

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Саратовский государственный аграрный университет
имени Н. И. Вавилова»**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

краткий курс лекций

Саратов 2014

УДК 159.9 (042.4)
ББК 88.37 Я 73
К.20

Рецензенты:

Турчин Г.Д., профессор кафедры «Педагогика» СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук,
доцент ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ»
Мурахтанова Л.И.

Иновационные процессы в профессиональном образовании: краткий курс лекций / Сост.: Капичников А.И., Капичникова О.Б. // ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2014. – 111с.

Краткий курс лекций по дисциплине «Иновационные процессы в профессиональном образовании» составлен в соответствие с рабочей программой дисциплины. Краткий курс лекций содержит теоретический материал по основным вопросам инновационных процессов в профессиональном образовании, рассмотрены объект и предмет данных процессов, профессиональное образование как инновационный феномен.

УДК 159.9 (042.4)
ББК 88.37 Я 73

Введение.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной высшей школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Современная российская высшая школа - это результат огромных перемен, произошедших в системе отечественного образования за последние годы. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард: вряд ли какая-то другая её подсистема в той же степени может подтвердить факт своего поступательного развития таким обилием нововведений и экспериментов.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный». Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования. На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, Н. Б. Пугачёвой, В. С. Лазарева, В.И. Загвязинского с позиций системно - деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений.

Лекция 1

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСИЛЕНИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

1.1. Принципы реализации идеи гуманизации профессионального образования: его гуманитаризация; фундаментализация; деятельностная направленность; национальный характер профессионального образования.

Общеизвестно, что образование - обучение и воспитание, но не всем известно, в чем заключается философия образования, складывавшаяся веками. Философия всегда стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и определить его новые ценности и идеалы. В этой связи можно вспомнить имена Платона, Аристотеля, Яна Амоса Коменского, Жан Жака Руссо и многих других, кому человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. Целый период в истории философской мысли носил название «Просвещение». Немецкая философия XIX века (И.Кант, Г.Гегель, В.Гумбольдт) предложила пути реформирования систем школьной и университетской подготовки. В XX веке крупнейшие мыслители выдвигали проекты новых образовательных институтов. Широко известны имена В. Дильтея, Д. Дьюи, М. Бубера, К.Ясперса и других, чье наследие вошло в золотой фонд философии образования.

Несмотря на то, что проблемы образования всегда занимали умы мыслителей, выделение философии образования как особого исследовательского направления началось лишь в XX веке. В начале 40-х годов в Колумбийском университете (США) создается общество, которое ставит своей целью исследование философских проблем образования в сотрудничестве философов и теоретиков педагогики, разработку учебных курсов по философии образования в колледжах и университетах, а также подготовку кадров. С этого времени во всех западноевропейских странах преподавание философии образования постепенно занимает все более важное место. Однако до сих пор остается неясным ее статус и «взаимоотношения» с общей философией, с одной стороны, и с педагогической теорией и практикой - с другой. Представители разных философских направлений по-разному трактуют содержание и задачи философии образования.

В России в области анализа проблем образования всегда существовали весьма значительные философские традиции (М.М.Сперанский, В.Ф.Одоевский, Л.Н.Толстой и другие), но до самого последнего времени философия образования не была областью специальных исследований, не было и специалистов. В наши дни положение начинает меняться, что, возможно, связано с состоянием дел в образовании, отражающим кризисную ситуацию в культуре в целом. Конструктивный подход к образованию требует его научного осмысления, точнее, переосмысления, именно с философских позиций.

Рассматривая философию образования как широкую рефлексию проблем образования и педагогики, следует учитывать, что в систему педагогических знаний кроме педагогики традиционно входят и дидактика, и методика, и психология. Все они должны обслуживать единую педагогическую практику, однако сегодня таковой в реальности не существует. Сейчас формируются самые различные виды педагогических практик: традиционная, развивающая, новая, гуманитарная, религиозная и так далее.

В настоящее время в российском образовании прослеживается несколько основных тенденций. Во-первых, кризис классической модели и системы

образования, разработка новых фундаментальных педагогических идей, создание экспериментальных и альтернативных школ; во-вторых, движение в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманизация и компьютеризация образования и, наконец, в третьих, восстановление и развитие традиций русской школы и образования.

Среди исследовательских направлений современной отечественной философско-педагогической мысли можно выделить несколько основных. Это прежде всего связанное со школой Л.В. Выготского философско-психологическое направление, которое заложило солидное основание в разработку культурологической и деятельностной парадигмы широкой образовательной практики. Здесь следует отдельно выделить школу В.В.Давыдова и Д.Б. Эльконина - методологию и методику развивающего обучения. Второе направление развивается в рамках методологии Г.П.Щедровицкого и его последователей, тут разрабатываются межпрофессиональные образовательные проекты и предпринимаются попытки создания новой педагогической антропологии и философии образования. Третье направление - школа диалога культур В.С. Библера, в рамках которой объединяются идеи развивающего обучения и диалога культур. Разные подходы к образованию, разные его интерпретации, разные виды педагогических практик еще только формируются, поэтому, по сути, сегодня трудно говорить о единых ценностях образования. Тем не менее, философия образования, по-видимому, должна заниматься выявлением исходных ценностей, основополагающих установок в образовании и воспитании, соответствующих тем требованиям и задачам, которые объективно выдвигаются в условиях современного общества. Сегодня кажется очевидным, что формирование культурной, свободной и ответственной личности - центральная задача всей системы образования.

В этой связи для развития подходов к обучению особенно значимым представляется изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека. Нельзя забывать, что применение знаний не определяется автоматически, это творческая задача, решаемая каждый раз в новой, неповторимой ситуации. Человек в наши дни живет во все более и более сложных условиях, когда в каждом конкретном случае нет и быть не может готовых решений, когда нужно их находить, принимать и нести за них ответственность. Поэтому в процессе образования задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать, учитывать аргументы оппонента, выходит на одно из первых мест. Несомненно, востребованными становятся люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более чем в одной профессиональной позиции, сохраняющие самообладание в условиях неопределенности. Необходимость формирования такой личности предопределяет направление коренных реформ в образовательной системе. Не менее серьезная проблема возникает из конфликта рационального и иррационального в культурном пространстве в целом и в образовательном процессе в частности. Наблюдается резкий всплеск неврозизма, психических заболеваний (особенно в молодежной среде), социального одиночества, деструкции нравов и так далее. К этому следует добавить стрессорное нарастание информационных перегрузок, избыточность и хаотичность информации, нагрузку в образовательном процессе преимущественно на рациональную сферу, дикие формы эмоциональных «разрядок». Из-за недостаточности художественно-образных форм в современной системе образования и «неиспользования» возможностей развития творческой фантазии, интуиции появилась опасность

однополюшарного развития. Образование оказалось предельно рационализированным и вербализованным, из него выхолощен «эффективно-эмоциональный запал детства» (А.В.Толстых), что приводит к распространению бездуховности в обществе. Нельзя не согласиться с Ю.Н.Афанасьевым, что «падение духовной культуры, девальвация моральных норм, утилитарная профессионализация ведет молодежь к утрате жизненных ориентиров».

На протяжении последних десятилетий среди педагогов в разных странах мира все шире распространяется установка на создание для учащегося возможностей занимать в учебном процессе активную, инициативную позицию; не просто «сусваивать» предлагаемый учителем, программой, учебником материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог; самому ставить вопросы и искать на них ответы, не останавливаясь на найденном как на окончательной истине. В этом ключе ведутся поиски, направленные на превращение обучения в живой, процесс. Такой подход к обучению определяет и новые требования к личностным качествам и профессиональным умениям педагога.

Трудности в решении назревших задач определяются как объективными, так и субъективными факторами. Нельзя не учитывать, что школа - один из наиболее инерционных социальных институтов. Эта черта характерна и для учебного процесса. Кроме того, с огромным трудом поддается изменению классическая система взаимоотношений в диаде «учитель - ученик». В поисках выхода из создавшейся ситуации представляются перспективными попытки «включить» образование в контекст культуры, так как становление и развитие человека именно «через культуру» - важнейшая цель образования. Образование и культура в современном мире, как ни странно, все дальше отходят друг от друга, что само по себе свидетельствует о серьезном кризисе в обществе. Причины этих кризисных явлений частично связаны с возникновением общества массовой культуры, создаваемой и транслируемой средствами массовой коммуникации. Массовая культура лишена четко выраженной национальной окраски. В равной мере и образование утрачивает функцию, формирующую национальное самосознание. В преодолении кризисных явлений значительная роль, несомненно, принадлежит возрождению, реанимации культурной функции образования, то есть гуманитарному образованию, основная ценность которого - идеи гуманизма.

Гуманитарное образование по своему определению непосредственно обращено к человеку, к его интеллектуальной и эмоциональной сфере, к осознанию им своего жизненного предназначения и своего места в обществе. Не новым будет и утверждение, что основной носитель нравственных ценностей - гуманитарное образование. О том, что хранителем моральных истин служит гуманитарное образование, писал еще в середине XIX века А. Ламартин. Его мысль «Если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, погибнут и человек, и все человечество» и сегодня звучит более чем актуально. Уже нельзя игнорировать тот факт, что низкий культурный уровень широких масс населения угрожает социально-политической стабильности общества.

Реальность же такова, что сегодня гуманитарное знание находится на низком уровне. Оно раздроблено и во многом лишено своей основной функции - научно осмыслить социальный опыт человечества, страны, общества, личности. Цикл гуманитарных дисциплин должен быть связан единым культурным полем, традициями мировой и отечественной культуры. Вне связи с собственно человеческими проблемами, с поиском личностных смыслов и активизацией развития духовной культуры личности понятие «образованный человек», к сожалению, означает не «культурный», а всего лишь «информированный». Функционально-профессиональные знания «разошлись» с гуманистическими

ценностями, утрачены критерии нравственности, духовности. Все это проявляется в симптомах снижения этической планки в сознании и поведении людей, в развитии псевдокультурных и антикультурных тенденций. Чтобы восстановить целостность гуманитарной культуры, необходимо реализовать принципы целостности (холизма) и междисциплинарности в представлении о гуманитарном знании и гуманитарных науках. Фундаментальные дисциплины, составляющие основу гуманитарного образования любого специалиста, это, как мне представляется, - всемирная и российская история, история мировых культур и религий, психология - «научное человековедение» (Ж.Пиаже), лингвистика (знание языков) и, конечно, знание основ информатики и компьютерной техники. Кроме знаний в этих областях, необходим пласт общекультурных знаний, и не только для гуманитариев. Именно эти знания воспитывают профессиональный вкус, открывают более широкие горизонты для постановки и решения чисто профессиональных задач. Важно подчеркнуть, что только лишь на основе гуманитарных дисциплин можно сформировать понимание изменчивости культуры и незапрограммированности истории. Только гуманитарно-образованный человек может не догматически понимать естественнонаучные знания. Кроме того, нельзя не учитывать, что гуманитарные и социальные дисциплины учат искусству понимания другой индивидуальности, другой культуры, истории, развивают способность их интерпретации. Человек, лишенный хотя бы основ гуманитарного образования, будет ущербным как личность и не сможет соответствовать той новой культурной ситуации, которая отказывается от односторонне технологической линии развития. Культурная ситуация диктует сегодня рост социальной значимости гуманитарного образования. Многолетняя педагогическая практика показывает, что развитие системы образования, как правило, педагоги не связывают с социально-историческими, экономическими и политическими изменениями, которые происходят в мире. Однако социальный заказ, направляемый обществом системе образования, порождается в первую очередь именно этими изменениями. Вся история развития области педагогических знаний лишь подтверждает эту мысль. Педагогические цели - следствие социальных, а также социальной сущности обучения. Новые требования общества к образованию, а точнее, к уровню образованности и развития личности, и новые условия жизни меняют как методы преподавания, так и содержание педагогической практики. В связи с этим разработка новых концепций и технологий обучения, соответствующих актуальным целям образования, становится не только педагогической, но и социальной задачей. Именно поэтому изменение подходов к обучению следует рассматривать в широком контексте исторических, политических, экономических и социальных условий общества в целом.

В современный переходный период со всеми его кризисными явлениями, в том числе (что особенно важно) в духовной сфере, выявляется особая острота и актуальность формирования позитивной стратегии обучения и воспитания. Такая стратегия, не возвращаясь на позиции авторитарного диктата по отношению к личности, должна прежде всего исходить из новых отношений между учителем и учащимся, что предполагает необходимость разработки многих вопросов теории и практики педагогической деятельности. Изменение ролевых функций учителя и учащегося оказывается связанным с важнейшим принципом гуманитарного образования, принципом диалогизма (диалога). Методологические основы данного принципа, как и сама теория диалога, получили всестороннее развитие и обоснование в работах М.М.Бахтина. Определяя сущность человеческих взаимоотношений, М.М.Бахтин выделял в качестве основополагающей черты принцип всеобщности диалога. Диалогические отношения - почти универсальное

явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения, проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Отсюда проистекает требование организовать учебный процесс и по содержанию, и по форме таким образом, чтобы учащиеся получали возможность рассматривать все явления жизни через призму их диалогового характера. Кроме того, принцип диалога включает принципиально важное для построения учебного процесса признание равноценности и равнозначности всех участников общения. Это требует от преподавателя преодоления всей предшествующей традиции обучения. Преподаватель и учащийся, ведущие диалог в процессе познания, должны выходить на уровень понимания, а понимание, по Бахтину, всегда диалогично, т.е. понимание - это взаимопонимание. Понять - значит понять другое, чужое. Принцип диалогизма, несомненно, помогает выйти на новый уровень гуманитарного знания и организации гуманитарного образования. Этот же принцип лежит в основе теории межкультурной коммуникации. Реализация принципа диалогизма с очевидностью просматривается в схеме, по которой должен развиваться процесс обучения межкультурной коммуникации, а именно: снятие предубеждений (размывание стереотипов), затем рефлексия «чужого» и, наконец, идентификация, то есть понимание и принятие перспективы «чужого» без потери своей. Эта же схема, как нам кажется, соответствует не только самой природе межкультурного общения, средством которого стали иностранные языки, но и межличностного в рамках монокультуры. Связь культуры и коммуникации неразрывна. Недаром коммуникацию называют «сердцевиной» (Э.Холл) культуры, ведь только через язык в его устных и письменных формах человек познает свою или чужую культуру. Видение мира, стереотипы мышления, поведения полностью отражены в языке на уровне лексики, грамматики, речевых оборотов и общения на этом языке. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что максимальное использование и развитие диалогового общения - это одновременно подготовка учащихся к осуществлению грамотного межличностного и межкультурного общения, это формирование толерантной и свободной личности. Принцип диалогизма требует не только изменения содержания учебного предмета, но и его новой организации. В этих условиях учебный предмет следует выстраивать таким образом, чтобы способствовать сознательному активному соучастию обучаемых в процессе восприятия и творческого воспроизведения его содержания. А для этого необходимо преодолеть разрыв между содержанием образования и потребностями, интересами человеческой личности.

Эта проблема может решаться путем организации так называемого интерактивного обучения, системообразующий фактор которого - взаимодействие участников учебного процесса с предметным содержанием, с другими участниками учебного процесса с предметным содержанием, с другими участниками учебного процесса, с их собственным опытом. Актуализация опыта в процессе учебного взаимодействия придает ситуации личностный смысл и способствует переходу учащегося из объектной в субъектную позицию. Основанием для разработки интерактивного обучения помимо идеи диалогизма (М.М.Бахтин, А.А.Ухтомский, М.Бубер и др.) послужили идеи символического интеракционизма (Дж. Мид, Дж. Блумер), интерессубъектного подхода (А.У.Хараш), психология доверия (Т.П.Скрипкина), педагогика ненасилия (В.А.Ситаров, В.Г.Маралов), психологические механизмы защиты личности (Р.М.Грановская, И.М.Никольская) и многое другое. Организация интерактивного обучения предполагает разнообразные формы актуализации, которые рассматриваются в качестве методических процедур и приемов, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (диалог, коллективное

решение проблемной ситуации, ролевая игра, «круглый стол», групповая дискуссия и т.п.). Очевидно, что при таком подходе к образовательному процессу требования к лекциям, семинарам и практическим занятиям должны измениться, равно как и к организации учебной среды и учебного пространства. Большую роль в осмыслении и решении этих проблем может сыграть опыт научно-практических исследований, связанных с переходом от классической монологично-рациональной формы обучения к диалогической и полилогической, а также реальное воплощение идей гуманизации образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
 - б) дополнительная литература
 1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9
 - 2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9
 - в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:
 - Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. —[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
 - Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html
 - 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
 - Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>
 - Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
 - Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
 - Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
 - Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 2

Принципы реализации идеи гуманизации профессионального образования: его гуманитаризация; фундаментализация; деятельностная направленность; национальный характер профессионального образования.

Конец XX века в образовании России характеризуется переходом от бюрократической модели к ее демократическому варианту. Универсализм, стандартизация, рационализм, жесткие правила, строгая иерархия управления, характерные для централизованной системы образования, подверглись серьезной критике.

Родительская общественность, прогрессивные педагоги требуют привлечения к решению проблем образования всех заинтересованных сил, децентрализации управления школой, участия в нем общественности, создания разнотипных школ, учета местных интересов и интересов учащихся. Разрабатываются различные социально-педагогические проекты, которые позволяют демократизировать образование в России.

Образованность человека - одна из решающих жизненных ценностей и главное достижение личности учащегося. В традиционной, авторитарной школьной системе, жестко регламентирующей достижение личностью заданного среднего обязательного уровня образованности, чрезмерно стандартизирующей образование, рождается иллюзия, что можно научить всему в строго логическом порядке.

Авторитаризм в образовании - термин, отражающий характер взаимодействия обучающего и обучаемого, имея в виду непререкаемость и жесткое навязывание воли и взглядов первого, требование принимать на веру содержание передаваемых знаний, социальных ценностей, норм поведения.

Данная система не востребует стремление к исследованию, экспериментированию, функциональную грамотность человека, его индивидуальность. Только постоянно обновляющаяся, соответствующая новому уровню производства, науки, культуры, информационно ориентированного общества, демократизирующаяся школьная система может создать необходимые социально - педагогические условия, способствующие личностным достижениям учащихся. В демократизирующемся образовании, школа не расценивается как «производственный конвейер», но является организатором персонального, адекватного личности каждого учащегося процесса обучения.

Новая социально - экономическая ситуация породила необходимость качественно иной системы школы, глобальная тенденция которой - демократизация всех её компонентов во имя личностных достижений каждого учащегося.

Демократизация образования - фундаментальная идея его дальнейшего развития, предусматривающая три направления изменений в системе «образование - общество - личность»:

- а) распространение принципа доступности образования на все возрастные и социальные группы населения;
- б) рост самостоятельности образователей в разработке, принятии и реализации решений, касающихся их деятельности (автономия образования);
- в) упрочение коллегиальных форм управления учебными заведениями самоуправленческих начал в учебных коллективах.

Определяя ориентиры будущей образовательной системы, мировое сообщество с эпицентрами школьного образования в Западной Европе, России, США и Японии, стремится в русле магистрального направления демократизации школьных систем осуществить реформу современного образования.

Рассматривая демократизацию как многоаспектный и многопроблемный процесс отечественные и зарубежные ученые (Июширо Канемацу, Такэда Масанао (Япония),

Колеман, Дженкс (США), Дуглас (Англия), Перну, Гонверс (Швейцария), Чеккелни, Тоноччи (Италия), Р. Винклер (Германия), А.Басис (Франция), Джуринский А.Н., Малькова З.А., Цейкович К.И. и др. (Россия) отмечают два подхода в понимании демократизма:

- эгалитаристский подход, царивший до конца 80-х г.в школьной политике СССР и Японии, основанный на уравнительном принципе (ориентация на «усредненного ученика») и принципе единообразного образования, что не может сказаться отрицательным образом на процессе личностного роста, промежуточными результатами которого являются достижения личности;

- антиэгалитаристский подход в понимании демократизма школьной системы, которая приобретает все больше сторонников, основан на принципах преемственности и непрерывности образования, идеях вариативности, дифференциации, диверсификации образования и др.

Рассматривая демократизацию образования как фундаментальную идею его дальнейшего развития, необходимо ориентироваться на существенные признаки системы образования демократического типа:

- равенство членов общества перед образованием, т.е. его доступность независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности;

- децентрализация школьной системы, означающая, в частности, правоместных органов распоряжаться финансами и отбирать педагогические кадры;

- открытость системы, трактуемая как преемственность всех ее ступеней;

- право родителей и учеников на выбор учебного заведения;

организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

Созвучными с указанными Т. Масанао признаками систем образования демократического типа являются приоритеты государственной образовательной политики, провозглашенные в России в 90-е гг:

- приоритет интересов личности и удовлетворение личностных образовательных потребностей (как цель и критерий эффективности деятельности системы образования); принцип равенства образовательных возможностей;

- государственный характер образования;

- светский характер образования;

- приоритет альтруистической, коллективистской системы ценностей;

интеграция федерального и регионального культурного образовательного пространства;

Многие проекты пришли в российскую педагогику с Запада, где они получили название общинного образования. Под общинным образованием понимается процесс, в ходе которого члены общины объединяются с целью улучшения жизни как общины в целом, так и каждого человека.

Одним из социально-педагогических проектов общинного образования в масштабе социума города является проект "Школа без стен", предложенный в 1972 году американскими педагогами Ф. Куфи и Р. Сафран. По этому проекту в процесс образования широко включаются учреждения, предпринимательские структуры, общественные формирования, рядовые граждане, все, кто готов сотрудничать в решении социально-педагогических проблем молодежи, особенно тех ее представителей, кто по каким-либо причинам (семейным, финансовым и др.) покинул высшую школу.

Идея американских педагогов получила дальнейшее развитие в работе немецких ученых (рук. проф. Е. Шнайдер), которые создали проект внеаудиторного образования молодежи. Основные идеи проекта - замена абстрактной учебы в учебном заведении практическим опытом образования в реальных условиях городских предприятий и

учреждений. Молодые люди посещают различные организации, учреждения с целью накопления практического профессионального опыта, который потом анализируют вместе с преподавателем. Они получают знания и овладевают умениями не через наблюдение за деятельностью других, а через практическое участие в самостоятельном труде в различных социальных службах города.

Рассмотрим образовательный потенциал этого проекта. Общая цель этого проекта - повысить ответственность всех органов местной администрации, городских социальных служб, граждан за образование молодежи и мобилизовать имеющиеся средства и силы на решение социально-педагогических проблем молодых людей.

Анализ позволил выделить следующие стратегические направления образования молодежи в рамках данного проекта:

- осознание руководителями и общественностью ценности человеческих ресурсов, которые надо развивать и обогащать;
- создание и развитие органов местного самоуправления социально-педагогической направленности;
- вовлечение широких масс населения в общественную деятельность, имеющую социально-педагогическую направленность;
- расширение третьего (негосударственного,) сектора, т. е. создание разнообразных общественных объединений (организаций, движений, клубов, кружков, секций и т. д.) для удовлетворения разносторонних потребностей и интересов населения;
- развития образовательной, этнокультурной и спортивно-оздоровительной инфраструктуры социума;
- активизация адресных благотворительности и меценатства коммерческих и иных структур, а также отдельных граждан; всесторонняя социальная помощь и поддержка семьи.

Совокупность названных направлений и формирует образовательную среду города. Его неповторимость и своеобразие, феномен и дух образования в разных социумах и отличает одну модель от другой этого проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
 2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
- б) дополнительная литература
1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9
 - 2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9
- в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:
- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html
- З.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>
- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 3. Принципы реализации идеи демократизации образования: самоорганизации учебной деятельности обучающихся; сотрудничества обучающихся и обучаемых; открытости профессиональных образовательных учреждений; многообразия профессиональных образовательных систем; регионализации профессионального образования; равных возможностей; общественно - государственного управления.

Демократизация - одно из ключевых понятий нового времени. Это область решения многих проблем, вставших перед российским обществом. Это опорное понятие и для профессиональной школы. Но нередко оно трактуется несколько упрощенно и сводится в основном к вопросам выборности руководителей учебных заведений, созданию советов профессиональных образовательных учреждений и региональных советов по народному образованию. И тогда вроде бы "демократизация проведена".

Между тем проблемы демократизации образования значительно глубже и сложнее. Они охватывают все без исключения стороны жизни учебных заведений. Это долгий и мучительный процесс преобразований с целью нормализации отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями всех рангов и педагогами, между педагогами и студентами и между самими студентами. Назовем семь основных принципов демократизации профессионального образования: равных возможностей, сотрудничества, многообразия, открытости, регионализации, общественно-государственного управления, самоорганизации. Выделяются они по основанию уровней управления: студент (самоорганизация), преподаватель как руководитель студентов (сотрудничество), образовательное учреждение (открытость), система профессионального образования (многообразие), регион (регионализация), общество (принцип равных возможностей) и государство (общественно - государственное управление). В целях удобства изложения эти принципы раскрываются ниже в несколько ином порядке, чем они здесь перечислены.

Принцип "равных возможностей". В демократическом обществе каждый гражданин должен иметь возможности получения образования как общего, так и профессионального на любом доступном для него уровне. Это вовсе не означает, что все в конце концов достигнуто одинаково высокого уровня образованности и квалификации. Это просто невозможно сегодня и в ближайшей перспективе. Но общество может и должно предоставить примерно равные условия для получения образования каждому своему члену, прежде всего потому, что при введении образовательных стандартов мера требований на всех ступенях профобразования должна быть посильной для каждого, кто поступил на данную ступень и хочет продолжать учиться. Цель - исключить отсеивание студентов из учебных заведений. Ведь известно, что многие крупные ученые, предприниматели, артисты были не лучшими обучаемыми на студенческой скамье.

Очевидно, необходима индивидуальная поддержка особо нуждающихся семей с детьми и самой молодежи из таких семей, продолжающей образование за счет государственных стипендий, предоставления общежитий и т.п. Надо сохранить, а возможно, и усилить социальные функции учреждений профобразования, в которые принимали и по-прежнему принимают всех желающих. Ведь это единственные средние учебные заведения, где при поступлении не надо сдавать экзамены и где дают общее и профессиональное образование тем подросткам, которых нельзя оставить без внимания.

Подчеркнем: требуется развитие и элитарных профучреждений. Не по признаку социального происхождения студентов (хотя, конечно, необходимость таких негосударственных платных учебных заведений для детей состоятельных родителей отрицать нельзя), а элитарных в смысле формирования профессиональной элиты общества, которая задает образцы, ориентируется на высшие уровни деятельности, и не

только интеллектуальной. Нужны и летчики - асы, и слесари-инструментальщики, и медицинские сестры что называется высшего класса и т.д. Воспитание таких специалистов - задача не только высшей школы и послевузовского образования, но и учреждений начального и среднего профобразования. Предстоит создавать особые условия для тех, кто не может учиться в обычных условиях, т.е. обучать инвалидов. Это, пожалуй, наиболее заброшенная сфера образования - как общего, так и профессионального. Но в гуманном и демократическом обществе люди, не способные учиться и трудиться в нормальном для других режиме, должны быть обеспечены образовательными услугами. В так называемых социально развитых странах на обучение и трудоустройство каждого инвалида выделяются средства, подчас в десятки раз превышающие стоимость обучения обычного студента.

