

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

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

краткий курс лекций

Дисциплина	ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Направление подготовки	44.06.01 Образование и педагогические науки
Профиль подготовки	Теория и методика профессионального образования

Саратов 2014

Рецензент: Зиновьева М.П. доцент кафедры «Методология образования» СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Теория и методика профессионального образования: краткий курс лекций для аспирантов 3 курса направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки // ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2014. – 120с.

Краткий курс лекций по дисциплине «Теория и методика профессионального образования» составлен в соответствии с рабочей программой дисциплины «Теория и методика профессионального образования» и предназначен для аспирантов направления подготовки 44.06.01 образование и педагогические науки профиль подготовки теория и методика профессионального образования

Краткий курс лекций содержит теоретический материал по основным вопросам дисциплины, цель которого - является формирование у аспирантов навыков развития педагогического мышления, а также умение видеть проблемы современного профессионального образования и находить возможные пути их разрешения с использованием адекватных методологических подходов и методического инструментария.

ВВЕДЕНИЕ

В содержании курса раскрывается значение дисциплины для профессионального становления аспирантов, анализируются теория и методика профессионального образования методы, формы и средства. Значительное место отводится методике и теории профессионального образования, профессиональной деятельности, проблемам подготовки кадров высшей квалификации. Важнейшим условием успешного изучения теории и методики профессионального образования как и любой другой учебной дисциплины, является правильная организация учебной деятельности аспирантов.

Лекция №1 Содержание профессионального образования.

1. Федеральный и региональный компоненты государственных образовательных стандартов.
2. Сущность, задачи и характеристика профессионального образования.

На сегодняшний день в оценке системы образования (или, скорее, образованности специалистов и выпускников образовательных учреждений) существуют два совершенно противоположных мнения: первое, что наше образование – самое лучшее; второе – растущий спад качества образованности. Сторонники первой оценки ссылаются на достижения НТП в основном в оборонной сфере, доступность и всеобщность образования, достижения призеров олимпиад и т.д. Сторонники второй оценки ссылаются на низкую производительность общественного и профессионального труда и такой же уровень общей культуры. Аттестация является одним из механизмов оценки качества обученности аспирантов. Хотя традиционная система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, и поэтому данное понятие трактуется сегодня достаточно произвольно. Более того, положение усугубляется появлением различных новых систем оценки результатов обучения в регионах и профессиональных учебных заведениях. Оно не может не усугубляться, если работа в целом не скоординирована, если каждое учебное заведение (в равной мере и преподаватель) будет брать за основу оценки обученности расплывчатые требования типовых учебных программ (в меру того, как он их помнит), сравнение знаний с учебником (а их стало до ужаса много и все разные), сравнение с другими обучающимися (эталонном становится самый малоспособный). Выход из этой ситуации один – введение стандартов общего и профессионального образования, создание единой службы аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Только в данном случае мы получим возможность хотя бы примерного сопоставления получаемых результатов обучения. С введением стандартов появился узаконенный эталон, относительно которого возможно сравнение качества обученности. Поскольку Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО) – узаконенный государственный документ, в соответствии с которым составляются типовые и рабочие учебные планы, образовательные предметные программы и ведется весь образовательный процесс в любом учебном заведении независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности. В соответствии со статьей 7 Закона РФ «Об образовании» было принято правительственное Постановление «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 10 августа 1993 г. № 773, которое закрепило конкурсную основу принятия стандартов, осуществило разделение полномочий правительства и министерства. Прерогативой правительства РФ являются общие требования к структуре высшего профессионального образования и образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации. Правительство определяет нормативы учебной нагрузки обучающихся и максимальный объем учебной нагрузки. Министерство образования определяет минимальное содержание профессионального образования по специальностям и минимальный уровень требований того, о чем должен иметь представление, что должен знать и уметь специалист с высшим профессиональным образованием. На основе данного постановления на конкурсной основе был выработан Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и Постановлением правительства РФ за № 440 от 12 августа 1994 года утвержден в части общих требований к структуре высшего профессионального образования и образовательным программам высшего профессионального образования, условиям их реализации, нормативам учебной нагрузки обучающихся и ее максимальному объему. И положения данного стандарта, согласно п.

1.2, подлежат обязательному применению всеми образовательными учреждениями, расположенными на территории РФ и аккредитованными в качестве высших учебных заведений. Данным постановлением установлена трехуровневая структура высшего профессионального образования – неполное высшее образование (не менее двух лет обучения в вузе); бакалавриат по основной профессиональной образовательной программе с квалификацией бакалавра; и третий уровень высшего профессионального образования, которое осуществляется вузом по основным образовательным программам двух типов, – с квалификацией «магистр» или, традиционно, «специалист с высшим образованием». Соответственно установлены единые нормативные сроки обучения, единые формы документов о высшем профессиональном образовании, в том числе единые формы диплома о неполном высшем образовании и академической справки. Указанные документы государственного образца выдаются лицам, обучавшимся и завершившим полный курс обучения аккредитованного вуза согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, но только по аккредитованным специальностям. Основные профессиональные образовательные программы вуза независимо от формы собственности и ведомственной принадлежности должны предусматривать обязательное изучение студентом следующих дисциплин:

- 1) общих гуманитарных и социально-экономических;
- 2) математических и общих естественнонаучных;
- 3) общепрофессиональных (для данного направления или специальности подготовки);
- 4) специальных.

Основные требования, предъявляемые к изучению дисциплин всех четырех блоков Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, определены рядом правительственных и ведомственных нормативных актов. Так, названное Постановление правительства РФ от 12 августа 1994 года обязательный минимум содержания указанных блоков дисциплин определяет как федеральный компонент образовательного стандарта, т.е. его содержание определяет федеральный орган управления образованием, а региональный компонент согласно статье 29, отнесен к компетенции субъектов Российской Федерации; согласно статье 32, разработка образовательного компонента образовательного учреждения отнесена к компетенции образовательного учреждения.

Итак, четкое разграничение в определении учебных дисциплин и объема учебной нагрузки, предоставленное ГОС ВПО, защищает единство образовательного пространства высшего профессионального образования России как части общемирового образовательного пространства и в то же время дает право гражданам субъекта федерации, профессорско-преподавательскому составу учебного заведения и обучающимся в вузах и их родителям определить свой региональный и вузовский компонент ГОС ВПО. Это право не только факультета: на какие структурные части разделить учебное заведение – право самого вуза, они могут быть отделениями, факультетами, семинарами и т.д.

Государственный стандарт общего образования – совокупность норм, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, требования к уровню подготовки выпускников (обучающихся) всех ступеней общего образования, максимальный объем обязательной учебной нагрузки, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса, в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению.

Государственный стандарт общего образования призван обеспечивать:

1. равные возможности для всех граждан в получении качественного образования;
2. единство образовательного пространства в Российской Федерации;
3. академические свободы обучающихся;

4. академическую мобильность обучающихся; право выбора образовательного учреждения;
5. защиту обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;
6. преемственность образовательных программ на разных ступенях общего образования;
7. социальную и профессиональную защищенность обучающихся и педагогов;
8. право граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования;
9. основы для расчета нормативов бюджетного финансирования общего образования для разграничения финансируемых из бюджета и платных (для потребителя) образовательных услуг в сфере общего образования, а также для определения условий образовательного процесса в организациях, реализующих государственный стандарт общего образования на основании лицензии.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (далее – федеральный компонент) разработан в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7) и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ (далее – обязательный минимум) – обобщенное содержание образования, которое каждое общеобразовательное учреждение обязано предоставить обучающимся для обеспечения их конституционного права на получение общего образования.

Государственный контроль за исполнением федерального компонента государственного стандарта общего образования является обязательным и осуществляется в форме:

10. государственной (итоговой) аттестации выпускников образовательных учреждений, реализующих программы основного общего и среднего (полного) общего образования;
11. аттестации и аккредитации образовательных учреждений, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 2 Инновационные технологии в профессиональном образовании.

1. Инновационные подходы к организации технологий профессионального образования.
2. Модульные технологии в профессиональном образовании.
3. Личностно ориентированное профессиональное образование.

Начнем наш анализ с фиксации ряда своеобразных мифов «инновационности» или просто недоразумений. Первое недоразумение — что инновация и новшество (новация) — это одно и то же; второе — что инновационная деятельность и производство, создание новшеств (новаций) — также одно и то же, тогда — это ТРИЗ (теория рационализации и изобретений). Третье недоразумение связано с языковым натурализмом: так как инновация — это отглагольное существительное, то она должна быть моно предметной. На самом деле инновация появилась в латинском языке где-то в середине XVII века и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация — это, с одной стороны, процесс обновления, реализации, внедрения, а с другой — это деятельность для реализации новации в определенную социальную практику, а вовсе — не предмет.

Инновационная деятельность в своей наиболее полной развертке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);
- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);
- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Что же такое сегодня «инновационное образование»? — Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис; инновационное образование — это развивающее и развивающееся образование.

Что же такое «инновационная образовательная технология»? Это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Современное содержание, которое передается обучающимся, предполагает не столько освоение предметных знаний, сколько развитие **компетенций**, адекватных современной бизнес-практике. Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации.
2. Современные методы обучения — активные методы формирования компетенций, основанные на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс, а не только на пассивном восприятии материала.
3. Современная инфраструктура обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие, позволяющие эффективно использовать преимущества дистанционных форм обучения.

В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статусности учреждения. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации ВУЗа. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план новых предметов, направленных на изучение информатики и ИКТ. Опыт применения показал: а) информационная среда ВУЗа открытого типа, включающая различные формы дистанционного образования, существенно повышает мотивацию студентов к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов; б) информатизация обучения привлекательна для студента в том, что снимается психологическое напряжение общения путем перехода от субъективных отношений "преподаватель - студент" к наиболее объективным отношениям "студент - компьютер-студент". В настоящее время можно вполне определенно говорить о нескольких типах проектирования. Прежде всего, это психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения - как освоения общих способов деятельности; формирования — как освоения совершенных форм культуры; воспитания — как освоения норм общежития в разных видах общности людей. Далее — это социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных процессов; а главное — адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона России. И, наконец, собственно педагогическое проектирование — как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности. Именно здесь возникает особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека. Так, в психологии развития необходимо специальное проектирование возрастных нормативов (как определенного комплекса индивидуальных способностей ребенка в конкретном возрастном интервале) и критериев развития на разных этапах онтогенеза. В педагогике развития — это проектирование развивающих образовательных программ, адекватных возрастным нормам, переведенных на язык образовательных технологий, т. е. через ЧТО? и КАК? это развитие будет осуществляться. Иными словами, проектирование системы развивающего и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются: психологическое исследование возрастнo-нормативных моделей развития личности, педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, соорганизация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития. Примеров проектной работы, которая ведется в современном отечественном образовании, можно насчитывать, наверное, уже сотнями. Обозначим лишь несколько типов такой работы:

- на уровне отдельного педагога — это проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- на уровне руководителя образовательной структуры - это проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- на уровне управления в образовании — это проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту студентов;
- на уровне политики в образовании — это проектирование образовательной системы как социокультурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом.

2. Личностно – ориентированные технологии

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность студента в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Информационно - аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования

Применение такой инновационной технологии, как информационно – аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого студента в отдельности, группе в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке группового – обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

4. Мониторинг интеллектуального развития

Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика

Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах творчества и др.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса ОУ

Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это - самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения - система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс ВУЗа

Предполагается научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области.

Таким образом, опыт современной российской высшей школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения. Новые образовательные стандарты вводят новое направление оценочной деятельности – оценку личных достижений. Это связано с реализацией гуманистической парадигмы образования и личностно-ориентированного подхода к обучению. Для общества становится важным объективировать личные достижения каждого субъекта образовательного процесса: ученика, учителя, семьи. Введение оценки личных достижений обеспечивает развитие следующих компонентов личности: мотивации саморазвития, формирования позитивных ориентиров в структуре Я-концепции, развитие самооценки, волевой регуляции, ответственности.

Поэтому в стандартах в итоговую оценку студента включается и накопленная оценка, характеризующая динамику индивидуальных образовательных достижений на протяжении всех лет обучения в ВУЗе. В качестве оптимального способа организации накопительной системы оценки выступает портфолио. Это способ фиксирования, накопления и оценки работ, результатов учащегося, свидетельствующих о его усилиях, прогрессе и достижениях в различных областях за определенный период времени. Иными

словами – это форма фиксации самовыражения и самореализации. Портфолио обеспечивает перенос «педагогического удара» с оценки на самооценку, с того, что человек не знает и не умеет на то, что он знает и умеет. Значимой характеристикой портфолио является его интегративность, включающая количественную и качественную оценки, предполагающая сотрудничество ученика, педагогов и родителей в ходе его создания, и непрерывность пополнения оценки.

Технология портфолио реализует следующие функции в образовательном процессе:

- диагностическую (фиксируются изменения и рост (динамика) показателей за определенный период времени);
- целеполагания (поддерживает образовательные цели, сформулированные стандартом);
- мотивационную (поощряет учащихся, педагогов и родителей к взаимодействию и достижению положительных результатов);
- содержательную (максимально раскрывает весь спектр достижений и выполняемых работ);
- развивающую (обеспечивает непрерывность процесса развития, обучения и воспитания от курса к курсу);
- рейтинговую (показывает диапазон и уровень навыков и умений);

следует все же добавить:

- обучающую (создает условия для формирования основ квалитетической компетентности);
- корректирующую (стимулирует развитие в условно задаваемых стандартом и обществом рамках).

Для студента портфолио – это организатор его учебной деятельности.

В данном контексте студентом следует считать любого обучающегося, а преподаватель – руководителя процесса обучения.

Известны несколько типов портфолио. Наиболее популярны следующие:

- портфолио достижений
- портфолио – отчет
- портфолио – самооценка
- портфолио – планирование моей работы

(любой из них имеет все характеристики, но при планировании рекомендуется выбирать одну, ведущую)

Выбор типа портфолио зависит от цели его создания.

Отличительной особенностью портфолио является его личностно-ориентированный характер:

- студент вместе с преподавателем определяет или уточняет цель создания портфолио;
- студент собирает материал;
- в основе оценивания результатов лежит самооценка и взаимооценка

Студент должен научиться:

- отбирать и оценивать информацию
- точно определять цели, которые он хотел бы достичь
- планировать свою деятельность
- давать оценки и самооценки
- отслеживать собственные ошибки и исправлять их.

В данном контексте мы рассматриваем портфолио как один из приемов, наиболее соответствующих задачам технологии развития критического мышления. Именно он сочетает возможности важнейшей стратегии технологии развития критического мышления и современного метода оценки и дает возможность диагностировать сформированность основных целей – способности к самообразованию. Самым лучшим способом познакомиться с технологией портфолио является его практическое воплощение. Принципиальное различие необходимо провести между понятиями «новация» и «инновация». Основанием такого различия должны служить конкретные

формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода, и ее следствием становятся развитие данной системы или ее принципиальное преобразование — мы имеем дело с инновацией. Можно ввести ряд и более конкретных критериев различия этих двух понятий.

Дополнительные различия в понятийном аппарате инновационной деятельности возможно осуществить, если выстроить схему полного цикла возникновения и реализации любой инновации в той или иной общественной практике:

- источник инноваций (наука, политика, производство, экономика и др.);
- инновационное предложение (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- деятельность (технология) по реализации новации (обучение, внедрение, трансляция);
- инновационный процесс (формы и способы укоренения новации в практике);
- новый тип или новая форма общественной практики.

Приведем лишь один пример раскрытия полного цикла инновационных преобразований — из истории отечественного образования:

- источник инновации — уровень развития педагогической и возрастной психологии в СССР в 50-х годах;
- инновационное предложение — научный коллектив Эльконина-Давыдова доказывает возможность формирования основ теоретического мышления у младших школьников;
- технология осуществления — разрабатываются принципиально новые учебные программы по основным предметам в начальной школе;
- инновационный процесс — открытие лабораторий и экспериментальных школ в разных регионах страны по формированию учебной деятельности в младшем школьном возрасте;
- новая форма практики — «система развивающего обучения» как новый тип образовательной практики.

В заключение спросим себя — есть ли у российского образования перспективы перехода в режим инновационного развития и саморазвития? И если есть, то при каких условиях это оказывается возможным? Отметим три типа таких условий в трех сферах обеспечения инновационного образования.

В науке эти перспективы связаны с более масштабными, чем сегодня, основаниями реализации главных направлений проектно-исследовательской деятельности; прежде всего — это гуманитарно-антропологические основания становления и развития человека в пространстве образования. Только в этом случае возможны осмысленные методология проектирования и исследования инновационного образования; общая теория развития индивидуальной субъектности и детско-взрослых общностей в образовательных процессах; технология реализации и экспертизы разномасштабных инновационных образовательных проектов.

В системе профессионального образования и профессионального развития:

- это последовательное введение в содержание образование культуры проектирования инновационных образовательных практик;
- это формирование психологической грамотности, шире — психологической культуры педагогического труда;
- это освоение норм и культуры управления развитием образования, деятельностью профессиональных педагогических коллективов.

