижа. Но и это не остановило Абеляра. Он обосновался в пригороде Парижа и продолжал следить за каждым словом профессора. После каждой лекции в стужу и дождь, зимой и осенью неутомимые студенты одолевали за сутки не меньше 30 км, пробирались из Парижа в пригород и обратно, чтобы сообщить Абеляру всё сказанное Шампо и поставить последнего в тупик перед новыми возражениями Абеляра. Этот спор, длившийся месяцами, закончился блестящей победой Абеляра. Убелённый сединами профессор признал не только правоту молодого противника, но и посчитал необходимым передать ему свою кафедру.

Абеляра не удовлетворяло мнение схоластов, считавших, что "вера предшествует разумению". Он утверждал, что "веровать можно лишь такой истине, которая становится понятной для разума". Тем самым отвергалась вера в непонятные, бессмысленные и фантастические вещи. Абеляр учил, что "благодаря сомнению мы исследуем, а благодаря исследованию познаем истину".

В смелом учении Абеляра церковь усмотрела опасную угрозу, так как незыблемые истины церкви, так называемые догматы, не выдержали бы испытания сомнением и критикой.

Тяжкий путь прошёл Абеляр. Физически искалеченный своими врагами, изгнанный из Парижа, он оказался в отдалённом монастыре. Под конец жизни он был осуждён церковным собором как еретик, над ним постоянно нависала угроза казни.

Источник: Тимошкина Е. Средневековый университет // <http://www.mnogoreferatov.ru/index5.php?id=36874>

Н.Суворов. Средневековые университеты. - М.: 1898. – 246 с.

Университет означает всецелость или совокупность всех наук, всех отраслей человеческого знания (universitas literarum)...(с.1)

Средневековые юристы называли университетом всякий организованный союз людей, всякую корпорацию – *corpus*. В том же значении употреблялся термин – коллегия, хотя коллегией стали называть отдельный, частичный союз внутри университетской корпорации. (с.2)

Градации школяров, бакалавров и магистров или докторов соответствовали цеховым градациям учеников, подмастерьев и мастеров. Например, ревизия университетских статусов поручалась той же комиссии, на которую были возложены контроль и ревизия статусов разных ремесленных ассоциаций. Для того чтобы обучиться мастерству, необходимо поступить на обучение к определенному мастеру (магистру) → после 2 лет обучения основам мастерства + испытание другими мастерами становился подмастерьем (бакалавром) → после 2 лет обучения, преподавания элементов приобретенного знания, самостоятельной работы + новое испытание становиться мастером науки. (с.3-4)

Прежде чем сделаться доктором или магистром, нужно пройти через стадии бакалаврства и лицензиатства. Значение бакалаврства – особое «состояние», особый класс, средний между учащими и учащимися.

Этимология слова «бакалавр» не установлена. (с.165 - 166)

основа	язык	Значение	комментарий
Baculus - палка	Лат.	1. выдержавший испытание школяр, ведет к своей квартире с факультетским «скипетром» приглашенных друзей и экзаменаторов; 2. выдержавшему испытание давался жезл, как символ учительского авторитета	Не выражают идеи подчиненного или второстепенного ранга
Bacca laurea – ветвь лаврового дерева	Лат.	Лавровым венком венчали выдержавшего испытание	
Baccalarius	Лат.	Вассал - земледелец низшего порядка; каноник низшего ранга в церковном капитуле, подмастерье в цехах, небогатый воин.	
Bachelier от bas chevalier	Фр.	Воин шедший на войну за свой счет, но без свиты и скромно экипированный	
Bacheliers или bacheletters	Пикардия	Неженатая или незамужняя молодежь,	
С академическим бакалавром связывалась мысль о нем, как о преподавателе низшего ранга, как о подмастерье ученого цеха.			

В парижских статутах бакалаврство было названо «первою дверью для достижения прочих степеней». Соискатель на степень бакалавра должен принести присягу в том, что будет повиноваться факультету и исполнять все возлагаемые на него факультетом обязанности, устроить обед своему патрону доктору или магистру, под чьим руководством обучался и который ходатайствовал о допущении его к испытанию перед факультетом (нацией). В начале XIII века получение степени бакалавра представляло собой форменный экзамен, состоящий из двух частей: публичной диспутации и слов похвалы соискателя. Сущность публичной диспутации заключалась в том, чтобы разрешить соискателем поставленный вопрос или тезис разграничением и определением понятий в нем содержащихся, показать его научную развитость и умение владеть словом. Гимн признательности факультету заканчивался словами благодарения Богу, Пресвятой Деве, рекомендовавшего его патрона и докторам. (с. 167-168)

Разумеется не все, получившие степень бакалавра, хотели двигаться дальше на ученом поприще: большинство оставляло университет для занятия должностей церковных и государственных. Диплома не выдавалось, но, по желанию, могло быть дано письменное удостоверение в получении степени бакалавра от факультета (нации).

Те же из бакалавров, которые имели честолюбивое желание получить высшую ученую степень, исполняли в течение установленного числа лет, обязанности, возложенные на них факультетом, преподавали, штудировав в то же время науку, и затем представлялись своим патроном к испытанию на лицензию, после чего должна была непосредственно приобретаться докторская (магистерская) степень. (с. 169)

Лицензия, по первоначальному смыслу, должна была означать не что иное, как предоставление полного преподавательского или профессорского права и выдавалась канцлером университета. Образовалось два акта: лицензия на основании предшествующего испытания и принятие в докторскую (магистерскую) коллегия. Для получения степени доктора (магистра) нужно пройти две стадии испытания: частное испытание и публичное, связанного с немалыми расходами. Прошедший первую стадию становился лицензиатом,

вместе с лицензией доктора вручались и знаки докторского достоинства: книга, перстень, берет. (с. 165, 169)