Принцип многообразия профессиональных образовательных систем означает их многоукладность, альтернативность, вариативность, многообразие образовательных программ, содержания, форм и методов обучения, дифференциацию и индивидуализацию профобразования. Говоря о многоукладности, имеют в виду прежде всего переход от тотального огосударствления профессиональной школы к многообразию ее учредителей и собственников. То, что государственное во многих случаях догматично, пассивно, негибко, с одной стороны, а с другой - зависит от произвола работников аппарата управления, создает благоприятную почву для использования служебного положения в интересах руководителей и работников всех рангов. Нынешней системе образования крайне необходима альтернатива в лице пока немногочисленных негосударственных учебных заведений, пусть это будет хоть какой-то стимул к конкуренции, а значит, и развитию.

У нас уже появились негосударственные вузы, колледжи, действуют многочисленны курсы - компьютерные, по обучению иностранным языкам, менеджменту и т.д. Но почему-то сразу стало повсеместно считаться, что если не государственное, не муниципальное, то платное. Хотя Законом РФ "Об образовании", во-первых, предусмотрены негосударственные образовательные учреждения не только частные, но и общественные, и учебные заведения религиозных организаций и т.д.; во-вторых, законом установлено право негосударственного образовательного учреждения на государственное и муниципальное финансирование (с момента его аккредитации).

Во всем мире частных учебных заведений, особенно профессиональных, немного. В развитых странах в них учится не более 3 - 5% студентов, и они особого влияния на сферу образования не оказывают, за исключением, возможно, образования аристократии. А вот негосударственных профессиональных учебных заведений - множество. В Германии и Франции - при заводах, фирмах, в Нидерландах - при церковных общинах и т.д. И все они финансируются государством. У нас же этот процесс всячески сдерживается. Не-однократно подготавливавшийся в проектах закон о разгосударствлении образовательных учреждений каждый раз наталкивался на массу противоречий.

Стать собственниками государственных школ, училищ, колледжей и т.д. хотят многие: и частные лица, и предприятия, и государственные ведомства - органы управления образованием разных уровней, ведомства по управлению имуществом также разных уровней, службы занятости и т.д. Но как только собственность учебного заведения попадает в чьи-то руки, в том числе и чиновника какого-либо государственного или муниципального ведомства (а власть в России всегда была и остается персонифицированной), появляется возможность распорядиться этой собственностью, "прихватизировать", продать, сдать в аренду, преобразовать в коммерческое предприятие или, к примеру, превратить ПТУ в воскресную религиозную школу, выбросив на свалку дорогостоящее технологическое оборудование.

Между тем во многих странах найден механизм, препятствующий передаче государственного учебного заведения в чьи-либо руки и делающий невозможным "прихватизацию" государственного учебного заведения. Этот механизм заключается в очень короткой и простой формулировке: собственником всех зданий, сооружений, земли, оборудования и т.д. государственной (муниципальной) школы, колледжа, университета и т.п. является само учебное заведение. Такая формулировка означает, что никто персонально - ни директор (ректор), ни педагогический коллектив, ни чиновник любого ведомства, ни любое другое физическое или юридическое лицо - не может изменить функциональное назначение этой собственности, т.е. школа может оставаться только школой, колледж - колледжем и больше ни чем другим. Некоторые сдвиги произошли и в преодолении единообразия типов профучреждений и содержания профобразования. Наряду с традиционными ПТУ, техникумами, институтами и университетами появились многочисленные высшие профучилища, технические лицеи, колледжи, региональные учебные центры, профильные университеты (технические, педагогические и т.д.), академии и т.п. Развивается многоуровневость профобразования - и начального, и среднего, и высшего. Учебные заведения получили право самостоятельно разрабатывать документацию, хотя многие их руководители с опаской до сих пор поглядывают в сторону вышестоящего органа, пытаются там утверждать учебные планы и программы, а также по старинке все ожидают "типовую учебную документацию".

Дифференциация образования, очевидно, целесообразна не только по уровням, специальностям и специализациям, по выбираемым студентами курсам и предметам и т.д., но и по характеру области будущей профессиональной деятельности. Так, в производственно-технической сфере труд специалистов классифицируется по следующим трем областям: инновационная деятельность - исследования, разработки и проектирование; производственная - производственные системы; обслуживающая - маркетинг, использование оборудования, испытания и измерения. Соответственно эти три области предъявляют разные требования к уровню подготовки и личностным качествам специалиста. Аналогично такая или другие классификации могут применяться и в других отраслях. Они-то и определяют дифференциацию содержания и направленность профподготовки специалистов.

Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности требуют перехода от подготовки специалистов так называемых массовых специальностей к индивидуальному профобразованию молодежи. Каждый обучаемый должен проектировать свою личную "образовательную траекторию", иметь возможность выбора тех курсов и предметов, изучать которые он считает необходимым в соответствии со своими

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
 2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
- б) дополнительная литература
1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9
 - 2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное

пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 4 Развитие идеи опережающего профессионального образования как усиления его влияния на развитие экономики.

4.1 Принципы реализации идеи опережающего образования: опережающего потребности производства уровня профессионального образования населения; опережающей подготовки кадров для регионов; профессионального саморазвития личности обучаемых (учащихся, студентов, слушателей).

В опережающее образование включается прежде всего общеобразовательная подготовка как база любой последующей специализации, включения в различные виды деятельности. Оно нацелено преимущественно на развитие общих способностей, склонностей, интересов, убеждений, идеалов, мировоззрения, направленности личности, одновременно создавая возможности для выявления и формирования призвания, помогая молодым людям в их жизненном и профессиональном самоопределении.

Опережать – значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентации, норм поведения, способов и форм общения. В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии. Компьютеры здесь служат обучающему и обучаемому и как средство познания, и как инструмент практической деятельности.

Реализация разрабатываемой модели опережающего образования становится важнейшим источником ее совершенствования и критерием ее соответствия провозглашаемым целям. Для оперативного совершенствования теории и практики создаваемой системы важны постоянное изучение каждой пилотажной (опытной) школы и степени продвижения к целям и систематическая оценка хода и результатов деятельности. Предусматривается взаимообмен опытом работы экспериментальных школ, в частности, с помощью хорошо налаженной информационной службы. Характер совершенствования и его результаты должны оцениваться по уровню развития учащихся. В этой своеобразной госприемке принимает участие широкая общественность, родители, учителя, ученые, преподаватели вузов и т.д.

Проверяется модель целостного развития личности с учетом трудностей ее роста, возрастных сложностей и противоречий. Ставится цель способствовать общекультурному развитию, особенно формированию нравственного и интеллектуального внутреннего мира, становлению системного научного миропонимания и конструктивного мироотношения. В его задачи входит предупреждение отклоняющегося поведения, вооружение средствами эффективного саморазвития, подготовка к непрерывному образованию.

Сложилась система социальных, образовательных и личностных ценностей, которую стремится воплотить в жизнь опережающее образование: 1) ответственность перед настоящим и будущим; любовь к истине, добру, красоте, родине, людям, жизни, миру, природе, труду, науке, познанию, искусству, творчеству, технике, конструированию и проектированию; 2) практически действенное, конструктивное мировоззрение; модернизированные научные и технические знания, способность ориентироваться в новейших технологиях; информационная грамотность; 3) стойкая склонность и способность к напряженному продуктивному труду и переменам видов труда; навыки коллективной трудовой и познавательной деятельности; высокая культура труда; 4) склонность и способность к непрерывному образованию, к сотрудничеству со сверстниками, старшими и младшими поколениями; к осознанному выбору профессии; к полноценному творческому досугу; 5) умение корректировать свою деятельность, готовность к трудностям и испытаниям, способность справляться с противоречиями действительности; 6) глубокое и прочное правосознание; умение ценить, рационально организовать и использовать время; владение методами

технического, производственного и общественного управления; опыт принятия ответственных решений и их проведения в жизнь; 7) дисциплинированность и эмоциональная насыщенность мыслительной деятельности, умственные способности.

Достижению этих целей способствуют такие средства опережающего образования, как обеспечение системного нравственного, эстетического и научного мировосприятия, мироощущения, мировоззрения; внедрение развивающегося обучения; обращение к рефлексии, самопознанию и саморазвитию обучаемых; организация их практической деятельности, общения, взаимопомощи и сотрудничества; развитие и компенсация способностей; применение в учебно-воспитательном процессе новых информационных технологий.

Становлению нового типа личности служат обновляемое содержание образования, создаваемая в школах психолого-педагогическая и профориентационная служба, педагогический всеобуч родителей и воспитателей учащихся, постоянно действующая система повышения квалификации учителей, активные методы обучения и преподавания, разнообразные формы организации жизни школы, разноплановая самодеятельность учащихся и т.д. Полный курс общего опережающего образования призван обеспечить усвоение системных знаний из следующих областей: 1) история, экономика, социология, государство и право, эргономика, науковедение, география, этнография, лингвистика, логика, психология, педагогика, этика, эстетика, литература, изобразительное искусство, дизайн, рисунок и черчение, музыка; 2) техника и технология, производство и сельское хозяйство; 3) математика, информатика, астрономия, физика, химия, геология, биология, физиология, гигиена; 4) физическая культура и спорт.

К числу обязательных относятся: научное мировоззрение, научный коммунизм, социология, экология, профессиография, коммунальное хозяйство, военное дело и др. Технологический уклон предусматривает углубленное изучение предметов политехнического цикла, включая эргономику; естественнонаучный – математической логики, математики, исследования операций, механики, астрономии, физики, химии, биологии; обществоведческий – в истории и социологии, государства и права, политики, искусства, литературы, филологии, эстетики, психологии, этики, педагогики.

Направление углубленного изучения дисциплин обучаемые избирают сугубо добровольно, с помощью психолога и работающего в тесном контакте с ним консультанта по вопросам профориентации. В этом случае легче определить и вид производственной практики для различных групп обучаемых. В задачи консультационной службы входит также забота о психогигиене, психопрофилактике, предупреждении и разрешении различных конфликтов, общем развитии обучаемых.

Особая роль в формировании общих (и отчасти специальных) способностей школьников принадлежит развивающему обучению. Оно предусматривает последовательный учет зависимости восприятия, представлений и понятий, формирующихся у обучаемых, от их предшествующего опыта, сложившихся мотивов и условий деятельности, направленности личности. В развивающем обучении на основе совместно-разделенной деятельности обучающихся и обучаемых возрастает значение познавательной и продуктивной самостоятельности. Сначала с помощью педагога, а потом все более самостоятельно обучаемые усваивают изучаемый материал с учетом условий правильного выполнения конкретных действий («ориентировочная основа действий» по П.Я. Гальперину). Широкое применение находят здесь также идеи проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов и другие).

Основу учебных занятий составляют активные, творческие и практические методы обучения. Среди них различные варианты сократического (эвристического, поискового) метода: моделирование, конструирование, проектирование, экспериментально-лабораторный, исследовательский, проектный. Широко

применяются игровые методики – деловые игры (адаптированные). Создается простор для художественного, научного и технического творчества.

Занятия дополняются групповыми и индивидуальными занятиями, в частности, в свободное время, в разновозрастных коллективах. Ребята углубляют свои знания, участвуя в проектных бюро, малой академии наук и т.п. Широко практикуются лекции, в том числе общешкольные, семинарские формы занятий, коллоквиумы, дискуссии, экскурсии и краеведческие походы, развивается самообразовательная деятельность обучающихся. Вводится гибкое, подвижное расписание занятий, допускается разнообразие учебного материала, пособий, индивидуальных и групповых видов, форм и приемов учебной и внеурочной работы.

На все годы обучения рассчитан специальный учебный курс по изучению законов мышления (рефлексии). Обучаемые должны осознать способы и механизмы собственных действий, уметь оценивать их рациональность, искать оптимальные пути продуктивной деятельности. Важно показать логику развития от генетически исходных посылок при изучении объектов ко все более аналитическому, все более конкретному и обогащенному содержанию, осознанному их постижению (по В.В. Давыдову). Формируемые представления, понятия, гипотезы, теории, факты и другие элементы знания, равно как и знания о способах их получения, должны быть пронизаны историзмом и осознаваться учащимися как процесс, открытый в будущее. Задача данного курса – научить видеть противоположности в содержании познания, способствовать глубокому осознанию продуктивного характера усваиваемых элементов и единиц знаний, давать широкие возможности их переноса в новые ситуации.

Рекомендуемая литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1 Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 5. Развитие идеи непрерывного профессионального образования как переход от формулы "образование на всю жизнь" к формуле "образование через всю жизнь", как создание условий для свободного продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве.

Непрерывное образование («образование через всю жизнь», «образование в течение всей жизни») – одна из ведущих современных *идей* развития образования как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь». *Непрерывное образование* – образование, охватывающее всю жизнь человека, включающее в себя формальные (школа, университет и др.) и неформальные (значимые люди, образовательные курсы без сертификации и т.д.) виды образования, связь между изучаемыми предметами и различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на всех этапах жизни, способность к ассимиляции новых достижений научного, культурного и социального прогресса; совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов, акцент на самообразование.

Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

– *к личности*. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное мастерство (условно назовем «вектор движения вперед»). Во-вторых, человек может подниматься по ступеням и уровням образования – «вектор движения вверх». При этом человек может последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать. Например, студент может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование либо сразу после школы приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (например, поменять специальность) – «вектор движения по горизонтали, вбок»;

– *к образовательным процессам* (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– *к организационной структуре образования*. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в каждом отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения.

Выделяются шесть принципов построения системы непрерывного образования:

1. *Принцип базового образования.* Для того, чтобы продолжать образование, свободно двигаться в дальнейшем в образовательном пространстве ребенок, подросток, юноша, девушка должны получить определенную образовательную стартовую основу, базу – как общеобразовательную, так и профессиональную.

2. *Принцип многоуровневости образовательных программ* предполагает наличие многих уровней и ступеней образования.

3. *Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования.* Этот принцип относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве. В условиях непрерывного образования каждый человек, в том числе выпускник школы, ПУ, колледжа, тоже должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень – в техникум, в ВУЗ.

4. *Принцип маневренности образовательных программ* относится к третьему возможному вектору движения человека в образовательном пространстве – «по горизонтали» – возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельно образования в двух или нескольких образовательных областях. Для этого образовательные программы должны позволять обучающемуся легко переходить от освоения одной образовательной программы к любой другой.

5. *Принцип преемственности образовательных программ.* Для того чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно продвигаться в образовательном пространстве по всем трем векторам движения необходимы согласование, стыковка образовательных программ. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

6. *Принцип интеграции образовательных структур.* С одной стороны, это интеграция подсистем образования в отношении их организационных структур, превращая образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые. С другой стороны, очевидно, будет происходить противоположный процесс – одна и та же образовательная программа может осуществляться в образовательных учреждениях разных типов.

Рекомендуемая литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания

инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- З.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 6. Принципы реализации идеи непрерывного профессионального образования: многоуровневости профессиональных образовательных программ; дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного профессионального образования; маневренности профессиональных образовательных программ; преемственности образовательных программ; интеграции профессиональных образовательных структур; гибкости организационных форм профессионального образования (очная, вечерняя, заочная, открытое, дистанционное профессиональное обучение, экстернат и т.д.).

В настоящее время высшее профессиональное образование определяется как сфера общенациональных стратегических интересов России, приоритетами которой являются системные подходы и решения, ценности мировой и отечественной культуры, гуманистическая мораль, гражданственность, мировоззренческие взгляды и методологические решения, ориентированные на формирование новых поколений специалистов, способных к творческой, профессионально-ответственной деятельности, составляющих высшее достояние общества и государства.

Новые цели образования, процессы гуманизации и демократизации в обществе привели к расширению прав образовательных учреждений, усилению регионализации образования. В связи с этим изменилась роль образовательных учреждений в образовательном пространстве, что требует отдельного исследования. Проблема формирования целостного образовательного пространства рассматривается нами в контексте внедрения системы непрерывного профессионального образования в интегрированном учебном заведении.

В современных условиях концепция непрерывного профессионального образования должна рассматриваться как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентной способности, достижение более полной занятости населения, а также обеспечение профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий, и должна строиться на следующих принципах: базисности, многоуровневости, диверсификации, взаимодополнения, маневренности, преемственности интеграции и гибкости.

Принцип базисности или базового образования реализуется через получение определенного образовательного старта, т. е. базовая общеобразовательная подготовка является своего рода «аттестатом зрелости».

Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и ступеней образования.

Принцип диверсификации предполагает расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не свойственных ей ранее форм и функций.

Принцип взаимодополнения базового и последипломного образования относится к вектору профессионального мастерства или движения вперед человека в образовательном пространстве, так как в условиях непрерывного образования каждый человек должен будет всю свою жизнь продолжать свое образование, даже если он пойдет учиться на следующий образовательный уровень.

Принцип маневренности образовательных программ предполагает третий вектор движения человека в образовательном пространстве - это вектор профессиональной переориентации, который предусматривает возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельного образования в двух или нескольких областях.

Принцип преемственности образовательных программ необходим для того, чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно перемещаться в образовательном пространстве по всем трем векторам движения.

Принцип интеграции образовательных структур заключается в интеграции подсистем образования, превращение профессиональных образовательных учреждений в многопрофильные, многоуровневые многоступенчатые учебные заведения.

Принцип гибкости организационных форм проявляется через свободное перемещение человека в образовательном пространстве, когда обеспечиваются не только разнообразие форм обучения, но их гибкость и вариативность.

Основными направлениями реализации и развития Концепции непрерывного профессионального образования являются:

- гуманизация профессионального образования как процесс и результат его переориентации на личность с целью ее социальной защиты в рыночных условиях;
- демократизация профессионального образования как средство демократизации всего общества;
- диверсификация профессионального образования как принцип построения новой образовательной системы;
- опережающий характер профессионального образования как условие будущего устойчивого развития страны, экономики и социальной сферы;
- информатизация профессионального образования;
- интеграция науки и образования;
- система работы с одаренной молодежью и формирование профессиональной элиты;
- система подготовки и переподготовки педагогических кадров, способных работать в новых условиях;
- система качества профессионального образования.

Проблемы гуманизации профессионального образования рассматриваются нами по А. Н. Новикову через гуманизацию обучения, воспитания и фундаментализацию, что предполагает усиление общеобразовательной компоненты, выбор модульного или интегративного принципа построения содержания, переход на подготовку специалистов широкого профиля, выделение базисной подготовки, усиление научного потенциала и методологической подготовки, социально-ориентированный и личностно-деятельностный характер обучения и используемых педагогических технологий.

Демократизация профессионального образования предполагает необходимость и возможность, а также средства и условия реализации равных возможностей в получении профессионального образования и его бесплатный характер, открытость и многообразие профессиональных образовательных учреждений, сотрудничество обучающихся и обучаемых, студенческое самоуправление, регионализация профессионального образования, международная интеграция и сотрудничество, негосударственные формы получения профессионального образования с учетом расширения имеющихся на всех уровнях полномочий.

Опережающий характер профессионального образования как условие будущего устойчивого развития страны, ее экономики и социальной сферы предполагает с этой целью пересмотреть содержание профессионального образования и технологий обучения с позиций саморазвития личности, повышения уровня образованности населения, мониторинга рынка труда, подготовки кадров по перспективным направлениям, учета географического положения и перспектив развития региона и страны в целом.

Диверсификация профессионального образования предусматривает создание условий для многообразия образовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности в рамках новой типологии профессиональных образовательных учреждений.

Информатизация профессионального образования предполагает развитие современных информационных технологий и появление высокоскоростных каналов

связи, что расширяет возможности использования этих технологий в профессиональном обучении и научных исследованиях. Для этого необходимо развитие территориальных сетей передачи данных, предназначенных для обеспечения доступа организаций образования, науки и культуры в российские и международные информационные сети, совершенствование сетевой инфраструктуры и информационного наполнения, создания условий для доступа учащихся и студентов профессиональных образовательных учреждений к мировым информационным ресурсам.

Результатом такой работы должна стать единая информационно-образовательная сеть в регионе, что позволит использовать новейшее программное обеспечение для обмена различной информацией от текстовых данных до видеоконференций, до применения интерактивных мультимедиа технологий в учебном процессе, а также позволит сформировать межрегиональные данные рынка труда, провести анализ перспективных потребностей в профессиях и специальностях.

Интеграция науки и образования. В современном мире уровень науки и технологий во многом определяют перспективу социально-экономического развития, качество окружающей среды, духовную и политическую культуру населения страны, защищенность личности и общества от воздействия опасных природных и антропогенных факторов. Исходя из этого, основными задачами решаемыми в научно-технической и инновационных сферах будут:

- разработка механизма формирования и стимулирования платежеспособного спроса на высокие технологии и результаты научных исследований, отбор и реализация наиболее эффективных достижения науки и техники на основе федеральной контрактной системы;
- концентрация ресурсов на приоритетных направлениях развития науки и техники; структурная перестройка фронта научных исследований и разработок, их приоритетная поддержка со стороны государства в областях деятельности, существенных для обеспечения насущных и долгосрочных жизненно важных интересов человека, общества и государства;
- создание инфраструктуры, обеспечивающей проведение и использование результатов таких исследований в общественно полезные научно-технические решения, коммерчески эффективные, экологически безопасные и конкурентоспособные технологии, товары и услуги;
- создание системы действенных стимулов на федеральном и региональном уровне для повышения престижности научного труда, закрепления кадров и привлечения молодежи в научно-техническую и инновационную сферу;
- формирование необходимых организационных, экономических, нормативно-правовых, информационных и других видов обеспечения научно-технической деятельности различных научных центров и институтов, исследовательских университетов и т. д. в целях достижения устойчивого развития общества.

Рекомендуемая литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ре

сурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2.Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 7. Процесс управления качеством высшего профессионального образования.

7.1 Основные характеристики фундаментальной подготовленности специалиста.

Базируясь на известных принципах тотального управления качеством (Total Quality Management - TQM), вниманию предлагаем подходы, ориентированные на обеспечение качества подготовки специалистов в вузе.

При переходе концепции тотального управления качеством по системе TQM в перспективное вузу следует четко уяснить следующие моменты:

1. TQM - массовое движение, при котором каждый сотрудник вуза должен участвовать в достижении качества.
2. Каждый сотрудник, каждая кафедра, каждый филиал вуза имеет своих "внешних и внутренних заказчиков и поставщиков". Качество означает обеспечение наших заказчиков конкурентоспособными специалистами и услугами.
3. Вуз не может эффективно развиваться на усилиях ректора, нескольких гениев и высокопроизводительных сотрудников. Сегодня каждый сотрудник вуза должен быть вовлечен в совершенствование образовательного процесса и удовлетворение требований "заказчика". Все сотрудники, кафедры и другие подразделения вуза должны выполнять две функции - свою ежедневную работу в соответствии со стандартным процессом и работу по усовершенствованию этого процесса. Традиционное разделение труда, когда одни сотрудники выполняют ежедневную работу "на конвейере", а руководители занимаются усовершенствованием процесса, сегодня становится малоперспективным.
4. Каждое изделие, каждый продукт, каждая разработка и услуга есть прямой или косвенный результат технологического процесса, поэтому эффективным способом улучшить качество является совершенствование процесса. Наиболее эффективно творческие возможности каждого сотрудника можно использовать при бригадной организации работы TQM, что *требует умения работать в коллективе*.
5. Самым важным аспектом успешной стратегии внедрения TQM является вовлечение ректора в этот процесс. Взять руководство в свои руки ректора должны побуждать два мотивирующих фактора. Первый - это обучение ППС вуза с целью создания интереса к новой технологии. В большей степени оно осуществляется извне вуза (семинары, опыт общения с другими ректорами, личный опыт). Второй, более важный, - опасения или кризис: возросшие цены на коммунальные услуги, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, отсутствие целевого распределения выпускников, уменьшение заинтересованности сотрудников. Что такое кризис, понятно каждому ректору, но нередко меры по предотвращению его принимаются слишком поздно. Задача ректора - увидеть скрытые возможности кризиса ранее других сотрудников вуза и обратить на это внимание коллектива.
6. Критическим фактором успеха внедрения TQM в вузе является организованное обучение. Начинать обучение надо с ректората, а затем использовать принцип "домино". Учиться следует на успехах и на неудачах - собственных, своих конкурентов, заказчиков, поставщиков.
7. Наибольший эффект TQM дает при согласованном использовании этой концепции на уровне:
 - индивидуальном;
 - кафедры, лаборатории, отдела;
 - института, филиала, других подразделений;
 - системы образования региона или системы высшего образования России.

8. Требования к качеству процесса, к качеству результатов процесса не всегда очевидны заказчику. Поэтому необходимо стремиться к удовлетворению скрытых потребностей "покупателя". При этом подразумевается, что результаты деятельности вуза должны соответствовать заданным стандартам.
9. Реструктуризация вуза и его образовательного процесса должна ориентировать на поиск и устранение "слабых мест", недостатков в процессе.
10. Усовершенствование должно опираться на широкое исследование новых идей, интуиции руководителей и анализ качественных данных.
11. TQM не является строгой наукой. Не существует также единственно правильного способа внедрения TQM, он должен соответствовать культуре и истории развития каждого вуза, возможностям и перспективам развития современных педагогических и информационных технологий в вузе.

Знакомство с TQM, как правило, начинается с рассмотрения эволюции понятия качества согласно четырем *концепциям качества*:

- *стандарту;*
- *применению;*
- *стоимости;*
- *скрытым потребностям.*

Сегодня можно утверждать, что ведущие компании мира придерживаются последней концепции. Что касается сферы образования, то здесь в явном или неявном виде присутствуют все концепции качества.

Большая часть вузов России придерживается первой концепции - главное, чтобы знания выпускника вуза соответствовали Государственным стандартам. В этой позиции два недостатка. Первый - ложное представление, что качества можно достичь путем инспекции. Неизбежны столкновения интересов между теми, кто обучает студентов, и теми, кто инспектирует качество подготовки. Второй - пренебрежение потребностями образовательного рынка (стандарты не успевают за изменениями требований покупателей).

Малая часть вузов ориентируется на концепцию "соответствие применению", т.е. на удовлетворение нужд потребителя кадров, а не только на выполнение требований стандарта. Трудности этих вузов достаточно очевидны - наш рынок еще не осознает четко свои потребности. Поэтому эти вузы постепенно стали обращать внимание на концепцию "соответствие стоимости", стараясь совмещать высокое качество и низкую стоимость подготовки.

Лишь незначительная часть вузов уверенно ориентируется на концепцию "соответствие скрытым потребностям", т.е. пытается одновременно снижать затраты на подготовку специалистов и удовлетворять нужды потребителя кадров прежде, чем он их осознает. Для образовательного рынка России эта концепция очень перспективна, так как многие потребители кадров выдвигают слишком примитивные требования к качеству специалистов и им надо "открывать глаза" на новые грани качества высшего образования.

Если же в целом анализировать систему высшего образования России, то можно утверждать, что данная система только начинает ориентироваться на переход к более современным концепциям качества. Стремление вузов к удовлетворению Государственных стандартов путем "выбраковки" приводит к завышенным затратам на образование (посмотрите разницу между планом приема и планом выпуска студентов). Этот вывод не следует рассматривать как призыв к снижению требований к уровню знаний. Необходимо вмешательство собственно в образовательный процесс.