В области образовательной политики:

- это ответственная государственная и общественная поддержка научных проектов и программ, связанных с проектированием инновационного развивающего и развивающегося образования в России.

Классификация инновационной технологии ПОРТФОЛИО

1. По отношению к структурным элементам образовательных систем

- в контроле, в оценке результатов
- 2. По отношению к личностному становлению субъектов образования
 - в области развития определенных способностей студентов и педагогов,
 - в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей
- 3. По области педагогического применения
 - в учебном процессе
- 4. По типам взаимодействия участников педагогического процесса
 - в коллективном обучении (лично-ориентированно)
 - в индивидуальной, фронтальной, групповой форме
 - в семейном обучении
- 5. По функциональным возможностям
 - нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.)
- 6. По способам осуществления
 - систематические
- 7. По масштабности распространения
 - на международном уровне
 - в ВУЗе
 - на федеральном уровне
- 8. Выделение признака масштабности (объема) нововведения
 - системные, охватывающие весь вуз как образовательную систему
- 9. По социально-педагогической значимости
 - в образовательных учреждениях любого типа
- 10. По признаку инновационного потенциала
 - комбинаторные
 - нововведения
- 11. По отношению к своему предшественнику
 - замещающим
 - открывающим

Инновационный потенциал образовательного учреждения

1. Определяется при анализе образовательного учреждения по следующим позициям:
 Направленность инновации на изменение образовательных потребностей, адресуемых образовательному учреждению, социального заказа.

Направлена на изменение целей, содержания, технологии организации, подходов к оценке образовательных результатов учащихся.

Интеграция преподавания, учения и оценивания; объединение количественной и качественной оценки способностей учащегося посредством анализа разнообразных продуктов учебно-познавательной деятельности

Решение важных педагогических задач:

- создать эмоционально-комфортную образовательную среду
- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов
- поощрять их активность и самостоятельность
- расширять возможности обучения и самообучения
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность
- развивать коммуникативные умения и навыки
- информировать учащихся и их родителей о различных вариантах выбора образовательного маршрута

2. Ориентация инновации на решение проблем образовательного учреждения

- Изменение способа обучения, поиск новых форм организации процесса обучения, изменение требований к результативности, а в целом – к качеству образования
- Форма непрерывной оценки в процессе непрерывного образования

- Портфолио преподавателя – как альтернативная форма оценки его профессионализма и результативности работы при проведении экспертизы на соответствие заявленной квалификационной категории

- Активное вовлечение родителей в процесс обучения и учения ребенка (более адекватная оценка как сильных, так и слабых сторон своего ребенка и более активное сотрудничество со школой)

3. Ресурсные возможности образовательного учреждения

- Систематическая работа по повышению квалификации студентов

- Опыт создания электронного портфолио

- Сетевое компьютерное оснащение кабинетов

- Методическое обеспечение курса

- рабочая папка

- официальные бланки портфолио

- рейтинг выпускника основной школы (Положение об индивидуальной накопительной оценке (портфолио))

- диагностические материалы

- таблицы и схемы для ведения «Рабочей папки»

- памятки и инструкции для студентов

- методические рекомендации по ведению портфолио

- примерные варианты занятий с учащимися

4. Взаимосвязь инновации с достижениями и конкурентными преимуществами образовательного учреждения за период, предшествующий нынешнему инновационному циклу развития

5. Оценка инновационной обстановки в образовательном учреждении, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста

- ОУ давно занимается поиском способов аутентичного (индивидуализированного) оценивания, ориентированного не только на процесс оценивания, но и на самооценивание (применяется в практико-ориентированном образовании и предусматривает оценивание сформированности умений и навыков учащихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни)

- Накоплено много методических находок, уже разработаны педагогические технологии, позволяющие избавиться от навязчивых ярлыков типа «слабый троечник» или «крепкий хорошист»

6. первичный прогноз восприятия возможных новшеств в сообществе образовательного учреждения, возможного сопротивления изменениям

- Внедрение требует и от учителя и от ученика новых организационных и познавательных умений

- Проблема учебного времени: требует больше времени для реализации, чем традиционная система оценки

- Реальная оценка возможностей и готовности учащихся, педагогов, родителей в предоставлении материалов для фиксации динамики его индивидуального прогресса

- перенос педагогического акцента с оценки на самооценку

- у учащихся слабо развита мотивация достижений, имеются трудности в вопросах целеполагания, самостоятельного планирования и организации собственной учебной деятельности, умения систематизировать и анализировать собственный собранный материал и опыт.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 3. Научно-методические основы отбора и анализа содержания профессионального образования.

1. Теория стадийного профессионального образования. Организация учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении.

2. Организация учебной деятельности обучаемых в профессиональном образовании.

Граждане РФ имеют право получить на конкурсной основе, в соответствии с государственным образовательным заказом, в пределах государственного общеобразовательного стандарта, бесплатное высшее профессиональное и послевузовское профессиональное образование в государственных высших учебных заведениях и негосударственных высших учебных заведениях, прошедших государственную аттестацию, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Бесплатность образования для обучающихся реализуется предоставлением государственных образовательных грантов в установленном законодательством порядке. Для получения профессионального образования создается также система государственного образовательного кредитования, включающая, предоставляемые на конкурсной основе, государственный образовательный кредит и государственный студенческий кредит. При приеме гражданина в высшее учебное заведение организация образования обязана ознакомить его с Уставом, лицензией на право ведения образовательной деятельности и другими документами, регламентирующими порядок приема, организацию учебно-воспитательного процесса, структурой и уровнями высшего профессионального образования, по которым ведется подготовка в данном вузе, а также с приобретаемой квалификацией.

Величина и структура приема студентов определяется по количеству граждан, получивших государственные образовательные гранты и государственные образовательные кредиты, и граждан, оплативших обучение за счет собственных средств или иных источников.

Высшее учебное заведение самостоятельно устанавливает структуру, количество и порядок приема на платное обучение в соответствии с лицензией на право ведения образовательной деятельности.

С учетом потребностей и возможностей личности обучение в высших учебных заведениях может вестись в следующих формах: очное, заочное, вечернее, дистанционное обучение и экстернат.

Граждане, имеющие среднее профессиональное образование, могут получать высшее профессиональное образование по родственным специальностям, либо, имеющие высшее профессиональное образование, могут получать на платной основе второе высшее профессиональное образование по сокращенным образовательным программам. В высших учебных заведениях подготовка кадров с высшим профессиональным образованием осуществляется различными по содержанию и срокам обучения образовательными программами:

- высшего базового образования, реализуемого в бакалавриате;
- высшего научно-педагогического образования, реализуемого в магистратуре;
- высшего специального образования.

В высших учебных заведениях могут быть реализованы различные по срокам и уровню подготовки специалистов образовательные программы послевузовского профессионального, дополнительного профессионального образования, а при наличии соответствующих лицензий образовательные программы среднего общего, начального профессионального, среднего профессионального образования и переподготовки специалистов. Содержание образовательных программ высшего профессионального образования устанавливается государственными общеобразовательными стандартами высшего профессионального образования и реализуется через рабочие учебные планы и программы, разрабатываемые вузами. Продолжительность учебного года на всех курсах, кроме выпускного, составляет не менее 30 и не более 36 недель. Продолжительность экзаменационных сессий должна составлять не менее 6 недель в одном учебном году. Учебный год начинается 1 сентября и заканчивается согласно рабочему учебному плану. Для студентов очной формы обучения не менее двух раз в году устанавливаются каникулы общей продолжительностью не менее 7-10 недель. В высших учебных заведениях устанавливаются следующие основные виды учебных занятий: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, консультации, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятельная работы, практика, курсовое проектирование (курсовая работа), дипломное проектирование (дипломная работа), магистерская диссертация. Более подробно о всех видах учебных занятий и способах подготовки к ним изложено в следующих темах: "Лекция - как основа самостоятельной учебной работы", "Организация работы студента в течение учебного года", "Непрерывная инженерная подготовка в период обучения", "Приобретение навыков самостоятельной творческой работы". В целях организации учебных занятий из числа обучающихся распоряжением декана факультета формируются академические группы в соответствии с профилем специальности и языковым отделением. Высшие учебные заведения должны обеспечивать знание и развитие русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственными общеобразовательными стандартами высшего профессионального образования. Знания, умения и навыки обучающихся определяются следующими оценками: "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "неудовлетворительно", "зачет", "незачет", либо рейтинговыми баллами, соответствующими указанным оценкам. Порядок проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся устанавливается вузом в соответствии с рабочим учебным планом и графиком учебного процесса и на основе Правил о порядке организации и проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, утвержденных центральным исполнительным органом в области образования. Обучающийся, выполнивший все требования государственного общеобразовательного стандарта образования, допускается к государственной итоговой аттестации, по результатам которой решается вопрос о выдаче ему документа (диплома) о получении высшего профессионального образования и квалификации. Перечень изученных дисциплин с оценками приводится в приложении к диплому. Выпускнику вуза, сдавшему курсовые, экзамены, дифференцированные зачеты с оценкой "отлично" не менее, чем по 75 процентам всех дисциплин учебного плана, а по остальным дисциплинам - с оценкой "хорошо", а также защитившему выпускную работу и сдавшему государственные экзамены с оценкой "отлично", выдается диплом с отличием. Обучающийся выпускного курса с разрешения руководителя организации образования имеет право на пересдачу экзаменов по трем учебным дисциплинам за весь период обучения в случае, если он претендует на диплом с отличием (предполагается - в случае, если у студента, претендующего на получение диплома с отличием, есть в зачетной книжке по экзаменам и дифференцированным зачетам одна оценка "удовлетворительно" и две оценки "хорошо" или три оценки "хорошо", ему разрешается пересдача этих дисциплин по приказу ректора не позднее, чем за две недели до начала работы Государственной аттестационной комиссии). Лицам не завершившим высшее профессиональное образование, высшее учебное заведение выдает академическую

справку установленного образца. Дисциплина в высших учебных заведениях поддерживается на основе взаимного уважения человеческого достоинства обучающихся и педагогов. Применение методов физического, морального и психологического насилия по отношению к обучающимся не допускается. За невыполнение учебных планов, нарушение предусмотренных Уставом вуза обязанностей, правил внутреннего распорядка к обучающимся в вузу могут быть применены меры дисциплинарного воздействия вплоть до исключения из высшего учебного заведения. Порядок отчисления обучающихся определяется вузом самостоятельно. При этом обучающийся организации образования может быть отчислен:

1. по собственному желанию;
2. по состоянию здоровья на основании справки-заключения ВКК;
3. в связи с переводом в другую организацию образования;
4. за академическую неуспеваемость;
5. за нарушение учебной дисциплины, правил внутреннего распорядка и устава;
6. за невыполнение условий договора при платном обучении.

Проблемам оценки эффективности образования посвящено значительное количество работ на методологическом, дидактическом и методическом уровнях. Большинство из них рассматривают эффективность образования - исходя из затрат на образование вообще, полагая его как систему образовательных учреждений, преемственных образовательных программ и государственных стандартов. Такой подход оправдан, если оценивается государственная или региональная система образования с точки зрения расходов на нее денежных средств. Если подойти к оценке эффективности образования с точки зрения личности гражданина, который в процессе целенаправленного обучения и воспитания в его интересах, интересах общества и государства, должен достигнуть определенных государством образовательных уровней и стать достойным человеком, то недостаточность известных подходов становится очевидной, особенно если речь идет о конкретной системе профессионального обучения. Государство гарантирует гражданам России получение бесплатного профессионального образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях, если образование определенного уровня гражданин получает впервые. Если содержание образования обеспечивает формирование у обучающихся соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира, адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, интеграцию личности в системы мировой и национальных культур, формирование интегрированного в современное ему общество человека-гражданина и нацеленного на совершенствование этого общества; если это содержание в процессе педагогического взаимодействия обучающихся и преподавателей (мастеров производственного обучения) реализовано, да еще на установленном стандартом уровне, то образование эффективно. Остается найти механизмы оценки этих достижений. Они известны. Это критерии, показатели, методики и технологии оценки. От того, насколько они объективны и результативны, настолько объективны и точны будут результаты оценки. Результаты обучения зависят, прежде всего, от эффективности педагогического процесса, предполагающего взаимодействие педагогов и обучающихся в ходе решения учебных, развивающих и воспитательных задач. Будучи компонентами педагогического процесса, педагогические задачи выступают одновременно как его функции, свойства. Функции педагогического процесса, если они обеспечивают решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, могут быть использованы как показатели оценки эффективности самого педагогического процесса. В самом деле, как уже было показано нами, основой профессионально-технологической системы обучения специальным предметам, ее ядром является целостный педагогический процесс. От того, насколько эффективно он позволяет реализовать названные функции, настолько эффективной будет

педагогическая система. Следовательно, критерии эффективности должны позволять оценивать результаты решения образовательных, развивающих и воспитательных задач. При разработке критериев не следует забывать и о том, что сущностью обучения является общение педагога и обучающихся, обучающихся друг с другом, осуществляемое в ходе их педагогического взаимодействия. Это взаимодействие, как известно, осуществляется на основе какой-либо педагогической технологии. Следовательно, и механизмы оценки этого взаимодействия должны быть основаны на тех же дидактических и методических подходах, что и технология педагогического процесса. Вот почему мы рассматриваем решение проблемы эффективности педагогического процесса, деятельность обучающихся и педагогов на учебных занятиях, группах учебных занятий, за период на основе использования характеристик дидактической системы и педагогической технологии, отвечающей требованиям личностной и ценностной ориентированности и профессиональной направленности. Практика подтвердила правомочность, объективность, результативность и универсальность такого подхода к оценке эффективности обучения по предметам и профессиональной, и общеобразовательной подготовки. Критерии эффективности педагогического взаимодействия обучающихся на занятиях мы разрабатывали, исходя из спроектированной структуры педагогического процесса, содержащей подготовительный и основной периоды и учета того обстоятельства, что общее продвижение и продвижение на этапе, рубеже, учебном занятии оценивается по двенадцатибалльной шкале или по величине коэффициента усвоения в пределах от 0,7 до 1,0. За начало отсчета мы приняли исходный уровень, установленный в результате входного контроля. Исходный уровень обученности может быть определен на основе критериев, позволяющих оценить умения учебной (теоретической, учебно-практической, учебно-производственной) деятельности. Умения учебной деятельности надежнее определять опосредствованно решением заданий, задач, ситуаций по способности к узнаванию, различению, соотнесению; к деятельности по инструкции, алгоритмической; частично-поисковой, эвристической и творческой деятельности. Согласно Беспалько В. П. деятельность каждого уровня может быть оценена по коэффициентам обученности умениям учебной деятельности, адекватным коэффициентам усвоения первого, второго, третьего и четвертого уровней. Ценностей. Критерии, показатели и методика оценки должны быть соответствующими проекту дидактической системы профессионально-технологического обучения. Была принята следующая методологическая основа ценностно-ориентированной оценки воспитания в процессе учебно-познавательной деятельности. Основными общечеловеческими ценностями являются: Человек, Жизнь, Природа, Общество, Добро, Истина, Красота, Свобода, Совесть, Справедливость, Равенство, Счастье, Труд, Познание, Общение, провозглашенные современной культурой как таковые и как продукт человеческого творчества. Ценностно-ориентированное воспитание в процессе профессионального обучения наиболее объективно осуществлять на основе интегративных общепрофессиональных качеств, существенно значимых для рабочих и специалистов-выпускников профессиональных образовательных учреждений, соотнесенных с выработанными культурой отношениями к общечеловеческим ценностям и позволяющих опосредствованно оценить уровень воспитания, таких как: профессиональная самостоятельность; профессиональная мобильность; способность эффективно работать в профессиональном коллективе, являющихся в свою очередь, образовательными ценностями. Технология педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса должна позволять осуществлять опосредствованную оценку уровня и качества воспитания личности будущего рабочего, специалиста. Каждая из характеристик профессионально значимых качеств личности современного рабочего, специалиста является своего рода критерием оценки его сформированности. Поэтому были установлены следующие критерии исходного уровня воспитанности: Стремление работать САМОСТОЯТЕЛЬНО - может быть оценено по тому, как обучающийся решает