Для испытаний назначались определенные сроки, например на высших факультетах - два года. Перед испытанием лицензиат присягал в верности факультету. Затем должен состояться торжественный прием лицензиата в коллегия докторов с известными обрядами в трех актах: вечерний, накануне получения шляпы (*vesperies*), дневной в зале епископского дворца (*aulique*), как пробный урок начинающего преподавать доктора, некоторое резюме (*resomppte*). За две недели до вечернего акта лицензиат в парадном одеянии должен лично вручить докторам и бакалаврам четыре тезиса, два из которых должны быть предметом диспута вечером и два во дворце. Вечерний диспут заканчивался председательствующим доктором похвалой докторанта, диспут во дворце велся докторантом уже в шляпе, также предоставлялось разрешить один из поставленных вопросов бакалавру. При *resomppte* диспут происходил между бакалаврами до тех пор, пока новоиспеченный доктор не разрешал спорного вопроса. (с. 171)

Получение докторской степени сопряжена с огромными расходами, например на факультете декретистов требовали присягу о финансовом обеспечении соискателя не менее 80 парижских фунтов. А папа Климент V на венском соборе 1311 г. ограничил траты на получение докторской (магистерской) степени до 4000 руб.

Расходы аспиранта: 4 су за траву или солому, 4 фунта за восковую свечу, издержки на угощение докторов вином и конфетами (после окончания испытания до получения лицензии, но бакалавр уверен в ее получении), на подарки (сукна, мех, шляпы и пр.) всем докторам (магистрам), бакалаврам, педелям и их друзьям, фестиваль для очень многочисленного собрания.

Для многих, получивших лицензию, оказывалось невозможным выдержать финансовую тяжесть, с которой стало связываться получение докторской (магистерской) степени. Таким образом группа лицензиатов выделилась, как особая университетская или ученая степень, средняя между бакалаврством и докторством (магистерством). (с.172-173)

Эти степени перешли и в германские университеты, порядок и значение степеней были в разных университетах различны. В Оксфорде особого класса лицензиатов не образовалось, потому что аспирант должен в течение года подготовиться к получению высшей степени, а то лицензия теряла силу. (с. 173)

НЮАНСЫ ПОЛУЧЕНИЯ СТЕПЕНЕЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ГЕРМАНИИ (с.173-188)

факультет	особенности
теологический	Магистр искусств + 5-6 лет изучения теологии + представление о зрелости для получения степени бакалавра + присяга; 2 года на докторских курсах + испытание для получения лицензии (канцлер); докторская степень лицензировалась доктором, чаще всего доктором-патроном, после трехдневного испытания (вечернего словесного турнира, вручение знаков докторского достоинства в главной зале университета, чтение собственной лекции).
юридический	Для получения бакалавра достаточно знаний в искусствах, но степень магистра искусств необязательна, непременным условием было знание латинского языка и диалектики + представление в коллегия докторов + испытание (чтение лекции – интерпретация указанных книг, присутствие членов коллегии необязательно + при неудачной интерпретации испытание самими докторами) + присяга; весь период подготовки для получения степеней бакалавра и лицензиата в разных университетах различный: от 4 лет в Лейпциге до 8 лет в Эрфурте, причем срок подготовки мог делиться пополам, в Гейдельберге четыре года из шести

	полагалось для получения степени бакалавра, а во Фрейбурге два из семи.
медицинский	Для получения степени бакалавра необходима 2-летняя подготовка магистру искусств и 3-летняя без степени магистра искусств; для получения лицензии необязательно получение степени бакалавра медицины достаточно прослушать весь курс средневековых книг по медицине, лицензия не давалась раньше 26-28 летнего возраста, после ее получения можно практиковать, но в течение года необходимо сопровождение опытных докторов.
артисты	Так как число получаемых ученые степени огромно, то только 2 раза в год проходят испытания для получения степени бакалавра (17 лет соискателю при обучении в течение 1,5 – 3 лет), 1 раз – лицензиата, степени лицензиата и магистра (21 год аспиранту) сильно не отличались, лицензию давал канцлер, а бакалаврство и магистерство факультет, после получения лицензии в течение года обязан получить степень магистра, поэтому многие сразу шли на испытания для возведения в магистерскую степень, после ее получения обязаны отработать 2 года на факультете.
РЕМ. Бакалаврство и лицензия давались на основании испытаний без всяких символов, а получение докторской (магистерской) степени выражалось в ряде символических действий: возложение шляпы как знак свободы и достоинства, вручение открытой и закрытой книг, как символы занятий и размышлений, целование нового доктора доктором – патроном, как выражение товарищеской солидарности, надевание перстня на руку, как символ обручения с наукой, облачение в докторскую мантию...	

Учебные занятия во всех средневековых университетах рассчитывались на весь учебный год, и только к концу XV века в германских университетах стали делить на полугодия или семестры. (с.189)

В средние века не было понятия чтение *курса* такой-то *науки*, а было принято говорить, читает такую-то *книгу*. Одни книги считались более важными, другие менее важными и не столь обязательными. Лекции различались ординарные и экстраординарные, таким образом и преподаватели делились на ординарных и экстраординарных. (с.189)

Для ординарных лекций отводились утренние часы, в течение всей лекции слушатели не могли прерывать лектора вопросами. Статутами запрещалось ординарному лектору повторять чтение текста, за исключением трудных и важных пассажей и то не более 2 раз. Особенности чтения экстраординарных лекций: могли читать все (ординарные, экстраординарные преподаватели, бакалавры), можно читать бегло, можно задавать вопросы, отвечать на них может слушатель, читались в послеобеденные часы будней, в выходные, каникулярные и праздничные дни. (с.190)

Пропуск и опоздание на лекции карались штрафом (и преподаватели, и слушатели), недопущением к экзамену, выселением из бурсы. (с.192)