Адаптация к сфере образовательных услуг позволила выделить следующие виды деятельности:

1. Планирование качества - определять потребителей продукции и услуг вуза (абитуриенты, студенты, преподаватели, родители, инженеры,

предприниматели, предприятие, регион, общество); выяснять потребности потребителей; разрабатывать характеристики продукции или услуг; доводить планы до исполнителей;

2. Установление связей качества - инициировать виды деятельности для объединения усилий сотрудников; разрабатывать средства информационно-предметного обеспечения учебного процесса; формировать коллектив преподавателей с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры; формировать коллектив обучающихся с активной мотивацией к учебной деятельности; организовывать образовательный процесс в соответствии с принципами инновационных педагогических технологий; разрабатывать показатели качества;
3. Контроль качества - производить измерение показателей качества; обеспечивать анализ показателей качества; корректировать процесс в соответствии с заданным стандартом; давать импульс для тактического или стратегического усовершенствования спроектированной педагогической технологии;
4. Улучшение качества - создавать инфраструктуру для непрерывного усовершенствования процесса; обеспечивать выявление главных причин дефекта в образовательном процессе; создавать бригады для реализации каждой инициативы по улучшению образовательного процесса; обеспечивать мотивацию рабочих групп; устанавливать контроль за достижением целей; обеспечивать непрерывное обучение рабочих групп.

Важно заметить, что чрезмерное увлечение статистическим контролем качества и технологией тактического усовершенствования процесса может нарушить баланс между творчеством и заорганизованностью. Вуз должен чувствовать ситуации, при которых следует вводить радикальные творческие изменения в образовательный процесс.

Тактической подсистемой управления (вторым контуром управления) является подсистема реактивного усовершенствования образовательной технологии. Если стандартные корректировки процесса не устраняют выпуск "брачной продукции" в системе TQM, применяют процедуру реактивного усовершенствования, включающую семь шагов:

- выбор темы работ по усовершенствованию. Сбор и анализ информации;
- выявление главной причины встречающегося дефекта;
- планирование и внедрение решений в учебный процесс, т.е. предотвращение возможности повторного появления главной причины обнаруженного дефекта;
- оценка эффекта нововведения, т.е. определение путем наблюдения за показателями качества, что решение сработало;
- придание нововведению статуса стандартного подпроцесса, т.е. замена части ранее существовавшего процесса на новый.
- проведение анализа выполненной работы по усовершенствованию с целью недопущения выявленных ошибок при решении очередной проблемы.

После выбора новой темы перейти к первому шагу. Здесь следует заметить, что многие японские компании не смогли внедрить TQM именно потому, что не поощряли сотрудников к выявлению проблем.

Показатели качества образования. Специалисты в области качества образования выделяют три его составляющих: качество содержания образования (знаний, способов решения задач); качество технологий обучения и воспитания (организации познавательной деятельности, мотивации познавательной деятельности, контроля за осуществлением учебной деятельности, контроля за результатом учебной деятельности); качество образованности личности (усвоения знаний, умений и навыков, усвоения нравственных норм). Для обоснования структуры средств информатизации образовательного процесса далее рассматриваются только показатели качества

образованности личности. Социологические опросы выпускников вуза и беседы с руководителями предприятий и организаций, анализ общих тенденций развития образования позволяют утверждать, что его выпускники хотят:

- получить знания в области технических, физико-математических, гуманитарных и социальных наук;
- уметь применять полученные знания;
- обладать навыками общения и лидерства, деловыми навыками;
- получить хорошую работу и обладать умением приспособиться к новой работе;
- получить образование бесплатно или по низкой цене.

В соответствии с этими потребностями в ИГЭУ принята следующая многоуровневая схема показателей качества образованности личности:

1. Оценка знаний учебных дисциплин.
2. Уровень системной компетентности (умение корректировать и улучшать системы, умение вести мониторинг и коррекцию деятельности, понимание взаимосвязи социальных, органических и технических систем).
3. Уровень компетенции в распределении ресурсов (умение распределять время, деньги и материалы, пространство, кадры).
4. Уровень технологической компетенции (умение выбирать оборудование и сырьевые компоненты, осуществлять технический уход и диагностику, применять технологии для выполнения конкретных задач)
5. Уровень компетентности в работе с информацией (умение приобретать и оценивать знания, организовывать и поддерживать Файлы, интерпретировать и передавать информацию, использовать компьютерные системы).
6. Оценка базовых навыков (умение писать, читать, говорить, слушать).
7. Оценка качества личности (личная ответственность, самоуправление, коммуникабельность, самоуважение).
8. Оценка мыслительных навыков (умение творчески мыслить принимать решения, предвидеть, учиться).
9. Оценка навыков межличностного общения (умение работать в командах, обучать других, вести переговоры, лидировать).

Для каждой компоненты качества используется два количественных измерения - оценка в диапазоне от 0 до 5 и показатель класса (рейтинг). Очевидно, что ни одна учебная дисциплина не в состоянии перекрыть весь диапазон качества. Каждая учебная дисциплина, каждый модуль, каждая лабораторная работа или деловая игра могут быть ориентированы на достижение только части показателей качества. Поэтому разработчик соответствующего учебного модуля должен планировать компоненты качества, которые могут быть приобретены студентом при работе с этим модулем, и способы вычисления (определения) показателей качества.

Переход к TQM потребует качественного изменения отношения преподаватель - студент. Например, студент как потребитель будет ожидать от преподавателя, что он:

- будет уважительно относиться к нему;
- будет честен и равен;
- даст план и программу курса, требования к экзамену, рейтинговую шкалу;
- будет регулярно посещать занятия и компенсировать их пропуск;
- составит удобное расписание;
- быстро возвратит экзаменационные и домашние работы;
- будет давать современный материал;
- будет проявлять интерес к студентам;
- будет усовершенствовать курс и объяснять его цели и задачи;
- будет вовремя начинать и заканчивать занятия.

С другой стороны, преподаватель ждет от студента, что он будет:

- уважительно относиться к преподавателю;

- вовремя сдавать аккуратно оформленную работу;
- регулярно посещать занятия;
- готовиться к занятиям;
- активно участвовать в дискуссии в ходе занятия;
- проявлять интерес к предмету;
- осознавать связь курса с другими дисциплинами;
- советовать преподавателю, как улучшить курс;
- усовершенствовать работу над курсом;
- пунктуален.

Если стремление к выполнению этих пожеланий будут взаимными, то можно говорить о соответствии этих отношений параметрам качества. Очевидно, что каждый учебный институт в наше непростое время должен найти собственный способ внедрения TQM. Но опыт показывает, что необходимо соблюдать следующие правила:

1. Вузы, использующие TQM, сосредотачивают внимание на потребителях научных и образовательных услуг и на удовлетворении их потребностей. Поэтому они должны быть в состоянии быстро реагировать на "капризы рынка" и сосредотачивать свои ограниченные ресурсы на той деятельности, которая удовлетворяет покупателей нашей продукции и услуг.
2. Вузы, использующие TQM, должны непрерывно осуществлять поэтапные усовершенствования образовательного процесса для достижения более высоких показателей качества.
3. Вузы, использующие TQM, должны добиваться тотального участия всех сотрудников в процессах непрерывного усовершенствования.
4. Вузы, использующие TQM, должны быть открытыми для взаимного обмена идеями и методами с целью создания культуры качества на уровне региона или отрасли.
5. TQM в вузе обречено на провал без создания развитой корпоративной вычислительной сети и многофункционального комплекса компьютерных классов с автоматическим измерением показателей качества образованности личности.
6. TQM потребует применения принципов управления качеством ко всем подсистемам вуза - обеспечения учебного процесса, управления зданиями и инженерными сооружениями, взаимодействия со студенческими организациями и т.п.

Рекомендуемая литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания

инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 8. Конкурентоспособность инновационного специалиста как показатель качества вузовской подготовки.

8.1 Инновационная модель процесса управления качеством высшего профессионального образования.

В последние десятилетия специалисты отмечают значительное сближение систем высшего образования развитых стран, при сохранении особенностей, обусловленных историческим, социально-экономическим развитием, демографической ситуацией. Интеграция России в мировое образовательное пространство предполагает сближение национальной системы образования с аналогичными системами в других странах, при сохранении традиций и преимуществ российской высшей школы.

Россия активно реформирует систему высшего профессионального образования, ведет поиск наиболее оптимальных путей, форм, технологий его развития. Программа предусматривает необходимость повышения конкурентоспособности российской системы образования; ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора; переход к обществу знаний со значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия. В Программе подчеркивается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Реализация обозначенных в Программе целей и задач развития образовательной системы РФ требует от вузов адекватных действий, направленных на изменение моделей организации деятельности и подходов к управлению высшими учебными заведениями:

- запуска процессов разработки и принятия миссий и стратегий;
- разработки инновационных моделей устройства вузов и совершенствование систем управления вузами;
- массового внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий;
- перехода на кредитно-модульную организацию учебных программ высшего профессионального образования и построения гибкой системы управления учебным процессом;
- разработки и внедрения системы управления качеством образования;
- использования современных моделей финансового управления;
- внедрения информационно-технологических систем управления учебным процессом;
- разработки и внедрения новых моделей управления персоналом вуза;
- развития в вузах деятельности по образовательному маркетингу.

Приведенный перечень новаций может быть расширен, исходя из конкретной проблемной ситуации и принятой вузом стратегии.

Серьезные проблемы в высшем профессиональном образовании России следует рассматривать как результат ее экономического и общественного развития в контексте мирового развития. На наш взгляд, к числу таких проблем относятся:

- повышение значимости высшего профессионального образования в связи с глобализацией мировой экономики и переходом стран-лидеров к инновационной экономике, основанной на знаниях;
- повышение требований к качеству подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования и устранение разрыва между требованиями рынка и уровнем и содержанием подготовки выпускников высшей школы;
- повышение требований к эффективности использования результатов научной деятельности для увеличения доли России в мировом совокупном интеллектуальном продукте;

- создание механизмов поддержки инновационной деятельности в системе высшего профессионального образования;
- разработка новой модели академического знания, основанной на прикладном контексте знаний, трансдисциплинарности, организационном разнообразии форм образования и социальной ответственности за производимое знание;
- формирование нового стратегического мышления в управлении учреждениями высшего профессионального образования.

В условиях перехода к постиндустриальной цивилизации, появления технологических систем, соединяющих технологические и социальные инновации в социотехнический процесс, становятся приоритетными проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов. Высокий профессиональный и образовательный уровень специалистов - важное условие для формирования инновационной модели развития экономики. Разумеется, в современном динамичном мире накопление знаний, их обновление должны осуществляться непрерывно с использованием различных форм подготовки и переподготовки, важное место среди которых занимает получение высшего образования. В связи с этим необходимо решить вопрос о том, какие цели должны стоять перед образовательным процессом в высшей школе? Следует ли ограничиться подготовкой специалистов, обладающих глубоким знанием изучаемых предметов или ставить задачу подготовки творческих личностей, способных решать нестандартные задачи. Появление в программах подготовки экономистов и управленцев дисциплин «Инновационный менеджмент», «Управление нововведениями», «Инновационное предпринимательство», «Методы социально-экономического прогнозирования» - следствие глобальных изменений в подходах к обучению специалистов, деятельности которых будет осуществляться в период формирования инновационной модели экономики.

Изменения в подходах к обучению не должны ограничиваться изменением состава читаемых курсов. Сложность в том, что они включают гораздо больше, чем простое изучение новых материалов и переименование старых программ. Требуется полномасштабный культурный переход, который в сфере экономического и управленческого образования будет означать изменение методов исследования и преподавания, технологий обучения. Следует преодолеть сложившуюся сегодня ориентацию системы образования на воспроизведение готовых знаний студентами и создать условия для развития продуктивного мышления, обеспечивающего готовность будущих специалистов к постановке и решению сложных проблем инновационной экономики. Образовательные стандарты требуют сочетания аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы студентов, причем существенное внимание уделяется формированию предпосылок для активной самостоятельной работы студентов. Сегодня сложно надеяться, что простое сокращение аудиторной нагрузки до уровня зарубежных вузов позволит активизировать самостоятельную научную и учебную работу студентов. В условиях недостаточной укомплектованности вузовских библиотек, относительно слабой компьютерной оснащенности, ограниченности доступа к мировым информационным ресурсам, изменение технологии обучения - чрезвычайно сложная задача. Для ее решения требуются большие финансовые затраты и серьезная, кропотливая научно-методическая работа по формированию всех элементов и составных частей самостоятельной работы студентов: тесты, контрольные задания, кейсы, практикумы.

Несмотря на то, что образование названо одним из национальных приоритетов, финансовые проблемы остаются актуальными. Частично вузы пытаются решить их за счет средств, получаемых от коммерческой деятельности, в основном от предоставления платных образовательных услуг. Другим значительным источником привлечения в вузы дополнительных финансовых ресурсов являются гранты, займы,

предоставляемые на конкурсной основе отечественными и зарубежными организациями.

Рекомендуемая литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 9. Показание качества инновационных процессов обучения как объект измерения.

9.1 Интегральный критерий оценивания личностного потенциала будущего специалиста, приоритетные стратегии повышения результативности учебной деятельности.

В России в условиях модернизации содержания общего образования и разработки новых стандартов общего образования идет широкое обсуждение необходимости создания новых подходов к оценке образовательных результатов обучающихся.

Важнейшей частью новых образовательных стандартов является Фундаментальное ядро общего образования, в котором зафиксированы элементы научных знаний и *универсальные учебные действия*.

В документах по внедрению новых образовательных программ создана примерная программа формирования УУД. В программе прописан и структурирован вклад предметов в формирование и развитие УУД.

В составе основных видов УУД, диктуемых целями современного общего образования, выделяют четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Предполагается, что четкое выделение данных видов деятельности позволит уделить им приоритетное место в рамках конкретных предметов и образовательном процессе в целом. Развитие системы УУД должно осуществляться в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Отсюда процесс обучения и воспитания задает содержание и характеристики учебной деятельности учащегося и тем самым определяет зону ближайшего развития УУД.

С учетом принятого подхода к стандарту, как к общественному договору, реализуемому в системе вариативного образования, *оценка становится одним из ведущих элементов всей конструкции стандарта*.

Система оценивания результатов должна включать как внутренние оценки (педагогов), так и внешние оценки, которые будут проводиться при аттестации учащихся и аккредитации ОУ. Ориентация стандарта на деятельностный подход, на формирование УУД превращает систему оценивания в важнейшее условие формирования контрольно-оценочной деятельности учащихся. Новая система оценивания включает проверку формирования таких элементов, как навыки рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки и вовлечения в процесс оценивания процедур самооценки. Формируемая модель оценки результатов освоения образовательных программ предполагает создание такой системы оценивания, которая бы естественным образом оказалась «встроенной универсальной системой» в образовательный процесс ОУ.

Для достижения данной цели необходимо задать требования в предметно-деятельностной форме, а также подобрать алгоритм оценивания, включающий только действия и деятельности, которые можно зафиксировать, измерить и оценить. А это значит:

- необходимо изменить общие подходы к преподаванию, т.е реализовать компетентностный подход (системная инновация) в каждом ОУ;
- выработать шкалу оценивания для каждого проверяемого элемента или направления вне зависимости от учебного предмета (системная инновация);
- создать условия для внешнего оценивания и самооценивания результатов формирования УУД, путем применения прозрачной системы критериев и валидной шкалы оценивания (системная инновация);
- наконец модернизировать ученический портфолио для активного применения как документа оценки формирования УУД для каждого ученика (могут быть варианты).

Становится ясно, что для достижения реальных результатов необходимо не только осознание всеми педагогическими коллективами необходимости инновационной

работы по конкретизации и доработке системы мониторинга оценки качества образования, но и понимания глобальности изменений, связанных с организацией процесса обучения.

Следует подчеркнуть, что оценивание должно быть направлено не просто на выявление недостатков, оно должно стать механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, должно обеспечить конструктивную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса. Оценивание должно не просто подводить итоги достигнутого, оно должно стать отправной точкой, за которой следует новый виток развития, выход на новый уровень качества образования. И речь идет не столько об изменении средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания тоже могут меняться), сколько об изменении целей оценивания и философии оценки.

Определяемые стандартом новые требования к результатам образования должны найти адекватное отражение в системе оценки качества образования. Достижению планируемых результатов подчинено проектирование всего образовательного процесса.

Главный критерий успешности освоения учебных предметов - «готовность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач (\neq «знания») на основе системы знаний и представлений ...; обобщенных способов деятельности, умений в учебно-познавательной и практической деятельности; коммуникативных и информационных умений».

Система оценивания должна выполнять, как минимум, следующие функции:

- осуществлять информативную и регулируемую обратную связь, давая учителю информацию о том, достиг он или нет поставленных педагогических целей, а ученику - информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, и в ряде случаев - о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание;

- обеспечивать положительную мотивацию учебно-познавательной обучающихся (В этом плане важно использовать оценку как форму поощрения, а не наказания, сосредотачивая внимание в большей степени на продвижении и даже незначительных успехах учащихся, нежели на том, чего они не знают или не сумели достичь. Оценка должна ориентировать ученика на успех, а не служить средством наклеивания ярлыков, в том числе - связанных с нереалистичными ожиданиями проверяющих).

В соответствии с ФГОС при построении системы оценивания должен быть реализован уровневый подход к оценке образовательных достижений обучающихся.

В основной образовательной программе по каждому разделу учебных программ по общеобразовательным предметам и в междисциплинарных программ (программа формирования универсальных учебных действий) обозначены два уровня планируемых результатов: *выпускник научится* и *выпускник может научиться*.

В связи с изложенным выше важно разделить два базовых вида оценивания, применяемых в современной *тестологии* на внешнее (суммирующее, стандартизированное) оценивание и внутреннее (формирующее) оценивание.

Внешним первый вид оценивания называется потому, что всегда производится субъектом, непосредственно не участвующим в процессе обучения, не включенным в процесс подготовки к проводимому тестированию, то есть внешним по отношению к образовательному процессу. Также данный способ оценивания предполагает сравнение одного ученика с другим, но не посредством сравнения работ этих учащихся, а путем сравнения каждой работы с эталоном.

При таком способе оценивания крайне важно, чтобы все учащиеся находились в равных условиях. Для обеспечения равных условий разработчик теста дает специальные указания по его проведению и способам интерпретации результата.

Унификация содержания теста также является неотъемлемой частью процесса стандартизации теста. Именно стандартизированный тест и обеспечивает возможность

сравнения полученных с его помощью данных от различных тестируемых. В идеале единственной независимой переменной в тесте должна быть личность испытуемого. В этом случае мы можем говорить о высокой степени надежности данного теста (тестового задания).

Тот же вид оценивания имеет и третье название - суммирующее, то есть подводящее итоги обучения, черту под определенным этапом обучения. Суммирующая оценка ориентирована на всю совокупность учащихся (класс, параллель, все школьники страны данного возраста). Она призвана единообразно зафиксировать уровень достижений учащегося по итогам освоения конкретного содержания образования. Внешнее оценивание в основном производится с помощью нормативно-ориентированных тестов (баллы, полученные учащимся, интерпретируются относительно нормы соответствующим образом обоснованных статистически полученных значений выполнения данного теста репрезентативной выборкой испытуемых).

Внутреннее (формирующее) оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Этот способ нацелен на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, жесткие требования к унификации содержания, процедуре проведения и способам так и административных выводов по результатам обучения испытуемых.

Соответственно, отсутствуют интерпретации результатов внутреннего оценивания. Это снижает надежность теста, но повышает его валидность, так как дает возможность оценивать максимальное число параметров результата в разных ситуациях и контекстах. Формирующей данная оценка называется потому, что она ориентирована на конкретного ученика, призвана выявить пробелы в освоении учащимся элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Само же оценивание осуществляется в естественных для учащегося условиях, в классной комнате, где обычно проходят его уроки.

Рейтинг обучаемого (англ. rating, от to rate – оценивать, ранжировать) - это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей.

Основной принцип рейтинга – ранжирование.

Принципы рейтинговой технологии (по Л.Г. Устиновой)

1. Ориентационный принцип (чёткое определение для учащихся целей и задач работы, способов их достижения).
2. Принцип комплексного подхода (единство учебной, научной и воспитательной работы).
3. Принцип мотивации (формирование у учащихся потребностей в познании, в достижении цели, учении, труде).
4. Принцип объективности рейтинговой технологии обучения (независимость результатов от личности преподавателя).

Объекты рейтинговой системы контроля:

- совокупность знаний и умений по всем дисциплинам учебного плана;
- социальная активность учащегося.

Конечная цель рейтинговой технологии – становление учащегося как субъекта учебной, научной деятельности, то есть достижения такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности; когда учащиеся могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью. Учащийся должен осознать себя субъектом учебного процесса.

Поэтому в рамках рейтинговой технологии между преподавателем и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Задачи рейтинга:

- построение системы комплексного мониторинга эффективности образовательной программы;
- повышение уровня мотивации учащихся в разных сферах деятельности
- построение индивидуальных образовательных программ;
- целевая подготовка лучших абитуриентов, отвечающих требованиям высших учебных заведений.

Функции рейтинговой технологии:

- креативная (формирование творческого потенциала учащихся);
- рефлексия (самооценка учебных и личностных достижений);
- стимулирующая (создание условий для развития активности и самостоятельности)
- диагностическая (получение информации об особенностях учебного процесса);
- коррекция (корректировка влияний нововведений на развитие личности учащихся)

Условия организации рейтинговой системы оценивания:

- модульная организация учебного процесса,
- постоянное отслеживание уровня знаний,
- многобалльное оценивание обученности учащихся.

Виды рейтинга:

- академическая успеваемость (отражает уровень учебных достижений),
- олимпийский (отражает участие в любых интеллектуальных, творческих и спортивных состязаниях),
- лидерский (отражает уровень социальной компетентности, общественную активность учащихся),
- званий и сертификатов (фиксирует личные достижения в области иностранных языков, искусства, науки и спорта, подтвержденные сертификатами).

Преимущества рейтинговой системы оценивания (по сравнению с традиционной технологией контроля):

- стимулирование систематической самостоятельной работы;
- снижение роли случайных факторов при получении итоговой оценки по дисциплине;
- повышение роли самостоятельности в учебе;
- четкая дифференциация учащихся в соответствии с их успехами;
- количественная характеристика качества учебной работы;
- фиксация результатов учебной деятельности на всех этапах;
- учёт качества и сроков выполнения индивидуальных домашних заданий;
- повышение учебной мотивации.

Эффект от внедрения рейтинговой технологии выражается:

- в росте социальной активности учащихся;
- в признании равноценности различных образовательных траекторий;
- в ориентации на успех;
- в повышении адекватности самооценки;
- в укреплении командного духа;
- в осознанности жизненного выбора.

Основные понятия рейтинговой системы оценивания

Кумулятивный (эталонный) балльный показатель – обобщенный показатель качества обучения, характеризуемый максимально возможной суммой баллов, которую может накопить учащийся в результате изучения всех дисциплин учебного плана.

Разрабатывается на базе эталонных показателей по всем изучаемым дисциплинам. При сравнении его с нормативным (эталонным) показателем характеризует степень полноты освоения содержания образования.

Рейтинг-шкала – унифицированная шкала рейтинговой оценки, принципы формирования которой являются общими для всех дисциплин. Полученный учащимся рейтинговый показатель в процентах от максимально возможной величины баллов по дисциплине вносится в интегральную рейтинг-шкалу обучаемого. Шкала содержит информацию о ее предельных значениях (максимальном и минимальном), о диапазонах рейтингового показателя, отражающих удовлетворительный, хороший, отличный и неудовлетворительный результаты учения и соответствующих привычным пятибалльным оценкам, а также его минимальных пределах, при которых учащийся допускается к экзамену, зачету и т. д.

Повышающие коэффициенты дисциплин. Так как дисциплины учебного плана неравноценны по значимости использования, существует система определения «весовых» значений дисциплин. В дальнейшем «весовой» показатель дисциплины позволяет устанавливать ее балльный показатель в соответствии с ее значимостью по эталонной шкале качества. Сумма рейтинговых баллов должна определяться с применением соответствующих «весовых» коэффициентов для наиболее важных дисциплин.

Критерии дифференциации учебных предметов (с целью определения повышающих коэффициентов):

1. Степень усваиваемости учебной информации (субъективное деление на «сложные» и «простые» предметы);

2. Дисциплины по их значимости в предстоящей учебной и профессиональной деятельности выпускников.

Контрольно-оценочные циклы. Рейтинговая система контроля по дисциплине формируется из системы последовательных блоков, так называемых контрольно-оценочных циклов. Каждый блок организуется для контроля «порции» учебного материала или «порции» знаний и умений, включает в себя акты контроля, проверки, качественной и количественной оценки.

Преподаватель для контроля «порции» содержания обучения выполняет следующие процедуры:

- обеспечивает собственно контроль различными методами (тестирование, устный опрос, письменная работа и т. д.);
- проверяет выполнение работы, анализирует их и измеряет по заранее установленным критериям фактический результат;
- оценивает, то есть сравнивает полученный результат с эталоном (показателями) и определяет меру соответствия результата эталону;
- выставляет отметку.

Знание эталона соответствует норме баллов, ранее установленной для «порции» материала. Отметка может соответствовать норме или быть ниже ее. Полученные в результате баллы суммируются в кумулятивный балльный показатель учащегося. По мере накопления баллов определяется текущий рейтинг учащегося - место учащегося в группе по уровню усвоения им учебного материала. По рейтингу устанавливается уровень достижений обучаемого.

В течение полугодия идет непрерывное повышение кумулятивного показателя учащегося и изменение его рейтинга. Именно рейтинг и является критерием для организации самокоррекции учения. В конце изучения дисциплины формируется кумулятивный балльный показатель учащегося по дисциплине и его итоговый рейтинг, определяемый в процентах к максимально возможной оценке. Тем самым преподаватель приводит кумулятивный показатель к унифицированной шкале. В

качестве заданий - измерителей обученности могут использоваться тесты, контрольные работы и т.п.

Рекомендуемая литература

1 Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2 Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 10. Процесс проблемного обучения.

10.1 Основные понятия.