задачу, выполняет задание, практическую работу, производит продукт без подсказки, без помощи товарища, педагога, источника информации или с их помощью и поддержкой. Стремление работать ПРОИЗВОДИТЕЛЬНО во время учебного процесса (решение заданий, задач) может быть оценено по способности выполнить их за установленный по времени норматив (по количеству продукции, задач, услуг). Стремление работать КАЧЕСТВЕННО, красиво, вовремя решать учебные задачи может быть оценено по тому, как обучающийся оформил решение задачи, построил ответ на вопрос, изготовил продукт, изделие с соблюдением всех технических условий. Стремление получить УДОВЛЕТВОРЕНИЕ от результатов своего труда может быть оценено по тому, инициирует или нет обучающийся установить качество решения задачи, выполнения задания, изготовления продукта. Способность решать ШИРОКИМ КРУГ ЗАДАЧ может быть оценено умением решения задач разного класса (типа, вида). Способность ОПЕРАТИВНО, ГИБКО менять способы действия с учетом особенностей ситуации может быть оценено при решении неизвестных задач, заданий известными методами. Умение выделять существенное, главное в результатах своего труда, стремление к ГЛУБИННОМУ ЗНАНИЮ основ наблюдаемых явлений и процессов может быть оценено по сформированности системного подхода к учебной деятельности. Последний косвенно оценивается по умениям от цели двигаться к проекту, плану и затем к исполнению-умениям производить, выполнять. Это высший уровень сформированности умений индивидуальной учебной и профессиональной деятельности. Способность эффективно работать в коллективе профессионалов, характеризующая его самоорганизацию, самоуправление, может быть оценена по сформированности у каждого обучающегося в отдельности совокупности качеств, таких как: профессиональная самостоятельность; профессиональная мобильность; способность к общению друг с другом по поводу объекта деятельности (задачи, задания, проекта). Последнее выступает как системообразующий признак коллектива. Для оценки сформированности коллективистских начал достаточно использовать низший уровень организации совместной деятельности членов коллектива, при котором все члены коллектива владеют одной трудовой функцией исполнения. Считая парную форму педагогического взаимодействия разновидностью коллективной учебной деятельности, наблюдая за технологией обучения двух субъектов - обучающихся по поводу решения одной общей задачи, задания, можно оценить способность каждого выполнять роль руководителя, задающего программу деятельности, и исполнителя, решающего задачу под руководством другого и самостоятельно. При этом могут быть две оценки: способен работать в коллективе или не способен. Такой оценки достаточно для входного контроля. Зная исходный уровень обученности (способности к обучению), развития (способности к развитию) и воспитания (способности к овладению профессионально значимыми качествами личности), можно далее оценить продвижение в решении перечисленных задач на каждом учебном занятии, за неделю, месяц, период обучения, учебный год. Продвижение в обучении за одно учебное занятие может быть оценено по величине коэффициента усвоения независимо от запланированного уровня. При этом в подготовительный период изменяется количество задач, предложенных для решения на определенном этапе формирования учебной или учебно-практической деятельности. Продвижение в обучении на каждом учебном занятии в основной период может быть оценено также по величине коэффициента после решения десяти задач, заданий прямых и «обратных» или - «на перенос». Продвижение в воспитании оценивается на основе рассмотренных критериев, при этом стремление работать самостоятельно оценивается показателями: 1 — работает (решает задачу) самостоятельно;- требует помощи (подсказки), поддержки; стремление работать производительно оценивается показателями:— выполнил задание в установленное время;- не выполнил задание в установленное время; стремление работать качественно (красиво) оценивается показателями:— выполнил задание качественно (красиво, согласно техническим условиям);- выполнил задание не качественно (не красиво, нарушил ТУ); стремление

получить удовлетворение от результатов своего труда оценивается показателями: инициирует оценить работу, продукт (испытывает радость от оценки результатов); не инициирует оценки (не испытывает радости даже при положительной оценке); способность решать широкий круг задач (перенос известных знаний для решения неизвестного класса заданий, задач) оценивается показателями: решил задачу (выполнил задание) другого класса; не решил задачу (не выполнил задание) другого класса; способность оперативно, гибко менять способы действий с учетом особенностей ситуаций оценивается показателями:— решил задачу (выполнил задание) в установленное время, изменив известные способы;- не решил задачу (не выполнил задание) в установленное время; умение выделять существенное, главное в результатах своего труда, стремление к глубинному знанию основ наблюдаемых явлений и процессов может быть оценено показателями:- решил задачу (выполнил задание) неизвестным методом (способом), выполнил задание по собственному проекту; не решил задачу (не выполнил задание); способность эффективно работать в коллективе оценивается показателями по п.п. 1-7 и дополнительно:- способен работать в коллективе, если работая в группе, в паре может выполнять интеллектуальные действия планирования и контроля (рефлексии) выполнения задания (решения общей задачи); О — не способен работать в коллективе, если работая в паре, не выполнил ни одного интеллектуального действия (планирования и контроля). На основе разработанных критериев и показателей осуществляется оценка эффективности выполнения в условиях профессионально—технологической системы обучения специальным предметам образовательной, развивающей и воспитательных функций.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 4. Характеристика основных компонентов процесса профессионального образования.

1. Сущность и структура процесса профессионального образования.
2. Принципы профессионального образования.

Принципы профессионального образования - это определенная система исходных, основных дидактических положений, требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую его эффективность. Принципы профессионального образования исходят из его целей и задач, обусловленных требованиями общественного развития, объективных закономерностей учебного процесса, способов использования этих закономерностей в конкретных условиях. Они обуславливают определенные требования к отбору содержания обучения, выбору его форм, методов и педагогических средств осуществления. Принципы профессионального образования имеют характер объективных законов, но в отличие от законов естественных стихийно не действуют. Для успешного осуществления учебного процесса они должны быть реализованы педагогом в реальном процессе обучения и воспитания учащихся. Принципы профессионального образования имеют исторический характер, некоторые из них со временем утрачивают свое значение, другие перестраиваются, появляются новые принципы, отражающие современные требования общества, науки, техники к обучению. Дидактические принципы взаимосвязаны и применяются в комплексе. Поэтому, определяя содержание обучения, готовясь к занятиям, проводя занятия, педагог руководствуется большинством, а в ряде случаев практически всеми принципами одновременно. В общей дидактике определились основополагающие принципы профессионального образования, являющиеся общими для всех образовательных систем и учреждений, в том числе и для профессиональных, и, естественно, для производственного обучения как важнейшей его составляющей. К таким общедидактическим принципам обучения относятся: взаимосвязь решения задач образования, воспитания и развития учащихся; научность обучения; систематичность и последовательность обучения; доступность и посильность обучения; наглядность обучения; сознательность и активность в обучении; оптимальное сочетание различных методов, форм и средств обучения; прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития учащихся. Указанные принципы в процессе преподавания общетехнических и специальных предметов, а также производственного обучения применяются с учетом их содержания и места в учебном процессе. Однако процесс производственного обучения, как отмечалось выше, имеет специфические особенности, которые определяют выработку принципов обучения, характерных только для него. Эту систему специфических принципов производственного обучения можно представить следующим образом. Соответствие требованиям современного производства. Этот принцип означает прежде всего необходимость всемерного повышения научно-технического уровня профессиональной подготовки учащихся не только с ориентировкой на современный уровень соответствующей техники в технологии, но и на перспективы их развития. Производственное обучение должно осуществляться с использованием современного оборудования, доступных для учащихся новых и новейших технологий, средств электронно-вычислительной техники. Только при этом условии молодежь, оканчивающая профессиональные учебные заведения, сможет быть полноценно востребованной, сразу включиться в современное производство, успешно управлять сложными машинами и механизмами, техническими устройствами, уверенно руководить технологическими процессами. Производственное обучение, соответствующее требованиям современного производства, предполагает также обучение учащихся владению доступными им передовыми приемами и способами труда, дающими высокий производственный эффект в части его качества и производительности, приобщению их к рационализации и изобретательству, конструированию, техническому творчеству в широком его понимании. Реализация данного принципа требует не только соответствия

содержания обучения современным требованиям, но и применения соответствующих форм, методов и средств обучения. Для освоения современной техники и технологии, перспектив их развития учащиеся должны обладать техническим и технологическим мышлением, способностью принимать обоснованные решения в производственных ситуациях, свободно разбираться в сложных электронных схемах, обладать навыками технической диагностики и наладки сложного оборудования. Все это определяет необходимость широкого применения в учебном процессе проблемно-поисковых методов обучения, исследовательских лабораторно-практических работ, выполнения упражнений творческого характера, использования современных технических средств обучения. Связь теории и практики. Философское обоснование связи теории и практики относится не только к процессу познания, но и к обучению в широком его понимании. Так как научные знания возникают на основе потребностей производственной деятельности людей и обслуживают эту деятельность, то помимо овладения ими необходимо также научиться применять их на практике. Связь теории и практики находит отражение как в содержании обучения (в учебных планах и программах, в учебниках и учебных пособиях), так и непосредственно в процессе обучения. Основными направлениями реализации принципа связи теории и практики являются: *понятийно-содержательные* - связи по содержанию учебного материала; *последовательно-временные* - связи по времени и последовательности изучения взаимосвязанного учебного материала (теория, как правило, опережает практику); *познавательные-практические* - координация педагогических средств познавательной и предметно-практической, трудовой, учебно-производственной деятельности. Связь обучения и труда, теории и практики - процесс двусторонний. Учебная и трудовая деятельность учащихся органически связаны. При изучении теоретических положений преподаватели опираются на производственный и жизненный опыт учащихся, приводят необходимые иллюстрации и обоснования, используя технику, технологию и т. д.; на занятиях производственного обучения выполняемые учащимися трудовые действия обосновываются необходимыми теоретическими положениями и закономерностями. Участие в производительном труде порождает у учащихся потребность в знаниях, делает обучение более осознанным и осмысленным. Они убеждаются в необходимости приобретения знаний как руководства к действиям, к деятельности. Знания, применяемые на практике, конкретизируются, закрепляются. Учащиеся, применяя полученные знания на практике, осмысливают технологические процессы и способы труда, учатся их планировать, критически анализировать, разбираться во взаимосвязях различных трудовых процессов, овладевать основами экономики производства. Особенно актуальна связь теории и практики в современных условиях, когда в практику производства активно внедряются новая техника и технология, электронно-вычислительная техника, компьютеры, в структуре трудовой деятельности рабочего, специалиста на передний план выходит интеллектуальная деятельность по управлению и наладке автоматизированных средств производства. Соединение обучения с производительным трудом учащихся. Данный принцип (его называют «обучение в процессе производительного труда») является одним из основных в учебно-воспитательной работе профессионального учебного заведения, подготавливающего квалифицированных рабочих, специалистов. Практически невозможно подготовить учащегося к производительной профессиональной трудовой деятельности, не предоставив ему возможности освоить ее в процессе обучения. Вместе с тем производительный труд учащихся как основа их профессиональной подготовки должен быть подчинен решению учебно-воспитательных задач. Им подчиняется содержание, степень сложности, разнообразие, последовательность выполнения учащимися учебно-производственных работ, организация и методика всего процесса производственного обучения. В этой связи рассматриваемый принцип следовало бы сформулировать как «производительный труд в процессе обучения», ставя тем самым решение учебных задач на первое место. Требование единства обучения и производительного труда вытекает также из общедидактического

принципа воспитывающего и развивающего характера обучения. Практическая созидательная деятельность учащихся создает предметную основу для формирования трудолюбия, отношения к труду как к нравственной ценности, становится средством воспитания культуры деловых отношений, экономической, экологической, правовой культуры. Трудовая деятельность позволяет применить и закрепить полученные знания, освоить общие ориентировочные основы любой деятельности (целеполагание, планирование, контроль хода и результатов), благодаря чему обеспечиваются успехи учащихся в учебно-производственной деятельности. В процессе труда развиваются психологические свойства и деловые качества учащегося; труд становится средством воспитания воли, настойчивости, старательности, самостоятельности, стремления доводить начатое до конца. Особо следует подчеркнуть роль организации производственного обучения на основе выпуска продукции повышенной сложности, выполнения работ по обслуживанию населения, выпуска товаров народного потребления и др. Это позволяет сформировать у учащихся умения выполнять производственные работы с применением новой техники, освоить современные технологии, воспитать самостоятельность, производственную инициативу и другие профессионально важные качества. Важной стороной организации производственного обучения на основе производительного труда является его экономический эффект, что позволяет более успешно решать задачи экономического обучения и воспитания учащихся. Профессионально-политехническая направленность. Научно-технический прогресс и происходящие вследствие этого постоянные изменения в характере и содержании труда современного рабочего и специалиста требуют такой подготовки, которая позволяла бы им хорошо ориентироваться в системе данного производства, свободно переходить на смежные по технологии участки, вплоть до освоения новой профессии, совмещать функции работы на оборудовании с его обслуживанием, т. е. иметь широкий профиль подготовленности. В связи с этим значительно расширяются и повышаются требования к характеру профессионально-политехнического уровня подготовки учащихся в профессиональных учебных заведениях. Профессионально-политехническое образование является в определенном смысле продолжением общего политехнического образования, получаемого молодежью в общеобразовательной школе, его конкретизацией применительно к определенной отрасли производства, сферы обслуживания населения. Применительно к содержанию предметов общетехнического и профессионального циклов профессиональной подготовки профессионально-политехнический принцип находит отражение в формировании у учащихся способностей применять получаемые знания и умения в разнообразных производственных ситуациях, видеть в конкретных технических объектах и технологических процессах общие и существенные свойства и проявления, переносить общетехнические знания с одного объекта на другой. Применительно к производственному обучению данный принцип проявляется в выработке у учащихся общетрудовых, общепроизводственных умений и навыков: планирования, способностей решать практические задачи в различных нестандартных производственных ситуациях, выборе оптимальных режимов трудовых процессов, пользовании и ведении производственно-технической документации, пользовании диагностической аппаратурой и оборудованием, ведении контроля за ходом и результатами технологических процессов и др. Самостоятельность. Этот принцип производственного обучения необходимо рассматривать как цель и как средство. С одной стороны, производственная самостоятельность – это одна из характеристик, критериев основ профессионального мастерства рабочего, специалиста-профессионала, формирование которого является одной из важнейших целей производственного обучения. Профессиональная самостоятельность проявляется в привычке и способностях учащихся самостоятельно разбираться в требованиях, предъявляемых к работе, в умении самостоятельно спланировать трудовой процесс, наметить и осуществить способы его выполнения, самостоятельно пользоваться технической документацией, в стремлении и

умении самостоятельно преодолевать встречающиеся в процессе работы затруднения, предупреждать и устранять неполадки, в умении контролировать ход и результаты своего труда, в способности взять на себя ответственность. С другой стороны, самостоятельность студентов является условием формирования практических умений и навыков. Прочные основы профессионального мастерства у студентов можно сформировать только при условии целенаправленного, в течение всего процесса производственного обучения, воспитания у них способности самостоятельно выполнять необходимые трудовые действия, самостоятельно принимать необходимые производственные решения. Этот принцип должен лежать в основе тактики и стратегии процесса производственного обучения, определять как его содержание, так и формы, методы и средства осуществления. Как отмечалось выше, принципы образования имеют исторический характер, они развиваются в соответствии с изменениями общественных требований и условий их реализации. В современных условиях перехода к рыночной экономике, когда основной движущей силой общественного развития становится конкуренция в широком ее понимании, возникают новые тенденции, в связи с чем предлагаются соответствующие принципы, концепции, идеи развития образования. Эти идеи охватывают четыре основных субъекта, на которые направлены цели образования, выражаясь языком рыночной экономики, «потребителей» образования: личность, общество, производство (в широком смысле) и сама сфера образования. Соответственно этому: идея первая (образование - личность) - *гуманизация образования* как коренной поворот от его технократической цели как обеспечения производства кадрами, их приспособления к нуждам производства, к гуманистическим целям становления и развития личности, создания условий для ее самореализации; идея вторая (образование - общество) - *демократизация образования* как переход от жесткой централизации и повсеместно однообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого педагога и учащегося наиболее полно раскрыть свои возможности и способности; идея третья (образование - производство) - опережающее образование: уровень общего и профессионального образования людей, уровень развития их личности должен опережать и формировать уровень развития производства, его техники и технологии; идея четвертая - *непрерывное образование* как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь». Эти идеи, принципы, концепции могут найти отражение в содержании и постановке профессионального образования, в важнейшей его составной части - производственном обучении. Какова будет их реализация - покажет будущее.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

3. 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

4. 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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://kpip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

Лекция 5. Педагогическое мастерство преподавателя профессионального обучения. Характеристика личностных качеств педагога, влияющих на эффективность педагогической деятельности.

1. Педагогическая техника.

2. Профессионально-педагогическая культура преподавателя профессионального обучения.

Недооценка личностных качеств педагога отрицательно сказывается на результатах его труда. Более того, выпадает один из определяющих компонентов, эффективно взаимодействующий в психологической структуре деятельности педагога, в системе межличностных отношений «педагог – обучаемый». В самом деле, в педагогике основное внимание уделяется совершенствованию методов обучения, воспитания и развития обучаемых, а также формированию их умений и навыков. Разумеется, важность тех и других умалять нельзя. Однако известно, один и тот же метод в деятельности разных педагогов рождает далеко неадекватный результат.

Методы обучения взаимодействуют в тесной связи с личностными качествами педагога.

На занятии эти качества проявляются в следующих его умениях:

- видеть и утверждать возможности обучаемых, видеть в нем личность, вселять веру в успех;
- сжимать, концентрировать информацию, но так, чтобы она была доступной для более слабых обучаемых и достаточной для сильных;
- быть гибким и уметь композиционно перестраивать занятие с учетом складывающихся ситуаций;
- быть доброжелательным, но и требовательным;
- мобилизовывать внимание и поддерживать интерес обучаемых в учении;
- предвидеть затруднения в учебе, нацеливать на преодоление этих затруднений;
- видеть недостатки в собственной работе и способы их преодоления.