Аудиторий, предназначенных для всех слушателей данной книги данного факультета, долгое время не существовало. Профессора устраивали школьные помещения у себя в домах или в нанимаемых помещениях, и только в XIV веке городами стали устраиваться общественные здания для аудиторий. (с. 196)

Практические упражнения составляли репетиции и депутации, письменные работы в средние века не существовали. Виды репетиций: подробное объяснение отдельного текста с выражением собственного мнения, проверка знания всех источников комментариев, относящихся к вопросу, живой диалог между преподавателем и учеником. Диспутации же должны были приучить школяра, вооруженного знанием, защищать собственную точку зрения и убеждать в истинности того, что сам признает за догматическую истину. (с.205)

Лекции, как правило, в дни диспута не читались. Магистры были свободны от чтения лекций, но обязательным для них являлось поочередное председательство на диспутах в официальном облачении. Один из магистров держал речь и старался выбрать тему, имеющий

многосторонний интерес, в заключении ставил тезисы или вопросы, которые должны были сделаться предметом спора. Студенты на таких диспутациях были внимательными слушателями, а вечером того же дня или в выходные они устраивали собственные диспутации под руководством магистра или бакалавра (с.206-207)

Поначалу, в XII в. магистр, *magister*, означая просто мастера, главу мастерской. Школьный мэтр был таким же мастеровым, как и прочие ремесленники. Его титул говорил лишь о его месте на стройке. Но скоро он возносится в своей славе много выше. На закате средневековья устанавливается равенство между рыцарством и наукой, что дает владельцу докторского титула равные с рыцарем права.

История присуждения ученой степени доктора берет начало с XII в., когда их стали присуждать на юридическом факультете университета Болоньи. Это были доктора права. Затем довольно быстро католическая церковь ввела степень доктора богословия, которую присуждал Папа римский лично, либо им уполномоченный канцлер университета. Степень доктора медицины присуждала конгрегация медиков – членов медицинского факультета.

В России в начале XIX в. были сформулированы законодательно общие принципы научной аттестации. «Право давать ученые степени или достоинства было предоставлены указом Александра I в пяти университетах, предусматривали ученые степени кандидата, магистра и доктора».

Ученые степени - Университет Болоньи (1130 г.), Парижский университет (1231 г.), в России (1803 г.).

Логически построенная речь хорошо воспринимается 8-10 минут, далее происходит уставание восприятия, и необходимо переключение вида деятельности и внимания.

Закон забывания Г. Эббингаузера «работает» для материала логически связанного (ведь закон забывания был установлен для не связанного логикой материала: через 1 час после зачитывания в памяти остается около 40-45 % материала, а через 2 дня - лишь 25-28%). Для логического материала действует тот же закон, но процесс забывания протекает менее интенсивно: через 1 час остается 71.6 % от усвоенной лекции, через 3-4 дня – 45.3%, через неделю – 34.6 %, через 2 недели – 30.6 %, через 2 месяца – 24%.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ - ЗАДАЧИ

ЗАДАЧА 1.

Проблемная ситуация. Преподаватель читает лекцию. Через некоторое время он слышит шум в аудитории, студенты его не слушают.

Опорный факт. Студенты разговаривают, не слушают преподавателя

Вопрос 1. Что должен сделать преподаватель в идеальном варианте?

Варианты ответов:

1. Не обращает внимания.
2. Делает замечание и продолжает лекцию.
3. Ругает студентов.
4. Выставляет некоторых студентов за дверь.
5. Идет жаловаться в деканат.
6. Делает паузу в лекции.
7. Пытается привлечь интерес студентов к лекции.

8. Решает сделать "разрядку".
9. Взывает к совести студентов.
10. Под каким-нибудь предлогом покидает студентов, надеясь, что когда он вернется, студенты перестанут разговаривать.
11. Угрожает зачетом, экзаменом.
12. Повышает голос при чтении лекции.
13. Уходит, не дочитав лекцию.
14. Поднимает "активного" студента и спрашивает об их разговоре.
15. Поднимает "активного" студента и спрашивает о сути лекции.
16. Молчит до тех пор, пока студенты не перестанут разговаривать.
17. Другие варианты.

Вопрос 2. *Как Вы считаете, как обычно поступает преподаватель?*

Вопрос 3. *Как поступили бы Вы?*

ЗАДАЧА 2.

Проблемная ситуация. Преподаватель принимает экзамен у студентов. Он замечает студента, поглядывающего в шпаргалку.

Вопрос 1. *Как Вы поведете себя в роли преподавателя?*

Варианты ответов:

1. Преподаватель делает замечание, забирает "шпору".
2. Выгоняет из аудитории, возмущается.
3. Забрав "шпору", оставляет в аудитории, но делает замечание, что снизит оценку на 1-2 балла.
4. Сделает вид, что не замечает.
5. Выяснит, рукой ли этого студента написана "шпора". Затем - либо отбирает "шпору" и снижает оценку, либо журит и просто отбирает "шпору".
6. Другие варианты

Вопрос 2. *В чем Вы видите причину того, что студенты стремятся прибегать к помощи шпаргалок?*

Варианты ответов:

1. Не готовился, не посещал занятий, результат - нет знаний.
2. На сессию выведен большой материал по данной дисциплине
3. Неуверенность в себе и волнение перед экзаменом.
4. Комплекс причин, в частности, указанные в пункте 2 и 3.
5. Другие варианты.

ЗАДАЧА 3

Автор И. Гилева

Преподаватель принимает рефераты по СРС у студентов 3 курса. Выслушав работу одного из студентов, он приходит к выводу, что она просто скачана из Интернета и незначительно изменена. Студент даже не потрудился ее серьезно переработать, дополнить и т.д.