Проблемная ситуация – условия, возникающие тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых операций у учащихся не хватает знаний или известных способов действий, т.е. у них возникает интеллектуальное затруднение. Проблема – это задача, не имеющая стандартного решения; это поисковая задача, направленная на поиск недостающих для ее решения знаний, способов мышления и деятельности; это ложный теоретический или практический вопрос, который содержит в себе скрытое противоречие, вызывающее разные, порой противоречивые позиции при его решении. Это задание (задача или вопрос), способ выполнения которого ученику заранее неизвестен, однако он имеет необходимые опорные знания и умения для осуществления полного решения; проблемная задача вызывает у учащихся затруднения, удивление, но является посильной. Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить: проблемная ситуация как следствие противоречий между старыми знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими прежнюю теорию. понимание научной важности проблемы и отсутствие надежной теоретической базы для ее решения; многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов; практически доступный результат и отсутствие его теоретического обоснования; противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью; большое количество фактических данных и отсутствие метода их обработки и анализа. Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда включение в нее ученика позволяет ему разграничить известное и неизвестное и наметить (самостоятельно или с помощью учителя) пути решения, проблемной задачи. Способы создания проблемной ситуации: использование учебных и жизненных ситуаций; побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений или фактов, их анализу, обобщению, классификации; ознакомление учащихся с фактами, носящими как - будто бы необъяснимый характер; противоречия между научными фактами; новые условия применения уже имеющихся у ученика знаний. 3. Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача предполагает постановку вопросов: «Как разрешить возникшее противоречие? Чем объяснить его?». Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поиска решения, где рассматриваются различные пути, способы и средства решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → модель поисков решения → решение. В классификации проблемных задач выделяются задачи с неопределенностью условий или искомым ответом, с избыточными, противоречивыми или частично неверными данными. Главное в проблемном обучении – сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, т.е. путепроходческая работа, а не мгновенный выход на решение. Хотя преподавателю с самого начала известен кратчайший путь к решению проблемы, однако, его задачей является ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом приводя учеников к разрешению проблемы и получению новых знаний и способов действий. Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели. Проблемные задачи выполняют тройную функцию: они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний; обеспечивают успешные условия усвоения; представляют собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения. Таким образом, учитель создает проблемную ситуацию, вдохновляет и включает учащихся в ее разрешение, организует и проверку поиск решения. При этом ученик становится в позицию субъекта обучения, он овладевает новыми знаниями,

способами действий. Трудность управления проблемным обучением заключается в том, что учитель должен дифференцированно подходить к созданию проблемной ситуации и постановке проблемных задач и учитывать индивидуальные особенности учащихся и их готовность к поисковой деятельности.

10.2 Структура проблемного обучения.

Проблемное обучение имеет технологические характеристики в организации процесса обучения. Особенность его состоит в том, что управляемая педагогом учебная деятельность должна отражать поисковую деятельность учащихся и рефлексивное отношение к собственной деятельности. Поэтому проблемное обучение согласуется со структурой исследовательской познавательной деятельности и выполняет функцию управления творческим учебным процессом. Определение процесса проблемного обучения через его специфику основано, прежде всего, на характеристиках его функциональных единиц и связей между ними.

Если рассматривать цель обучения как стремление системы к достижению результата, то в ходе проблемного обучения это напряжение особенно велико и ярко выражено. Интенсивность внутреннего напряжения системы учебного процесса тем более высока, чем активнее ведет себя субъект деятельности обучающийся и чем глубже он включается в решение проблемы, осуществляет поиск и оценивает реальную цель в качестве задачи, поставленной перед ним для решения. Существует и обратная связь: чем активнее познавательный процесс, тем интенсивнее становится ощущение его результатов обучающимися.

Главное состоит в том, что в условиях проблемного обучения цель приобретает характер цели-задания и цели-образа. Оба вида целей: цель как задача и цель в виде образа - представлены в проблемном обучении. Первая цель очевидна, а цель-образ имеет место, когда проблемное обучение является не эпизодическим явлением в системе обучения, а систематическим педагогическим управлением учебным процессом, и, во-вторых, когда учащийся осознает необходимый результат своих действий. Модель результата, в большинстве случаев цель - образ, представляет социальный аспект мотивации и присутствует в ходе проблемного обучения. Механизм, стимулирующий роль цели, заключен в психологической природе мотивации, а также в способах стимуляции учебной деятельности с позиции предвидения результата. И в том и другом плане цель регулирует поведение учащихся и поэтому может выступить в роли системообразующего фактора в процессе обучения. Вместе с тем цель является основным параметром характеристики проблемного обучения.

Особенностью субъекта познавательного процесса, его отношения к объекту познания в ходе проблемного обучения является максимизация целей развития. В этом заключается главная нормативная характеристика проблемного обучения. Таким образом, задается мотивация, которая должна иметь познавательную функцию и одновременно выполнять развивающую функцию, оказывающую принципиальное влияние на самоопределение субъекта познания.

Дидактическую основу проблемного обучения составляет проблемная ситуация. Проблемная ситуация имеет познавательную функцию, конструкцию ее создаст педагог в целях стимулирования деятельности учащихся. Для преподавателя построение проблемы составляет условие организации проблемного обучения. Педагог разрабатывает задачи и задания, позволяющие включить учащихся в активный познавательный процесс, создает проблемные ситуации.

Дидактическая характеристика проблемного обучения основана на применении проблемных ситуаций в учебно-педагогическом процессе. Педагог создает проблемные ситуации заданного типа и тем самым оказывает необходимую помощь учащимся в

анализе учебного материала и в организации мыслительного поиска для ее решения, регулирует процесс решения: вводит необходимую информацию, руководит ценностной организацией, определяет степень свободы выбора, направляет на поиск адекватных способов действий, способствует смысловому пониманию информации.

Проблемное обучение состоит из проблемного преподавания и проблемного учения. Проблемное преподавание основано на проектировании учебной деятельности, системы познавательных ситуаций, а также психолого-педагогическом управлении их разрешением со стороны учащихся. Проблемное учение может быть рассмотрено как полная структура учебной деятельности по усвоению знаний и способов действий, в которой представлен анализ задачи-ситуации с позиции информационного состава, целей и условий для решения, заканчивающийся формулировкой проблемы, выдвижением гипотезы и ее обоснованием, «принятием решения и рабочей программы действий, исполнительской деятельностью и анализом полученных результатов.

Учебная ситуация становится проблемной, если ее характеристики воспринимаются и оцениваются субъектом с точки зрения его целей и ценностей. Проблемная ситуация понимается как разрыв в деятельности, рассогласование между целями и возможностями субъекта, как задача, которая и представляет собой модель проблемной ситуации. Но всякая учебная задача аналогична проблемной ситуации, а только лишь те из них, которые предполагают учебные действия по достраиванию информационной основы действий. Учебные задачи, направленные исключительно на исполнительскую деятельность и достижение учебных целей, связанных с закреплением знаний, а также с выработкой алгоритма решения, не составляют проблемной ситуации для учащихся, а выполняют роль упражнений, когда решение задачи строится по известным правилам. Тем более это очевидно, если рассматривать учебную задачу как дидактическую единицу учебного текста, идентичную информационной единице. Характерным для проблемной ситуации Ю.Н. Кулюткин считает: объективно возникающее рассогласование (противоречие) между целью, отвечающей некоторой актуально действующей практической потребности, и средствами ее достижения; возникновение собственно познавательного отношения к ситуации; появление у субъекта ориентировочной реакции, возникновение потребности понять ситуацию, формирование позиции субъекта.

Таким образом, субъективная позиция человека, находящегося перед проблемной ситуацией, складывается из двух условий, которые, несомненно, играют принципиальную роль в принятии решения:

- 1) субъективного понимания целей, отношения к объекту изучения;
- 2) видения неопределенности, существующей в явном или в скрытом виде, в ситуации имеющегося разрыва между тем, что известно, и тем, что неизвестно. Только при этих условиях возможны действия, направленные на устранение противоречия, решение проблемы. Следовательно, проблемная ситуация должна быть объективизирована субъектом.

Согласно этой логике любая проблемная ситуация рассматривается с позиции субъекта. Это касается как учителя, так и ученика. Психологическая природа восприятия проблемной ситуации для них равнозначна. Различие состоит в содержательной стороне и в мере неопределенности. Для учащегося проблемная ситуация имеет учебную функцию. Уровень неопределенности, включенной в нее, составляющий дидактический смысл, который сознательно заложен преподавателем, ограничен и в известной мере определен, рассчитан на возможности учащегося, поэтому ее оценка учеником видима и предсказуема. Для ученика проблемная ситуация воспринимается как естественно возникающая в процессе обучения.

Субъективная оценка проблемной ситуации персонифицирована в полной мере, так как зависит от ее субъективного понимания профессионально ориентированных целей. При этом следует учесть, что предметное содержание самой ситуации абсолютно

разное: учащиеся завязаны на изучении предметного объекта, а учитель нацелен на обучение и развитие учеников через информационную реконструкцию знаний об этом предметном объекте. Ученик устремлен на получение и систематизацию организованной учителем информации об объекте, явлении или событии, а учитель направляет свои действия на преобразование информации в целях управления учебной деятельностью.

Конечная цель учителя – формирование личности. Средством является учебная деятельность, содержанием информация о человеке, о природе, веществе, ноосфере. Ее структура и состав детерминируют учебную деятельность, в процессе чего складывается система поведения ученика, развиваются его познавательные действия, активность, мотивация, формируются цели и ценности. Проблемная ситуация является дидактическим условием для выдвижения и формулировки учебной проблемы и составляет результат определенного этапа профессиональной деятельности педагога по структурированию учебного материала. Педагогическое моделирование учебной проблемы в процессе обучения связано с целым рядом предварительных действий:

- 1) педагогической разработкой конкретной задачи обучения и воспитания;
- 2) анализом содержания учебного материала;
- 3) анализом подготовленности учеников и определением уровня операциональных знаний, умений и навыков, а также их психологической готовности;
- 4) установлением соответствия между уровнем сложности учебной проблемы и подготовленностью учеников к ее решению.

После этого подготовленного этапа работы педагог осуществляет следующие действия:

- 1) формулирует проблему в виде вопроса или задания;
 - 2) проектирует педагогическое управление решением учебной темы со стороны учащихся, для чего разрабатывает методику руководства учебными действиями, составляет инструктивную задачу;
 - 3) создает методический аппарат по корректировке ошибок, неточностей, которые могут быть допущены учениками, составляет систему индивидуальных дополнительных заданий и вопросов для выявления неправильно выполненных действий учащихся, определяет способы методической подсказки и педагогической помощи;
- организует самоконтроль учащихся за выполнением работы посредством серии контролирующих вопросов и заданий;
- проверяет выполнение учениками работы, организует обсуждение и дискуссию по результатам работы, вводит в учебный процесс педагогическую корректировку ошибок;
- б) итоги самостоятельной работы учащихся включает в изучение нового научного вопроса, новой проблемы.

В ходе обсуждения результатов выполнения работы учащихся и необходимо обратить внимание на методику корректировки допущенных ошибок. Выправление хода решения педагог осуществляет посредством серии дополнительных вопросов или заданий, вытекающих из обсуждаемых результатов, которые условно приняты за достоверные. Посредством рассуждения и последовательного построения выводов на основе полученных результатов требуется подвести учащихся к явно абсурдному положению, показывающему ошибочность полученного результата, его несостоятельность с позиции научных теорий и практики, и тем самым убедить учеников в неправильности полученных результатов, заставить вернуться к анализу избранного пути исследования и промежуточных выводов, сделанных на разных этапах выполнения работы. Таким путем под руководством педагога происходит корректировка произведенных студентами неточных действий или неправильно сформулированных выводов в целях исправления допущенных ошибок и ориентировки их на правильную стратегию решения.

На этом завершается один цикл проблемного обучения, который влечет за собой следующий, связанный с новой проблемой. Очень важно при этом, чтобы последующая учебная проблема органично вытекала из решения первой. Последовательное решение этих задач должно быть связано между собой. Образуется система задач, определяющая последовательный ход решения этих задач. В целом логика познавательного процесса подчинена достижению образовательных целей. Требуется ясная структура задачного состава педагогического управления деятельностью, складывающаяся на основе субординации конкретных учебных проблем, необходима общая стратегия их решения. Чтобы обеспечить сознательное участие и познавательной деятельности, обучающиеся должны видеть эти логические связи, понимать их, осознавать логику познавательного процесса и оценивать перспективу решения основной задачи.

Проблемная ситуация возникает всякий раз, когда перед человеком встает необходимость получить новое информационное или процедурное знание, которое рождается в процессе перестройки усвоенной информации или принципов действия.

В процессе проблемного обучения учебная деятельность осуществляется в форме учебно-исследовательской деятельности, поэтому для педагога, организующего проблемное обучение, особое значение приобретает знание закономерностей мыслительной деятельности и умение построить структуру учебного материала таким образом, чтобы она была адекватна исследовательскому стилю мышления. Благодаря своей дидактической конструкции проблемное обучение имеет оптимальные возможности для стимулирования и развития творческого мышления учащихся.

Вопрос о творчестве далеко не новый в педагогике. Он привлекал к себе внимание ученых разных эпох мировой культуры. В последние годы проблема формирования творческих качеств личности оказалась в центре жизненно важных требований общества.

Интересна дидактическая регуляция эвристической учебной деятельности, предусматривающей самостоятельный исследовательский поиск учащихся. Имеется в виду педагогическое проектирование познавательного процесса учащихся, развертывающегося в логике дискуссионного знания и связанного с преодолением собственных познавательных трудностей, вызванных разрывами информационных связей в логике текста или в задаче, с творческим подходом к поиску способов и путей решения, принятием решения и ответственностью за него. Способы решения такой задачи, как правило, не формализованы, неизвестны учащимся, их требуется создать, и осуществить тем самым творческий процесс. Для управления этим творческим процессом, необходимо провести методическую работу в двух направлениях: разработать нежесткие алгоритмические предписания для обучения решению творческих задач и создать способы руководства эвристической учебной деятельностью, регулирующие деятельность обучающихся и обеспечивающие необходимые условия для развития и осуществления активной учебной познавательной деятельности, которая имеет учебную и исследовательскую функции.

Всякое решение проблемной задачи предполагает перестройку информации в условиях учебно-исследовательской деятельности.

Повторное применение однажды найденных способов решения задачи не будет уже творчеством, так как используется алгоритм решения. Множество оригинальных задач предполагает множество алгоритмов. Мышление будет работать с выбором алгоритмов как с самостоятельной задачей; их применение связано с анализом проблемной ситуации, с постановкой вопроса, вскрывающего отношение между известным и неизвестным, и с поиском требуемого решения.

Наблюдается последовательное чередование элементов творчества (когда впервые происходит нахождение способа решения задачи) и использование алгоритма решения (при повторном решении задачи), затем опять творчество (условиями задачи будут

известные алгоритмы задач) и вновь алгоритм алгоритма. Происходит восхождение от познания конкретного к абстрактному познанию первого, второго и следующих порядков спиралеобразный процесс, в котором интуиция взаимосвязана с алгоритмизацией.

Познавательный процесс в учебно-исследовательской деятельности всегда основан на сочетании творческих решений с применением алгоритма. При повторном построении задачи он становится предметом изучения и усвоения, а при многократном повторении может выполнять роль методического аппарата для решения и составлять при этом предмет изучения как руководство к действию.

Современные исследования, проведенные в области педагогики, убеждают в необходимости и возможности применения методов проблемного обучения в целях обеспечения общего развития учащихся, формирования теоретического стиля мышления, опирающегося на конкретное. Посредством познания учащимися специальных структур содержания учебного материала, отображающих детерминизм изучаемых явлений, событий, фактов, можно показать их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Как известно, в процессе обучения имеет место взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся. Педагогическое управление учебной деятельностью может быть различным. Важно, чтобы наряду с репродуктивной познавательной деятельностью имело место и творческие способы познания. В ходе такого обучения учащиеся вовлекаются в процесс решения познавательных задач, в результате чего ими усваивается опыт творческой деятельности и приобретаются самостоятельность, критичность и гибкость мышления.

Таким образом, в основе проблемной дидактической ситуации лежит задача, направленная на преобразование объекта познания, на поиск способов решения, предполагающая некоторые ограничения в выборе способов решения. Проблема или проблемная ситуация является таковой прежде всего постольку, поскольку в ней имеются неизвестные, как бы неопределенности, которые подлежат заполнению, на место которых должны быть поставлены знания.

Основными этапами познавательной деятельности при решении проблемной ситуации являются: осознание проблемы, разрешение проблемы, проверка решения.

Первый этап осознание проблемы в учебной среде -- зависит от того, как дидактически построена проблемная ситуация. Если задача сформулирована, то осознание ее проблемности со стороны обучающихся связано с умением увидеть разрыв между известным и неизвестным, с проведением анализа информации, выделением противоречия в ней. Понимание задачи связано также с выбором средств решения, что сопровождается реконструкцией уже известного, с определением отношений, обозначенных в задаче, и недостающих связей, с интерпретацией в соответствии с общетеоретическими положениями. В результате этой деятельности формулируется вопрос, который фиксирует соотношение сообщаемой информации с известными ранее положениями. Вопрос как бы вскрывает, обнаруживает главное, предмет изучения, и тем самым намечает последовательность актов решения, определяет направление, по которому следует искать ответ. Постановкой вопроса завершается первый этап.

Второй этап -- планирование исполнительских действий, концептуальная модель предполагает выработку гипотезы и принятие решения. Это центральный этап. Гипотеза это проектируемый субъектом результат, выбор способов решения, ведущих к устранению выявленных противоречий; гипотетическое мышление - прогнозирование, эвристические процедуры поиска. Гипотеза позволяет сделать мыслительный переход от того, что очевидно, к тому, что следует найти. На этом этапе, как и на предыдущем, большое значение имеет прошлый опыт, перенос имеющихся знаний в новые условия, способы осмысления неизвестного с позиции уже известного,

переработка уже знакомой информации в целях применения ее для практического решения, оценка ситуации и своих возможностей. Некоторые исследователи выделяют постановку гипотезы в самостоятельный этап, тогда развитие процесса решения проблемы рассматривается как отдельная стадия, а гипотеза выполняет роль идеи как способа толкования проблемы.

Третий этап – проверка произведенного решения. Это завершающий этап в решении проблемы. Он включает оценку гипотезы, правильности произведенных действий, представляет собой апробацию гипотетического решения, анализ и оценку достоверности полученных результатов, соответствия их основным теоретическим положениям науки, а также практике. Если проверка подтверждает правильность избранной стратегии решения, то на этом решение поставленной задачи заканчивается. В том случае, если обнаруживается несоответствие полученных результатов основным критериям достоверности, то познавательный процесс продолжается: вносятся коррективы, строится новая гипотеза – вновь выстраивается стратегия решения, осуществляется решение проблемы и контроль. Это второй виток спиралеобразного развития процесса познания. Могут иметь место и третий, и четвертый витки и так далее.

В познавательном акте, построенном по этой схеме, проявляется творчество, особенно на этапе построения гипотезы – на этапе построения проекта решения, плана действий, при создании теоретической, концептуальной основы действий для нахождения решения. Именно здесь обнаруживается индивидуальность, способность решить мыслительную задачу. Построение гипотезы – важный этап в изобретательской деятельности, следовательно, и в организации проблемного обучения, цель которого состоит в конструировании дидактических условий, сходных с задачей, требующей творческого решения.

Учебный процесс в ходе проблемного обучения предполагает анализ цели, выделение главного, существенного, анализ исходных данных задачи, выяснение отношения между элементами, условиями и требованиями задачи.

Многие ученые придерживаются мнения, что новое знание можно получить только путем скачка мысли, что открытие совершается с помощью интуиции. Однако есть и другая точка зрения, согласно которой достижение нового знания осуществляется путем мыслительного процесса, сочетающего логические и эвристические приемы мышления. На службе этой точки зрения эвристические программы, представленные комплексом формализованных эвристических правил, а также методики решения мыслительных задач (Г.С. Альтшуллер, Д. Пойа, В.Н.Соколов, О.К. Тихомиров, Л.М. Фридман).

В ходе решения проблемной задачи выделяются основные данные условия задачи и вводятся переменные, далее проектируются результаты, строится гипотетическое решение, происходит поиск эвристических методов и определяется стратегия решения. Полученные результаты анализируются, осуществляется корректировка допущенных ошибок и неточностей и вновь формулируется рабочая цель. Такова психологическая структура проблемной ситуации.

Всякое решение задачи связано с изменением проблемной ситуации и переконструированием данных задачи в зависимости от требований задачи. Преобразование приводит к установлению отношений между известным и неизвестным. Отсюда возможность построения гипотезы на основе новой проблемной ситуации, сконструированной самим субъектом. В ходе этого процесса происходят осмысление связей, обозначенных в условии задачи, актуализация необходимых теоретических и фактологических знаний, а также способов решения задачи, построение предложений и применение имеющихся средств для нахождения ответа. Целью проблемного обучения является построение такой структуры учебного

материала, которая соответствует логике продуктивного мышления, наиболее ярко проявляющейся при решении оригинальных задач.

Поскольку проблемное обучение применяется в структуре других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучаемых.

Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К непроблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и количественные данные, факты, даты и тому подобное, которые нельзя «открыть».

Проблемное обучение возможно применять для усвоения обобщенных знаний - понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения учащихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач.

Рекомендуемая литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2.**Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://inncom.ru/>
- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 11. Выбор форм, средств и методов для качественных инновационных процессов обучения.

11.1 Понятие «формы, средства, методы обучения» и их дидактическая характеристика.

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность всего педагогического процесса, посвящены сотни фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных дисциплин. Понятию "метод" также даны сотни определений. Так, Ю.К. Бабанский под методом обучения понимает последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала.

По утверждению И.Я. Лернера, "всякий метод является системой осознания последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели".

Слово «метод» (от греч. Methodos – исследование) означает способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины. Можно сказать, что в самом общем значении метод – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности обучающихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Понятие метода обучения также отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы преподавателя и познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, понятие метода обучения отражает:

1. Способы совместной деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента, слушателя), направленные на решение задач обучения.
2. Специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов. Прием, в свою очередь, рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов как его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Например, запись базовых понятий применяется как при объяснении нового материала преподавателем, так и при самостоятельной работе обучаемых. В педагогической практике методические приемы используются для активизации внимания обучаемых при восприятии нового материала или повторении пройденного, стимулирования познавательной деятельности.

В учебно-воспитательном процессе *методы обучения выполняют следующие функции:*

- 1) обучающую (реализуют на практике содержание и цели обучения);
- 2) развивающую (совершенствуют уровень развития обучаемых);
- 3) воспитывающую (вливают на результаты воспитания);
- 4) побуждающую (выступают как средство побуждения к учению, служат стимулятором познавательной деятельности);
- 5) контрольно-корректировочную (диагностика и управление процессом обучения).

При этом методы обучения, как правило, несут следующую функциональную

нагрузку:

- вычленяют ведущие звенья системы взаимодействий на всех уровнях: «преподаватель — обучающийся», «обучающийся — обучающийся», «преподаватель — группа обучающихся» и т. п.;
- выступают в качестве средства организации познавательной деятельности обучающихся;
- определяют систему приемов деятельности преподавателя;
- формируют систему приемов учебной деятельности обучающихся;
- являются средством воспитательного воздействия на коллектив и отдельных обучающихся.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов.

Методы обучения могут быть представлены в различных видах классификаций с учетом их практических функций и возможностей организации обучающего взаимодействия педагогов и обучающихся. Однако целостной единой классификации методов обучения, которая в обобщенном виде включала бы в себя все классификационные характеристики методов, пока нет. Разные авторы используют различные признаки и подходы к их систематизации.

Рассмотрим разнообразные классификации методов и выделим некоторые из них, оптимально подходящие для использования в педагогической практике и обеспечения эффективности познавательного процесса в системе образования.

1. *Традиционная классификация* (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе), при которой в качестве основного критерия рассматривается источник получения информации. Согласно данной классификации, выделяют пять групп методов обучения:

- практический (опыты, упражнения);
- наглядный (иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучающихся);
- словесный (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут);
- работа с книгой (чтение, изучение, реферирование, цитирование, беглый просмотр, конспектирование);
- видеометод (просмотр, обучение, упражнение, контроль).

2. *Классификация по назначению методов обучения и характеру дидактической цели* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др.). Критерий – последовательность этапов дидактического процесса. В соответствии с ними методы обучения классифицируют по этапам:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний;
- формирование творческой деятельности;
- закрепление и контроль знаний, умений, навыков.

3. *Классификация методов по характеру познавательной деятельности* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

- поисковые;
- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- эвристические (частно-поисковые);
- исследовательские.

Кроме того выделяют инновационные методы:

- игровые методы обучения (инсценирование, генерации идей и др.);
- методы тренинга;
- методы программированного обучения;
- методы компьютеризированного обучения;
- методы гипнозедии (обучение в гипнотическом сне);
- ситуационный метод;
- методы обучающего контроля и др.

4. *Классификация по соответствию методов обучения логике общественно-исторического познания.* Методы подразделяются по основным этапам постижения истины: "живое созерцание", абстрактное мышление (осмысление, обобщение, анализ) и практика. В соответствии с этим выделяются следующие группы методов:

- организации наблюдения, накопления эмпирического материала;
- обобщающей теоретической обработки фактических данных;
- практической проверки правильности выводов и обобщений, выявления истины, соответствия содержания и формы, явления и сущности.

5. *Классификация по соответствию методов обучения специфике изучаемого материала и форм мышления.* В этом случае методы подразделяются на группы в зависимости от специфики предмета изучения, особенностей формы мышления и способов проникновения в истину. Для познания реальной действительности необходимо понятийное и образное мышление в единстве. С этой точки зрения все методы обучения подразделяются на группы:

- научного познания реальной действительности;
- освоения искусства;
- практического применения знаний.

Для достижения успеха в обучении и воспитании профессорско-преподавательскому составу необходимо учитывать специфику преподаваемых дисциплин и применять соответствующие методы.

Кроме того, классификацию методов обучения осуществляют:

- по их роли и значению в развитии сущностных сил, психологических процессов, духовно-творческой активности;
- по их соответствию возрастным особенностям обучающихся;
- по степени эффективности их воспитательного воздействия, влиянию на формирование сознания, внутренних мотивов и стимулов поведения обучающихся.

Широкое распространение в дидактике последних лет получила классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским, в которой выделены три большие группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация и др.);
- практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);

- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

11.2 Классификация форм, средств и методов обучения

1. Традиционная классификация методов обучения, берущая начало в древних философских и педагогических системах и уточненная для нынешних условий. В качестве общего признака выделяемых в ней методов берется источник знаний: практика, наглядность, слово, книга, безбумажный источник информации – видео в сочетании с новейшими компьютерными системами. В данной классификации выделяется пять методов: практический – опыт, упражнение, учебно-производительный труд; наглядный – иллюстрация, демонстрация, наблюдения учащихся; словесный – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия и т. д.; работа с книгой – чтение, изучение, реферирование, цитирование, конспектирование и т. д.; видеометод – просмотр, обучение, контроль и т. д.

2. Классификация методов по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В качестве общего признака классификации выступают последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения на уроке. Выделяются следующие методы:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний;
- творческая деятельность;
- закрепление;
- проверка знаний, умений, навыков.

3. Наибольшее распространение в дидактике последних десятилетий получила классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

4. По дидактическим целям выделяется две группы методов обучения:

- методы, способствующие первичному усвоению учебного материала, – информационно-развивающие методы (устное изложение учителя, беседа, работа с книгой); эвристические методы обучения (эвристическая беседа, диспут, лабораторные работы); исследовательский метод;
- методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.), – упражнения (по образцу, комментированные упражнения, вариативные упражнения и др.); практические работы.

5. Предприняты многочисленные попытки создания бинарных (М.И. Махмутов) и полинарных (В.Ф. Паламарчук и В.И. Паламарчук) классификаций методов обучения, в которых последние группируются на основе двух или более общих признаков.

Бинарная классификация методов обучения построена на сочетании:

- методов преподавания;
- методов учения.

В полинарной классификации методов обучения в единстве сочетаются источники знаний, уровни познавательной активности, а также логические пути учебного познания.