Чувствительность педагога при формировании умений обучаемых проявляется в том, что он ищет (находит) в каждом его ответе что-то положительное, особенное или примечательное. Педагог понимает, что каждый обучаемый – это неповторимая индивидуальность.

Умение педагога ставить обучаемого в ответственное положение осуществляется не с помощью окрика, приказа или морализации, а с помощью веры в его успех. Во взаимодействующей системе педагогической деятельности позволительно выделить группы этих качеств (опорные составляющие). К *первой* относятся его индивидуальные качества, трудно формулируемые или которые невозможно сформировать. *Другая группа* личностных качеств педагога основывается на психологических механизмах, взаимодействующих с обучаемыми, а *третья* – на рефлексивном уровне педагогических способностей. В сложной структуре процесса общения означенные опорные составляющие группы рассматриваются нами как условные.

В структуре индивидуальных личностных качеств педагога выделяем следующие (первая группа):

- душевную чуткость;
- чувство деликатности;
- чувство юмора;
- проявление интуиции.

Но и каждое из выделенных личностных качеств педагога имеет свою сложную структуру. Душевная чуткость предполагает не только доброту, гуманность, умение проникать в настроение обучаемого, в его перцептивные способности, видеть его трудности в учении, но и своевременно прийти ему на помощь. Душевная чуткость педагога проявляется также в его умении поддерживать эмоциональный фон в процессе общения с обучаемыми, в умении сопереживать и с этой целью прогнозировать

соответствующие ситуации. Чувство деликатности педагога проявляется не только в его доброжелательном отношении к обучаемым, но и в его требовательности.

Чувство юмора педагога основывается на его умении (способности) поддерживать эмоциональное состояние личности, на умении вдохновлять личность на самосовершенствование. Но юмор может включать и негативный аспект. Нездоровый юмор (своего рода насмешка) унижает, а то и «убивает» человека. Наконец, чувство интуиции (запас нереализованных ранее или неосознанных впечатлений) проявляется в умении педагога экстраполировать поведение обучаемого не только в сложившейся либо прогнозируемой ситуации, но и в непредвиденной.

Ко второй группе личностных качеств педагога, основанных на психологических механизмах межличностного понимания, мы относим следующие:

- рефлексию;
- идентификацию;
- эмпатию;
- децентрацию.

Основой этих качеств является психологическая установка – предрасположенность педагога к поведению обучаемых. Обычно установки не осознаются педагогом, однако статус автономных и зависимых, интервальных и экстернатальных обучаемых им оценивается по-разному.

В связи с этим преподаватели делят обучаемых на перспективных и неперспективных и стремятся оправдать свои установки. В поведении таких педагогов обучаемые выделяют следующие качества: грубость, необъективность, раздражительность и т. п. Негативная установка педагога (т. е. бессознательно плохое отношение к обучаемым) определяется по следующим признакам:

- «плохому» обучаемому отводится на обдумывание ответа меньше времени, чем «хорошему»;
- если дан неверный ответ, он не задает наводящего вопроса, не подсказывает, а тут же спрашивает другого обучаемого или сам дает правильный ответ;
- за неверный ответ «плохого» обучаемого критикует чаще;
- реже хвалит «плохого» обучаемого за правильный ответ;
- не замечает поднятой руки, стремится не реагировать на ответ «плохого»;
- меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему», реже улыбается;
- реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на занятии.

Вместе с тем каждое из выделенных личностных качеств педагога характерно своими особенностями. *Рефлексия (удвоенное понимание)* – способность видеть себя глазами обучаемого. В процессе диагностики этого качества мы убедились в том, что обучаемые видят в педагоге не только положительное (эрудиция, интеллигентность, культура, такт и т. п.), но выделяют и то, что ему непременно в себе надо пересмотреть (диктаторский тон, умеет дать отпор, расплывчатый, «движение» без отдачи и т. д.). *Идентификация* – способность педагога мысленно поставить себя на место обучаемого и на основе осознания его проблем объяснить его поведение. Действительно, многие обучаемые не могут учиться лучше потому, что педагоги не умеют концентрировать (сжимать) учебную информацию для каждого из них. Иными словами, мешает перегрузка. Другие запустили материал. Третьи не верят в поддержку преподавателей: о них сложилось мнение как о негативных. *Эмпатия* – способность постигать эмоциональное состояние каждого обучаемого. Ведь его физиологическое состояние проявляется непредсказуемо (вялость, отключение памяти, раздражительность, возбудимость). Влияет и социум (семья, среда, коллектив). Сказывается на поведении обучаемого и структура характера (система отношений в целом). Без учета всего этого заинтересованное общение «педагог – обучаемый» невозможно. *Децентрация* – способность педагога отказаться от своих эгоцентрических оценок обучаемого и умение ценить его же глазами. При этом педагог,

как правило, проявляет тончайшую чувствительность: готов временно «загрязниться» поведением обучаемого, чтобы затем, достигнув доверия, вместе с ним отмыться.

Рефлексия, идентификация, эмпатия, децентрация – прижизненные психологические образования. Требовательный и ответственный в работе педагог, если к тому же он и организованный человек, вполне сможет развивать в себе характеризующие качества. Основой *третьей группы* личностных качеств педагога является рефлексивный уровень педагогических способностей. В психологии способностями называют индивидуальные психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Педагогические способности определяют так же, как индивидуальные, психические свойства личности, но при этом выделяют в них существенные признаки: особую чувствительность к объекту, средствам, условиям педагогической деятельности и способам овладения ею.

В педагогических способностях выделяются два уровня: рефлексивный и проективный. Рефлексивный уровень педагогических способностей связан с особой чувствительностью к объекту педагогического воздействия, т. е. к обучаемому. Проективный – к способам воздействия на них. Вполне понятно, оба выделенные уровни педагогических способностей у педагогов-мастеров проявляются в неразрывном единстве.

В рефлексивном уровне педагогических способностей выделяются следующие личностные качества:

- чувство объекта;
- чувство такта;
- чувство меры;
- чувство причастности;
- чувство ориентира.

Чувство объекта проявляется в умении педагога отбирать такую информацию (к примеру, на занятии), которая вызывает у обучаемых наибольший эмоциональный отклик. При этом, подчеркиваем, вовсе не обязательно перенасыщать занятия лишь такой информацией. Бывает, достаточно и 5–10 минут для создания катарсиса (очищения через сострадание) на занятии, о котором помнят обучаемые всю жизнь.

Чувство такта проявляется в следующих личностных качествах (умениях) педагога:

- 1) быть требовательным, но при этом не вызывать у обучаемых отчужденность;
- 2) уметь поощрять (хвалить) обучаемых, но при этом не быть приторным;
- 3) быть добрым, но без слабости (не добреньким);
- 4) быть строгим, но без придирчивости;
- 5) владеть чувством причастности, но не подменять обязанности обучаемого;
- 6) уметь прогнозировать эмоциональный отклик у обучаемых, но не игнорировать при этом нацеленность их на преодоление трудностей;
- 7) быть внимательным к обучаемому, но при этом соблюдать чувство меры.

Чувство такта, как правило, проявляется в тесной связи с чувством деликатности.

Чувство меры помогает педагогу видеть изменения, которые происходят в личности под влиянием различных воздействий. Педагог способен прогнозировать и диагностировать интеллектуальное развитие обучаемого и формируемые ценностные (моральные) ориентации. Чувство причастности проявляется в том, что педагог предвидит реакцию обучаемых на свои действия. Это чувство органически связано с чувством эмпатии. Наконец, чувство ориентира позволяет педагогу постоянно опираться на возможности обучаемых, учитывать их и владеть способами перевода их на более высокий уровень развития. Проективный уровень педагогических способностей предполагает чувствительность педагога к целям деятельности, к композиции содержания учебной и воспитательной информации, к способам завоевания авторитета у обучаемых, к способам включения их в различные виды деятельности и побуждения к достижению результата в них, к недостаткам собственной деятельности и способам их преодоления. Хотя педагогические способности формируются на основе задатков, но они – также

образования прижизненные. Педагог ими вполне может овладеть. Мы охарактеризовали важнейшие личностные качества педагога, входящие в психологическую структуру продуктивной педагогической деятельности. Проявленное внимание к прогнозируемым качествам объясняется и тем, что и молодые, и опытные педагоги главным образом испытывают затруднения не в выборе методов обучения, воспитания и развития обучаемых, а при столкновении с проблемами психологического характера (выбор эффективных мер педагогического воздействия, осознание мотивов поступков и поведения обучаемых, установление с ними заинтересованного общения). При этом мы не ограничиваем перечень охарактеризованных личностных качеств педагога. Стабильность личностных качеств педагога отражается на стабильности знаний и отношений обучаемых, что свидетельствует об отрицательной обратной связи. Положительная обратная связь сопровождается колебательными явлениями и содействует ускоренному развитию обучаемых, а также свидетельствует о продвижении педагога к высшим уровням педагогического мастерства и к уровням педагогической подготовленности. Педагогическая техника является компонентом педагогического мастерства. Уместно ли говорить о технике, когда речь идет о воспитании, формировании, прикосновении к личности ребенка, т.е. о процессе, который протекает по-разному, в зависимости от индивидуальности человека и условий его жизнедеятельности? Однако А.С.Макаренко говорил, что в педагогической деятельности для него «стали решающими такие «мелочи»: как стоять, как сидеть, как подняться со стула, из-за стола, как повысить голос, усмехнуться, как посмотреть». «Воспитывает все, - писал он, - люди, вещи, явления, но, прежде всего, и дольше всего - люди». Из них на первом месте - родители и педагоги». Для обозначения умения педагога владеть приемами организации своего поведения и влияния на учащихся, А.С.Макаренко ввел понятие «педагогическая техника», которое напоминает педагогу о необходимости беспокоиться о форме проявления своих намерений, своего духовного потенциала. Значительный вклад в развитие как педагогического мастерства, так и непосредственно педагогической техники, внесли ученые-педагоги Ю.П.Азаров, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, Л.И.Рувинский, М.М.Яковлев и др. Так, В.Н.Гринева считает, что педагогическая техника - это совокупность умений и особенностей поведения учителя, которые позволяют сформировать его педагогическую культуру, позволяющую адекватно влиять на учащихся с целью формирования его как разносторонне развитой личности благодаря целесообразно выбранным методам и формам деятельности в соответствии с особенностями конкретных объективных и субъективных условий. В современной «Педагогической энциклопедии» понятие • **педагогическая техника** - трактуется как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия, как на отдельных воспитанников, так и на коллектив в целом. С точки зрения И.А.Зязюна педагогическая техника представляет собой совокупность профессиональных умений, способствующих гармонии внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его проявления. Исходя из этого, индивидуальная педагогическая техника определяет различие методики преподавания учителей.

Что же составляет суть педагогической техники, какие компоненты входят в ее состав? Одним из первых попытку выделить компоненты педагогической техники осуществил А.С.Макаренко. Обобщая его опыт и опыт других педагогов, можно выделить такие **компоненты педагогической техники**:

1. Умение одеваться, следить за своей внешностью.
2. Культура речи: направленность, логическая грамотность, темп и ритм, интонация, дикция, дыхание.
3. Умение владеть своим телом: ходить, сидеть, стоять.
4. Умение владеть жестами и мимикой.

5. Умения психотехники: понимание своего психического состояния, умение управлять им; понимание психического состояния воспитанника и адекватно влиять на него; умение выбирать темп и ритм в работе.

6. Умение педагогического общения

Если внимательно проанализировать их, можно выделить две группы составляющих. Первая группа связана с умением руководить своим поведением, вторая - с умением повлиять на личность и коллектив.

Практика показывает, что в процессе профессиональной деятельности как молодые педагоги, так и более опытные допускают ряд ошибок в педагогической технике, которые, в конечном итоге, снижают эффективность учебно-воспитательного процесса. К наиболее типичным из них относят:

- неумение поговорить с учащимся, его родителями;
- неумение сдерживать или, наоборот, проявить гнев;
- неумение преодолеть неуверенность;
- неумение принять соответствующую позу, подобрать необходимый жест;
- недостатки речи: монотонность, бесцветность, невыразительность, плохая дикция и т.п.

Например, возьмем начало урока: один учитель врывается в класс и не замечает учащихся, другой не может справиться со своим волнением и начать урок и т.п. Поэтому с целью своего, совершенствования педагог должен иметь в своем арсенале средств, форм и методов работы стандартные средства педагогической техники, которые апробированы и вытекают из педагогического опыта. Это даст возможность педагогу глубже, ярче, талантливее проявить себя и достичь успехов в воспитании. В тоже время «наличие «жестких» схем, моделей ни в коем случае не снимает необходимость размышлять. Но размышление на основе научных знаний и опыта существенно отличается от бесконечных киданий, шараханий, которые являются следствием педагогической беспомощности, а нередко и безграмотности»

К методам формирования педагогической техники относят:

- систему тренировочных упражнений по формированию определенных умений и навыков (психофизиологический тренинг);
- систему определенных правил и требований к будущей профессиональной деятельности;
- педагогический ролевой тренинг (включение в ситуации, моделирующие профессиональную деятельность) и совершенствование профессиональных качеств и особенностей, обеспечивающих повышение уровня педагогической техники. Таким образом, каждый педагог должен овладеть педагогической техникой, знать ее компоненты, обеспечивающие успешность его деятельности. Рассмотрим более подробно основные компоненты педагогической техники.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>
8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>
9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 6. Содержание профессионального образования.

1. Общие принципы формирования содержания профессионального образования.
2. Структурирование содержания профессионального образования на макроуровне.
3. Структурирование содержания профессионального образования на микроуровне.

Основными принципами формирования содержания образования являются следующие (В. В. Краевский):

1. Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры, личности предполагает включение в содержание образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

2. Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения предполагает учет педагогической реальности, связанный с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования.

3. Принцип структурного единства содержания образования предполагает согласованность таких составляющих как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

4. Принцип гуманитаризации содержания образования связан с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Содержание образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности.

5. Принцип фундаментализации содержания образования предполагает интеграцию гуманитарного и естественнонаучного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

Содержание профессионального образования определяют профессиональные образовательные программы. Они направлены на решение задач последовательного повышения образовательного и профессионального уровня специалистов. Государственный стандарт профессионального образования служит примером сквозного, комплексного решения, которое на протяжении ближайших лет будет определять функционирование и развитие профессионального образования в России. Понятие государственного стандарта профессионального образования может быть раскрыто наиболее полно, если рассматривать как его внешние, так и внутренние связи. Внешние связи стандарта проявляются, прежде всего, через его место в системе социально-экономических отношений, существующих в современном российском обществе. Отсюда могут быть установлены основные требования к стандарту, образующие неформальный социальный заказ на его разработку. Внутренние связи государственного стандарта профессионального образования проявляются при рассмотрении его как самостоятельной подсистемы, имеющей собственную элементную структуру и межэлементные взаимодействия. Состав подсистемы, свойства каждого элемента, их взаимосвязь позволяют раскрыть собственно сущность понятия стандарта, его основные характеристики. Для понимания роли государственного стандарта профессионального образования в социально-экономической системе общества важны *функции* стандарта. Проще говоря, следует задать вопрос: кому и зачем он нужен. Во-первых, преподавателям и учащимся, которые должны в ходе обучающей и учебной деятельности выполнять требования стандарта и дополнять его с учетом своих возможностей и интересов. Во-

вторых, администраторам, работникам системы профессионального образования для формирования адекватных механизмов в сфере планирования, регулирования и контроля за учебно-воспитательным процессом. В-третьих, работникам служб занятости, как основной ориентир по трудоустройству и переквалификации высвобождаемого и незанятого населения. В четвертых, работодателям и профсоюзам для сознательного вступления в трудовые отношения. Наконец, нашим партнерам из ближнего и дальнего зарубежья для обеспечения прав человека и свободного взаимодействия на международном рынке труда. В рамках рассмотрения понятия государственного стандарта важно определить общие требования к стандарту. Прежде всего, стандарт должен стать основным инструментом управления качеством профессионального образования на государственном уровне. Соответственно, он должен включать все необходимые компоненты, связанные с понятием «качество профессионального образования». В широком смысле качество профессионального образования определяется тем, насколько оно соответствует текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, т.е. насколько оно удовлетворяет запросам отдельной личности и общества в целом. Стандарт должен быть приемлемым для всех регионов и субъектов федерации, посильным для обучаемых как по содержанию, так и по объему, должен опираться на реально существующие в обществе ресурсы, стыковаться с зарубежными образовательными стандартами. Безусловно, одной из важных функций государственного стандарта профессионального образования является создание условий для свободного функционирования в России системы непрерывного образования. В связи с этим образовательные стандарты всех звеньев системы непрерывного образования должны быть преемственны, хорошо взаимодействовать. Наконец, государственный стандарт профессионального образования должен служить основой для последующей разработки профессиональных образовательных программ. *Структурирование содержания обучения на макроуровне* осуществляется посредством блочно-модульного подхода. Использование блочно-модульного подхода при структурировании содержания обучения предполагает, что результаты анализа и разработки содержания профессионального обучения на каждом этапе группируются и оформляются в виде содержательно и функционально завершенных структурных элементов – блоков и модулей, реализующих одну или несколько целей обучения. В общем виде содержание профессионального образования включает общеобразовательную и профессиональную подготовку. Общеобразовательная подготовка представлена гуманитарным и естественнонаучным блоками. Рассмотрим содержание блоков профессиональной подготовки.