Вопрос 1. *Как поведет себя преподаватель?*

Варианты ответов:

- а) сделает вид, что не заметил;
- б) задаст вопросы по теме реферата, затем по дисциплине и поставит оценку по сути за ответы студента;
- в) выгонит из аудитории и поставит неудовлетворительную оценку;
- г) поговорит со студентом и даст ему возможность исправить ошибку, сдать позднее переделанную работу;
- д) другой вариант ответа.

Вопрос 2. *Как Вы думаете, в чем причина того, что студенты скачивают рефераты из Интернета?*

- а) считают, что преподавали все равно не заметят;
- б) не готовятся в течение семестра, в результате не обладают достаточными знаниями для написания работы;
- в) не имеют желания учиться, делают все лишь бы сдать и «отвязаться»;
- г) недостаточно литературы по теме, зачем писать и «мучаться», если все равно хорошей работы не получится;
- д) устарела тема, стала не интересной для студента;
- е) отсутствуют превентивные системные меры наказания студентов;
- ж) особый менталитет;
- з) другой вариант ответа.

Задача 4

Автор *Н.Шаламова*

Преподаватели часто сталкиваются с ситуацией, когда студенты не готовы к проведению семинара.

Вопрос 1. *Как поведет себя преподаватель?*

- а) будет возмущаться и пойдет в деканат;
- б) преподаватель поставит всем студентам «1»;
- в) проведет контрольную работу по пройденному материалу;
- д) попытается выяснить, почему студенты не готовы?
- е) преподаватель попросит студентов написать эссе на тему «Нужно ли готовиться к семинарам?»;
- ж) проведет семинар в виде тренинга или деловой игры;
- з) другие варианты ответов.

Вопрос 2. *Как Вы думаете, чем вызвана сто процентная неподготовленность студентов к семинару?*

- а) отсутствием интереса к предмету, преподавателю и т.п.;
- б) преподаватель неинтересно преподносит материал и отбивает интерес и мотивацию;
- в) у преподавателя наблюдается профессиональная деформация личности;
- г) это просто нелепая случайность, что все студенты оказались не готовы;
- д) студенты сознательно решили игнорировать требования преподавателя;
- е) студенты хотят проверить преподавателя, как он справится с такой ситуацией?
- ж) другие варианты.

Вопрос 3. *Как бы поступили Вы в подобной ситуации на месте преподавателя?*

Вопрос 4. Что бы Вы предприняли на месте преподавателя, чтобы подобных ситуаций не возникало?

Вариант ответа автора:

- 1) выяснить причину неготовности студентов к семинару;
- 2) провести семинар в виде игры;
- 3) заинтересовать студентов занятиями по дисциплине (методика активных методов и форм обучения).

Вариант ответа преподавателя:

- 1) выяснить причину неготовности студентов к семинару и наказание / предупреждение студентов;
- 2) изменение тактики проведения занятия, проведение семинара по альтернативной технологии обучения (любой преподаватель должен быть готов к подобной ситуации, и должен иметь другой алгоритм проведения занятия, что иллюстрирует квазиалгоритмичность педагогической деятельности);
- 3) в течение данного занятия и ведения всего курса использование множества видов стимуляции подготовки студентов к занятиям.

Дидактические сказки

Сказка – это один из основных жанров фольклора, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел [6].

Алгоритм дидактической сказки включает:

1. Введение в сказочную страну, в которой живет одушевляемый символ. Рассказ о нраве, привычках, о жизни в этой страны.
2. Разрушение благополучия. В качестве разрушителя могут выступать злые сказочные персонажи (дракон, Кощей), стихийные бедствия (ураган, ливень), тяжелое эмоциональное состояние (скучно, тоскливо, отсутствие друзей).
3. Обращение к человеку. Только человек с пылким сердцем и знаниями может все спасти. Поэтому, чтобы восстановить страну, нужно выполнить определенное задание.

Главное – заронить в душу обучающегося «зерно» осмысления, а для этого оставить его с вопросом внутри.

Слушая сказку, человек накапливает в бессознательном некий символический **«банк жизненных ситуаций»**.

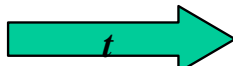
Средние века (V-XIV вв)

- Педагогические идеи были пронизаны **церковной догматикой**.
- Дети светских феодалов получали **"рыцарское воспитание"** - овладение **"семью рыцарскими добродетелями"**: умением ездить верхом на лошади, плавать, метать копье, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь песни в честь сюзерена и "дамы сердца".



Эпоха Возрождения (XIV-XVI вв.)

- Разложение феодализма, зарождение и развитие буржуазии.
- Великие географические открытия, а также изобретение книгопечатания.
- **"Гражданское воспитание"** - формирование члена общества с хорошими манерами, чуждого христианскому аскетизму, развитому телесно и духовно, воспитанного в ходе трудовой деятельности.

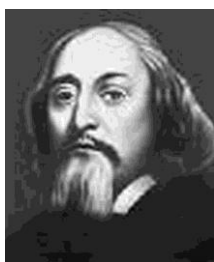


Новое время (XVII в.) и

эпоха Просвещения (XVII-XVIII вв.)

Идеал благородного человека

Просвещенный гражданин



Я.А. Коменский

Чехия



Дж.Локк

Англия



Ж.Руссо

Франция



Г.Песталоцци

Швейцария



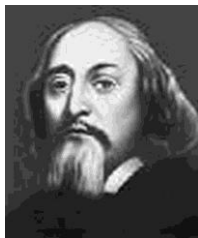
И.Гербарт



А.Дистервег

Германия

Ян Амос Коменский (1592-1670)



Великая дидактика
1632
Материнская школа 1633
Всеобщий совет об исправлении дел человеческих
1666
Мир чувственных вещей в картинках
1658 ...

Родился в общине «чешских братьев».