Польский ученый К. Сосницкий считает, что существует два метода учения, а именно искусственное (школьное) и естественное (оказиальное), которым соответствуют два метода обучения: преподносящее и поисковое.

Ни одна из рассмотренных классификаций методов не свободна от недостатков. Поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогли бы педагогам совершенствовать практику, продолжаются.

Рекомендуемая литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2.**Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 12. Традиционные педагогические процессы.

12.1 Дидактические подходы к обучению.

Научное обоснование методологического подхода всегда связано с анализом предпосылок, способствующих появлению нового теоретического знания. Дидактический подход к обучению выступает в качестве конкретизации гносеологического и информационного. Обобщенным смыслом первого является обоснование познавательных функций научно-теоретического знания и их реализации в процессе освоения или создания новой информации. К познавательным функциям научного знания относятся описательная, объяснительная и прогностическая, характеризующие инвариантные стороны познавательной деятельности. основополагающими работами в обосновании этой методологии являются труды выдающегося отечественного философа и логика П. В. Копнина, доказавшего, что высшей формой развития научного знания и научного познания является теория.

Многие ученые до сих пор придерживаются мнения о последовательности становления и развития логических форм мышления "понятие - суждение - умозаключение" как единственно возможной. Эта последовательность логических операций характеризует и психологическую последовательность развития форм мыслительной деятельности у ребенка, эмпирического познания. Однако развитое теоретическое мышление как диалектическое (а только таковым оно и может быть) в своей познавательной деятельности опирается на другую триаду: "суждение - умозаключение - теория", что и доказано в работах П. В. Копнина. Действительно, для всякого суждения необходимо наличие минимум двух понятий (ибо суждения, как следует из первой триады, закономерно, логически и психологически могут возникнуть только на основе сформировавшихся понятий), потому понятие как первая форма абстрактного мышления - обобщения - имплицитно присутствует во второй триаде. Понятия составляют основу научного языка; характеризующиеся определенными функциями в научном познании, они расширяются в своем содержании. Именно эта позиция, глубоко разработанная Гегелем, Энгельсом, Лениным, позволяет нам согласиться с Б. М. Кедровым в том, что понятие есть "свернутая" теория. В работах П. В. Копнина, И. В. Кузнецова и др. показано также, что научная теория - это высшая форма развития системного научного знания, в которую опосредованно входят такие другие его виды, как понятия, явления, факты, гипотезы, эксперимент, законы. Системное знание нерядоположенное, оно имеет структурно-функциональную иерархию: каждый из видов научного знания выполняет определенную функцию. Раскроем их.

Понятия, являясь результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности нашего сознания, составляют понятийно-терминологический и понятийно-категориальный аппарат науки, ее язык. С их помощью осуществляется описание как текст. Понятия выступают языковой основой формулирования законов, описания явлений и фактов. Среди них различают общенаучные и специальные, или конкретно-научные. Последние, относясь к какой-либо специальной области научного знания, имеют границы применимости. Среди понятий выделяют также количественные (величины) и качественные.

Явления как часть действительности входят в состав эмпирического знания. Они могут быть наблюдаемы непосредственно и опосредованно, с помощью приборов, точной аппаратуры; быть смоделированы в ходе лабораторного или мысленного эксперимента. Явление, в котором вскрыты закономерности его протекания, называют научным фактом.

Законы и закономерности отражают объективную, необходимую, повторяющуюся и устойчивую зависимость между явлениями, процессами, предметами, понятиями. Законы относятся к научно-теоретическому, или концептуальному знанию. Выделяют

общенаучные и специальные законы. Как и понятия, они имеют границы применимости. Те из них, которые обладают статусом общенаучных, выполняют функцию научной теории. На основе использования научных законов формируется область прикладного знания (применение законов на практике). Они составляют ядро теории, ее основные положения.

С помощью фактов как составной части эмпирического базиса науки осуществляется доказательство научных истин. Система научных фактов позволяет судить о полноте и глубине научных изысканий, о степени достоверности концептуального знания.

Формирование теоретического знания происходит постепенно (выделяют этапы его становления: предпосылочный, или эмпирический; разработка метатеории; выдвижение гипотез и их проверка, в том числе и экспериментальная; формулирование основных положений и следствий, новых гипотез; определение границ применимости теории). Теория - мощный интеллектуальный и методологический инструмент научного познания и преобразования; система или совокупность научных теорий, имеющих один и тот же объект исследования, образует специальную область научного знания. Именно в теории получает концептуальное описание и объяснение объект и предмет той или иной науки. Она значима прежде всего своей прогностической функцией. Использование прогнозов, основанных на теоретическом знании, позволяет свести к минимуму ситуации риска.

Огромную роль в науке и в научном познании играет эксперимент. С его помощью может быть добыто, подтверждено и уточнено теоретическое знание; он позволяет повысить надежность теорий. Эксперимент является важнейшим научным средством проверки гипотез и решения научных проблем.

Таким образом, каждый из видов научного знания выполняет определенную методологическую функцию, и в этом универсальность научного знания как системной структуры.

П. В. Копниным, Б. М. Кедровым и другими учеными была раскрыта сущность функций научно-теоретического знания как методологического: описательной, объяснительной, прогностической. Эти достижения отечественной философии и логики были использованы в дидактике и развиты М. А. Даниловым, М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером, Ю. К. Бабанским, В. В. Краевским, Л. Я. Зориной.

Так, И. Я. Лернер впервые показал сущностные функции научного знания в учебном процессе, проходящем под руководством учителя: онтологическую, ориентировочную и оценочную. Онтологическая функция заключается в раскрытии знания как результата коллективной познавательной деятельности, характеризующего момент устойчивости в человеческом познании; ориентировочная функция служит предпосылкой в научном поиске, помогает дифференцировать известное знание от неизвестного, находить аргументы для объяснения и доказательства; оценочная выполняет роль научно-методологического эталона в характеристике нового знания. Онтологическая, ориентировочная и оценочная функции есть предпосылка любого описания, объяснения и прогнозирования, поскольку их реализация связана с выбором ценностно-целевых ориентиров, установок, с научной позицией субъекта (ученого, учителя, ученика). Они лежат в основе построения доказательств, прогнозов, особенно в тех случаях, когда следует оценить степень возможного риска. Эта связь не линейная, а более сложная, и можно говорить о выраженности, значении той или иной функции на конкретном этапе научного или учебного познания, исследования, поиска.

Идея системности научного знания применительно к дидактике была разработана Л. Я. Зориной. Ею же выявлены специальные дидактические средства для формирования системности знаний учащихся - структурно-логические схемы описания понятий, законов, научных фактов, теории, а также эксперимента и прикладного знания (далее - СЛС). Методологические характеристики СЛС (типология, свойства и функции, место в учебном процессе) стали объектом нашего исследования. Использование СЛС

помогает системному описанию информации (учебной и внеучебной), пополнению имеющихся знаний новыми, способствует формированию умений объяснять явления и научные факты, используя законы и теории. Методологическая ценность СЛС заключается в том, что они раскрывают структуру научного знания и потому способствуют качественному запоминанию изученной и новой информации.

Таким образом, можно говорить о непосредственной разработке логико-дидактического подхода в 70 - 80-е гг. прошлого столетия, хотя его предпосылки лежат уже в дидактических и методических исследованиях 30-х гг. (И. Мерзон, А. И. Стражев, И. Хмелев, С. Г. Шаповаленко и др.). Характерной особенностью работ того времени является использование логики как эмпирически необходимого инструментария, без обоснования логического знания как методологии. Развитие логического мышления (от простого к сложному, от близкого к далекому, от общего к частному, от известного к неизвестному) - цель систематического, описательного, информационно-рецептивного обучения.

Фундаментальным примером логико-дидактического подхода являются теория объяснительного обучения и практика его реализации, а также теория и практика проблемного обучения (его основу составляют методы проблемного обучения: проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы).

В это же время на Западе и в России получают научное обоснование и развитие системный и информационный подходы (кибернетика, психология, управление), способствовавшие развитию проблемного, а затем программированного обучения; активно ведутся разработки комплексного и интегративного подходов, особенно в области физиологии высшей нервной деятельности, нейрофизиологии, нейропсихологии и педагогики.

Новый этап в развитии логико-дидактического подхода связан с теоретическим обоснованием проблемного обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, Т. И. Шамова). Логико-дидактическую основу проблемного обучения составляют объяснение и доказательство - главный методологический инструментарий эвристики, исследования, научного поиска. Цель проблемного обучения - развитие исследовательских умений, исследовательской культуры у ученика. И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным была разработана новая дидактическая система методов обучения, основанная на характеристике уровней познавательной самостоятельности. Теоретическую и методологическую основу проблемного обучения составили логико-гносеологический подход, теория научного познания. В связи с этим уместно остановиться на методах проблемного обучения, имеющих непосредственное отношение к логико-дидактической методологии.

Проблемное изложение (рассказ, описание) как метод обучения дает образец мысленно проводимого исследования. В нем имеют место анализ, выявление противоречий и обобщение данных анализа, постановка/формулирование гипотез, последовательная их проверка (анализ и синтез), формулирование решения (синтез и рефлексия). Все выводы принимаются на основе доказательств, т.е. объяснения. Этот образец рассуждения реализует учитель.

Частично-поисковый, или эвристический метод (эвристическая беседа, дискуссия, диспут, мысленный эксперимент, моделирование) опирается на вышеописанную логико-дидактическую модель, которая реализуется учителем и учащимися в совместной деятельности. Вопросы задают и учитель, и учащиеся, направление поиска, ход беседы, дискуссии, диспута в значительной степени зависят от ответов учащихся. Эвристический метод позволяет им открыть новые смыслы в учебной информации, ибо анализ, синтез и рефлексия как основа суждений, рассуждений, доказательств и умозаключений, а затем и теоретических обобщений в полной мере способствуют развитию логического мышления. Управление познавательной деятельностью учащихся осуществляет учитель.

Исследовательский метод опирается на полную самостоятельность учащихся в их учебно- познавательной деятельности. Постановка цели деятельности, выявление противоречий, формулирование гипотез, их решение и проверка (т.е. обобщение, анализ, синтез, рефлексия; опора на функции научного знания - онтологическую, ориентировочную, оценочную с последующим описанием, объяснением/доказательством, возможной интерпретацией выводов, теоретические обобщения) делают сами учащиеся. Интегрирующей основой дидактической системы методов обучения являются общие учебные умения (информационные, интеллектуальные, коммуникативные, организационные), методологическим инвариантом которых выступают функции научно-теоретического знания - описание, объяснение, прогнозирование и логико-психологические процедуры - обобщение, анализ, синтез, рефлексия.

В научно-теоретическом обосновании логико-дидактического подхода логика впервые заявлена как научная методология, подлежащая специальной дидактической разработке, адаптации применительно к процессу обучения. Это естественным образом требует создания теоретического обоснования специальных норм организации учебно-познавательной деятельности учащихся для развития у них логической грамотности и логической культуры, т.е. логической компетентности как главной и интегративной характеристики логического мышления.

Место учебного предмета (дисциплины, курса) определяется ведущей целью обучения в гармоническом развитии личности ученика. Методологическими и педагогическими критериями как необходимыми условиями при этом являются: наличие определенной области в содержании социокультурного опыта, подлежащей обязательному освоению; наличие языковой модели/языкового аналога, адекватно описывающей эту часть (область) социокультурного опыта (моноязыковой или полиязыковой системы, - например, русский язык, физика, химия; или: краеведение, ОБЖ); универсальность определенного вида информации/языка, отсутствие которой не может быть восполнено никакой другой информацией как языковой системой; значимость информации как связующей различные стороны социокультурного опыта (универсальность языка как инструментария, необходимого для развития других областей научного знания) для выработки целостного представления о мире, более глубокого и полного понимания другой информации (например, универсальность родного языка или языка математики, латыни). Пользуясь этими критериями, следует отбирать предметы в учебный план, ориентируясь при этом на то, какие стороны человека развивает изучение того или иного предмета. Био- психо-социальная природа человека имеет в качестве методологических предпосылок такие структуры, как мозг (интеллект), язык и рука в их целостной взаимосвязи: в единстве чувственного и рационального, эстетического и логического, индивидуально- психологического и социального. Названные позиции отражают организационный аспект логико-дидактического подхода к образовательному процессу.

Реализация логико-дидактического подхода опирается на дидактическую аксиоматику, которая включает следующие положения:

1) развитие функций интеллекта должно осуществляться во взаимосвязи развивающихся структур языка и усложняющихся способов интеллектуальной и практической деятельности;

2) освоение (усвоение) таких видов научного знания, как понятия, явления, эксперимент и некоторые научные факты, может быть обеспечено преимущественно объяснительным (описательным, информационно-сообщающим) способом обучения, так как необходимы первичное накопление знаний о сторонах социокультурного опыта и овладение языками разных наук как условием для расширения информационной картины мира;

3) дидактическую основу освоения (усвоения) законов, теорий, принципов (принцип как правило или как научный закон), т.е. концептуального знания, составляет преимущественно эвристический или исследовательский способ обучения (обобщение, анализ, синтез как составные части общих учебных умений - информационных, интеллектуальных и коммуникативных, а также и организационных как стимулирующих познавательную деятельность), т.е. преимущественно проблемное обучение;

4) процесс развития структур интеллекта должен соответствовать психолого-педагогическому циклу усвоения знаний в образовательном процессе, а обобщенно - стадиям понимания, включающим: а) узнавание, идентификацию, б) обобщение как результат абстрагирующей деятельности, в) анализ как выделение индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом их в целостную структуру (картину), г) рефлексивную оценку деятельности (смысл);

5) типология познавательных задач, применяемых в обучении (в прямой и обратной связях), должна строиться в соответствии с основными особенностями интеллекта, учитывать функции научного знания и отражать стадии понимания: узнавание, обобщение, анализ, синтез, рефлексию (оценку). Логика, в отличие от многих теоретических и прикладных наук, в частности педагогики и дидактики, не имеет собственного содержания и может выполнять только инструментальную, технологическую функцию в отношении человеческой деятельности и мышления. Как наука, она имеет дело с тем, что порождает человеческая психика, а функционально детерминирована интегративной деятельностью мозга. Именно поэтому логика опирается прежде всего на психологию, рассматривает законы организации информации, зафиксированной в языке как средстве коммуникации. Не случайно в истории науки и образования судьбы логики и психологии часто пересекались.

Дидактика (и педагогика в целом), в отличие не только от логики, но и от других теоретических наук, имеет не только свое собственное содержание, но и свой собственный инструментарий в виде педагогически адаптированной информации о составе научного знания, способах деятельности (методах обучения, основу которых составляют методы научного познания), ибо это единственная специально организованная отрасль человеческой деятельности, предназначенная для системного освоения человеческой культуры, для которой логика выступает инструментарием в дидактическом процессе или в образовательно-обучающей деятельности.

Дидактика как абсолютно гуманитарная наука, имеющая дело с информацией (содержанием образования), подлежащей интеллектуальному, коммуникативному и практическому освоению/усвоению на основе законов психологии, имеет необходимым образом два вида ближайших родственных связей: логико-дидактические и психо-дидактические. В современной науке развиваются и психо-дидактический, и логико-дидактический подходы. Первый рассматривает обучение преимущественно с позиций эффективного использования законов психологии, второй разрабатывает пути эффективной организации информации с учетом соблюдения законов психологии, т.е. качественного усвоения знаний в условиях специально организованной деятельности - дидактического процесса. Таким образом, логико-дидактический подход есть конкретизация гносеологического и информационного подходов в отношении человеческого интеллекта и познания; основу информации (ее онтологическую сущность) составляет культурно-историческая форма гносеологии и коммуникации - язык, служащий средством реализации всех функций научного знания в человеческой деятельности, в том числе и в обучении, делая его социально и функционально-личностно равным образованию..

11.2 Традиционные процессы обучения и их характеристика.

Обучение – самый важный и надёжный способ получения систематического образования. Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемой педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Обучение – это двусторонний процесс. Деятельность учителя обычно называют преподаванием, а деятельность ученика – учением. Термин преподаванием следует считать условным, поскольку учитель не только преподаёт (преподносит) знания, но ещё и развивает и воспитывает учащихся. Учение же не только процесс овладения тем, что дано преподаванием, это сложный процесс познавательной деятельности, в котором происходит освоение обобщённого опыта, накопленного человечеством в виде знаний, это и приобретение индивидуального опыта познания при помощи самостоятельного оперирования знаниями, овладения необходимыми действиями и способами.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности, или учении.

Процесс познания учащихся протекает в совместной деятельности с учителем, под его руководством. Учитель направляет этот процесс в соответствии с возрастными возможностями и особенностями учащихся, он систематизирует, конкретизирует содержание обучения, придаёт логическое обоснование знаниям, которым овладевают учащиеся, он изыскивает наиболее рациональные пути вооружения своих учеников умениями, нужными в самостоятельном познании, вырабатывает навыки.

Процесс обучения происходит в постоянном общении учащихся с учителем, что оказывает большое влияние на характеры протекания познавательной деятельности.

Познавательная деятельность учащихся протекает также в общении со сверстниками. На базе этого создаются многообразные отношения, которые, хотя и косвенно, оказывают значительное влияние на учение благодаря обмену и научной информацией, поддержке и взаимопомощи в поиске, общественной оценке результатов учебного труда.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- цель (общая как приспособление к жизни), задачи;
- совместная деятельность учителей и учащихся;
- преподавание (руководство со стороны учителя);
- учение (самостоятельная работа учащихся);
- организация процесса;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- сочетание технологичности и творчества учителей и учащихся;
- соответствие требованиям жизни;
- одновременное осуществление воспитания, развития, формирования учащихся.

Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлению к познанию, способностью осознанно и самостоятельно приобретать знания, умения, навыки, активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического

процесса. Поскольку развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности, то основой обучения следует считать не преподавание, а учение.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения: образовательную, воспитывающую и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объёма, развивающая – со структурным усложнением, а воспитывающая – с формированием отношений (В.В.Краевский).

Образовательная функция. Основным смыслом образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике.

Научные знания – главный компонент образования включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщённую картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру её опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, способности мобилизовать прежние знания для получения новых, также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется чётко осознаваемой целью, а в основе навыка, то есть автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают её постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Воспитательная функция. Воспитывающая функция вытекает из содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определённых взглядов, убеждений, отношений, качеств к личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Развивающая функция. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществления развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления.

Процесс обучения протекает под руководством педагога. Назначение его деятельности в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Управление процессом обучения предполагает прохождение определённых этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности:

- планирование;
- организация деятельности учащихся;
- регулирование (стимулирование) процесса обучения;
- контроль (стимулирование активности и самостоятельности);
- оценивание;
- анализ результатов решения педагогической задачи.

Исторически первым известным видом систематического обучения является широко применявшийся древнегреческим философом Сократом и его учениками метод отыскания истины путём постановки наводящих вопросов. Он получил название метода сократической беседы – постановкой вопроса учитель возбуждал любопытство,

познавательный интерес ученика и сам, рассуждая, в поисках ответа на него вёл мысль ученика по пути познания.

Догматическое учение – первый вид коллективной организации познавательной деятельности, где главными видами были слушание и механическое заучивание. Объяснительно – иллюстративное обучение пришло вследствие широкого привлечения в учебный процесс наглядности. Основная цель этого обучения – формирование умений и навыков. Это пассивно-созерцательное обучение характерно для традиционной школы. Главная задача учителя сводится к изложению материала. Самостоятельное добывание знаний, как новый вид обучения появился в начале XX века. В целом это выглядело так: на вводном занятии учитель ставил проблему, указывал литературу, инструктировал учащихся и назначал сроки выполнения задания. В чистом виде этот вид обучения имел много недостатков: не обеспечивалась систематичность знания, отсутствовал контроль, позиция учителя была пассивной

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2.**Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>

- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 12. Инновационный процесс критериально - ориентированного обучения.

12.1 Сущность инновационного процесса.

Главной предпосылкой инновационной стратегии является моральное старение выпускаемой продукции и технологии. В связи с этим каждые три года на предприятиях следует проводить аттестацию выпускаемых изделий, технологий, оборудования и рабочих мест, анализировать рынок и каналы распределения товаров. Иными словами, должна проводиться рентгенограмма бизнеса.

Каковы же основополагающие принципы новаторской деятельности? П. Друкер считает, что нужно провести четкую линию между тем, что нужно делать, и тем, чего делать не следует.

Что нужно делать:

1. Целенаправленная систематическая инновационная деятельность требует непрерывного анализа возможностей источников инноваций.

2. Инновация должна соответствовать нуждам, желаниям, привычкам людей, которые будут ею пользоваться. Следует задать себе вопрос: «Что должна отражать данная инновация, чтобы у будущих потребителей возникло желание ею пользоваться?»

3. Инновация должна быть простой и иметь точную цель. Величайшая похвала инновации звучит так: «Смотрите-ка, как все просто! Как я до этого не додумался?»

4. Внедрять инновации эффективнее, имея небольшие деньги и небольшое количество людей, ограниченный риск. В противном случае почти всегда не хватает времени и средств для многочисленных доработок, в которых нуждается инновация.

5. Эффективная инновация должна быть нацелена на лидерство на ограниченном рынке, в своей нише. Иначе она создает ситуацию, когда конкуренты вас опередят.

Чего не следует делать:

1. Не умничайте. Инновациями будут пользоваться обычные люди, а при достижении крупных масштабов - и люди некомпетентные. Все чересчур сложное в конструкции или в эксплуатации почти наверняка обречено на неудачу.

2. Не разбрасывайтесь, не пытайтесь делать несколько вещей сразу. Инновация требует концентрации энергии. Необходимо, чтобы люди, над ней работающие, хорошо понимали друг друга.

3. Осуществляйте нововведения ради удовлетворения потребностей текущего времени. Если нововведение не найдет немедленного приложения, оно останется лишь идеей.

Инновация - это работа, требующая знаний, изобретательности, таланта. Подмечено, что новаторы в основном работают только в одной области. Например, Эдисон сосредоточил силы только на электричестве. Успешная инновация требует упорнейшей сосредоточенной работы. Если вы к ней не готовы, не помогут ни знания, ни талант.

Чтобы преуспеть, необходимо использовать свои сильные стороны, люди должны увлечься инновацией всерьез.

Наконец, инновация означает изменения в экономике, промышленности, обществе, в поведении покупателей, производителей, работников. Поэтому она всегда должна ориентироваться на рынок, руководствоваться его потребностями.

Для осуществления предприятием инновационной деятельности, оно должно иметь такую структуру и такой настрой, которые способствовали бы созданию атмосферы предпринимательства, атмосферы восприятия нового как благоприятной возможности. При этом необходимо учесть ряд важных моментов. Основной организационный принцип для инновации заключается в создании команды из лучших работников, освобожденных от текущей работы.

Как показывает опыт, все попытки превратить существующее подразделение в носителя инновационного проекта заканчиваются неудачей. Причем этот вывод касается как предприятий крупного, так и малого бизнеса. Дело в том, что поддержание производства в рабочем состоянии - уже большая задача для людей, этим занятых. Поэтому на создание нового у них практически не остается времени. Как отмечает П. Друкер, существующие подразделения, в какой бы сфере они ни функционировали, в основном способны лишь расширять, модернизировать производство.

Предпринимательская и инновационная деятельность не обязательно должна проводиться на постоянной основе, тем более в малых предприятиях, где такая постановка дела зачастую невозможна. Однако необходимо назначить работника, персонально ответственного за успех инноваций. Он должен отвечать за своевременное выявление и замену устаревающей продукции, техники, технологии, за всесторонний анализ производственно-хозяйственной деятельности (рентгенограмму бизнеса), за разработку инновационных мероприятий. Работник, ответственный за инновационную деятельность, должен быть лицом достаточно авторитетным на предприятии.

Необходимо оградить инновационное подразделение от непосильных нагрузок. Вложения в разработку инноваций не должны включаться в регулярно проводимый анализ отдачи от капиталовложений до тех пор, пока новые изделия (услуги) не утвердятся на рынке. В противном случае дело будет загублено.

Прибыль от реализации инновационного проекта существенно отличается от прибыли, получаемой за выпуск отлаженной продукции. На протяжении длительного времени новаторские начинания могут не давать ни прибыли, ни роста, а только потреблять ресурсы. Затем инновация в течение длительного времени должна быстро разрастаться и возвращать вложенные в ее разработку средства по меньшей мере в пяти-десятикратном размере, иначе ее можно рассматривать как неудачную. Нововведение начинается с малого, но результаты его должны быть масштабными.

Предприятием следует управлять таким образом, чтобы в нем создавалась атмосфера восприятия нового не как угрозы, а как благоприятной возможности. Сопrotивления изменениям коренятся в страхе перед неизвестным. Каждый работник должен осознать, что нововведения - это лучшее средство сохранить и укрепить свое предприятие. Более того, необходимо понять, что нововведения - это гарантия занятости и благополучия каждого работника. Организация инновационной деятельности на основе указанных принципов позволит предприятию продвинуться вперед и добиться успеха.

Система механизмов, позволяющих реализовать инновационную составляющую предпринимательской деятельности представляются взаимосвязанными элементами инновационно - предпринимательской системы, которые могут быть названы инновационными механизмами предпринимательства. Есть очевидная необходимость глубокого научного исследования процессов функционирования этой системы. Поэтому возникает самостоятельная научная и экономическая проблема формирования системы механизмов, позволяющих активизировать инновационную деятельность предпринимателя, понимая эту деятельность расширительно, а не только как научно-технический и инновационный бизнес.

Под инновационным процессом понимается последовательная цепь событий, в ходе которых инновация вызревает от исследований и разработок новой технической идеи до практического внедрения созданного на ее основе новшества. Поэтому необходима целостная система управления инновациями.

Для того чтобы лучше понять суть инновационного процесса и его отличие от обычной текущей деятельности, можно воспользоваться следующей таблицей.

Таблица 1 - Параметры инновационного процесса

Параметры	Инновационный процесс	Текущая деятельность
Цель	Удовлетворение потребности	удовлетворение новой сложившейся потребности
Риск	Высокий	Низкий
Тип процесса	Дискретный	Непрерывный
Управляемость	Низкая	Высокая
Результат для системы	Переход на новый уровень	Сохранение на прежнем уровне
Отношение к текущим интересам участников	Противоречит	Соответствует

Инновационный процесс состоит из нескольких этапов:

1. Фундаментальные исследования.

Фундаментальные исследования, сбор и систематизация информации по соответствующей проблеме о потребностях и тенденциях развития. Целью этого этапа является осознание потребности и возможности изменений, познание явлений окружающего мира и открытие новых закономерностей его развития, генерирование перспективных идей, их отбор и разработка, определение возможности реализации.

Он делится на теоретический и поисковый; в результате первого формируются новые научные подходы к проблеме и теории; в результате второго - новые принципы создания изделий и технологий.

2. Прикладные исследования.

Прикладные исследования, направленные на определение способов применения результатов предыдущего этапа и их уточнение. Они могут быть теоретическими и экспериментальными, связанными с созданием моделей. Здесь происходит разработка лабораторных технологий и методов испытаний, изготовление и испытание макетов и образцов новых изделий, нестандартного оборудования. Затем производятся специальные расчеты для оценки и последующей корректировки исследований, второй отсев неперспективных идей. Конечным результатом этого этапа является техническое задание, рекомендация, образец.