- Общетехнический блок содержит материал, отражающий научные основы техники и технологии межотраслевого назначения, характерный для группы отраслей.
- Отраслевой блок содержит учебный материал, раскрывающий общетехнические, общетехнологические и экономические основы производства и отрасли, место профессии в системе разделения труда, сложившегося в отрасли, краткое знакомство с ведущими трудовыми функциями других профессий отрасли, сведения об охране труда на производстве, экологии производства и прочие.
- Общепрофессиональный блок включает теоретический и практический учебный материал, являющийся интеграционной основой для группы родственных профессий, выделенных в рамках одной отрасли или на межотраслевом уровне.
- Профессиональный блок является основным в обучении. В рамках этого блока дается учебный материал, лежащий в основе освоения соответствующих видов профессиональной деятельности на требуемом уровне.

- Специальный блок содержит теоретический и практический учебный материал, необходимый для освоения специальности, относящейся к профессии, с выходом на требуемый заказчиком уровень квалификации.

Блоки являются основными структурными элементами, с помощью которых формируется содержание обучения. В то же время при необходимости они могут делиться дальше на модули. Такое разделение оправдано, если реализуемая при изучении содержания блока учебная цель может быть достигнута поэтапно: последовательным овладением логически завершенных частей учебного материала, входящего в блок. Такие части учебного материала и оформляются в виде модулей. В основу *структурирования содержания обучения на микроуровне*, так же как и на макроуровне, заложен принцип вложения более мелких структурных единиц (учебных элементов) в более крупные. В соответствии с этим принципом, учебные элементы распределены по степени их детализации. Это позволяет гибко варьировать содержание модульной единицы и обеспечить четкое соответствие каждого учебного элемента диагностируемой цели обучения, направленной на овладение конечным практическим навыком или формирование теоретического знания. Учебные элементы распределены на 2 группы. К первой относятся все рассматриваемые объекты и предметы, процессы и явления действительности, введенные в учебный процесс. Ко второй группе относятся все те признаки, с помощью которых раскрывается сущность и особенности этих объектов и процессов. Каждый учебный элемент в содержании модульной единицы представляет собой большую или меньшую по объему логически завершённую часть учебно-производственной деятельности, имеющей конкретные результаты.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 7. Компетентностный подход как парадигма современного образования.

1. О понятиях «компетенция» и «компетентность».

2. Виды и классификация компетенций. Условия реализации компетентностного подхода.

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в России идет становление новой системы образования. В качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Важными целями образования должны стать развитие у учащихся способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности, способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. Таким образом, «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» (И.Д.Фрумин). Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А.М.Аронова, А.В.Баранникова, А.Г.Бермуса, В.А.Болотова, И.А.Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е.Лебедева, М.В. Рыжакова, Ю.Г.Татура, И.Д.Фрумина, А.В.Хугорского, О. В. Чураковой, М.А. Чошанова, П.Г.Щедровицкого и др.

Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Основные идеи компетентностного подхода сформулированы Л.О. Филатовой следующим образом:

- компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую;
- оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и др.;
- компетентность означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности;
- в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого "от результата" ("стандарт на выходе");
- компетентностный подход включает в себя идентификацию основных умений;
- компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального и в неформального образования.
- понятие «компетенции» является понятием процессуальным, т.е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности;
- компетентностный подход возник из потребности в адаптации человека к часто меняющимся в производстве технологиям. Компетенция - это способность менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов определенной ситуации с сохранением некоторого ядра образования: целостное мировоззрение, ценности;

- компетенция описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов обучения.

Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность».

Анализ работ по проблеме компетентностного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одном контексте. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов считает, что компетентность - это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях». А.М. Ароновым компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность", П.Г. Щедровицким - как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий). О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности». И.А. Зимней «компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом восстанавливается нарушенное равновесие между образованием и жизнью. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (А.В. Хуторской).

Ключевые компетентности

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Формулировки ключевых компетенций представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации.

А.В. Хуторским перечень ключевых образовательных компетенций определен на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь

выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. Общекультурные компетенции. Ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

И.А.Зимней выделены три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова):

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка позволила структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенций/компетентностей и представить их совокупность (всего выделено 10 основных компетенций).

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Ориентация образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам на формирование общих ключевых компетенций позволит обеспечить не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. Образовательные компетентности ученика будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в учебном заведении, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 8. Педагогическая диагностика в образовании.

1. Понятие «педагогическая диагностика», ее функции, содержание и требования, предъявляемые к ней.

2. Виды, формы и методы диагностики

Педагогическая диагностика (понятие, составляющие и функции педагогической диагностики). Педагогическая диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить и результаты своих усилий. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными. И только в последние два столетия во всевозрастающей степени стали применяться научно контролируемые методы. Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках одного научного проекта. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики. Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной программой, нежели сформировавшейся научной дисциплиной. Поэтому неудивительно, что существуют различные определения научной диагностики. Различают *диагностирование обученности*, т.е. последствий, достигнутых результатов, и *обучаемости*. В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Таким образом, педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Диагностика, служащая улучшению учебного процесса, должна ориентироваться на следующие цели:

- 1 внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- 2 определение пробелов в обучении;
- 3 подтверждение успешных результатов обучения;
- 4 планирование последующих этапов учебного процесса;
- 5 мотивация с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- 6 улучшение условий учебы.

История развития педагогической диагностики.

Современная, научно обоснованная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов педагогической диагностики. Этот инструментарий был создан в течение последних ста лет. Предтечей теста школьной успеваемости были появившиеся приблизительно в 1864 г. «scalebooks» (шкалированные книги) англичанина Джорджа Фишера. В 1894 году американец Дж. М. Райс применял свои таблицы по проверке знаний орфографии для изучения эффективности дидактических приемов. Диагностическая деятельность, направленная на определение квалификации, в гораздо большей степени зависит от соответствующих общественных структур и требований. В качестве самого раннего примера диагностики

личной успеваемости при получении должности в литературе упоминаются китайские экзамены в системе общественных служб, проходившие более чем за 1000 лет до н. э. В большинстве европейских государств в период между 1790 и 1870 гг. были введены экзамены для приема на государственную службу. Общественно значимым следствием введения экзаменов было обеспечиваемое ими равенство шансов. В средние века табель, будучи документом, необходимым для получения стипендии, выполнял совсем иные задачи. Он выдавался только нуждающимся ученикам в качестве удостоверения для получения стипендий или других аналогичных пособий и содержал больше информации о посещаемости и поведении, чем об успеваемости. С переходом на классно-выпускную систему примерно в середине XIX в. и введением в 1920 г. всеобщей четырехлетней начальной школы, когда школьные аттестаты с отмеченными в них успеваемостью, способностями и интересами стали учитываться при переводе в школы второй ступени, табель приобрел чрезвычайное значение, которое сегодня достигло своей кульминационной точки в практике отбора учащихся для обучения дисциплинам с ограниченным количеством мест. Оценка, являвшаяся достаточным критерием при проведении весьма приблизительной аттестации, стала доминирующим средством определения успеваемости, несмотря на то, что она содержала слишком мало информации для совершенствования учебного процесса. На международных конференциях, проходивших в конце 20-х - начале 30-х гг., был дан толчок критическому анализу существовавшей оценочной практики, который нашел свое отражение в работах английских, американских и немецких ученых (Hartog, Rhodes, Kandel, Bobertag).

После войны в течение первых полутора десятилетий в теории и практике педагогической диагностики почти не происходило изменений, не считая появления отдельных тестов, составление которых поощрялось военной администрацией США и которые тем не менее не получили широкого применения. Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребенка, необходимый для начала школьного образования (из них в 1960 г. существовало уже девять групповых тестов), последовало их более активное внедрение. Диагностическая деятельность: Систематическое наблюдение учителя за своими учениками уже является диагностической деятельностью. При этом для обсуждения некоторых принципиальных вопросов не столь важно, каким образом осуществлялся сбор диагностической информации: с помощью соответствующего инструментария (классные работы, тесты, анкеты и т.д.) или без него (например, методом простого наблюдения). В диагностической деятельности можно выделить, прежде всего, следующие аспекты:

- 1 сравнение,
- 2 анализ,
- 3 прогнозирование,
- 4 интерпретация,
- 5 доведение до сведения учащихся результатов диагностической деятельности,
- 6 контроль за воздействием на учащихся различных диагностических методов.

Критерии качества измерения, принципы диагностирования и контролирования обученности. В педагогической диагностике также важно определить качество результатов измерения. Разработаны соответствующие критерии, которые позволяют дать оценку качеству измерения. Важнейшими из них являются:

- 1 объективность,
- 2 надежность,
- 3 валидность.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются *объективность*, *систематичность*, *наглядность* (гласность). **Объективность** заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равному, дружескому отношению педагога ко всем обучаемым, точному, адекватному установленным

критериям оцениванию знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования и педагогов, осуществляющих диагностирование. Требование принципа систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Школьный контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования. Принцип наглядности заключается, прежде всего, в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка – это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога. Необходимым условием реализации принципа является также объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов. Система диагностирования, контроля, проверки и оценивания знаний. Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение. Первым звеном в системе проверки следует считать *предварительное выявление* уровня знания обучаемых. Как правило, оно осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знание учащимися важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях и умениях. Такая проверка возможна и уместна не только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела. Вторым звеном проверки знаний является их *текущая проверка* в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения обучаемыми лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки – обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемого, уровень и цели обучения, конкретные условия. Третьим звеном проверки знаний, умений является *повторная проверка*, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования. Четвертое звено в системе – *периодическая проверка* знаний, умений обучаемых по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки – диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Пятым звеном системы является *итоговая проверка* и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Это, прежде всего, диагностирование уровня (качества) фактической обученности и её соответствия цели, поставленной на данном этапе. Специальным видом является *комплексная проверка*. С ее помощью диагностируется способность обучаемых применять полученные при изучении различных учебных предметов знания и умения для решения практических задач. Главная функция

комплексной проверки – диагностирование качества реализации межпредметных связей. Практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов. Диагностирование обученности неотделимо от диагностирования *обучаемости*, поскольку правильное представление о достигнутых результатах может быть получено только в связи с условиями их достижения. Обучаемость – это способность учащегося овладевать заданным содержанием обучения. Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются следующие:

1. потенциальные возможности обучаемого;
2. фонд действенных знаний (тезаурус);
3. обобщенность мышления;
4. темпы продвижения в обучении (усвоения знаний).

Потенциальные возможности как фактор включают в себя индивидуальные характеристики обучаемого. Среди них – восприимчивость, готовность к умственному труду, способность учиться, успешность познавательной деятельности и др. Более всего важны сформированность умственных действий, широта знаний, общая эрудиция обучаемых, их языковое развитие, уровень усвоения знаний, умений и др. *Обобщенность мышления* – еще один определяющий комплексный фактор, ответственный за качество познавательного процесса. Такие характеристики мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, экономичность и другие, существенно определяют возможности и преимущества каждой личности в обучении. *Фактор темпов* логично рассматривать как продолжение предыдущих, потому что все преимущества личности, имеющей более высокую обучаемость перед личностью с более низкой характеристикой данного качества, практически сводятся к разнице в темпах освоения знаний, умений, продвижения в обучении и прироста результатов. На темпы влияют и потенциальные возможности обучаемых, и фонд их действенных знаний, умений, и характеристики мышления. Отсюда именно темпы являются определяющей характеристикой обучаемости. К повышению темпов и снижению затрат времени в конечном итоге сводится вся экономия в обучении. Тестирование – одна из методик педагогической диагностики: история применения диагностических тестов. Из всех существующих на сегодняшний день методик диагностирования самой перспективной считается тестирование. Применение диагностических тестов в зарубежных школах имеет давнюю историю. Признанный авторитет в области педагогического тестирования Э. Торндайк (1874-1949) выделяет три этапа внедрения тестирования в практику американской школы: Период поисков (1900-1915). На этом этапе происходило осознание и первоначальное внедрение тестов памяти, внимания, восприятия и других, предложенных французским психологом А. Бинэ. Разрабатываются и проверяются тесты интеллекта, позволяющие определять коэффициент умственного развития. Последующие пятнадцать лет – *годы «шума»* в развитии школьного тестирования, приведшие к окончательному осмыслению его роли и места, возможности и ограничений. Были разработаны и внедрены тесты О. Стоуна по арифметике, Б. Зекингема для проверки правописания, Э. Торндайка по диагностике большинства школьных предметов. Т. Келли разработал способ измерения интересов и наклонностей обучаемых (при изучении алгебры), а Ч. Спирмен предложил общие основы использования корреляционного анализа для стандартизации тестов. С 1931 г. начинается *современный этап* развития школьного тестирования. Поиски специалистов направляются на повышение объективности тестов, создание непрерывной (сквозной) системы школьной тестовой диагностики, подчиненной единой идее и общим принципам, созданию новых, более совершенных средств предъявления и обработки тестов, накопления и эффективного использования диагностической информации. Что касается России, педология, развившаяся здесь *в начале века*, безоговорочно приняла тестовую основу объективного школьного контроля. Но после известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936) были

ликвидированы не только интеллектуальные, но и безобидные тесты успеваемости. Попытки возродить их в 70-х годах ни к чему не привели. В этой области наша наука и практика значительно отстали от зарубежной. В школах развитых стран внедрение и совершенствование тестов шло быстрыми темпами. Широкое распространение получили диагностические тесты школьной успеваемости, использующие форму альтернативного выбора правильного ответа из нескольких правдоподобных, написание очень краткого ответа (заполнения пропусков), дописывания букв, цифр, слов, частей формул и т.п. С помощью этих несложных заданий удастся накапливать значительный статистический материал, подвергать его математической обработке, получать объективные выводы в пределах тех задач, которые предъявляются к тестовой проверке. Тесты печатаются в виде сборников, прилагаются к учебникам, распространяются на компьютерных дискетах. Требования к правильно составленным тестам

Слово «тест» английского происхождения и на языке оригинала означает «испытание», «проверка». *Тест обученности* – это совокупность заданий, сориентированных на определение степени усвоения определенных аспектов (частей) содержания обучения. Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований. Они должны быть:

1. относительно *краткосрочными*, т.е. не требовать больших затрат времени;
2. *однозначными*, т.е. не допускать произвольного толкования тестового задания;
3. *правильными*, т.е. исключать возможность формулирования многозначных ответов;
4. относительно *краткими*, требующими сжатых ответов;
5. *информационными*, т.е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или интервальной шкалой измерений;
6. *удобными*, т.е. пригодными для быстрой математической обработки результатов;
7. *стандартными*, т.е. пригодными для широкого практического использования – измерения уровня обученности возможно более широких контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

Классификация тестов

Тестирование проводится как с отдельными лицами, так и в группах. В педагогике доминируют групповые тесты, проводимые в школьных классах, так как они являются наиболее экономными для преподавателя. Использование индивидуальных тестов (не считая тестов интеллекта, которые проводит преподаватель-консультант) рекомендуется только тогда, когда исследуемое поведение, например чтение вслух, произношение и т.п., невозможно измерить в условиях групповой проверки.

Тесты обученности, или, как их еще называют, школьные тесты, - это всего лишь одна из разновидностей психологических и педагогических испытаний для диагностирования различных сторон развития и формирования личности. Если в основу классификации тестов положить различные аспекты (компоненты) развития и формирования человеческих качеств, то она будет выглядеть следующим образом:

1. Тесты общих умственных способностей, умственного развития.
2. Тесты специальных способностей в различных областях деятельности.
3. Тесты обученности, успеваемости, академических достижений.
4. Тесты для определения отдельных качеств личности (памяти, мышления, характера и др.).
5. Тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Применение тех или иных тестов будет наиболее эффективным и обеспечит надежные выводы лишь при условии правильного их сочетания со всеми другими группами тестов. Поэтому тестовые испытания всегда имеют комплексный характер.

Критерии диагностических тестов обученности

При разработке тестов важно, насколько они соответствуют запроектированным целям обучения, образования, развития обучаемых. Важнейшими критериями диагностических тестов обученности являются:

1. действительность (валидность, показательность),
2. надежность (вероятность, правильность),
3. дифференцированность (различимость).