Получил начальное образование в братской школе, закончил латинскую школу, затем обучался в Пражском Карловом, Герборнском и Гейдельберском университетах.

1614 г. - возвращается в Чехию, директор лат. школы

1618 г. - 30-летняя война

1628 г. - переезжает в Лешно (Польша), руководит школой, выбирается епископом.

Здесь живет 28 лет. Посещает Англию, Венгрию, Швецию, Голландия.

Последние годы жил в Амстердаме (Голландии).

Педагогические воззрения носят **сенсуалистический характер** - познание реального мира на основе чувственного восприятия, реализма, принципа наглядности.

Формирование человека в соответствии с **идеями добра и общественной пользы**.

"Школа не должна быть страшным и скучным местом для детей, а должна быть местом для удовольствий, радости, игры, должна быть **"школой-игрой"**, **"школой-театром"**.

Педагогические взгляды

«Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение»

"Великая дидактика".

Обосновал принцип природосообразности – идея подражания природе – естественный метод воспитания: обучения проходит через 4 стадии:

- **1** – автопсия (самостоятельное наблюдение);
- **2** – автопраксия (практическая осуществление);
- **3** - автохресия (применение полученных знаний в новых обстоятельствах);
- **4** - автолексия (самостоятельное изложение результатов своей деятельности)

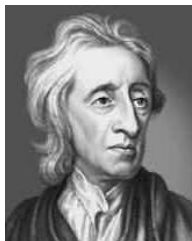
Фундаментальная идея педагогики – **"пансофизм"** - обобщение добытых цивилизацией знаний и донесение их через школу на родном языке до всех людей.

Возрастная периодизация - 4 периода по 6 лет каждый:

детство	- от рождения до 6 лет	- материнская школа
отрочество	- от 6 до 12 лет	- школа родного языка
юность	- от 12 до 18 лет	- латинская школа или гимназия
возмужалость	- от 18 до 24 лет	- академия

Установил понятие школьного года с его делением на учебные четверти, ввел каникулы, определил организацию учебного дня (4 учебных часа в школе родного языка, 6 – в латинской школе), теоретически разработал классно-урочную систему учебных занятий и практически применил ее.

Джон Локк (1632-1704)



Родился в семье провинциального адвоката в Рингтоне. Окончил Вестминстерскую школу, питомец и преподаватель Оксфорда.

1667 г. - секретарь лорда-канцлера Эшли.

1682 г. - эмигрировал в Голландию.

1688 г. - после «славной революции» возвращается в Англию и занимает почетное место в общественной жизни буржуазного общества.

Об
управлении
разумом
1690

Мысли о
воспитании
1693

- Разработал способы и приемы **развития мышления**.
- Считал, что у человека нет врожденных представлений и идей, он появляется на свет будучи «**чистой доской**».
- Цель воспитания - **обеспечение здорового духа в здоровом теле**. Задача - **воспитание джентльмена**.
- **Содержание:** чтение, письмо, рисование, родной язык, франц. и лат. языки, география, астрономия, хронология, этика, танцы, фехтование, навыки социального поведения - «хорошие манеры и знание света».
- Рекомендовал также заниматься **ремеслом**.

Жан-Жак Руссо (1712-1778)



Родился в семье ремесленника-часовщика в Женеве. Не получил систематизированного знания.

1741 г. - попадает в Париж.

1749 г. - получает Дижонскую премию за «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?»

1756-1762 - живет в предместье Парижа

1762 г. - «**Эмиль, или О воспитании**»; бежал за рубеж.

1767 г. - под чужим именем вернулся во Францию.

Критикует кастовость, ограниченность, неестественность воспитания. Выдвигает идею **свободного и естественного воспитания** - «детям стоит предоставлять полную свободу», воспитание на лоне природы с учетом *возраста*.

Настаивал на физическом воспитании, идеи трудового воспитания носили новаторский характер.

Предложил **основные периоды развития дитя**:

- 1 → от рождения до появления речи - здоровье младенца;
- 2 → речь - 12 лет - усвоение ЗУН на практике, без книг;
- 3 → 12-15 лет - подготовленность к систематич. умст. восп.;
- 4 → 15-25 лет - нравственное восп. на истории Античности.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827)



Родился в семье врача в Цюрихе.
Образование получил в начальной и латинской школе.
Учился на филологическом и философ.отделениях университета.

1774 г. - открыл первый приют для детей и бедных в Нейгофе. Приют должен был содержаться на средства, заработанные самими детьми в поле и на ткацких станках. Дети получали начальное образование. В 1780 г. приют разорился.

1781-1787 гг. - «Лингард и Гертруда»

1798 г. буржуазная революция, создана Гельветическая (Швейц.) республика. В г.Станце Песталоцци организует приют. Исследует и организует **воспитывающий труд и развивающее обучение. Идея элементарного воспитания.**

1799-1804 гг. - сш и интернат, отделение для подготовки учителей в г. Бургдорфе, 1805-1826 гг. - приют для бедных, сш и институт в Ивердоне.

1825 возвращается в Нейгоф, пишет «**Лебединую песню**» (1826).

Педагогические идеи

Цель воспитания - развить все природные силы и способности (последователь Ж.Руссо)

Основной принцип воспитания - согласие с природой.

Центр педаг.системы - **теория, метод элементарного воспитания.**

Процесс воспитания восходит **от простейших элементов к сложным.**

Педаг.процесс делится на простейшие элементы:

число, форма, язык - **элементы умственного воспитания;**

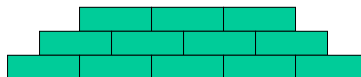
отношения ребенка с матерью, чувство гармонии и красоты -

элементы нравственного воспитания;

простые движения, умения - **элементы физич. и труд.восп.**

Элементы - это «кирпичики».

Число их увеличивается.



Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841)

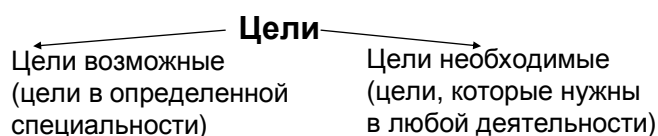


Окончил **латинскую школу** и **Иенский университет**. Работал воспитателем детей швейцарского Аристократа. В 1800 г. посетил Бургдорфский институт Песталоцци. С 1802 г. работал профессором в Геттингенском и Кенигсбергском университетах. Читал лекции по Педагогике и психологии, руководил семинарией для подготовки учителей.

Общая педагогика, выведенная из целей воспитания (1806),
Письма о приложении психологии к педагогике (1831)
Первые лекции по педагогике (1835)
и др.

Разработал **этическую теорию**. Общественная и личная нравственность покоятся на определенных нравственных идеях – вечных и неизменных.

Цель воспитания – формирование добродетельного человека. Задача педагога – постановка целей, которые ученик поставит перед собой, когда станет взрослым.



Процесс воспитания

Управление + Обучение + Нравственное воспитание

Управление – это условие воспитания – поддержание порядка в настоящее время (не само воспитание), призвано подавлять «дикую резвость ребенка». Средства управления – угроза, надзор, приказания и запрещения (кондуит), наказания (система).

Авторитет и любовь – вспомогательные средства управления.

Обучение. Ввел термин **воспитывающего обучения**.

Обучение основывается на многосторонности **интересов** (6):

Познание окружающей действительности
эмпирический, умозрительный, эстетический;
общественной жизни
симпатический, социальный, религиозный.

Уделял большое внимание **психологическим основам** процесса обучения.

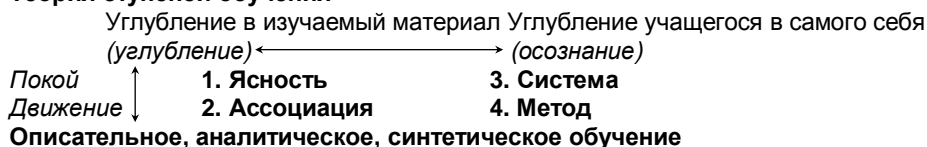
Интерес – важнейшее условие и средство успешного обучения.

Усвоение нового на основе известного – **апперцепция**.

Непроизвольное внимание – примитивное внимание, апперцептивное внимание.

Произвольное внимание (задача управления, обучения и нрав.воспитания).

Теория ступеней обучения



Процесс воспитания

Управление + Обучение + Нравственное воспитание

Нравственное воспитание

Непосредственно воздействует на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки.

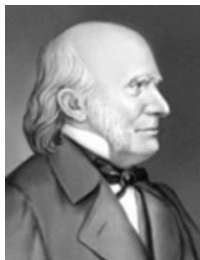
Должно **опираться на хорошее в человеке**

Нравственное воспитание должно стремиться *«поднять в глазах воспитанника его собственное Я посредством глубоко проникающего одобрения»*.

Средства нравственного воспитания:

1. **Удерживать воспитанника** (этому служит управление детьми, обучение их послушанию). Надо устанавливать границы поведения для детей.
2. **Определять воспитанника**, т.е. поставить ребенка в такие условия, при которых он не только из указаний воспитателя, но и из собственного опыта поймет, что «непослушание ведет к тяжелым переживаниям».
3. **Устанавливать четкие правила поведения.**
4. **Поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность»**, т.е. не давать основания для того, «чтобы воспитанник усомнился в истине».
5. **«Волновать» душу ребенка одобрением и порицанием.**
6. **«Увещевать» воспитанника**, указывать на его промахи, исправлять их.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866)



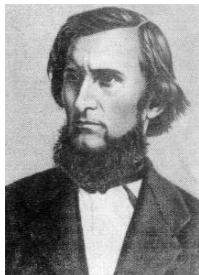
Родился в семье чиновника-юриста. Закончил среднюю школу, поступил в Герборнский университет, перевелся в Тюбингенский университет, закончил в 1811 г., получил степень **доктора философии**.

1813-1818 гг. работал в образцовой школе Франкфурта-на-Майне.

В 1835 г. издал «Руководство к образованию немецких учителей». С 1827 г. издавал журнал «Рейнские листки для воспитания и обучения»

- Необходимо активизировать учебную деятельность учащихся, усилить значимость их самостоятельной работы.
- **Основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность и самодеятельность.**
- **Выдвинул принцип культуросообразности:** воспитание должно считаться с уровнем культуры данного времени и страны.
- Самодеятельность** - решительный фактор, определяющий личность, его поведение.
- Создал дидактику развивающего обучения в виде 33 законов и правил обучения.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870)



«Человек как
предмет
воспитания» 2 тома
1867-1869

«Родное слово»
1864-1870

...

Родился в г.Туле в религиозной помещичьей семье.

Получил гимназическое, затем университетское образование.

Окончил в 1844 г. юрфак МГУ. Преподавал в Ярославском юридическом лицее, служил чиновником. С 1854 г. - учитель, инспектор Гатчинского сиротского института.

1859 г. - назначен инспектором Смольного института благородных девиц. Провел в нем реформу. Ввел двухгодичный педагог.класс. 1860-1862 гг. - редактировал «Журнал министерства просвещения».

1862 г. - уволен из института и отправлен в загранкомандировку.

Уйдя в отставку, писал педагог.трактаты.