3. Опытно - конструкторские разработки.

Опытно - конструкторские разработки направлены на создание новых образцов, прошедших испытание и пригодных для производственного и коммерческого использования. Их стадиями являются:

- разработка заказчиком технического задания, определяющего основные требования к изделию, - принципы работы, конструктивные особенности, габариты, вес, КПД, цену;
- формулировка предложений, содержащих техническое и технико-экономическое обоснование целесообразности создания изделия;
- изготовление эскизного проекта, содержащего чертежи общего вида, принципиальные схемы, расчет основных эксплуатационных показателей, который позволяет решать вопросы о целесообразности дальнейшей работы над изделием;
- подготовка на основе эскизного проекта общего вида конструкции в целом и всех узлов, наиболее сложных деталей, пояснительной записки с технико-экономическим обоснованием, расчет эксплуатационных издержек;
- создание рабочего проекта, содержащего полное описание конструкции объекта и включающего всю документацию, необходимую для его изготовления, монтажа и эксплуатации;
- изготовление, испытание, доводка опытного образца.

4. Освоение производства нового изделия.

Освоение производства нового изделия. Этот этап предполагает оценку рыночных перспектив, финансовых возможностей, соответствия стандартам, обеспеченности патентной защиты, еще один отсев неперспективных вариантов, разработку и проектирование технологических и организационных процессов, подготовку производственных мощностей, сбытовой сети, и наконец, освоение выпуска новой техники, ее массовый выпуск и сбыт, содействие в монтаже, вводе в эксплуатацию, распространение нововведения, тиражирование и многократное повторение на других объектах. Одновременно с производством инновационный процесс включает потребление.

Таким образом, инновационный процесс охватывает цикл от разработки идеи до ее реализации на коммерческой основе.

5. Понятие, виды и результат инновационной деятельности.

Основу инновационного процесса составляет инновационная деятельность, связанная с трансформацией идей, результатов научных исследований и разработок в новый или усовершенствованный продукт, внедряемый на рынок или в производство. Она предполагает осуществления целого комплекса научных, технологических, организационных, финансовых, коммерческих мероприятий, направленных на создания и внедрение новшества.

Выделяют следующие виды инновационной деятельности: подготовка и реализация производства, его освоение, маркетинг и реклама новых продуктов, приобретение вещественных и невещественных технологий, патентов, лицензий, торговых марок, ноу-хау; производственной проектирование.

Результатом инновационной деятельности на этапах фундаментальных, поисковых, прикладных исследований и разработок является интеллектуальный продукт, становящийся объектом интеллектуальной собственности и товаром.

На этапе фундаментальных исследований это - научные знания, теории и открытия; на этапе прикладных исследований - результаты НИР; на этапах проектных, конструкторских, технологических работ - научно-технические проекты в области создания наукоемких, инжиниринговых систем с кадровым сопровождением; опытные образцы и установочные партии новой техники и новых материалов, изготовленные по результатам выполненных НИОКР.

Результатом инновационной деятельности можно считать также:

- мелкосерийную и малотоннажную продукцию, изготовленную на экспериментальной базе ВУЗов и НИИ;
- программную продукцию;
- научно-производственные услуги с использованием уникальной аппаратуры;
- услуги в области информатики, информационного, метрологического, патентнолицензионного обеспечения НИОКР и производства.

Таким образом, в данном пункте мы определили этапы инновационного процесса. Непосредственно под инновационным процессом понимается последовательная цепь событий, в ходе которых инновация вызревает от исследований и разработок новой технической идеи до практического внедрения созданного на ее основе новшества.

Выяснили, что инновационный процесс состоит из нескольких этапов: фундаментальные исследования, прикладные исследования, опытно - конструкторские разработки, освоение производства нового изделия, понятие, виды и результат инновационной деятельности.

Определили виды инновационной деятельности: подготовка и реализация производства, его освоение, маркетинг и реклама новых продуктов, приобретение вещественных и невещественных технологий, патентов, лицензий, торговых марок, ноу-хау; производственной проектирование.

12. 2. Характеристика уровней усвоения учебного материала.

Вопросы выявления, измерения и оценки уровня сформированности у испытуемых знаний, умений в настоящее время являются одними их центральных в практике обучения.

Если цель обучения определяет, что должен знать, уметь обучаемый, то задачи обучения отвечают на вопрос, как двигаться к цели.

Таксономия (от греч. taxis – расположение, строй, порядок и nomos – закон) – теория классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, обычно имеющих иерархическое строение (органический мир, объекты географии, геологии, языкознания, этнографии и т.д.).

Понятие «таксономия» было предложено швейцарским ботаником О. Декандром, разрабатывавшим классификацию растений.

В рамках образовательной технологии Б.Блумом в 1956 г. была создана первая таксономия педагогических целей. При этом Б. Блум и Д. Кратволь разделили цели образования на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому).

Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей с внутренним более дробным делением их:

- знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.);
- понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);
- применение;
- анализ (*взаимосвязей, принципов построения*);
- синтез (*разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений*);
- оценка (*суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев*).

Таксономия Блума неоднократно подвергалась критике отечественными учеными, поскольку в ней произошло смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание, применение) с мыслительными операциями, необходимыми для их достижения (анализ, синтез, оценка). В основу же отечественных разработок положен уровневый системный подход описания достижений учащихся, который позволяет сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней учебной деятельности.

Однако, по мнению А.Н. Майорова, сегодня нет отечественных разработок уровней обученности, которые обладают качествами, позволяющими использовать в практике разработки тестового инструмента. Здесь возникают следующие трудности:

- предлагаемые уровни усвоения учебного материала должны однозначно восприниматься педагогическим сообществом;

- необходимо, чтобы они позволяли получить взаимно однозначное соответствие сложности конкретного задания и уровня усвоения представленного доминирующего элемента содержания;
- сложно получить полное покрытие всех возможных знаний и способов деятельности.

Сравним группу педагогических целей, выделяемую зарубежными и отечественными специалистами

Б. Блум, Д. Кратволь	О.Е. Лебедев	И. Я. Лернер
Когнитивная, познавательная область	Развитие знаний	Знания о природе, обществе, технике, человеке
Психомоторная область	Развитие умений и навыков	Опыт осуществления способов деятельности (в т.ч. и творческий)
Активная эмоционально-ценностная область	Развитие системы отношений	Эмоционально-чувственный опыт

Можно сказать, что все указанные авторы достаточно близки в своих подходах, но между ними наблюдается некоторая терминологическая разница. При этом к первой области относят различные уровни усвоения знаний, ко второй - умения (усвоенные способы деятельности) в разной степени самостоятельности их выполнения, а к третьей – отношения, интересы, склонности.

Рассмотрим проведенную конкретизацию целей результатов различными специалистами (табл. 2).

Табл. 2 показывает, что во всех работах речь идет об одних и тех же уровнях, особенно в первых трех случаях, но далее следует их совершенствование, различное по качеству и объему.

Таблица 2

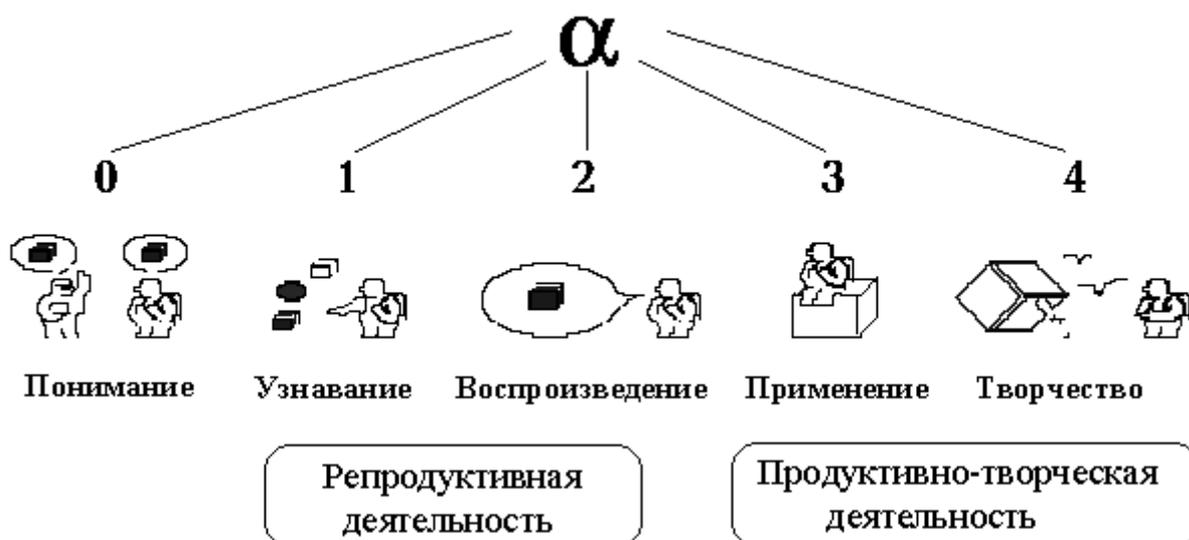
Уровни усвоения учебного материала

	Б. Блум	В.П. Симонов	В.П. Беспалько	В.Н. Максимова	М.Н. Скаткин	О.Е. Лебедев	В.И. Тесленко
1	Знание	Различение	Ученический (узнавание)	Узнавание	Воспроизведение понятия	Информированность	Информационный
2	Понимание	Запоминание	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Узнавание понятия	Функциональная грамотность	Репродуктивный
3	Применение	Понимание	Эвристический (выбор действия)	Понимание	Применение понятия	Грамотность	Базовый
4	Анализ	Простейшие умения и навыки	Творческий (поиск действия)	Применение	Воспроизведение системы понятий	Компетентность	Повышенный
5	Синтез	Перенос			Применение системы понятий		Творческий
6	Оценка						

При дальнейшем разговоре об уровнях усвоения учебного материала, мы будем опираться на классификацию, предложенную В. И. Тесленко, в которой выделены следующие этапы усвоения знаний:

1. информационный, требующий от учащегося узнавания известной информации.
2. репродуктивный, основными операциями которого являются воспроизведение информации и преобразования алгоритмического характера.
3. базовый, требующий от учащегося понимания существенных сторон учебной информации, владения общими принципами поиска алгоритма.
4. повышенный уровень, требующий от учащегося преобразовывать алгоритмы у условиях, отличающимся от стандартных, умение вести эвристический поиск.
5. творческий, предполагающий наличие самостоятельного критического оценивания учебной информации, умение решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности.

Рассмотрим пример в котором, различают пять уровней усвоения учебного материала (рис. 1):



$K_{\alpha} < 0.7$ - Управляемое учение (обучение)

$K_{\alpha} > 0.7$ - Свободное учение

Ориентиры для оценок

$K_{\alpha} < 0.7$ - **неудовлетворительно**

$0.7 \leq K_{\alpha} < 0.8$ - **удовлетворительно**

$0.8 \leq K_{\alpha} < 0.9$ - **хорошо**

$0.9 \leq K_{\alpha} < 1$ - **отлично**

Рис. 1 Показатели уровня усвоения учебного материала
 “Нулевой” уровень (Понимание) - это такой уровень, при котором учащийся способен понимать, т.е. осмысленно воспринимать новую для него информацию. Строго говоря, этот уровень нельзя называть уровнем усвоения учебного материала по изучаемой

теме. Фактически речь идет о предшествующей подготовке учащегося, которая дает ему возможность понимать новый для него учебный материал. Условно деятельность учащегося на "нулевом" уровне называют *Пониманием*.

12.3 Процесс личностно-развивающего инновационного обучения.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. Современная российская школа – это результат огромных перемен, произошедших в системе отечественного образования за последние годы. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард: вряд ли какая-то другая её подсистема в той же степени может подтвердить факт своего поступательного развития таким обилием нововведений и экспериментов.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный». Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др. Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования. На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема

нововведений отражена в работах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, Н. Б. Пугачёвой, В. С. Лазарева, В.И. Загвязинского с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений. Сегодня инновационный поиск вошёл в «спокойное русло», стал частью имиджа любой уважающей себя школы, элементом «штатной ситуации» в системе жизнедеятельности многих образовательных учреждений региона. Но существует огромное множество нововведений, применимых к образованию вообще и в частности к школе. Они играют огромную роль в существовании и дальнейшем развитии школы.

12.4 Основные понятия и их характеристика.

Одним из основных понятий инноватики и инновационного менеджмента есть понятие инновационного процесса. Несмотря на то, что в специальной литературе встречается много различных подходов к определению этого явления, суть их сводится к одному выводу, а именно: инновационный процесс связан с созданием, освоением и распространением инноваций. Авторы «Модульные программы для менеджеров» инновационный процесс рассматривают с разных позиций: как параллельно-последовательное проведение научно-технологической деятельности; как последовательные изменения фаз жизненного цикла продукта и как инвестиционный проект по стадиям финансирования исследований и разработок, распространения новаций и их коммерциализации.

Основатель инновационной теории И. Шумпетер рассматривал инновацию в динамике, т.е. как инновационный процесс, а именно: «изготовление нового продукта, а не «новый» продукт; нового метода, а не «новый метод»; освоение нового рынка ...; получение нового источника сырья ..., проведение реализации ... ». По определению американского исследователя Б. Твисса, инновационный процесс - это превращение научного знания, научных идей, изобретений в физическую реальность (нововведение), которая изменяет общество. В основе инновационного процесса лежит создание, внедрение и распространение инноваций, необходимыми свойствами которых являются научно-техническая новизна, практическое их применение и коммерческая реализуемость с целью удовлетворения новых общественных потребностей. Конечно, мир нововведений не ограничивается только техникой и технологиями. Усовершенствования, изменения систем управления и организации процессов производства тоже осуществляются через введение инноваций. Новые организационные структуры, методы разработки управленческих решений, формы стимулирования разрабатываются учеными-специалистами, осваиваются и внедряются так же, как и новые приборы, технологические линии или оборудования. Новые модели одежды, виды услуг, новые организационные формы - все это является результатом инновационных процессов, которые развиваются на основе определенных принципов: сначала осознается необходимость изменений, определяется цель, разрабатывается инновация, осваивается, распространяется, используется и «отмирает». По мнению А. Пригожина, «нововведение - это процесс, т.е. переход определенной системы из одного состояния в другое». Инновационный процесс имеет четкую ориентацию на конечный результат прикладного характера, который обеспечивает определенный технический и социально-экономический эффект. На рис. показана общая схема инновационного процесса.

Инновационный процесс можно рассматривать как комплекс последовательных действий, в результате которых новация развивается от идеи до конкретного продукта и распространяется во время практического использования. Течение инновационного процесса, как и любого другого, определяется сложным взаимодействием многих факторов. Успех на этом пути зависит от управленческого механизма, который

объединяет в единый поток истоки научной идеи, ее разработки, внедрения результата в производство, реализацию, распространения и потребления. На развитие инновационного процесса влияют:

«Становления внешней среды, в котором он проходит (тип рынка, характер конкурентной борьбы, практика государственного регулирования, уровень образования, организационные формы взаимодействия науки и производства и т.п.);

- Состояние внутренней среды отдельных организационных и хозяйственных систем (финансовые и материально-технические ресурсы, применение технологий, связи с внешней средой и др..)

- Специфика самого инновационного процесса как объекта управления.

Эффективность инновационного процесса определяется лишь после внедрения инновации, когда выясняется, в какой мере она удовлетворяет потребности рынка. Важное значение при этом имеет инструмент моделирования. Модель инновационного процесса позволяет выделить в инновационной деятельности отдельные составляющие, открывая тем самым возможность сквозного планирования инновации по стадиям, с учетом конъюнктурных змин.

На рис. 3.2 показано движение будущей инновации от возникновения идеи до ее внедрения на рынок.

В отличие от научно-технического прогресса инновационный процесс не завершается только внедрением новации (техники, технологии, продукта) в производство, а имеет непрерывный характер, поскольку «с распространением (диффузией) инновация совершенствуется, становится более эффективной, приобретает новых потребительских качеств. Это открывает для нее новые возможности применения, новые рынки, а соответственно, и новых потребителей, которые воспринимают данный продукт, технологию или услугу как новые именно для себя». Таким образом, инновационный процесс можно считать средством удовлетворения общественных потребностей на основе внедрения достижений науки и технологии. Инновационный процесс охватывает непроизводственную сферу, сферу материального производства и эксплуатации. Он является системой этапов, стадий и видов работ, и поэтому имеет сложную структуру.

Инновационный процесс - это не только сложный, но и взаимосвязанный процесс создания инноваций с использованием совокупности системы знаний, научной и маркетинговой деятельности; совокупности средств труда, облегчающих человеческий труд и делают ее более продуктивной (техника, приборы, оборудование, организация производства).

Сущность кооперации в науке, как и в материальном производстве, заключается в одновременности усилий. Эффект кооперации исследователей в инновационной сфере заключается в том, что с увеличением количества

во-первых, появляется возможность собрать и обработать значительный объем научной информации;

во-вторых, появляется большое количество различных точек зрения на решение научно-технических проблем и возрастает вероятность принятия правильного решения;

в-третьих, легче распределять обязанности в соответствии с личными способностями и возможностями.

Однако рост количества членов коллектива усложняет процесс организации взаимодействия и управления, снижает ответственность индивида за результаты работы.

Дальнейшее развитие кооперации сопровождается делением научной работы, когда-то ученые специализируются на изучении определенной категории объектов: физических, химических, экономических, исторических и т.д. (предметный разделение труда).

Существует деление научной работы по стадиям инновационного цикла, как показано на рис. 3.3. Инновационный процесс делится на отдельные этапы, виды деятельности и стадии, как: фундаментальные и прикладные исследования, проектно-конструкторские разработки, освоения новшества в производстве и эксплуатации. Это приводит к дискретности инновационного цикла, когда отдельные результаты не находят долгое время своего применения на следующих стадиях.

Следует отметить, что в отличие от производственного процесса инновационный процесс характеризуется:

- высоким риском и неопределенностью путей достижения целей;
- невозможностью детального планирования и ориентации на прогнозные оценки;
- необходимостью преодолевать сопротивление как в сфере экономических отношений, так и интересов участников инновационного процесса;
- зависимости от социально-экономической среды, в которой он функционирует и развивается.

Потребность в инновационном процессе формируется под влиянием такого противоречия, как соотношение между реальной и желаемой ситуацией в развитии общества. Начинает инновационный процесс установка на изменение ситуации или ее вдосконаления.

Различают три вида инновационного процесса:

- простой внутриорганизационный (натуральная форма);
- простой межорганизационный (товарная форма).

Простой внутриорганизационный инновационный процесс предполагает создание и использование новшества в рамках одной организации. Нововведение при этом не набирает непосредственно товарной формы. В случае простого межорганизационного инновационного процесса нововведения становятся предметом купли-продажи в отношениях между производителями и потребителями. Расширенный инновационный процесс проявляется с появлением новых производителей нововведения, нарушая монополию производителя - пионера, что способствует через конкуренцию совершенствованию свойств нововведения.

Простой инновационный процесс переходит в товарный за две фазы:

- 1) создание инновации и ее распространение;
- 2) диффузия нововведения.

Распространение инновации - это информационный процесс, форма и скорость которого зависят от коммуникационных каналов, возможности субъектов хозяйствования воспринимать эту информацию и практически использовать. Дело в том, что субъекты хозяйствования, действуя в реальной экономической среде, проявляют неоднозначное отношение к поиску и внедрению нововведений.

Диффузия инноваций - это процесс передачи (трансферта) технологий фирмами разных стран с учетом времени, в результате чего нововведения проникают в различные области производства и находят все больше потребителей. Непрерывность инновационных процессов обуславливает скорость и границы диффузии нововведения. Согласно теории Й. Шумпетера, диффузия инновации - это процесс кумулятивного увеличения числа имитаторов (последователей), внедряющих нововведения вслед за новаторами, ожидая больших прибылей. Следует взвешивать на то, что процесс диффузии инноваций может осуществляться как по межфирменным каналам независимых иностранных фирм, так и через внутренние каналы транснациональных корпораций в случае внедрения нововведений в любом из их отделений, размещенных в других странах.

Выделяют следующие формы трансферта инноваций на мировом рынке:

- * Передачи, продажа или предоставление по лицензии всех форм промышленной собственности (за исключением товарных и фирменных знаков)
 - торговля высокотехнологичной продукцией;

есть передачи технологического знания, необходимого для приобретения, монтажа и использования оборудования, машин, полуфабрикатов и материалов, полученных за счет аренды, закупки, лизинга или каким-либо другим путем;

- промышленное и техническое сотрудничество в части, касающейся технического содержания оборудования и оборудования, полуфабрикатов и материалов;
- предоставление консалтинговых услуг и инжиниринг;
- передачи технологий в рамках инвестиционного спивробитництва.

Процесс передачи технологий тесно связан с теорией жизненного цикла инновации. На этапе «исследования и разработка» передачи технологии (новации) не происходит, потому что еще не известны сферы ее использования и затраты на разработку. На этапе «внедрения» появляется новый товар, производство которого является монопольным. Конкуренция отсутствует. Диффузия инновации осуществляется в форме экспорта товаров. На этапе «роста» инновация распространяется в других странах, однако еще полностью не освоена. С наступлением периода «зрелости» возникает распространение и обмен инновациями между разными странами. Постепенно новая технология совершенствуется и стандартизируется, идет активное ее передачи в развивающиеся страны. Она получает всеобщее распространение, ценность ее снижается в развитых странах прекращается производство, экспорт товара сменяется импортом. Возникает новая волна передачи технологии с развивающихся, в слаборазвитые страны.

12.5 Структурные элементы (этапы) инновационного процесса.

Начиная с середины 90-ых гг. XX века Россия вступила на путь инновационного развития, который охватил не только экономическую сферу, но и все остальные стороны жизни современного общества. Российское образование также подключилось к инновационному развитию, выраженному в реформизации всех структур образовательной среды. Исключением не является и образовательный процесс, связанный с работой с трудными детьми и подростками. При этом необходимо уделить особое внимание тому, что говоря об инновационном образовании, в основном рассматривается результат, к которому должна привести инновационная деятельность. Внедряя различные инновации на всех этапах образовательного процесса, на всех ее уровнях мало уделяется внимание именно структуре инновационного процесса, рассматривается только ядро инновации и ее результат, не уделяя внимание на такие структурные элементы как личностно-мотивационный компонент инновационного развития, компонентно-целевой анализ, структурно-функциональный, информационный и индивидуально-психологический, которые еще в 80-ые гг. XX века выделил Шадриков В.Д. в своей работе по методике системного анализа профессиональной деятельности, которая была признаны многими учеными, психологами и практиками всего мира.

Так, становится необходимым рассмотреть инновационную педагогическую деятельность не только со стороны инноваций и ее результата, но и со структуризированной стороны, выделяя особенности инновационной деятельности как одного из вариантов профессиональной деятельности современного педагога. Рассмотрение данного вопроса необходимо и исходя и из практических соображений, так как большинство педагогов, начиная заниматься инновационной деятельностью, сталкиваются с проблемой не только ее внедрения, но и прохождения всех этапов, которые необходимы от рождения до получения результата инноваций.

Рассмотрим инновационную деятельность педагога через призму системного анализа профессиональной деятельности выделенной Шадриковым В.Д.

1. Уровень личностно-мотивационного анализа, данный уровень предполагает изучение системы потребностей личности с одной стороны и их возможности удовлетворения с другой.

Современное общество, развиваясь в эпоху технологического прорыва и скачкообразного развития науки, рождает все более обширные и требовательные потребности человека современного общества. С каждым годом потребности педагога (качественные и количественные) также все более возрастают, что приводит к более активному поиску их удовлетворения. Современная система образования не способна удовлетворить ни материальные, ни духовные, ни социальные потребности, что в свою очередь приводит к более интенсивному развитию мотиваций педагогов к изменениям, к инновационной деятельности, которая была бы направлена на удовлетворение все возрастающих потребностей. При этом, говоря о необходимости ведения инновационной деятельности для удовлетворения возникающих потребностей педагога имеется ввиду не только трудовая деятельность, но и все составляющие компоненты жизнедеятельности человека. В данной работе рассматривается только инновационная педагогическая деятельность педагога. Необходимо отметить, что любая инновационная деятельность рождается при условии преломления стереотипного мышления, которое является доминирующим среди современного педагогического общества, что обусловлено рядом факторов. Преломление стереотипного мышления является фактором роста профессионализма педагога, так как только педагог-профессионал способен адекватно времени и требованиям общества корректировать свою педагогическую деятельность и находиться в поиске удовлетворения потребностей, как общества, так и своих собственных. Осознавая необходимость инновационного развития, повышая уровень своего профессионализма, педагог подходит к этапу осознания необходимости инновационного развития и начинает свой поиск в данном направлении. При осознанном выборе того или иного инновационного развития своей профессиональной деятельности как педагога-новатора необходимо выделить личностно-мотивационный этап как вызревание инновации изнутри, т.е. когда инновация не только изучена и принята формально педагогом, но и душевно к ней предрасположена. Важным аспектом рассмотрения личностно-мотивационного анализа является то, что мотивация не только является стимулом к инновационной деятельности, но происходит обратная связь, выраженная во влиянии инновационной деятельности на мотивационное поведение педагога, что позволяет педагогу постоянно генерировать инновационные идеи и их реализовывать, но при этом мы предумышленно опускаем те внешние факторы, которые могут повлиять на данный процесс, привести к разрыву данной взаимообратной взаимосвязи.

2. На уровне компонентно-целевого анализа вскрывается цель, которая рассматривается не только с внешней действенной стороны, но и с внутренней, связанной с реализацией психических свойств педагога и его психических процессов. При начале реализации инновационной деятельности, педагог определяя уровень цели, осознает временной промежуток реализации и получения результата, т.е. результат будет получен после долгосрочного периода или в короткий промежуток времени. Приоритет отдается инновациям представляющим результативность за более короткий срок, что обусловлено как и психологическими особенностями педагогов, которые в большинстве своем ориентированы на получения ответа в быстром режиме, так и требованиями выдвигаемыми администрацией, ориентированной на отчетность по внедрению инноваций, приносящих положительные результаты за короткий промежуток времени. Говоря о целеполагании выделим также то, что ставя перед собой цель педагог-новатор обязательно представляет себе данную цель, выделяя такие параметры как качественный и количественный результат внедрения инноваций. Необходимой частью целеполагания также является и настрой педагога на реализацию поставленной цели, здесь можно выявить следующие самые распространенные ориентиры педагогов: положительный настрой, выраженный в уверенности успешности задуманного мероприятия; настрой, направленный на положительный результат, но при этом осознание педагогом, тех проблем которые могут возникнуть

на всех этапах реализации инновационной деятельности и вариант, который в современном образовании получает все большую огласку – риск ради инноваций, который направлен на выполнение запроса, не учитывая особенности внедрения инновации, среды, участников инновационного процесса, их особенностей и т.д.