Действительность теста по своему содержанию близка к требованию полноты, всесторонности проверки, пропорционального представления всех элементов изучаемых знаний, умений. Составитель теста обязан тщательно изучить все разделы учебной программы, учебной книги, хорошо знать цель и конкретные задачи обучения. Лишь тогда он сможет составить тесты, которые будут действительными для определенной категории обучаемых. Четкая и ясная постановка вопроса в пределах освоенных знаний – неотъемлемое условие действительности теста. Если тест выходит за пределы освоенного содержания или же не достигает этих пределов, превышает запроектированный уровень обучения, то он не будет действительным для тех обучаемых, которым он адресован. Действительность теста определяется статистическими методами. Степень *надежности* характеризуется стабильностью, устойчивостью показателей при повторных измерениях с помощью того же теста или его равноценного заменителя. Количественно этот показатель характеризуется вероятностью достижения запланированных результатов (правильностью значений). Грамотно составленные и апробированные тесты обученности позволяют достигнуть коэффициента надежности 0,9. Установлено, что надежность повышается при увеличении количества тестовых заданий. Установлено также, что чем выше тематическое, содержательное разнообразие тестовых заданий, тем ниже надежность теста. Надежность тестов обученности значительно зависит от трудности их выполнения. Трудность определяется по соотношению правильных и неправильных ответов на тестовые вопросы. Включение в состав тестов таких заданий, на которые все обучаемые отвечают правильно или же наоборот, неправильно, резко снижает надежность теста в целом. Наибольшую практическую ценность имеют задания, на которые правильно отвечают 45 – 80% обучаемых. Характеристика *дифференцированности* связана с использованием таких тестов, где нужно выбирать правильный ответ из нескольких возможных альтернатив. Если, скажем, все учащиеся безошибочно находят правильный ответ на один вопрос и также дружно не могут ответить на другой, то это сигнал для совершенствования теста в целом. Его необходимо дифференцировать, сделать различимым.

Кроме рассмотренных критериев используется и показатель *эффективности* теста. Тест, обеспечивающий при прочих равных условиях большее количество ответов за единицу времени, считается более эффективным.

Основные правила подготовки материалов для тестового контроля

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться таких основных правил:

1. Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися.
2. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.
3. Правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке.
4. Вопросы не должны повторять формулировок учебника.
5. Ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для других.
6. Вопросы не должны содержать «ловушек».

Централизованное тестирование в России

Отставание России от мирового уровня в области тестирования весьма значительно, но в последние годы предпринимаются попытки создать определенную культуру

тестирования. Первым шагом в этом направлении со стороны федерального органа управления образованием стало открытие в 1990 году лаборатории централизованного тестирования учащейся молодежи при Московском педагогическом государственном университете (МПГУ).

Центр тестирования осуществляет:

1. организацию и финансирование разработки тестов для централизованного тестирования, их апробации и экспертизы;
2. ведение банка тестовых заданий
3. методическое и организационное руководство проведением тестирования регионах России;
4. автоматизированную обработку результатов тестирования;
5. ведение банка статистического анализа результатов тестирования.

Суть централизованного тестирования состоит в том, что в один день в разных городах России тестирование выпускников школ по каждой дисциплине проводится по тестам, которые формируются из единого банка тестовых заданий. Такое тестирование предлагается школьникам как дополнительное платное образовательная услуга (независимая, объективная оценка знаний), использование которой носит сугубо добровольный характер. Для развития системы тестирования в России на базе имеющегося потенциала Центра тестирования необходимо:

1. доработать и утвердить концепцию централизованного тестирования;
2. разработать и утвердить единую шкалу учебных достижений;
3. разработать и внедрить нормативные ведомственные акты, указывающие правовую поддержку каждому этапу развития централизованного тестирования;
4. сформировать организационно-правовые условия, создающие устойчивый мотивационный комплекс для использования объективной информации об уровне знаний учащихся для всех категорий пользователей: от самих учащихся и их родителей до руководителей образовательных учреждений (школы, вузы) и до руководителей региональных и федерального органов управления образованием;
5. ввести результаты централизованного тестирования в государственную систему отчетности по образованию и систему оценки качества образования;
6. выделить средства из бюджетов региональных и федерального органов управления образованием для частичной компенсации затрат Центра тестирования на подготовку информации по образовательной статистике.

Заключение.

Традиционные способы оценки, существующие в системе образования, нуждаются в систематическом дополнении объективными методами. Методика педагогической диагностики требует научного обоснования. Исходя из этого, с одной стороны, не следует сводить педагогическую диагностику к простому тестированию, а с другой стороны, без разумного использования информативных тестов добиться существенного улучшения в нашей оценочной практике невозможно.

Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости и академических достижений. Не все необходимые характеристики усвоения можно получить с помощью тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно и логически выражать свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений, навыков диагностировать тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться другими формами и методами проверки.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>
8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>
9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция № 9 Инновационные процессы в образовании.

1. Сущность понятия «инновационный процесс» в образовании Классификация инноваций. Критерии оценки педагогических инноваций.

2. Авторская школа: понятие и классификация.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация означает введение нового в цели, содержание, метод, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.* В отечественной педагогике сделаны первые попытки объяснения сущности и содержания инновационных процессов.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема и изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы прежде всего связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения воспитания, создание в школе определенной инновационной среды. В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др. В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментальную поддержку. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

Критерии педагогических инноваций. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев

педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Таким образом, инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий.

В последние годы понятие «компьютерные технологии» обучения все чаще заменяют термином «информационные технологии» (НИТ — новые информационные технологии обучения). Все информационные технологии связаны с компьютерным обучением. Для их реализации требуется:

- создать технологические условия, аппаратные и программные средства, телекоммуникационные системы, обеспечивающие выполнение указанных условий;
- обеспечить индустриально-технологическую базу для производства в рамках международного разделения труда национальных конкурентоспособных информационных технологий и ресурсов;
- обеспечить первоочередное развитие опережающего производства информации и знаний;
- подготовить квалифицированные кадры;
- реализовать комплексное внедрение информационных технологий в сферу производства, управления, образования, науки, культуры, транспорта, энергетики.

В современный период встает необходимость разработать и применять *открытые системы интенсивного обучения*. Эти системы дают студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы формирования и актуализации личности. Но реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможна лишь при соблюдении ряда условий. Это:

- *всесторонний учет характеристик педагогической среды*, в которой будет проходить процесс обучения. Содержательные характеристики педагогической среды определяются знаниями, умениями и навыками; познавательным и культурным потенциалом; формами и методами организации обучения и самостоятельной работы студентов;
- *соблюдение принципа адаптации процесса обучения к личности студента*. Этот принцип реализуется на практике через нелинейное структурирование дисциплины (составление ее внешнего и внутреннего модулей) и составление разветвленной программы ее изучения студентами;
- *ускорение индивидуального освоения студентами общенаучных и специальных знаний благодаря проектированию «логического конструкта» дисциплины, в котором даны базовые знания в свернутом виде.*

Перспективно применение модульного обучения.

Модуль — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 10. Моделирование системы профессиональных задач для обучения педагогической деятельности.

1. Целевое назначение профессиональных задач и их содержание.
2. Составление профессиональных задач по технологии обучения.

Определение соответствия задачи поставленным целям осуществляется с помощью двух способов деятельности.

Во-первых, расписывания цели в конкретном виде. Например, если имеется в виду задача, цель которой научить студента анализу и конструированию организационного периода урока, то педагогу, составляющему такую задачу, нужно знать, каким профессиональным действиям следует обучать студентов: планированию, организаторской деятельности, предъявлению педагогических требований к учащемуся; технологиям подготовки учащегося к восприятию нового учебного материала и управлению активной работой их на уроке; организационной деятельности, обеспечивающей самодисциплину и порядок учебной работы, диагностическим приемам, оцениванию и другим сложным педагогическим действиям.

Во-вторых, цель учебных задач следует рассматривать в психолого-дидактическом плане: организация внимания учащихся, мыслительной направленности, создание благоприятных условий для восприятия нового учебного материала, актуализация имеющихся знаний, обеспечение психологической собранности и мобилизации воли и т. д. Целью задач могут быть технология общения с учащимися в плане установления личностных контактов с ними и общего взаимопонимания со всем коллективом учащихся. Очевидно, целесообразной окажется и постановка специальных задач для студентов, обучающихся технике речи и этике поведения в учебно-педагогическом процессе.

По функциональному назначению бывают учебные задачи такие:

1. Задачи на обучение планированию организационной деятельности.
2. Задачи на проектирование и реализацию педагогических требований на разных этапах занятия.
3. Задачи на активизацию мышления учащихся.
4. Задачи по управлению вниманием учащихся.
5. Задачи по управлению работой памяти.
6. Задачи по формированию положительной мотивации.
7. Задачи, связанные с интеллектуальным развитием учащихся.
8. Задачи, направленные на обеспечение активности и дисциплины учащихся в учебном процессе.
9. Задачи по педагогическому руководству актуализацией знаний учащихся и формированию информационной готовности к восприятию новых знаний.
10. Задачи диагностического плана, ориентированные на анализ уровня готовности учащихся к учебному процессу.
11. Задачи по коммуникативному взаимодействию преподавателя и учащихся: стиль поведения учащихся, способы выражения требований и оценки их поведения, речь учителя, особенности педагогического такта, требования к голосу и интонации педагога, мимическая техника и т. д.
12. Задачи на постановку проблемы, вовлекающей учащихся в учебный процесс.
13. Задачи на технику разрешения конфликтов.
14. Задачи на формирование у студентов организационных умений сочетать функции различных педагогических действий.
15. Обучение студентов технологии дидактических требований к педагогической речи, коммуникации учителя с учащимися.
16. Формирование практических навыков профессионального общения с учащимися с учетом предметной специфики, целей и приемов активизации мышления учащихся.

17. Задачи, связанные с обучением студентов постановке учебной проблемы.
18. Задачи по управлению учебным процессом.
19. Задачи, направленные на анализ образовательной и мотивационной готовности учащихся к учебной работе.
20. Эвристические профессиональные задачи.

В большинстве своем профессиональные конкретные задачи, которые решает учитель, имеют не одну, а сразу несколько целей. Функции задач не просто соединены, а слиты между собой таким образом, что одни из них решаются средствами других. Например, как решить чисто организационные проблемы, связанные с налаживанием дисциплины учащихся, мобилизацией их внимания и созданием благоприятной обстановки для учебной работы? Можно ли обойтись в данном случае без установления коммуникативного контакта между учителем и учащимися? Ответ однозначен: нет, нельзя. Это не означает, что при обучении студентов следует их решать сразу, одновременно. Однако интегрировать цели задач непременно необходимо для окончательного формирования целостных профессиональных действий.

Дидактически целесообразна конкретизация целей, чтобы сосредоточить внимание студентов на профессиональной деятельности, состоящей из сложного синтеза многочисленных задач. Поэтому когда мы говорим о целях учебных задач, то обычно имеем в виду все же сложную задачу с какой-либо доминирующей функцией и комплекс средств ее решения. Разделение функций учителя несколько искусственно. Лучше определить среди них центральные и подчиненные функции. Задачи обычно предусматривают дидактические, психодидактические и организационные средства решения целей, которые в ряде случаев становятся способами решения задачи и составляют ее дидактическую характеристику. При определении цели и содержания задачи перед преподавателем стоят следующие проблемы:

описать то, чему следует обучить студентов ;

определить конкретные виды задач;

определить связи между задачами;

Выделить центральные задачи и дополнительные, служащие этапами дидактической подготовки студентов к решению главных задач, т.е. создать последовательно развивающуюся серию задач по принципу от простого к сложному. Отбор информации должен отвечать возможностям учащихся, их восприимчивости к новым знаниям и действиям, пониманию, темпу и глубине усвоения. Учебная информация должна быть адекватной возрастным и индивидуальным психологическим особенностям обучающихся, а также уровню их образовательной и процессуальной подготовленности; должна соответствовать известной учащимся научной концепции и системе знаний, позволяющей активно воспринимать новую информацию адекватно ее истинному содержанию и смыслу. Поэтому необходимы адаптация научной информации к аудитории и, в частности, построение ее структурной модели, отработка ее по логическому основанию и в соответствии с поставленными целями. Второе дидактическое правило для построения логической структуры информации вытекает из дидактического принципа доступности: информацию необходимо сделать понятной для учащихся, иначе управленческая функция педагога будет неэффективна. Информацию необходимо рассчитать с точки зрения ее объема и уровня сложности для оптимальных структур управления. Кроме того, работа с отбором, дидактическим структурированием информации касается определения и прогнозирования ее направленности и своевременности. В ином случае она перестает быть понятной и не усваивается учащимися. В педагогике это требование находит свое выражение в решении таких задач, как отбор нужной информации для раскрытия конкретного вопроса при построении учебных задач, конструирование беседы с учащимися, осуществление оценивания знаний учащихся и отбор принципиально существенных знаний и умений для контроля за успеваемостью учащихся и т. д. Объем, состав, иерархический порядок информации первоначально определен в учебных

программах. Но там информация лишь названа, а не вскрыта. Форма представления информации во многом оказывает влияние не только на точность, но и на скорость усвоения, на глубину и перспективы развития знаний. Вопросы, нашедшие свое отражение в учебной программе, только представлены, но не определены в своем содержании и научной интерпретации. За преподавателем остается право и обязанность продолжить перевод научного знания в учебную информацию как в аспекте научных характеристик в целях адаптации научного ее состава и структуры, а также объективности и точности информации, так и с позиции педагогической адаптации: обеспечить доступность, своевременность и непрерывность информации. Среди требований к информации в целях оптимизации процесса управления В. А. Якунин называет следующие: релевантность, адекватность, объективность, полноту, точность, структурированность, специфичность, доступность, своевременность и непрерывность. Наиболее значимые требования к учебной информации, в том числе и к той, которая заключена в учебных задачах в виде дидактических характеристик информации.

Технологическая модель педагогического процесса предполагает создание определенных условий, в которых осуществляется педагогическое управление учебной деятельностью посредством задач, составляющих предметное содержание учебной деятельности. В ходе их решения вырабатываются творческий стиль мышления, профессиональное видение, а также профессиональные умения. Постановка учебных задач достигает своей цели, особенно в том случае, если задачи имеют проблемный характер, отражают такие связи между известным и неизвестным, которые еще не были включены в систему знаний и не закреплены в памяти обучающихся. В ином случае актуализация решения типовой задачи не составляет особого труда и не требует напряжения, познавательные действия сводятся к узнаванию существенных характеристик задачи без их объяснения и специального анализа. Тогда содержательные отношения, составляющие суть задачи, становятся как бы аксиомой, на основе которой дискурсивные выводы затруднены для обучающихся, так как они представляют собой закрытое знание, не подлежащее развешиванию. В таком спрессованном виде знание о способе решения становится тормозом для развития и формирования интеллектуальных умений. Технологические процедуры и ряд промежуточных технологических приемов требуют их понимания, освоение их связано с анализом объективных и субъективных факторов становления педагогической деятельности. Средствами достижения могут служить учебные задачи, в ходе которых вырабатываются нежесткие алгоритмы решения подобных задач, формируются способы достижения цели на основе методической реализации дидактических технологий и их взаимодействия. Таким образом, проектирование и управление учебной деятельностью будущих профессионалов в области педагогического труда осуществляются на информационной основе, путем объективизации целей и управления процессом решения учебных задач. Содержание задачи адаптируется к цели и выстраивается в логическую структуру, определяющую механизм мыслительных действий. Ситуация затруднения создается путем обнажения имеющихся связей между теоретическими положениями, реализуемыми в той или иной технологии обучения, и необходимостью приложения технологии к сфере конкретной предметной деятельности. Задача по технологии предусматривает ограничение поля деятельности студента, введение его прямым или косвенным способом в ситуацию имеющегося разрыва между известным и неизвестным, который необходимо обнаружить и охарактеризовать. Если задача поставлена правильно и имеет проблемную ориентацию, то студент, приступив к ее решению, выполняет как бы функцию разработчика и исполнителя. Преподаватель, который содержательно определяет, направляет и регулирует деятельность студентов:

задает информационную сферу проектируемой деятельности обучающихся;