- Основатель научной педагогики в России с опорой на идею народности.
- Принцип народности был реализован в приоритете родного языка как предмете обучения. Воспитание патриотизма.
- Педагогика должна стоять на фундаменте «антропологических наук» - анатомии, физиологии, психологии, логике, философии, статистике, экономике, истории.
- Предложено учение о двухуровневой дидактике: общей и частной.
- Основной тезис учения - двуединство обучения и воспитания. Наибольшее внимание должно уделяться воспитанию.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КАЗАХСТАНЕ

I период - VI - нач.XV вв.	Истоки и первоначальное зарождение педагогической мысли. Отнесены времена древнетюркских письменных памятников, наследие Коркыт-ата (IX в.), аль-Фараби (IX-X вв.), Ю.Баласагуни (XI в.), М. Кашгари (XI в.), А.Ясави (XII в.), творчество поэтов-мыслителей эпохи Золотой Орды, а также народная педагогика данного периода.
II период - I пол. XV - нач. XX вв.	Период образования раннефеодального государства - Казахского ханства до Октябрьской революции
III период XX в.	Советский период развития педагогической мысли Казахстана
IV период XXI в.	Современное развитие педагогической науки в независимом Казахстане

I период

Народная педагогика

- Педагогические идеи развивались в логике исторических, культурных, нравственных ценностей.
- "Настоящий джигит имеет 8 граней качества и способен хранить тайну".
- **Качества:** умение вести кочевое скотоводство, трудолюбие, стойкость в беде, смелость в бою, знание генеалогии своего рода, поэтическое дарование, находчивость и остроумие, владеть техникой верховой езды.
- Воспитание носило природосообразный характер.

Кочевой образ жизни

Защита терр.от набег.

Способствовало нравств. воспит. личности

Воспитание здорового и физически сильного человека.

Умственное воспитание:

- географические и краеведческие знания, пространственные представления и ориентации;
- астрономические знания;
- биологические знания;
- знание болезней и лекарственных трав;
- владение языком и ораторским искусством, стихосложением ...
- Основа **нравственного воспитания** - уважение и почитание младшими старших.

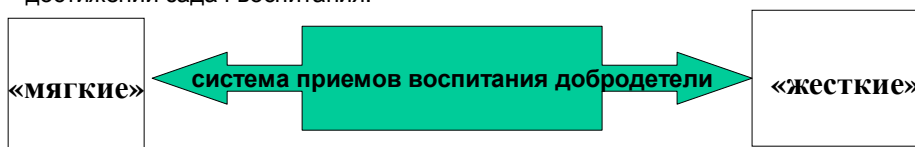
Абу Насыр аль-Фараби (870-950 гг.) - философ, ученый-энциклопедист



- "**Обучение** - это наделение теоретическими добродетелями народов. **Воспитание** - это способ наделения городов эстетическими добродетелями и искусствами, основанными на знаниях.
- **Обучение** осуществляет путем устной речи, передачей знаний, научением, а **воспитание** — путем практической работы и опытом".

Добродетель - плод образованности.

Идеальный наставник - исследователь и ученый, владеющий выразительной речью, умеющий и любящий преподавать, настойчивый при достижении задач воспитания.



Абай Кунанбаев (1845-1904)



Выдающийся казахский мыслитель, поэт, просветитель.

Родился в Семипалатинской области, в семье крупного феодала.

Окончил медресе Ахмета Ризы в Семипалатинске.

Основная база знаний - результат самообразования.

•Обучение должно развивать **умственные** способности детей, волю, формировать твердый характер. Фундаментом формирования личности называет **нравственное и трудовое** воспитание.

•Путем самообразования необходимо пополнять и совершенствовать знания всю жизнь.

•Средства воспитания - народные обычаи и традиции, устное народное творчество (пословицы, поговорки, эпос и т.д.), музыка, пение, литература, особенно поэзия, игры и др.

•Призывал изучать русский язык, обучаться в русских школах. Это ключ к познанию мира.

•**"Слова назидания"**

Ибрай Алтынсарин (1841-1889)



Выдающийся казахский просветитель-педагог, писатель, этнограф

Родился в Кустанайском уезде Тургайской области, воспитывался у деда - бия Балгожи Жанбурчина. 1857 г. - окончил казахскую школу при Оренбургской пограничной комиссии.

В 1859/1860 г. работает переводчиком при Оренбургской пограничной комиссии.

1860 г. - поручается создать русско-казахскую школу в Тургае и до ее открытия в **1864** г. работает делопроизводителем Тургайского уездного управления.

С **1864 по 1879** гг. заведует Тургайским русско-казахским училищем. С **1879** до кончины работает инспектором народных училищ Тургайской области.

Организационно-педагогическая деятельность

Создал оригинальную **сеть русско-казахских школ с интернатами**

Центральные училища (2 кл.) + интернаты (6 лет) // программа
уезд. училищ

Волостные училища (1 кл.) + интернаты (4 года)

Аульные передвижные школы (2 г.)

1888 г. - Иргизское женское училище с интернатом

Профессиональное образование: 1883 г. - Тургайское Яковл. ремес. училище,
Оренбургская учительская киргизская школа. Создано **12** русско-казахских учил.

Педагогические идеи

- Создал **систему светского образования**, которая обладала **преемственностью**, обучение велось **на родном и русском языке**
- Разработал **содержание образования**:
родной и русский языки, математика, естествознание, история, география.
- Учебники: «**Киргизская хрестоматия**», «**Начальное руководство к обучению киргизов русскому языку**» (1879), «**Мактубат**» (1883), «**Шарайти ислам**» (1886)



Автор **первого казахского букваря** (учебное пособие. Оренбург, 1912). Тогда же осуществлена **реформа казахской письменности**, в 1924 г. принята официально. Основоположник **методики преподавания казах. языка**, стоял у истоков казахского литературоведения, заложил основы лингв. терминологии

Ахмет Байтурсынов (1873-1938)

Основоположник казахской филологии, педагог-просветитель

Родился в Тосынской волости Тургайского уезда.

Получил первоначальное (на основе арабской письменности) образование в ауле, затем учился в Тургайском русско-казахском училище (1886—1891), в Оренбургской учит. семинарии (1891-1895).