3. Структурно-функциональный анализ рассматривает принципы организации и механизмы взаимодействия отдельных действий в целостной структуре деятельности. Говоря о структурно-функциональном анализе необходимо выделить два пути внедрения и реализации инновационной деятельности, это внедрение по директиве, когда процесс реализации инновации строго регламентирован нормативными документами, исходящими от выше стоящих структурных подразделений или администрации. Такой вариант реализации подразумевает собой маловариативный этап адаптирования деятельности, исходя из необходимости корректировок структурно-функционального этапа. Также инновационная деятельность выраженная в индивидуальной программе, которая формируется исходя из собственных установок, мотивов, потребностей, и наиболее адаптирована к той среде, участникам, где будет реализовываться инновация, хотя несомненно, такой путь реализации также претерпевает корректировку в рамках нормативной базы организаций, но при этом варианте существует намного больше возможностей успешной реализации инновационной деятельности, а также ее продолжения. Особенностью современного инновационного процесса в образовании является динамичность инновационного процесса, которая заключается в смешении инноваций, выраженного в том, что на внедрение одной инновации, накладывается внедрение уже последующей, что приводит к дестабилизации инновационного процесса и деконструкции всей инновационной деятельности, что приводит к отрицательным последствиям в результативности ряда инноваций в образовании. Также необходимо выделить, что любая инновация носит скачкообразный характер, что обусловлено общими закономерностями развития систем в мире, что сказывается и на структурно-функциональном этапе как реализации, так и анализа инновационной деятельности в сфере образования.

4. В процессе информационного анализа деятельности выделяются те признаки, ориентируюсь на которые работник выполняет педагогическую деятельность, устанавливаются способы получения работником информации, изучается организация информационного потока.

В информационном анализе выделяются два вида информации – процессуальная и результативная. Процессуальная информация несет собой сведения о процессе инновационной деятельности, представляя весь ход реализации данной деятельности со стороны констатирования, что приводит к возможности не только своевременной оценки, но и ее корректировке. Результативный информационный поток дает нам представления именно о результате проведения инновационной деятельности и подводит ее итог, с возможностью будущей корректировки при повторном ее внедрении, но при этом данный тип информации не позволяет своевременно реагировать на те возможные риски, которые возникают в процессе инновационной педагогической деятельности. Важным аспектом является интерпретация информации. Интерпретация может быть как осознаваемая, так и неосознанная, но та и другая в конечном результате приводит к тому, что педагогом выделяется та информация, которая ему более выгодна. Более радикальная интерпретация инновационной деятельности связана с тем, что отрицательный результат объясняется особенностями внедрения инноваций и указывается, что на результат может плодотворно повлиять корректировка внешних факторов, но при этом редко кем учитывается и рассматривается аспект возможной недееспособности самой инновации, что может является основной причиной отрицательной результативности, а иногда и деградации инновационного процесса.

5. Уровень индивидуально-психологического анализа предполагает изучение субъекта деятельности, личности педагога во всем многообразии ее свойств. Рассматривая особенности психологической деятельности инновационного процесса особое внимание необходимо уделить групповому фактору распространения инноваций в образовании. Внедрение любой инновации предполагает ее реализацию на группе участников, что позволяет выделить несколько вариантов развития инновационной деятельности. Внедрение инноваций возможно при ее потреблении рядом участников, что возможно в ходе двух не взаимоисключающих положений, это внедрение по директиве и внедрение исходя из собственных мотивов и потребностей. Такое потребление инноваций может привести к трем основным результатам инновационной деятельности. Во-первых, это неудовлетворение инновационной деятельностью, что приведет к ее отторжению, но это не предполагает обязательный уход от данной деятельности. Во-вторых, это включение в инновационный процесс, обусловленный потребностью педагога в инновациях. В данном случае, при положительном ходе распространения инновационной деятельности возможно «заражение» и распространение инновации, которое может проходить путем директивы и исходя из собственного желания. Необходимо выделить также следующие две группы педагогов, которые можно также отнести к новаторам, это те, которые до последнего избегают инноваций и те, которые выжидали результатов инновационной деятельности. В любом случае часть участников инновационного процесса будут вовлечены в инновационную деятельность и будут являться ее участниками. При этом очень важным является тот момент, что любая инновация для своих реализаторов постепенно будет переходить из ранга инновационной деятельности в традиционную, что замыкает круг и вновь приводит к образованию потребностей и мотиваций к инновационной деятельности.

Говоря о взаимосвязи выше перечисленных элементов структуры инновационной деятельности необходимо выделить, что все данные элементы взаимосвязаны и обусловлены взаимовлиянием, но на первое место в зависимости от особенностей внедрения, реализации, участников инновационной деятельности отдельные структуры могут выступать более приоритетными и занимающими особое положение, но при этом ни один из элементов на взгляд автора не может быть полностью изолирован из данной структуры.

Литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html
- З.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>
- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 13. Фундаментальная подготовленность обучаемых по предметам как гарантия качества выпускаемых специалистов.

13.1 Развивающаяся личность и педагогические инновационные процессы.

Стремительные цивилизационные изменения, происходящие в мире со второй половины XX века, связаны с формированием постиндустриального общества. Современному обществу требуется новый тип личности - эффективной, целеустремлённой, ответственной, успешной, деятельностной.

Современное образование, базирующееся на Законе «Об образовании», Федеральной программе «Развитие образования в России», Национальной доктрине образования, требует также социальной и творческой активности педагогов. Оно должно быть основано на личностно ориентированной парадигме, соответствующей перспективным общественным тенденциям.

Перспективы развития современного образования ориентированы на свободные и ответственные отношения его участников. Интересы личности провозглашаются приоритетными, а реализация возможностей для её развития - главной задачей образования.

Основная характеристика современной образовательной ситуации состоит в поиске путей реализации ведущей идеи модернизации системы образования - идеи развития личности, формирования механизмов развития и саморазвития системы образования, превращение образования в действенный фактор развития общества.

Очень многое в системе образования определяется самими обучающими и обучающимися, поскольку их целеустремлённость, творческая инициатива и способности, нестандартность мышления, стремление к прогнозированию, новациям - неперенные характеристики эффективности системы образования, её жизнедеятельности и прогресса. В тоже время ключевой фигурой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического образования, его идеологии, содержания, технологии.

Профессионально-личностное развитие учителя - одна из целей педагогического образования. Практика показывает, что педагогической профессией и педагогическим мастерством можно овладеть только на индивидуально-личностном уровне.

Педагог рассматривается как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность принимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Возвышение роли человеческого фактора во всех сферах жизни общества предполагает, как переосмысление цели и содержания образования, его особого места в решении глобальных проблем, так и вопросов, связанных с обучением, воспитанием и развитием целостной личности. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие становится логическим центром обновления системы образования, перехода со «знаниевой» на новую образовательную парадигму, в центре которой ребёнок и его целостное развитие как высшая ценность.

Усиление гуманистических тенденций в образовании способствует формированию новых подходов и взглядов на место и роль человека в образовательном процессе, в том числе педагог, выступает не только потребителем, но и активным творцом культуры. Система образования, ориентированная на активность и самобытность её деятелей, требует обращения к имманентным качествам личности. Эта ситуация выдвигает на первый план изучение проблем подготовки современного педагога, возможности её ориентации на совершенствование и развитие личности, усиление

субъектности участников образовательного процесса, развитие направленности на другого человека.

Цели образования и культурно-исторические условия жизни современного общества отчетливо высвечивают как наиболее значимые цели развития у педагога способности к самостоятельной организации и конструированию собственного профессионального поведения в соответствии с его способностью понимать и интерпретировать «вызовы» современности гуманистически развивающегося общества.

Наиболее благоприятные условия, способствующие профессионально-личностному росту педагога, возникают в ситуации включения учителя в инновационные образовательные процессы, поскольку они ориентированы на качественное изменение системы образования, её оптимизацию, требуют от учителя гибкого реагирования на меняющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы, принятие самостоятельных решений, осмысленного выбора способов профессиональной деятельности из широкого спектра возникающих педагогических альтернатив.

Основной характеристикой деятельности учителя следует считать *педагогическую компетентность*, под которой понимают эффективное владение им системой образовательных умений и навыков, в своей совокупности позволяющие ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться оптимального образования учащихся. Совокупность различных профессиональных умений учителя называют педагогической техникой.

В понятие «педагогическая техника» принято включать две группы показателей. Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика, управление эмоциями, настроением (снятие психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение), техника речи (дикция, темп речи) и др.

Вторая группа показателей педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и раскрывает технологическую сторону педагогического процесса: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные, диагностико-аналитические и другие умения.

Следующей ступенью профессионального роста педагога является *педагогическое мастерство*, под которым традиционно понимают доведённую до высокой степени совершенства образовательную компетентность, отражающую особую отшлифованность методов и приёмов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса. Для современного педагога приоритетными становятся знания теоретические (знание современных психолого-педагогических концепций), методологические (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации обучения и воспитания) и технологические (знание не только традиционных, но и инновационных образовательных технологий).

Педагогическая техника как компонент профессионального мастерства учителя корректируется в основном в практической деятельности. Однако при освоении новых педагогических принципов и технологий необходимым условием является не только совершенствование технических педагогических приёмов, но и личностное саморазвитие педагога, его самоактуализация. Процесс самоактуализации включает в себя переход потенциальных особенностей личности в актуальные и выступает как основной механизм саморазвития.

В связи с этим целесообразно остановиться на психологических требованиях к личности педагога, осваивающего новые педагогические технологии. Они включают: вариативность мышления, эмпатийность (способность настроиться на «волну» другого

человека), толерантность (терпимость к инакомыслию), коммуникативность (как культура диалога), рефлексивность, способность к сотрудничеству и др.

Развитие этих качеств определяет высокий уровень общей культуры, психолого-педагогическую и технологическую компетентность, креативные (творческие) способности педагога. Всё это способствует повышению уровня его *готовности к инновациям* вообще и к овладению новыми педагогическими технологиями, в частности. Готовность определяют как качественный показатель зрелости саморегуляции педагога, как активное состояние личности, выражающее способность решать педагогические задачи с учётом конкретных условий и обстоятельств практической деятельности. Определение готовности к инновационной деятельности не может ограничиваться характеристиками опытности и мастерства учителя.

Готовность к нововведениям - это такое личностное проявление творческого стиля деятельности, в котором своеобразно сочетаются определённая личностная направленность, стремление, потребность внедрять новые способы и формы профессиональной деятельности («сочетание» психологической, теоретической и практической готовности).

Педагогическое творчество - это более высокий уровень квалификации учителя. Оно связано не столько с продуцированием новых идей и принципов, сколько с их модернизацией, видоизменением.

- Только на высшем уровне своей профессиональной деятельности-новаторстве - учитель выдвигает и реализует новые, прогрессивные идеи, принципы, приёмы в процессе обучения и воспитания.
- В переводе с латинского слово «новатор» означает «обновитель», то есть человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приёмы в той или иной области деятельности.
- Педагог-новатор - это автор новой педагогической системы, то есть совокупности взаимосвязанных идей и соответствующих технологий.

Учитель, владеющий современными педагогическими технологиями и обладающий технологической культурой, должен проявлять гибкость при использовании методов и средств обучения, уметь модифицировать свои профессиональные действия, разрабатывая при этом свою собственную педагогическую технологию.

Готовность педагога к созданию авторской технологии, характеризующейся согласованностью методических приёмов, оригинальностью их сочетания в целостной системе, соответствующей единому замыслу и личностному опыту учителя, авторским стилем его педагогической деятельности - один из важнейших *показателей личностного развития* педагога.

Важнейшим *условием*, механизмом и результатом формирования готовности педагога к созданию авторской педагогической (дидактической, образовательной) технологии является индивидуальный авторский стиль деятельности педагога .

Разработка и усовершенствование образовательных программ - одно из самых распространённых направлений инновационного педагогического поиска в образовательных учреждениях. К таким программно-методическим аспектам творческой деятельности педагога относятся: во-первых, чёткая рефлексия того, где, в чём и зачем намеревается учитель провести инновацию, каким требованиям должна отвечать авторская программа; во-вторых, в ней должны быть представлены не только «знаниевый» (то есть образовательный стандарт), но и личностный аспект (личностный опыт детей и педагога). Учебная программа в этой связи, - это не инструкция «что дать ученикам», а установка на творческое сотрудничество с ними при решении взаимозначимых задач, диалог, субъект-субъектное обучение.

Авторская методическая система - это совокупность индивидуальных приёмов, средств, а также оптимальных для педагога, его индивидуального стиля деятельности форм и методов, характеризующихся целостностью, оригинальностью и результативностью их применения.

Высшим уровнем профессионального саморазвития педагога является создание им собственной *авторской системы работы*, состоящей из индивидуальной дидактической, индивидуальной воспитательной и индивидуальной методической систем. Результатом дидактической и воспитательной системы являются авторские программы и технологии, а результатом индивидуальной методической системы - индивидуально-авторский стиль и педагогическая техника. В структуре *авторской педагогической системы* выделяют: идею и замысел, общую конструкцию педагогической системы, методический состав, логику развертывания, специфические приёмы создания личностно ориентированных ситуаций, адаптированность технологии к индивидуально-личностному потенциалу.

Инновационная деятельность, осуществляемая педагогом в образовательном учреждении, позволяет ему подниматься на разные уровни своего профессионально-личностного развития.

Литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

- Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html

- 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

- Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>

- Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

- Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
- Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
- Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>

Лекция 14. Инновационный процесс индивидуализации обучения и воспитания.

14.1 Диагностика индивидуальных, когнитивных отражений обучаемого.

При всей научной и прикладной значимости понятие «педагогическая диагностика» не имеет четкого, общепризнанного определения. Одни авторы отождествляют диагностику с контролем результатов обучения или умением использовать определенные методы контроля. Другие считают, что сущность педагогической диагностики раскрывается через ее функции. Так, К. Интенкамп отмечает, что педагогическая диагностика направлена на решение триединой задачи — это:

«1) оптимизировать процесс индивидуального обучения; 2) ...обеспечить правильное определение результатов обучения; 3) свести к минимуму ошибку... при выборе специализации обучения». Третьи утверждают, что диагностика — это система, включающая в себя контроль, проверку, оценивание результатов, накопление статистических данных, их анализ и прогнозирование [3, 8]. В содержательном плане описание движущих механизмов педагогической диагностики, способов оценки качества преподавания и учения можно найти в работах Б. С. Гершунского, Е. А. Ямбурга, В. А. Кальной, С. Е. Шишова. Они считают, что необходимость диагностики качества преподавания и учения обусловлена социальными, экономическими, общепедагогическими и технологическими предпосылками. Думается, что последние заключены в главной функции целенаправленной деятельности — получении конечного «интеллектуального “продукта”» в соответствии с предъявляемыми требованиями качества. В свою очередь, требования и показатели качества определяют, каким должен быть конечный «продукт» и технологический процесс его получения.

Развивая мысль о необходимости «иметь в распоряжении практиков простые при использовании, надежные, достоверные и объективные оценки качества образования на каждом этапе управления», М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос предлагают оценивать качество познавательной деятельности на каждом этапе по пяти показателям: оптимальность проекта, процесса, текущих, конечных и отдаленных результатов деятельности. Для дальнейшего развертывания заявленных нами в данной статье вопросов необходимо взять на вооружение следующие идеи названных авторов:

1. Система диагностики и оценки качества познавательной деятельности должна носить в некотором смысле методологический характер, поскольку отражает принцип оценочной деятельности и тем самым ориентирует на поиск результатов, оценки качества в определенном направлении.

2. Система должна функционировать только целостно, непрерывно, одновременно.

3. Нельзя из предлагаемой системы выбрать какую-либо группу показателей и использовать только ее. В противном случае диагностика качества познавательной деятельности приведет к формализму или будет просто бесполезной.

Сказанного вполне достаточно для того, чтобы попытаться сформулировать объект, предмет и задачи диагностики качества познавательной деятельности обучающихся. Объектом педагогической диагностики являются все без исключения переходные состояния учебно-познавательных процессов, протекающих в рамках организованной системы обучения, а также закономерности, выявленные в процессе разработки объективной оценки качества образовательного процесса. Предметом является инструментарий оценки диагностируемого процесса и методы «внедрения» его в педагогическую действительность. Задачи, которые призвана решать педагогическая диагностика, заключаются: в установлении факта теоретической, практической и психологической готовности студентов на произвольном этапе обучения к дальнейшему учению, профессиональной и общественной деятельности; в получении информации об уровне и характере познавательных действий обучающихся, степени их обученности; в определении показателей эффективности используемой

дидактической технологии в соответствии с требованиями качества конечного интеллектуального «продукта».

Успешное решение сформулированных задач диагностики качества познавательной деятельности во многом зависит от того, какие факторы выбраны в качестве основных с точки зрения их «весового» влияния на процесс реализации имеющихся механизмов диагностики. Выбор «решающих» факторов («факторов влияния»), создание адекватных им условий позволит наиболее точно отразить все количественно-качественные изменения учебно-познавательной деятельности и вычленить все интересующие субъекта управления стороны исследуемого.

В качестве таких «факторов влияния» можно предложить: системность и упорядоченность в организации оценки качества познавательной деятельности; активность и продуктивность; общее число критериев, подлежащих оценке; оперативность и четкость диагностирования и оценки качества; организационно-управленческая, методико-регулирующая продуктивность субъектов диагностического процесса.

Актуализацией вопросов, связанных с получением ряда квалиметрических характеристик деятельности педагогов и обучающихся, не решить проблемы повышения качества современного образования и тем более не решить задачи его гуманизации. Необходим комплекс фундаментальных и прикладных исследований в различных областях знания и парадигмах многих наук. Поэтому постановка и попытка выработки некой частной диагностики качества познавательной деятельности обучающихся рассматривается нами как очередной шаг в создании целостной, научно обоснованной концепции технологически выверенного, образовательного процесса.

В организованной системе обучения диагностика и оценка качества познавательной деятельности идет посредством контроля сформированности каждого конкретного уровня познавательных действий обучающихся или их сочетания. В этом процессе главную роль играет субстанциональное наполнение способов деятельности определенными знаниями, понятиями — единицами знания. Действительно, без теоретических знаний, структурированных в должной системе, не достигается свернутость обобщенных мыслительных действий обучающихся; отсутствие методологических знаний негативно влияет на осознанность усвоения материала. Следовательно, диагностика качества познавательной деятельности обучающихся складывается посредством анализа основных характеристик (осознанности, полноты, глубины, гибкости, конкретности) и уровней их познавательных действий. В контексте сказанного предусматривается соотнесение уровня познавательных действий (распознавание, запоминание, перенос) с видами знаний (методологические, прикладные, оценочные) и элементами содержания образования. Такое соотнесение необходимо, так как каждый уровень познавательных действий непосредственно связан с видом учебно-познавательной деятельности (способом применения знаний на практике). Он может быть соответствующим образом включен в творческий процесс и приобретать, в этом смысле, то или иное значение.

Многочисленные зарубежные и российские исследования в области дидактики, диагностики качества обучения, индивидуальных различий обучающихся доказали, что субъекты воспринимают и преобразовывают информацию различными способами. В то же время констатация данных фактов еще не означает их адекватного учета в образовательной практике. Иначе говоря, технологическая цепочка должна быть замкнутой: от постановки эксперимента и достижения результата до его интерпретации, обоснования полезности полученных данных и «внедрения» в педагогическую действительность.

В этом контексте проблема решения сформулированных задач диагностики должна быть, в конечном итоге увязана с конкретной типологией и моделью индивидуальных различий субъектов образовательных взаимодействий, в соответствии с которыми и

будут в дальнейшем разрабатываться технологии обучения и управления учебно-познавательными процессами.

Одной из основ проводимых ныне исследований является известное положение о зависимости успешности обучения и поведения обучающегося от степени взаимодействия его опыта с информационными потоками, действующими в организованной педагогической системе.

Рядом зарубежных ученых (Д. Борковски, М. Райд) с достаточной достоверностью установлено, что субъекты существенно отличаются не только по тому, как они преобразовывают (воспринимают, запоминают, обобщают) информацию, но и по тому, какие механизмы в их мыслительной деятельности выступают в роли регуляторов интеллектуальных процессов.

В трудах отечественных психологов подобные представления оформлены в виде концепций о приоритетной роли интегральных психических процессов (организации, планирования, принятия решений, рефлексии), структурирующих познавательную деятельность индивида (В. В. Давыдов, В. Д. Шадриков). Некоторые авторы (М. А. Холодная) в структуре саморегуляции интеллектуальной деятельности выделяют так называемый базовый уровень — произвольный интеллектуальный контроль, который проявляется в индивидуальных когнитивных предпочтениях при переработке информации. Подобные предпочтения получили в литературе название «когнитивные стили». Большинство специалистов сходятся во мнении, что когнитивные стили характеризуют своеобразие способов преобразования (восприятия, воспроизведения, оценивания, обработки) и интерпретации действительности, присущие отдельной личности. Здесь понятие «стиль» выполняет роль обобщенной схемы для типологизации субъектов. При разработке типологии необходимо учитывать способ кодирования информации (вербальный, образный) и особенности переработки информации (аналитический, системный). Так, в исследованиях Р. Ридинга, И. Калвея предложены две шкалы измерений. Первая шкала определяет способы кодирования информации и характеризует индивидуума либо как «вербалайзера», либо как «образника». Вербалайзеры предпочитают иметь дело с информацией, представленной в виде слов, символов; образники — в виде образов. Вторая шкала измерений вычленяет способ переработки информации и содержит два полюса. На одном из них — аналитичность, на другом — системность. В зависимости от того, к какому полюсу тяготеет тот или иной субъект, его можно условно назвать «системщиком» или «аналитиком». Системщики стремятся к созданию полной, целостной картины имеющейся информации. Аналитиков интересуют детали, отдельные стороны, черты, признаки и т. п. Авторы продемонстрировали ортогональность указанных шкал в том смысле, что любой субъект может занимать определенный уровень на шкале «вербальность – образность» независимо от того, какое место он занимает на шкале «аналитичность – системность». Таким образом, когнитивный стиль индивида включает два независимых измерения и, следовательно, имеет четыре возможных сочетания: системность – вербальность; системность – образность; аналитичность – вербальность и аналитичность – образность. На основе такой классификации Х. Пиллей разработал диагностику когнитивных стилей студентов. Было сформировано четыре экспериментальные группы, которые обучались по специально созданным для каждой из них методикам. Полученные Пиллеем данные показали, что наиболее значимых результатов (с точки зрения успешности) в обучении достигли студенты с системно-вербальным стилем. Близкой к ним оказалась группа обучающихся с аналитико-образным стилем.

Выполненные нами экспериментальные исследования также позволяют оценить качество усвоения знаний студентами, обладающими разными когнитивными стилями, характерологическими чертами. В пилотажных экспериментах приняли участие 640 студентов семи различных специальностей. Испытуемые были распределены по

группам в соответствии с результатами вы — полненных ими диагностических тестов М. П. Карпенко, Е. В. Чмыхой, Д. Векслера, позволяющих соответственно определить темп усвоения знаний, уровни образного и вербального интеллекта и вычислить степень импульсивности — рефлексивности у студентов. Процентные соотношения численности обучающихся с разным сочетанием стилевых качеств в представленной выборке оказались следующими. Наиболее многочисленной является группа с вербально — аналитическим стилем (43 % испытуемых); затем по численности идет группа с аналитико-образным стилем (27 % испытуемых); в группе с системно-образным стилем оказалось 23 % испытуемых; 7 % испытуемых относятся к группе с вербально-системным стилем. На полюсах шкалы «импульсивность — рефлексивность» находятся 27 % и 73 % испытуемых соответственно. Численные показатели темпа усвоения знаний получены по модифицированной нами методике М. П. Карпенко, Е. В. Чмыхой. Как и названные авторы, мы в качестве единицы знания приняли понятие или термин, но связь между двумя категориями прослеживали не с помощью «линков» (как делали Карпенко М. П., Чмыхова Е. В.), а посредством «переходов». Такой подход основан на том, что обучающийся должен уметь строить «замкнутые» модели изучаемого явления, т. е. уметь пройти полный (замкнутый) цикл объяснения исходного понятия данного явления, посредством привлечения ключевых понятий, на первый взгляд не связанных с ним, но на проверку раскрывающих все его существенные грани. Иными словами, любая формально-логическая операция предполагает использование связей — «переходов» между «новыми и старыми» терминами.

Анализ показал, что наиболее высокий темп усвоения знаний за один академический час (45 мин.) продемонстрировали испытуемые, относящиеся к группе «системники-образники» (среднее значение — 23 «перехода»). Далее идет группа «аналитики-вербалайзеры» (в среднем примерно 18 «переходов»). Недалеко отстала группа «системники-вербалайзеры» (в среднем около 14 «переходов»). Нижнее значение «темпа» наблюдалось у группы «аналитики-образники» (примерно 8 «переходов»).

Полученные данные дали основание представить распределение испытуемых в трехмерном пространстве, образованном тремя векторами: вербальность — образность, рефлексивность — импульсивность, темп усвоения знаний. В результате образуется поверхность, имеющая экстремальные точки. Эту поверхность можно рассматривать как топологическую модель, определяющую зависимость усвоения знаний от когнитивных стилей студентов.

Практика показывает, что целесообразно структурировать не усредненные, а дифференцированные модели, позволяющие оценивать количественно-качественные показатели учебно-познавательной деятельности обучающихся. В качестве критерия такой дифференциации использована многоуровневая классификация познавательных действий обучаемых. Основанием для такого выбора послужили результаты наших исследований, которые подтвердили значимость фактора развитости познавательных действий субъекта для темпа и последующей оценки качества усвоения знаний. Так, фактор «уровень учебно-познавательных действий» сильно влияет на изменения показателя усвояемости знаний (коэффициент корреляции $R = 0,61$, со статистической значимостью $p < 0,05$). Второй по значимости фактор — когнитивный стиль испытуемого, также имеет достаточное влияние на темп усвоения ($R \gg 0,43$, при $p < 0,05$). Именно поэтому дифференциация моделей проводилась по уровню развития познавательных действий у испытуемых. Метод экспертных оценок показал следующие процентные соотношения уровней познавательных действий: «очень высокий уровень» — 17 %, «высокий уровень» — 42 %, «средний уровень» — 35 %, «ниже среднего» — 6 %. Закономерно, что в других выборках процентное соотношение уровней может заметно изменяться.

Существование в обследованной группе обучающихся различных уровней учебно-познавательных действий обуславливает наличие компонентного состава структурируемой модели. Каждый ее элемент отражает зависимость темпа усвоения знаний от выявленных когнитивных стилей при данном уровне развития познавательных действий каждой подгруппы обучающихся.

Используя полученные данные, были построены трехмерные модели зависимости темпа усвоения знаний от когнитивных стилей обучающихся.

По оси РИ отложена величина «рефлексивности – импульсивности» обучающихся. Эта переменная получена путем нормирования по максимальному значению результатов теста Д. Кагана «импульсивность» с последующим сдвигом шкалы значений так, чтобы нулевое значение приходилось на точку равновесия импульсивных и рефлексивных значений. По оси ОВ расположена переменная, отражающая когнитивные предпочтения обучающихся (образность – вербальность, измеряемая в баллах). Она представляет собой разность невербальной и вербальной составляющих интеллекта, измеренных по тесту Д. Векслера.