формулирует педагогическую цель; выделяет предметное содержание, в составе которого данная цель может быть решена; производит афферентный синтез информации; актуализирует имеющуюся готовность студентов; проектирует условия и требования учебных задач. Выстраивает их структуру, направленную на приведение к известному путем объективизации студентами причинно-следственных или других связей между имеющимися в задаче условиями и поставленным требованием, сформулированным в виде вопроса. Выполнение этих этапов деятельности педагогом представляет собой относительно законченный цикл. Он подготавливает построение задачи, но не раскрывает дальнейшую работу учителя по управлению ее решением. Поскольку результат зависит не только от содержания и структуры задачи, но и от способов регуляции учебной деятельности, то правомерно предположить необходимость в разработке способов осуществления педагогического руководства. Первый этап состоит в проектировании педагогической деятельности, содержанием которой является составление учебных задач, имеющих проблемную и профессиональную направленность. Остановимся более подробно на содержании приведенной нами схемы по проектированию педагогической деятельности, направленной на составление проблемной учебной задачи для студентов. Первый этап — ориентировочный. Это подготовительный период, назначение которого — уточнение цели составления задачи для студентов. Целеполагание осуществляется сначала в общем виде, затем путем диагностики выясняется, насколько студенты подготовлены к достижению предполагаемых педагогом целей, достаточен ли их уровень обученности, имеются ли у них необходимые знания и умения, отвечает ли их уровень готовности поставленным целям. Поскольку цель, которую ставит педагог, всегда работает с опережением сегодняшнего уровня профессиональной эрудиции студентов, то, как правило, проведенное диагностирование свидетельствует, во-первых, о недостаточности их знаний или умений и, во-вторых, фиксирует отсутствующие знания и умения, которые представлены в общей формулировке предметных целей, что указывает на целесообразность применения специальной задачи, с помощью которой цель будет достигнута. Кроме того, благодаря полученным сведениям о том, каких именно знаний или умений не хватает студентам, появляется возможность конкретизировать цель. Это осуществляется на втором этапе целеполагания. В результате первого этапа педагогической деятельности по составлению учебной задачи уточняется ее цель, которую предстоит сконструировать педагогу, и устанавливается наличие конкретных пробелов в знаниях студентов, в их понимании и умении объяснять научные истины и факты. Цель получает новую формулировку в виде определенной задачи управления учебной деятельностью студентов. Важно, чтобы она предполагала возможность научного обоснования результатов решения задачи и хода самого решения. В ином случае целесообразность учебной задачи сомнительна. Эмпирический путь рационален лишь тогда, когда результаты могут быть апробированы и обработаны репрезентативными методами. В реальной педагогической практике на учебных занятиях не ставятся длительные и многократно повторенные опыты, а сбор данных, подлежащих анализу, весьма ограничен. Поэтому учебные задачи, их целевая установка чаще всего ориентированы на имеющиеся в науке объяснения и аргументы, а не на получение совершенно новых, еще не известных результатов. Какова бы ни была проблемная задача, процесс ее решения предполагает постановку ясной, научно аргументированной цели и проектирование технологии решения. В связи с этим целевая позиция педагога является определяющей в разработке учебной задачи и включении ее в учебный процесс. Это уже фактологический материал, который может быть объяснен теоретически. В обсуждении предполагаются описание реально происходящих явлений в педагогической действительности, профессиональная зарисовка состояния изучаемого объекта и явления и т. д. Главное состоит в том, что педагог производит выбор проектируемых интеллектуальных действий студентов, определяет предметную сферу этой деятельности. Делается это в соответствии с поставленной ранее целью, в результате чего

педагогическая цель отражается в предметном содержании задачи. Нельзя путать цели педагогическую и учебную. В данном контексте имеется в виду педагогическая цель, которая воплощается в проектируемое содержание учебной деятельности, управление познавательным и предметно-содержательными учебными действиями. Завершается второй этап сличением цели и результата. Логика такого анализа следующая: педагогическая цель — содержание задачи—операционное содержание задачи. И первый, и второй этапы представляют собой циклы связанных между собой действий. Третий этап педагогической деятельности связан с ориентацией учебных действий. Регулирующим основанием служит вопрос задачи, который выполняет роль требования, указывает, что необходимо выяснить или объяснить. Формулировка требования, его содержание и логика непосредственно проистекают из предыдущих шагов педагога в течение двух подготовительных периодов. Требование задачи должно быть сопряжено с поставленной целью обучения и профессионального развития студентов. Описание условий задачи предполагает факторное изложение известного и неизвестного, ориентированное на объективную возможность их сопоставительного анализа и выявление причинно-следственных связей, отношений. При этом в содержание задачи могут быть полностью включены необходимые связи, которые присутствуют в неявной, скрытой, форме или они могут частично отсутствовать. Тогда знания о них предполагаются у студентов в наличии. В этом плане от студентов потребуется их актуализация. Общий вид задачи предполагает возможность развернуть ее в целях адаптирования к имеющемуся уровню информационной и деятельностной готовности студентов и ее решению. Вариативные задачи рассчитаны на разный уровень сложности ее решения. Тем самым регулируется субъективная степень ее трудности и поддерживается активность познавательной деятельности. Снижение уровня субъективной трудности влечет за собой спад интереса, развитие пассивности и снижение значимости учебной задачи в процессе профессиональной подготовки студентов. Итогом третьего периода в работе педагога является составленная учебная задача, которая ориентирована на активную работу мышления студентов, мобилизацию их внимания, стимулирует мотивацию как результат принятия студентом задачи в качестве персонально значимой для профессионального самоопределения. Пятый этап имеет рефлексивную функцию. В течение этого этапа педагог осуществляет анализ составленной им задачи на предмет ее качественной оценки. Педагог проводит самоконтроль. С этой целью он решает задачу так, как если бы она была предложена ему, прослеживает этапы своего решения и их логику в связи с проектируемыми действиями своих учеников, а затем сверяет полученные им результаты с поставленной целью формирования у студентов предполагаемых умений и знаний, а также элементов профессионального мышления. Совпадение или в допустимых пределах расхождение свидетельствуют о том, насколько задача достигает той цели, которая была спланирована педагогом. Серьезные расхождения в результатах и в ходе решения задачи предполагают корректировочные действия педагога по отношению к составу и структуре разработанной им учебной задачи и к устранению ошибок в ходе этапов педагогической деятельности. Процесс составления задачи с целью проверки правильности ее построения состоит из следующих процедур:

1. Выверка задачи по отношению к поставленным целям.
2. Анализ операционного состава процесса решения задачи.
3. Проверка готовности обучающихся к ее решению с точки зрения информационной, операционной готовности.
4. Диагностика понимания учащимися информации о свойствах изучаемых педагогических явлений и понимания ими необходимых способов действия.
5. Анализ содержания поставленного требования, т. е. конкретного вопроса, сформулированного в задаче как требование; определение его доступности для понимания и педагогической ценности в связи с обучением и развитием у студентов профессиональных знаний, умений и профессионально значимых качеств личности.

6. Определение уровня проблемности составленной задачи.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 11. Системный подход к реализации технологий обучения творческой педагогической деятельности.

1. Основные факторы успешности обучения педагогическим технологиям.
2. Формы организации технологической подготовки педагога.

Во всякой системе обучения прослеживается тенденция применения различных технологий. Речь может идти о том, какие технологии преобладают: информационные, объяснительно-иллюстративные или проблемные, личностно-ориентированные. Вопрос этот далеко не всегда решается в пользу технологий, связанных с организацией творческого процесса познания, которому свойственны эвристические приемы поиска решения с логическим обоснованием сделанного выбора и произведенных действий, правильности умозаключения. Изучая закономерности монологических способов изложения учебной информации, можно заметить, что существует некая упорядоченность в выборе и построении технологии. Выбор информационной технологии основан на целях обучения и развития, подготовленности учащихся к восприятию нового учебного материала, а также на анализе психолого-педагогических условий. Кроме того, технология определяется в связи с предметом изучения, спецификой науки. В системе гуманитарных наук в вузе и в старших классах школы в значительной степени преобладают информационные технологии с дедуктивной организацией информации, когда сообщается большой объем сведений. Способов проблемного обучения значительно меньше, так как для этих технологий потребуется много времени. Необходимость передать слушателям большой объем научной информации вынуждает педагогов избирать более экономичные технологии. В системе естественного образования преобладают объяснительно-иллюстративные технологии обучения, требующие включения наглядности, демонстрации натуральных объектов и их аналогов, графической наглядности, перевода в знаковую систему, показа образцов решения задач, логической интерпретации выводов и рассуждения. Та же картина и в школе. Проблемные технологии здесь могут быть использованы в свете задачного построения объяснения и в ходе их решения. Однако это не означает, что в гуманитарном обучении не должно присутствовать проблемное обучение. Дело в том, что в методиках преподавания этих дисциплин слабо разработан аппарат проблемного построения информационного сообщения, часто вообще отсутствует система задач теоретического плана, которые можно было бы перевести в русло эвристических приемов решения. Дидактическая теория имеет психологический базис, опирается на психологические закономерности и педагогические принципы управления учебной деятельностью. В этом смысле область, которую изучает дидактика, следует назвать психолого-дидактической, а науку — психодидактикой. Дидактическая теория формирует принципы построения технологий обучения. Дидактическая структура учебной информации в виде монологической речи педагога представляет собой одну из ведущих форм управления учебным познавательным процессом наряду с задачными, проблемными способами организации самостоятельного поиска знаний учащимися. Профессиональные умения формулировать учебную проблему, подлежащую обсуждению и изучению, строить и регулировать гипотетические решения задачи, создавать концептуальные модели решения, осуществлять поиск оптимальных путей решения проблемы, а затем производить выбор способа решения и проверять полученные результаты необходимы педагогу для того, чтобы сформировать у учащихся умения применять эвристические приемы решения задач с логическим обоснованием, развивать у них продуктивное мышление, интеллектуальные умения. Организация задачного обучения наиболее типична на семинарских, лабораторных, практических занятиях как в гуманитарном, так и естественно-математическом циклах дисциплин. Здесь уж без задач не обойтись. Применение проблемных задач и в этом случае продолжает

оставаться желательным, но не всегда имеющим место в практике обучения. В системе гуманитарного цикла учебных дисциплин в ряде случаев вообще задачи не применяются, не говоря уже о проблемных задачах. Задания носят чаще всего репродуктивный характер — на воспроизведение содержания науки. Построены задания в форме инструкции, а не в форме задачи, в них указываются состав и последовательность действий, которые требуется произвести. Новая информация приобретает учащимися репродуктивно. Источником содержания заданий является исключительно объект изучения без опоры на развитие и стимулирование мыслительных процессов, без применения педагогом эвристики и логики доказательств. Такой подход к обучению не предусматривает развития интеллектуальных способностей, не формирует интеллект и креативность мышления. Продуктивный познавательный процесс предполагает не только восприятие и понимание информации, но и ее переработку, перестраивание, эвристические приемы работы с информацией. При решении проблемных задач у обучающихся формируется системный подход к анализу и решению задачи, к изучению цели, условий и требований задачи, к поиску необходимой информации. Знания и действия функционируют как система, в которой происходит процесс познания. Проблемное обучение есть задачное обучение. В нем заключен огромный потенциал развития мышления. Педагогические эвристики служат для организации самостоятельных способов учебного познания, для приобщения учащихся к самостоятельному поиску решения, для творческой самореализации личности и развития форм самоуправления и самоорганизации. Проблемное обучение превращает пассивного слушателя в активного исследователя, настойчивого в своих устремлениях достичь цели. Умственное напряжение, сочетаясь с осознанностью действий и цели, создает оптимальные психологические условия для включения в учебный процесс и развития мотивации учения, познавательного интереса. В профессиональном образовании это еще и необходимое условие для профессионального самоопределения, развития профессионального самосознания. Основным принципом при технологической подготовке педагога является системный подход к обучению студентов. Педагог должен владеть всеми технологиями обучения. На основе развития гностической и профессиональной деятельности формируются личность педагога и его профессиональная компетентность, складывается также и индивидуальный стиль педагогической работы. Задача заключается в том, чтобы построить функциональные системы обучения, которые будут отвечать целям и давать эффективный результат. Успешность функционирования системы зависит от многих условий, но прежде всего от психологической и профессиональной готовности педагога. Умение спроектировать технологическую систему образования — одна из центральных составляющих его профессиональной готовности. Эффективность дидактической подготовки студентов, качество их знаний и умений обусловлены содержанием и педагогической организацией учебной работы. Дидактическая характеристика учебной работы складывается на основе содержания, структуры учебной деятельности и педагогического управления ею. Это синтез учебного труда и руководства им со стороны преподавателя. В ходе профессиональной дидактической подготовки студентов необходимы системное построение всего учебного курса и учебной работы студентов, координация разнообразных видов познавательной деятельности по содержанию и способам включения в учебно-профессиональную деятельность. Принципиальное значение имеет комплексность и согласованность технологий обучения. Научное обоснование необходимости интеграции профессионального знания состоит в его характеристиках целостности и действенности, в сочетании в нем педагогических, собственно дидактических, психологических и предметно-методических знаний. Проблемы интеграции слабо отражены в учебных программах по специальным дисциплинам, в конкретных дидактических технологиях, в методических рекомендациях. В первом случае решение сдвинуто в сторону предметной подготовки, во втором преобладает излишне высокая абстрактность, не позволяющая сделать полноценный перевод на методический

язык предметного обучения. В третьем случае имеет место педагогическая адаптация науки, при этом не используются психолого-дидактические схемы-проекты обучения. Такое состояние проблемы связано с двумя обстоятельствами: во-первых, с глубокой профессиональной дифференцированностью деятельности, препятствующей воссоединению психолого-педагогических и предметно-методических знаний в практике преподавания этих дисциплин; во-вторых, с отставанием дидактической теории от требований практики. Одним из генеральных направлений в решении этой проблемы являются систематизация учебного материала путем установления отношений между научными понятиями дидактики, психологии и предметной методики, определение способов их введения в учебный процесс, фиксация их уровня обобщенности и выявление связей между теорией и практикой. Процесс интеграции познавательных действий и формирования профессиональной деятельности реализуется через создание педагогического инструментария, в котором будут предусмотрены интегрированные действия обучающихся в виде решения учебно-профессиональных задач. Таким образом, процесс интеграции знаний и умений педагога происходит благодаря упорядочиванию учебного материала и учебных занятий, подчинения их целям профессиональной подготовки. В ходе этого процесса возможны укрупнение дидактических единиц усвоения знаний и действий, генерализация знаний и систематизация профессиональных действий. Системообразующим фактором в осуществлении интегративного подхода к подготовке учителя является интеллектуализация обучения как залог формирования творческого педагога, способного справиться со сложнейшими задачами в практике и разнообразием способов их решения. В связи с тем, что практика неизмеримо богаче и сложнее учебного процесса, возникает необходимость интеграции знаний о природе объекта-субъекта педагогического воздействия. В аспекте проблемы организации интеллектуальных операций в ходе учебного процесса может быть рассмотрена задача эвристического программирования учебных действий. Дидактической целью алгоритмизированного задачного способа построения процесса обучения являются формирование структуры профессиональной деятельности, обеспечение условий для решения стандартных и оригинальных задач с целью овладения педагогической специальностью. Ориентировочная основа учебных действий задается с учетом предоставления некоторой свободы действий по решению задачи. Целевые программы должны содержать короткие и сквозные алгоритмы управления решением задач. Доминанта предмета изучения: усвоение инварианта решения и свободный выбор способа решения профессиональной задачи, формирование технологических операций по управлению учебным познанием, развитие профессиональных способностей. Однако в практике обучения нередко наблюдаются преждевременное включение педагогических задач и предоставление самостоятельности в то время, когда еще отсутствует необходимая теоретическая подготовка. Этим недостатком страдает и непрерывная педагогическая практика, которая не обеспечена ни четко отработанной программой, ни эффективной методикой ее проведения. Задачные технологии обучения не будут способствовать развитию профессионального творчества, если педагогические задачи строятся исключительно на эмпирической основе и применяются, когда еще слабо сформирован профессиональный опыт. Основным критерием качественного образования должны стать его социальные результаты – у выпускника школы должны быть сформированы готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, умение проявлять инициативу. Поэтому в основе Федерального государственного образовательного стандарта общего образования положен системно-деятельностный подход, который предполагает признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности. В качестве ключевых условий реализации основной образовательной программы названы: овладение учащимися ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования, и использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа. Системно-деятельностный подход в обучении отводит ученику

роль не объекта, а субъекта учебного процесса и способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных компетенций.

Системы → системный подход → деятельность. Объединение позволило определить основу подхода, как системно-деятельностного. Названный подход объединил два других и стал основой для последующих научных разработок, а в общеобразовательном процессе выступал как интегральный, т.к. является междисциплинарным и позволяет осуществить интеграцию школьных дисциплин. Что значит "деятельность"? Деятельность это всегда целеустремленная система, нацеленная на результат. Понятие системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь. Задача школы — не дать объем знаний, а научить учиться. Это складывается в систему универсальных учебных действий. Что имеют в виду, когда говорим "учебная деятельность"? Учебная деятельность не есть чистое познание. Учебная деятельность — это орган развития, саморазвития, самовоспитания личности. Познание встраивается в этот процесс. Чему должен научиться ребенок? Мы все помним старую притчу о том, как пришел мудрец к бедным и сказал: "Я вижу, вы голодны. Давайте, я дам вам рыбу, чтобы вы утолили голод". Притча гласит: не надо давать рыбу, надо научить ловить ее. Стандарт нового поколения и есть стандарт, который помогает научить учиться, научить "ловить рыбу", а тем самым, овладеть универсальными учебными действиями, без которых ничего не может быть. Именно в действии порождается знание. Системно-деятельностный подход предполагает: - воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологии образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития. Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1) **Принцип деятельности** - заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их

совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2) **Принцип непрерывности** – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3) **Принцип целостности** – предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4) **Принцип минимакса** – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5) **Принцип психологической комфортности** – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6) **Принцип вариативности** – предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7) **Принцип творчества** – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

Представленная система дидактических принципов обеспечивает передачу детям культурных ценностей общества в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной школы (принципы наглядности, доступности, преемственности, активности, сознательного усвоения знаний, научности и др.). Разработанная дидактическая система не отвергает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей. Одновременно она является саморегулирующимся механизмом разноуровневого обучения, обеспечивая возможность выбора каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории; при условии гарантированного достижения им социально безопасного минимума. Сформулированные выше дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий организации непрерывного процесса обучения деятельностного образования. Необходимо включить ученика в образовательный процесс, помочь его самоопределению, научить релаксировать. Это можно сделать только с помощью действия.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция № 12 Основы методики преподавания учебных дисциплин. Основные структурные компоненты занятия. Схема методической разработки проведения практики разработки обучающихся на производстве. Основные звенья логики процесса обучения.