С **1885 г.** - учитель аульных, волостных школ, городских двухклассных училищ в Актюбинском, Кустанайском и Каркаралинском уездах.

В 1917—1919 гг. - один из лидеров партии «Алаш», избирается членом Военно-революционного комитета Киргизского (Казахского) края.

1920—1921 гг. - нарком просвещения края.

1921—1932 гг. - председатель Академического центра, член научно-методического совета Наркомпроса.

В 1921—1928 гг. преподаватель казахского языка и литературы, истории культуры в Казахском институте народного образования (КИНО).

В 1928—1929 гг. — профессор КазГУ (нынеш. АГУ).

В 1929 г. был арестован и до 1934 г. отбывал ссылку в Арханг. обл.

В 1937 г. был вновь арестован и вскоре расстрелян.



1924 г. - «Педагогическое руководство» (Оренбург) - учебное пособие для учителей 4-х, 7-летних школ, слушателей педагог.вузов.
1926 г. - «Психология и выбор профессии» (Москва), «Психология» (Кызыл-Орда — Ташкент).
1929 г. - «Методы комплексной системы преподавания» (Кызыл-Орда).

Жусупбек Аймаутов (1889-1931)

Родился в Кзылтауской волости Керекуского уезда (Павлодарская область). Окончил русско-казахскую школу.

В **1918** Семипалатинскую учительскую семинарию.

В 1917—1919 гг. входил в состав алашординской организации.

Избирался членом коллегии Наркомпроса КАССР, руководил губернским отделом народного образования, был сотрудником газет «Қазақ тілі» и «Ақ жол». **1926-1929 гг.** - учитель, директор педтехникума г.Шымкенте

Был репрессирован, реабилитирован в 1988 г.

Автор более **100** научных публикаций, нескольких книг, романов, пьес и т.д.

Создание **национальной терминологии по психологии**, рассматривал **этнопсихологическое толкование** некоторых **аспектов казахской литературы и лингвистики**, создатель литературных норм казахского языка.



«Родная речь в начальной школе» 1923
«Методы обучения родной речи в начальной школе» 1925
«Обучение грамоте» 1926
«Букварь для взрослых» 1929
«Педагогика» 1922

Магжан Жумабаев (1893—1938)

Поэт, прозаик, переводчик и педагог.

Родился в Булаевском районе Северо-Казахстанской области.

Получил начальное мусульманское образование и окончил медресе «Галия» (г. Уфа).

1913 г. - поступил в Омскую учительскую семинарию.

Входит в организацию алашординцев. Работает в редакциях «Бостандық туы», «Ақ жол» и др.

1923-1927 гг. - Московский литературный институт.

С **1927 г.** занят педагогической деятельностью.

1929 г. - осужден на 10 лет. Благодаря вмешательству М.Горького освобожден досрочно в 1936 г.

1938 г. - расстрелян. 1988 г. - реабилитирован.

Один из основоположников педагогики Казахстана.

Педагогическая теория

- Основатель **казахской педагогической терминологии**.
- Воспитание делится на 4 вида: **физическое, умственное, эстетическое и воспитание характера**.
- **Цель воспитания**:
 - сделать человека счастливым (а через каждого человека и весь мир);
 - воспитание поколения, способного жить в новом обществе.
- Педагогам необходимо опираться **на народную педагогику**, а также **теории признанных ученых-педагогов**.
- **Показателями души** назвал: **ум, сердце, волю**, которые нужно развивать **в комплексе**.
- Указал, что очень важно у детей развивать **фантазию**.
- Из **методов наказания** выделял **стыд** («Стыд хуже смерти»).
- Подчеркивал необходимость **правильно** подбирать средства воспитания - сказки и игры.

Рекомендуемая литература

Основная литература

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры. – Алматы: Қазақ университеті, 2006.
2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. - Минск: Университетское, 2002.
3. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
4. Кредитная система обучения в вузе. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 180 с.
5. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.
6. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. – Алматы, 2007. – 284 с.

Дополнительная литература

7. Национальные системы образования: общая характеристика, структура. – Алматы: РОНД, 2004. – 160 с.
8. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Российского педагог.общество, 2004. – 192 с.
9. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. – М.: Академия, 2005. – 432 с.
10. Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Жантекеева З.У. Педагогика высшей школы. - А-Ата, 1986.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980.
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Ширяев Е.Н. Педагогика. - М.: Академия, 2002. - 576 с.
13. Джуринский А.Н. Развитие образования в мире. - М., 2000.
14. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 304 с.
15. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во "Совершенство", 1998.- 608 с.
16. Философия образования для XXI в. - М.: Издательская фирма Логос, 1992. - 207 с.
17. Мынбаева А.К. Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей. – Алматы: Раритет, 2005. – 90 с.

Нормативные документы

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы // <http://www.edu.gov.kz>

Законодательство об образовании в РК. - Алматы: Юрист, 2007.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
1. Педагогическая наука и ее место в системе наук о человеке	6
2. Новая модель высшего профессионального образования и кредитная технология обучения	12
3. Высшее образование в современном мире	28
4. Методология педагогики	44
5. Профессионально-педагогическая культура педагога ВШ	61
6. Педагогическое общение	71
7. Теория педагогического процесса ВШ	79
8. Дидактика высшей школы	83
9. <i>Содержание высшего профессионального образования</i>	87
10. <i>Управление процессом обучения</i>	91
11. <i>Методы и формы обучения высшей школы</i>	99
12. Теория воспитания высшей школы	108
13. Теория научной деятельности высшей школы	117
14. Педагогические технологии	127
15. Управление вузом	129
Педагогический практикум	133
<i>Из истории вузов</i>	133
<i>Педагогические ситуации – задачи</i>	139
<i>Презентационный материал истории педагогических учений</i>	143