Представленные результаты позволяют сделать ряд важных для педагогической практики выводов:

– в числе наиболее значимых факторов повышения качества обучения можно рассматривать когнитивные особенности обучающихся с учетом уровня их познавательных действий; с этой точки зрения оптимизация процесса управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся может быть основана на «мягком» влиянии на эти факторы с привлечением данных о познавательной деятельности и коррелированных с ней потребностей обучающихся, об их психофизиологических ресурсах;

– при диагностике познавательной деятельности той или иной группы обучающихся должны учитываться три степени свободы информационно — мыслительных механизмов преобразования информации: способы ее кодирования, декодирования, саморегуляции (импульсивность – рефлексивность);

– построенные на основе эмпирических данных трехмерные модели позволяют наглядно видеть и, следовательно, научно обоснованно учитывать особенности обучающихся при составлении учебных планов и программ по конкретным специальностям и дисциплинам, при выборе дидактических средств, необходимых для повышения качества обучения и управления им; более того, это позволит высвободить когнитивные ресурсы обучающихся и направить их на структурирование оптимального режима осуществления учебно-познавательной деятельности.

Изложенная выше процедура диагностики и оценки качества познавательной деятельности обучающихся лежит в рамках так называемого «модельного подхода». Несмотря на все его видимые достоинства, следует признать его определенную ограниченность в плане того, что вопросы о значении факто — ров готовности обучающихся к выполнению социального заказа, их удовлетворенности выбранной профессией, особенностей влияния мотивационного пространства личности на процессы ее профессионального становления, свойств важнейших этапов преобразования учебно-познавательной информации вынесены за «скобки». В связи с этим мы посчитали возможным раз — вить схему диагностики качества учебно-познавательной деятельности студентов, в основе конструкции которой лежит мысль о том, что эффективно решать задачи диагностики можно только в той сфере, в которой интересующие нас факторы будут проявляться. Это дает возможность понять, в чем заключается своеобразие мыслительной деятельности обучающихся, находящихся на различных уровнях интеллектуального развития, выявить их индивидуальные особенности и тем самым подойти к оптимизации познавательной деятельности студентов вуза.

14.2 Методы и средства индивидуализации обучения и воспитания.

Прежде чем пытаться раскрыть сущность таких сложных понятий, как «индивидуализация», необходимо знать суть понятия «индивидуальность» и «личность», поскольку каждая личность является индивидом и без знания того, что такое индивидуальность невозможно раскрывать суть понятия «индивидуализация».

Личность - человек в его социальных связях и отношениях; субъект творчества во всех его формах, рефлексии принятия решений, деятельности, воспроизводящей культуру, всю систему человеческих отношений, саму человеческую деятельность, самое себя; человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других.

Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития. Такое понимание личности определяет главный принцип в рассмотрении и решении проблем ее становления - принцип развития.

Развитие личности - процесс закономерных диалектических изменений, формирование и преобразование субъекта деятельности, его сознания, системы мотивов и потребностей, взаимоотношений.

Понимание развития как сложного процесса, имеющего различные стадии, периоды, этапы, фазы, стороны, уровни, совершаемого спиралевидно и многоступенчато, дискретно и непрерывно, дифференцированно и интегрировано, как переход количества в качество и обратно, при тенденции движения от низшего к высшему, при повторяемости, в единстве и борьбе противоположностей имеет важнейшее значение не только для глубинного исследования в системе различных наук, но и для практического овладения и сознательного управления процессами развития в природе и обществе.

Наибольшие возможности для определения условий становления человека как личности представляет изучение подросткового периода развития. Переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность личности, свертывание и изменение установившихся интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов - возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и к другим людям и т.д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

Индивидуальность - совокупность психических свойств, особенностей и опыта каждого человека, отличающих его от других; своеобразие психики личности индивида, ее неповторимость; неповторимое своеобразие человеческой личности, высшая ступень развития ее способности воссоздавать и совершенствовать общечеловеческие ценности; человек как уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности.

Психолог Ананьев Б.Г. писал: «Если личность - «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность - это «глубина» личности и субъекта деятельности». С этой точки зрения, понятие личности фиксирует социально значимые качества человека, описывает включенность индивида в систему социальных связей и

отношений в группах и сообществах. Личность есть персонификация, олицетворение общественных отношений.

Индивидуальность - это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как личностно значимых, сколь его *выделенность* из этих отношений. Понятие *индивидуальности* указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного Я.

На определенном этапе своей жизни человек должен ответить на вопрос: «Кто я?», «Что я собой представляю?», «Что есть мое в этом мире?», «Кто я есть сам по себе, а не только в глазах других?». Ответы типа: «Я школьник, отличник, лидер группы, член сборной команды, участник общественного движения» и т.п. - неудовлетворительны по той простой причине, что школьников, лидеров, спортсменов и др. много. Необходимо ответить себе прямо и честно: «Это есть мое собственное, отличное от других в этих моих ролях, связях и отношениях». В исполняемые социальные роли, в общественное поведение, в осуществляемую деятельность человек должен вложить что-то свое - уникальное, неповторимое, самобытное (единственное в своем роде).

Если личность - это определенность позиции человека в отношениях с другими, то *индивидуальность* - это *определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни*. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность - это встреча с самим собой, с собой как Другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Поэтому *индивидуальность предполагает тотальную рефлексию* всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. Поэтому *индивидуальность - это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя*.

Рубинштейн С.Л. отмечал, что человек есть индивидуальность в силу наличия у него *особенных, единичных, неповторимых свойств*.

Индивидуальный подход в воспитании - реализация в процессе воспитания единства уникального и социально необходимого каждым из его участников, ориентация на поиск индивидуальных моделей социализации, позволяющих использовать и развивать внутренние сущностные силы и возможности конкретного человека, учитывая его интересы, потребности.

Индивидуальный подход определяется своеобразием каждой конкретной личности: сочетанием интегративных качеств, задатками, дарованиями, способности, сильными сторонами характера, типом темперамента, самоуправлением, поведением и деятельностью, отношением к себе. По мнению В.М. Коротова, индивидуальный подход должен учитывать интересы каждого ребенка, особенности характера и темперамента, уровень физического и психического развития, условия его воспитания и развития в семье, отношения с окружающими, в частности со сверстниками в коллективе. Его невозможно считать ни целью, ни задачей, ни содержанием воспитательной работы. Также он не может являться методом или организационной формой воспитания, т.к. формы и методы меняются в зависимости от изменения задач и содержания воспитательной работы, в то время как действует учет индивидуальных особенностей школьника в эффективном воспитательном процессе присутствует всегда. Таким образом, наиболее правильно относить индивидуальный подход к принципам воспитания.

Индивидуальный подход к школьникам - важнейший принцип воспитания. Его реализация предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания воспитательной работы, постоянное варьирование ее

методов и организационных форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения всестороннего, целостного ее развития.

Важнейшими *признаками* индивидуального подхода являются следующие:

- индивидуальный подход является гуманным воспитательным принципом.
- индивидуальный подход способствует формированию класса как единого целого.
- индивидуальный подход, как и любой общепедагогический принцип, является формирующим, развивающим принципом.
- в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения.
- индивидуальный подход динамичен.
- индивидуальный подход осуществляется различными путями.

Чтобы осуществить принцип индивидуального подхода в воспитании необходимо совершать какие-то действия, т.е. находиться в педагогической деятельности, которая обеспечивает процессы индивидуализации человека.

Необходимо охарактеризовать, что же такое индивидуализация.

Индивидуализация - есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию этого единичного, особого, своеобразного, того, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. Педагог О.С. Газман считает, что индивидуализация предполагает:

во - первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

во - вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

третья - стержневая черта индивидуализации - поддержка человека в автономном, духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадекватной активности», по В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

Настоятельная необходимость индивидуализации воспитания обусловлена большими индивидуальными различиями тех качеств учащихся, от которых зависит результат. У учащихся имеются различные свойства и состояния, которые постоянно или временно влияют именно на этого ученика и которые учитываются в индивидуальных случаях. Индивидуализация воспитания создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка, при этом стараются учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями - вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе.

Кроме того, целью индивидуализации является одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность.

При индивидуализации можно и нужно учитывать уже имеющуюся индивидуальность ребенка, поскольку учащиеся, в особенности старших классов, не *tabula rasa*, а личность, у которой за спиной уже довольно сложное онтогенетическое развитие, а впереди - потенциальные возможности дальнейшего развития. Формирование индивидуальности предполагает, чтобы учитель признавал право ребенка «быть самим собой».

Цели индивидуализации воспитания можно рассматривать еще с одного ракурса - с точки зрения воспитательной роли семьи и школы в деле формирования личности. Семья - важный фактор развития: у детей, растущих в благоприятных воспитательных условиях, имеются преимущества для развития своих способностей и формирования благоприятной мотивации самовоспитания. Родители целенаправленно используют

возможности получения дифференцированного воспитания. Целенаправленная индивидуализированная воспитательная работа особенно необходима тем ученикам, которые растут в неблагоприятных с точки зрения воспитания домашних условиях. В отношении таких детей перед школой стоит особенно ответственная задача - направлять ход их воспитания. Этим школа могла бы смягчить недостатки домашнего воспитания, и в этом смысле на индивидуализацию ложится миссия большого социального значения.

При использовании нами понятия «индивидуализация» необходимо иметь в виду, что при его практическом использовании речь идет не об абсолютной, а об *относительной индивидуализации*. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения воспитания (например, свойства характера или темперамента); наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж и необходим (например, общие умственные способности); 3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья); 4) индивидуализация реализуется не во всем объеме воспитательной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде воспитательной работы и интегрирована с не индивидуализированной работой.

Далее попытаемся дать краткий обзор организационных возможностей индивидуализации воспитательной работы. Для этого, как и в России, так и за рубежом на практике использовались многие варианты индивидуализации. Все они могут быть подведены под три основных: дифференциация воспитания, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для проведения воспитательной работы. Таким образом, создаются так называемые гомогенные группы. Их разделяют на два типа: созданные на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья; внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация воспитательной работы; прохождение курса в индивидуально различном темпе: акселерация или ретардация.

14.3 Поисково - исследовательский инновационный процесс (задачный) обучения.

При подготовке опытно-поисковой работы возникла необходимость в определении критериев оценки результатов, которые позволили бы подтвердить связь теоретической концепции и проектируемого дидактического обеспечения задачного подхода с экспериментом, практикой.

В педагогической науке и практике оценка опытно-поисковой работы решается, как правило, путем измерения знаний учащихся. Общими и частными вопросами измерения знаний занимались С.И.Архангельский, Б.П.Битинас, В.И.Огорелков, Н.М.Розенберг, Г.А.Сатаров, Е.В.Сидоренко и другие ученые, имеются также исследования по методам контроля в педагогике (М.И.Грабарь, К.А.Краснянская, А.А.Маслак, Д.Ш.Матрос, А.М.Новиков и др.).

Концепция измерения знаний, развитая учеными-педагогами, опирается на математическое моделирование как научный метод, который философская и научно-методологическая литература трактует как гомоморфное отображение эмпирических структур в математические структуры, или как частный случай математического моделирования на числовых системах. В плане же выполняемого исследования необходимо различать понятия измерения и оценки. Измерение является частным

случае математического моделирования с помощью числовых систем, оценка же представляет собой результат вынесения сравнительного суждения об объекте или явлении, например, одни и те же учебные действия в разных, например, параллельных классах различно оцениваются учителями.

Оценка относительна, так как она смещается с изменением критериев, ее субъективизм обусловлен субъективностью критериев, например, за разное количество ошибок при выполнении умственных действий два ученика могут получить одинаковые оценки. Это может произойти по двум причинам: как поощрение усилий слабоуспевающего ученика или как своеобразное предупреждение для успевающего ученика. В данном случае учительская оценка рассматривается как средство управления учащимися в классе. Однако нам представляется, что оценка выполняет не столько опосредованную управляющую, сколько мотивационную функцию, так как для непосредственного управления учебной деятельностью требуются специальные дидактические инструменты, обладающие свойствами моделей представления знаний и умений, выполняющими функцию ориентировочных основ действий. Именно такая точка зрения получает в последнее время распространение, например, Н.В.Акинфиевой, педагогическая технология рассматривается как целевое применение системы педагогических средств, направленное на получение заданных характеристик некоторого педагогического феномена: качества личности, качества содержания предмета, качества усвоения и т.д. [6, с.76]. Исходя из приведенной точки зрения на сущность педагогической технологии, представляется весьма важным положение, высказанное П.Н.Чепелевым о том, что до тех пор, пока будет велико влияние случайных факторов на процесс обучения и на дидактические средства, о технологии говорить оснований мало, а методы контроля будут преобладать именно статистические. Следуя данной мысли, можно утверждать, что именно на этапе технологизации образования, с развитием инструментального подхода в дидактике, методы математической статистики все больше начинают играть вспомогательную роль.

Исходя из изложенного, для оценки выполняемого в исследовании эксперимента нами приняты критерии сформированное выполнение учебных действий, предложенные А.В.Усовой: полнота, рациональность последовательности и осознанность. Преимущество данных критериев заключается в том, что они обладают взаимозависимостью, то есть коррелируют друг с другом. Так, например, увеличение степени полноты учебных умений влечет повышение степени упорядоченности, рациональности последовательности, а увеличение степени полноты и упорядоченности не может происходить неосознанно, то есть повышает степень осознанности выполнения учебных действий.

Данные оценки являются качественными и интегральными, они носят экспертный характер и выполняются учителем. В качестве уровней выраженности основных критериев выполнения учебных действий, различаемых В.А.Попковым и А.В. Коржуевым, выбираются следующие: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень. Первый уровень (низкий) характеризуется тем, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем последовательность их хаотична; действия в целом плохо осознаны. На втором (среднем) уровне учащийся выполняет все операции, из которых складывается действие в целом, но последовательность их недостаточно продумана, а выполнение недостаточно осознанно. На третьем (высшем) уровне обучаемый выполняет все операции последовательно и достаточно продуманно, рационально и вполне осознанно.

Как видим, все три компонента присутствуют на каждом уровне и, кроме того, наглядно видно понижение степени выраженности всех трех выбранных компонентов при переходе от высшего уровня к более низким. Определение того или иного уровня выраженности в промежутках между данными градациями учитывалась по аналогии с

правилами нечеткой логики, например: более близко к среднему, чем к высокому уровню, или - более близко к высокому, чем к среднему уровню и т.п.

Разработка более детальных цифровых или бальных шкал для данных критериев является самостоятельной наукоёмкой задачей и выходит за рамки настоящего исследования, так как связана со значительным объемом исследований при формировании шкал оценки различных учебных действий, оценки знаний и т.п.

14.4 Сущность задачного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать заключение о том, что гражданская позиция наиболее успешно развивается в процессе решения будущими педагогами задач. Использованию задачного метода обучения посвящены труды Г.А. Балла, О.В. Бахтиной, И.А. Зимней, И.В. Каган, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой и др. Все авторы подчеркивают важность использования задачного метода обучения.

Соглашаясь с этим мнением, мы считаем, что понятие «задание» и «задача» диалектически взаимосвязаны. В данных определениях, в большинстве случаев, дается обобщенная трактовка сущности задачи и подчеркивается направленность действий учащихся в процессе ее решения, их объем, но не выделяется ее содержательная сторона. В педагогике одним из первых сущность категории задача раскрыл М.Я. Басов. Анализируя деятельность учащихся, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой, связанный с необходимостью открыть неизвестное в предмете в процессе выполнения определенных действий. Автор обосновал целесообразность использования понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание». Сущность задачного метода обучения, рассмотренная М.Я. Басовым, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, в настоящее время дополнилось. В работах Г.А. Балла учебная задача рассмотрена в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. При этом в содержание задачи в большинстве случаев включается прогнозирование результата и его модельное представление как «данное и искомое», «условие и требование» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин).

Основными компонентами учебной задачи как системного объекта, наряду с содержанием (предмет задачи, условие и требование) выступают средства решения (методы и способы решения). Задача как «стандартизированная (схематизированная) форма описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированной на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения», определяется организацией познавательной деятельности учащихся в процессе обучения, когда они должны осуществить ряд действий подобно тем, которые осуществлялись в ходе ее составления. Идея системности относительно сущности задачи реализуется в ее определении как системы информационных процессов, содержащих несогласованное или даже противоречивое соотношение между условиями и требованиями, которое вызывает потребность в преобразовании информации, требует решения на основании определенных знаний, размышлений (У.Р. Рейтман, Е.И. Машбиц, А.Ф. Эсаулов и др.). При этом авторами делается акцент на действия обучающихся по преобразованию информации в ходе решения задачи.

На сегодняшний день известно несколько десятков определений понятия «задача», «учебная задача», «педагогическая задача». Мы придерживаемся точки зрения, что проблемная ситуация, осознанная педагогом как задача, в результате его деятельности трансформируется в систему конкретных задач, которые выполняются как ряд последовательных и взаимосвязанных действий, направленных на достижение определённого познавательного результата. *Задача* может быть охарактеризована как

система, обязательными компонентами которой являются предмет, находящийся в некотором актуальном состоянии, и требование задачи, т.е. модель требуемого состояния предмета. Решение состоит в переводе или поиске способа перевода предмета из актуального состояния в требуемое. Данную форму обучения возможно применять на практических занятиях по предметам гуманитарного и социально-экономического и специального цикла.

Анализ исследований Г.В. Власовой, И.В. Касьяновой, И.Ю. Макуриной, Е.Ю. Никитиной, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирновой и др. показал, что отдельно взятые задачи не в состоянии повлиять на эффективность процесса развития гражданской позиции будущих педагогов. Необходима система такого рода задач с различными типами связей между ними. Так как реализация поликультурного, аксиологического и партисипативного подходов требует структурно-дидактической реконструкции будущей профессиональной деятельности, мы разработали типичные ситуации гражданского образования, в рамках которых возможно осуществить применение *поликультурно-гражданских, гражданско-аксиологических и гражданско-партисипативных* задач с целью развития гражданской позиции будущих учителей. При этом *гражданская задача* понимается нами как заданная в определенных условиях интериоризация каждым студентом гражданско-политических ценностных ориентаций в направленности личности будущих специалистов.

Анализ литературы позволил определить следующие дидактические принципы, предъявляемые к гражданским задачам: релевантности, доступности, полноты, процессуальной подготовленности, гражданско-педагогической направленности, структурированности информации, дифференциации задач по уровню сложности.

Перечисленные дидактические принципы к информационному составу гражданских задач предполагают их различную функциональную значимость в обучающем процессе и разнообразие типов и видов. Техника обучения с применением гражданских задач может строиться с привлечением коллективных усилий группы или индивидуально каждого. При этом акцент в задачах делается на способах их решения, а не на содержании.

Выбранная система гражданских задач:

- a. обеспечивает преемственность и эффективность процесса развития гражданской позиции будущих учителей путем постепенного ее усложнения;
- b. требует от обучаемых комплексного применения политико-правовых знаний и умений;
- c. предполагает активизацию гражданского образования;
- d. способствует развитию умений вести политические дискуссии, отстаивать собственное мнение, находить компромисс с собеседником и т.д.;
- e. обладает высокими диагностическими качествами, позволяющими отслеживать развитие политико-правовых знаний и умений студентов и их личностных характеристик.

Обращение к задаче как эффективному способу развития гражданской позиции студентов вузов связано с тем, что:

- a. задача дает возможность обеспечить личностно ориентированный характер содержания и технологий учебных занятий, а также реализовать возможности эффективного управления гражданским образованием будущих специалистов;
 - b. задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;
 - c. решение студентами задач, объединенных в систему, ведет к развитию у них способности синтезировать знания и овладевать способами их добывания.
- Дадим характеристику этим типам задач

14.5 Формирование у обучаемых умений, необходимых для решения инновационных творческо-поисковых задач.

Задача, поставленная современным временем перед высшим образованием, определила поиск новых подходов, способствующих естественному переходу от учебной к творческой самостоятельной деятельности студентов. Стимулирование стремления обучающихся к самостоятельному выбору целей, задач, и средств решения творческой задачи – необходимое условие формирования и развития творческой самостоятельности. Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности. Отвечая на поставленные задачи, педагогическая практика делает отбор наиболее продуктивных подходов обучения и на первое место выдвигают дидактический принцип активности и самостоятельности обучающихся.

По мнению М.М.Новик, использование в образовательном процессе методов активного обучения позволяет более эффективно воздействовать на качество усвоения материала, поскольку:

1. достигается максимальное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности;
2. усиливается мотивация обучения.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена на самостоятельное овладение студентами знаний и умений в процессе активной познавательной и практической деятельности. Методы активного обучения несут в себе прогрессивное начало, придают учебному процессу личностно-ориентированную направленность, способствуют вовлечению каждого обучающегося в мыслительную и поведенческую активность. Аспектам исследования прогрессивных технологий обучения посвящены работы М.М.Новик, А.М. Смолкина, В.Н. Кругликова, Н.В.Борисова, В.Б. Кузова (разработка классификации активных методов обучения), Новиков А.М., Г.П. Щедровицкого (использование деловых игр в конкретных профессиональных областях), Буш Г.О., Саркисов С.К. (методы поиска технических решений для использования активизации процесса творческого мышления студентов-архитекторов). Активизация деятельности студентов, по средствам включения творческо-поисковых заданий в учебный процесс студентов-дизайнеров, описаны в трудах Новоселова С.А. Им научно обоснованы и опытно доказана роль творческо-поисковых заданий в формировании профессионально значимых способностей: развитие творческого потенциала, индивидуальности, творческого почерка, способность генерировать новые идеи, способность к переносу знаний, умений в новые ситуации.

Активизация творческого мышления средствами поиска технических решений изучался Г.О.Буш, С.К. Саркисовым и др. Активизация деятельности студентов посредством включения творческо-поисковых заданий в учебный процесс студентов-дизайнеров отражена в работах С.А. Новоселова, И.А. Розенсон и др. Многие исследователи указывают на важность разработки систем творческих задач, близких к реальным производственным ситуациям Ю.А. Арутюновым, Г.П. Щедровицким и др. М.М. Зиновкина выделяет следующие условия необходимые для формирования инженера-творца: включение студентов в творческую поисковую деятельность в учебном процессе по решению системы проблем различного уровня творчества; развитие системного многоэкранного инженерного мышления; обучение методологии инженерного творчества посредством включения в образовательный процесс тематических курсов. Создание перечисленных условий в процессе обучения направлены на то, чтобы помочь студенту изучить творческий процесс «изнутри»,

вооружить механизмами, методами и инструментами сознательного управления творческим процессом.

Особое значение "для получения креативного «прироста» необходимо общение с людьми, которые обладают развитыми способностями для получения креативного «прироста» отводится личности преподавателя, т.к. в процессе обучения происходит передача опыта деятельности, передается отношение к ней. Эффективность такого взаимодействия характеризует индивидуальное приращение в развитии. Ключевое значение при этом имеет творческий стиль деятельности преподавателя, личный пример в решении нестандартных дизайнерских проблем. А. Дистервег утверждал: «Плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить». Поэтому необходимо организовать такую учебно-творческую деятельность, в которой студенты становятся активными участниками процесса познания.

Для активизации творческой деятельности И.А. Розинсон и др. предлагает внедрение в учебный процесс методики образного подхода, содержащую эвристический потенциал. Данная методика и по нашему мнению, является неотъемлемой частью учебно-творческой работы студентов-дизайнеров и способствуя продуцированию новых идей, выступает как источник их вдохновения. По мнению В.И. Андреева, эвристические методы – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач. Ю.К. Кулюткин выделяет две основные характеристики эвристических методов: функция «наведения» на правильное решение и функция «сокращения» вариантов при переборе возможных путей решения задач.

По мнению Л.В. Ермолаевой-Томиной, каждый посвятивший себя дизайн-деятельности должен уметь: воспринимать мир глазами художника, мыслителя, исследователя и творца необходимого нового; в каждом конкретном объекте видеть и передавать одновременно единичное и всеобщее; уметь невидимое делать видимым; неожиданно и точно передавать собственные мысли и отношения языком дизайн деятельности; включать творчество и избегать шаблоны в профессиональной деятельности. Л.В. Ермолаева-Томина выделяет следующие факторы, способствующие актуализации творческого потенциала в учебном процессе: включении самостоятельного поиска, в развивать мыслительные операции, являющиеся инструментом познания; способствовать оттачиванию профессиональных навыков как главного инструмента творчества до автоматизма и совершенствования. Формирование творческого мышления включает одновременно развитие таких качеств мыслительного процесса, как гибкость, широта ассоциативного ряда, беглость, скорость рождение нестандартных, оригинальных идей.

Следует также отметить, активные методы обучения строятся на мотивационной основе. М. И. Меерович, Л. И. Шрагина отмечают следующее - без реально существующей цели, принятой личностью на уровне ведущего мотива, приемы развития творческого мышления, превращаются в познавательные стереотипы, которые остаются невостребованными. Анализ состояния проблемы формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров показал, определяя методы организации обучения необходимо учитывать:

- цели обучения и закономерности усвоения обучающимися содержания обучения. Совокупность методов должна приводить к достижению целей обучения;

- психологическое обоснование подходов к отбору метода обеспечивает позиция теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперина, 1976). В ней предпринята попытка определить систему следующих ориентиров, усвоение которых должны обеспечивать методы: совокупность научных знаний; способы деятельности; опыт творческой деятельности;

- обучение – взаимодействие обучающего и обучаемого, ни один из методов не осуществим вне осознанной, целенаправленной деятельности как преподавателя, так и обучающегося. Методы обучения определяют деятельность преподавателя, его возможности владения методами обучения. Метод обучения является системой последовательных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность ученика, устойчиво ведущую к усвоению им содержания образования, т.е. к достижению целей обучения;

- методы обучения должны учитывать характер организуемой познавательной деятельности, уровень достигаемой самостоятельности обучающихся.

Таким образом, творческая самостоятельность студентов-дизайнеров - сложная структура осознанных действий на основе устойчивых мотивов освоения способов и методов самостоятельной деятельности. Раскрытие творческого потенциала, формирование навыков самостоятельной деятельности связано в первую очередь с решением задач эффективности организации учебного процесса. Со ссылкой на все перечисленное мы предлагаем адаптированную классификацию методов обучения Ю. К. Бабанского для организации учебно-творческой деятельности студентов, использование которых позволяет формировать у них творческую самостоятельность .

1. Методы организации и стимулирования учебно-творческой деятельности		
<i>дискуссионные</i>	<i>эвристические</i>	<i>проектные</i>
- конференции - семинары - беседы - круглый стол	- проблемные ситуации - мозговой штурм - творческие упражнения	- выставки достижений - экспертные комиссии - деловые игры - самопрезентации - олимпиады
2. Методы контроля и оценки учебно- творческой деятельности		
<i>по способу протекания деятельности:</i> - клаузура - эскизирование - консультации	<i>по результату:</i> - просмотр первичный промежуточный итоговый	

Литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-1

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

б) дополнительная литература

1. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с. -ISBN: 978-5-98704-587-9

2. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.-ISBN: 978-5-238-02236-9

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
 - Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов.[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html
 - 3.Струк Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 86-87 –[Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
 - Приоритетный национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpro/>
 - Инновации в образовании. Университетское образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
 - Вариативность и инновации в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
 - Специализированный образовательный портал Инновации в образовании – (Ульяновская обл.) [Электронный ресурс]. Режим доступа:– <http://sinncom.ru/>
 - Официальный сайт Минобрнауки РФ.[Электронный ресурс]. Режим доступа <http://mon.gov.ru>