Основные структурные компоненты занятия

При проведении занятий (лекция, семинар, практическое занятие, коллоквиум и др.) необходимо учитывать основные структурные компоненты, к которым относятся следующие:

1. Организационная часть.
2. Сообщение (подача) педагогом информации.
3. Самостоятельное усвоение новых знаний, умений и навыков обучающихся.
4. Первичное закрепление и текущее повторение ЗУНов занятия.
5. Упражнения, самостоятельная работа обучающихся по закреплению знаний, умений и навыков по материалу изученного раздела, темы рабочей учебной программы.
6. Контроль и оценка уровня сформированности знаний, умений и навыков обучающихся.
7. Подведение итогов занятия.
8. Ориентировка на следующее занятие.

Указанная последовательность перечисленных основных структурных компонентов ни в коей мере не означает такого их чередования на каждом занятии. В зависимости от ведущей цели занятия, а также педагогического замысла педагога преобладающими являются те или иные комбинации структурных компонентов. Каждый педагог свободен в определении логики занятия, последовательности его звеньев и этапов. Структурное построение занятия не терпит стандартов и шаблона. При построении педагогического сценария занятия педагогу необходимо руководствоваться следующими общими требованиями к его структуре:- структура занятия должна отражать логику педагогического процесса и логику содержания СУИ;- структурные элементы занятия должны быть тесно взаимосвязаны по содержанию и решаемым задачам;- каждый структурный компонент должен выполнять определенную роль на занятии; количество их должно быть оптимальным. Не следует перегружать занятие различными компонентами;- в структуре занятия новая СУИ - сообщение (подача) педагогом информации, учебная работа обучающихся по его закреплению, систематизации, применению - должен занимать центральное место; - структура занятия должна быть гибкой, варьироваться в зависимости от типа, системы педагогических задач, позволять педагогу оперативно учитывать реальные условия, складывающиеся при проведении занятия.

Схема методической разработки проведения практики обучающихся на производстве

Она разрабатывается применительно к основным темам учебной программы и включает следующие пункты:

1. Учебно-воспитательные цели и задачи производственной практики, обучающихся.

2. Примерная программа производственной практики.
3. Организационные формы проведения практики.
4. Характеристика типичных рабочих мест. Где обучающиеся будут проходить практику.
5. характеристика типичных объектов работ.
6. Графики перемещения обучающихся по рабочим местам, видам работ.
7. Организация и методика руководства работой обучающихся при проведении практики в составе группы (бригады).
8. Особенности руководства групповой работой при проведении практики обучающихся в составе специалистов предприятия, при индивидуальном прикреплении к специалистам предприятия.

Основные звенья логики процесса обучения

Логика процесса обучения включает следующие звенья: восприятие, осознание и осмысление обучающимися сообщаемой педагогом СУИ; запоминание и закрепление СУИ; обобщение и систематизация; применение в различных формах учебной и практической деятельности обучающихся; контроль и оценка педагогом учебных успехов обучающихся; анализ и прогноз совершенствования процесса обучения. Эти звенья (этапы) процесса обучения, как правило, взаимосвязаны и взаимообусловлены, осуществляются в различных вариантах сочетания:- восприятие с осознанием, осмыслением и запоминанием;- запоминание с применением;- применение с систематизацией и уточнением ранее воспринятого и т.д.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.asu.ru/cppkr/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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html
7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>
8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>
9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция № 13 Система непрерывного профессионального образования. Последипломное образование.

1. Институциональные формы дополнительного последипломного профессионального образования, институты повышения квалификации, учебно-курсовые комитеты, курсы и т.п.
2. Профессиональная переподготовка незанятого населения, учебные центры служб занятости. Внутрифирменное обучение кадров (на производстве), подготовка, переподготовка, повышение квалификации персонала. Ступенчатая система обучения персонала.

Педагогическое образование определяет качество профессиональной подготовки кадров во всех сферах функционирования общества и государства. За последние годы произошло расширение сферы деятельности выпускников педагогических вузов. Это социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая, управленческая работа. Необходимо, особенно в связи с переходом на 12-летнее обучение, учитывать появление разных типов образовательных учреждений, для которых система педагогического образования готовит кадры (учреждения дошкольного образования, включая профильные; учреждения системы общего среднего образования, включая лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением предметов; учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования; учреждения системы специального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья; учреждения системы переподготовки и повышения квалификации; помимо образовательных учреждений, сферой деятельности педагогических вузов являются: социальная (образование взрослых, службы занятости, пенсионные фонды, службы социальной и психологической реабилитации детей-беженцев, работа с детьми с отклонениями в поведении, беспризорными, наркоманами, работа с несовершеннолетними правонарушителями); управления образованием; семейное воспитание и обучение). Таким образом, система педагогического образования выполняет не только обслуживающую, но и опережающую функцию, готовя кадры для непрерывно развивающейся системы образования. Педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, которая:

- обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты;
- способствует социальной стабильности и развитию общества;
- определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

СХЕМА 1



Система педагогического образования России представляет собой (см. схему 1) систему непрерывного педагогического образования. В настоящее время, по данным Минобрнауки России, обнародованных на коллегии, состоявшейся 23 января 2001 года и специально посвященной развитию педагогического образования в Российской Федерации, система непрерывного педагогического образования (НПО) объединяет более 670 образовательных учреждений: 346 педагогических колледжей и училищ (163 педагогических училища и 183 педагогических колледжа), финансируемых из бюджетов субъектов Российской Федерации; 55 профессионально-педагогических и индустриально-педагогических колледжей и техникумов; 160 государственных высших учебных заведений (81 педагогический институт и университет, включая 2 профессионально-педагогических вуза, 5 вузов, финансируемых из бюджетов субъектов Российской Федерации, 3 лингвистических университета, 61 государственный («классический») университет и 30 отраслевых вузов); 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 3 института повышения квалификации специалистов начального профессионального образования Министерства образования России, 90 институтов повышения квалификации. Внутри системы НПО имеют место интеграционные процессы, проявляющиеся в создании учебно-научно-педагогических комплексов, которые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. Система НПО ориентирована на один из самых обширных рынков образовательных потребностей и услуг: она готовит педагогические кадры для более чем 140 тыс. образовательных учреждений всех видов и типов, в которых обучаются 37,27 млн. человек. Востребованность выпускников системы НПО не ограничивается лишь образовательными учреждениями, Педагоги профессионального обучения запрашиваются учебно-курсовой сетью предприятий и организаций различных министерств и ведомств, в рамках которой ежегодно подготавливается около 1,7 млн. человек. Выпускники системы НПО приглашаются на работу центрами по подготовке, переподготовке и повышению квалификации незанятого населения. Управление системой НПО осуществляется Министерством образования Российской Федерации, органами управления образованием субъектов Российской Федерации, а также государственно-общественными, объединениями и организациями. Координацию деятельности педагогических учреждений по вопросам развития педагогического образования осуществляет Совет по педагогическому образованию при Министерстве образования Российской Федерации. Современная система НПО — это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, multifunctionality и гибкость.

Показателем развития системы служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех ступенях и уровнях. Впервые созданы и внедрены Государственные образовательные стандарты среднего профессионального педагогического образования, что стало существенным вкладом в решение проблемы обеспечения преемственности подготовки кадров на разных уровнях системы НПО. В последние годы предприняты определенные шаги по созданию и развитию информационной среды в учреждениях системы НПО, повышению информационной грамотности педагогов. Достичь этого удалось в результате подготовки учителей по специальности «Информатика», включения в федеральный блок общих математических и естественно-научных дисциплин курсов по информатике, информационным технологиям обучения, разработке научно-методического сопровождения этих предметов, пополнения компьютерного парка и расширения программного обеспечения его в педагогических образовательных учреждениях. Возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому что наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка, работа с родителями и т.д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды. В современных условиях становятся востребованными коммуникативные функции (умение вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнёрство), связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской, экологической деятельностью и др. при переходе к информационному обществу характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний все более важным для педагога становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, возрастает значение его профессиональной мотивации. Приобщение педагога к ведению самостоятельной научно-исследовательской деятельности в системе педагогического образования осуществляется как в рамках проведения собственных научных изысканий, так и в результате участия в научных проектах и программах разного уровня. В системе педагогического образования сегодня сосредоточено до 17 % кандидатов и 12% докторов наук всей системы высшего образования, на их базе функционирует 150 диссертационных советов. По численности научного потенциала педагогические вузы занимают третье место в системе высшего профессионального образования. Повышение требований к качеству педагогического образования становится насущной проблемой и условием развития системы НПО, стимулом обновления содержания педагогического образования на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности его. Высокое качество предметной, психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки педагога невозможно без усиления роли фундаментальной составляющей при формировании содержания педагогического образования, обеспечивающей интеграцию научных достижений из разных областей знаний в образование. Под универсальностью педагогического образования подразумевается полнота набора дисциплин, составляющих базовую подготовку в единстве профессиональной и общекультурной компонент. Реализация принципа интегративности обеспечивает междисциплинарные связи, ориентацию на формирование целостной картины мира, создаваемой комплексом базовых дисциплин на основе взаимодополнительности содержания и единства цели и требований. Вариативность образовательных программ, которая позволяет оперативно реагировать на запросы заказчика, учитывать адресность подготовки специалистов для системы образования, достигается за счет гибкого сочетания дисциплин федеральной составляющей с дисциплинами национально-региональной (вузовской) составляющей, курсов по выбору и дисциплин специализаций. Следование принципу преемственности при формировании содержания педагогического образования позволяет реализовать одно из необходимых условий обеспечения непрерывности педагогического образования.

Принцип преемственности предполагает достижение общей для всех уровней педагогического образования цели — качественной подготовки кадров на основе согласования концептуальных подходов при определении требований к уровню и содержанию теоретической и практической подготовки специалистов для сферы образования. Соблюдение всех вышеперечисленных принципов будет иметь смысл в том случае, если они будут соотношены с запросами рынка образовательных услуг, заказчика и потребителя, а это возможно при условии соблюдения принципа практической направленности педагогического образования. Внедрение системы многоуровневого педагогического образования предопределило постановку следующих её целей:

- расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества;
- повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учётом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Достижение указанных целей может быть осуществлено посредством многоуровневого педагогического образования, реализующегося различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательно-профессиональными программами и обеспечивающего решение следующих задач:

- личности (студенту) — осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;
- обществу (системе образования, школе) — получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами;
- преподавательскому корпусу (факультета, колледжа, университета, института) — с большей полнотой реализовать научные и профессионально-педагогические потенциалы.

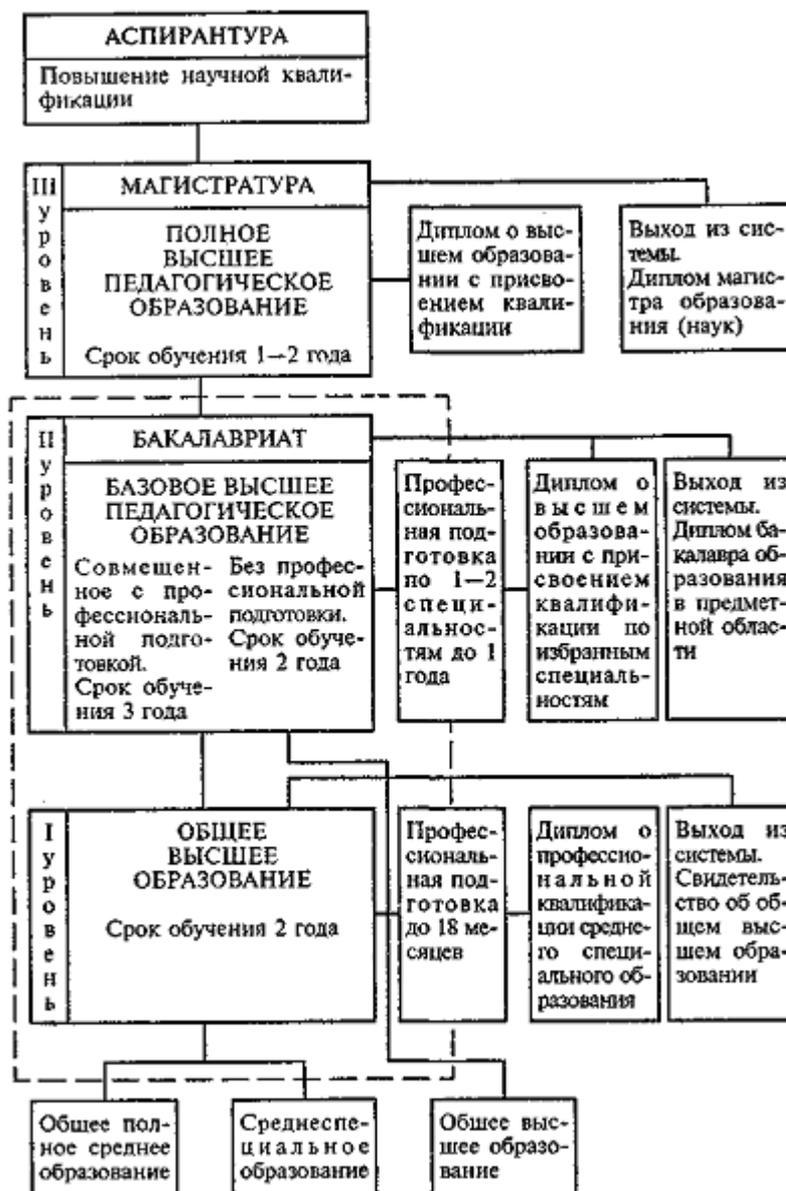
Получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими программами. Под непрерывным педагогическим образованием понимается не только последовательное прохождение цепочки учреждений педагогического образования с целью подготовки к конкретной педагогической деятельности, но и реализация индивидуальных образовательных траекторий конкретной личностью с целью удовлетворения её образовательных потребностей. Описание системы учреждений педобразования целесообразно, на наш взгляд, начинать с педагогических классов (лицеев), которые фактически являются педагогически (или, точнее, гуманитарно) ориентированной старшей школой, решающей задачи допрофессиональной педагогической подготовки, допрофессиональная педагогическая подготовка реализует следующие цели:

- помочь вхождению учащихся в педагогическую культуру;
- сориентировать их на человека как основную ценность;
- сформировать положительную установку на педагогическую деятельность;
- раскрыть возможности этой деятельности для творческой самореализации личности;
- развить интерес к педагогическим профессиям;
- помочь в осознанном выборе жизненных и профессиональных путей.

Основу педагогического образования составляет базовое высшее образование, реализуемое образовательно-профессиональными программами первого и второго уровней. Они предоставляют личности обучающегося возможность овладеть системой знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить базовую фундаментальную научную подготовку и основы профессиональных педагогических знаний по избранному направлению образования. Первый уровень — общее высшее образование — достигается путем освоения образовательно-профессиональных программ первого уровня в течение двух лет обучения. Оно обеспечивает право личности на продолжение обучения на ступени базового высшего педагогического образования по образовательно-профессиональным программам второго уровня. Кроме того, желающие могут продолжить образование в сфере трудовой деятельности или изменить образовательно-профессиональную ориентацию. На базе общего высшего образования в педагогических колледжах может быть реализована

программа профессионально-педагогической подготовки (до 18 месяцев), дающая среднее специальное образование. Кроме этого, для желающих в течение непродолжительного периода обучения (от 3 до 6 месяцев) может осуществляться профессиональная подготовка на уровне квалификации младшего специалиста с учетом избранного научного направления. Лица, овладевшие такими профессиональными программами, могут занимать в образовательном учреждении должности учебно-вспомогательного персонала (лаборант, помощник учителя, воспитателя). Когнитивный блок, формируемый в педколледжах, включает знания о современной естественнонаучной картине мира и её генезисе, знание современных гуманитарных представлений об обществе и человеке, об искусстве, а также знание философских и психологических оснований выдающихся педагогических достижений мировой и отечественной практики педагогической деятельности (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Монтесорри, Д. Дьюи, Л.В. Занков, Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Деятельностные характеристики включают способности к анализу, проектированию и планированию деятельности в рамках определенного педагогического подхода. Второй уровень базового высшего педагогического образования рассчитан на два года обучения и предусматривает реализацию образовательно-профессиональной программы по одному из предметных направлений. Студентам, сдавшим государственные экзамены и получившим базовое высшее педагогическое образование, выдается диплом бакалавра образования по избранному направлению. По отдельным направлениям в силу особенностей реализации образовательно-профессиональных программ второго уровня возможно совмещение с программой профессиональной подготовки (срок обучения три года). Следует отметить, что для выпускников педучилищ, желающих получить высшее образование (первый уровень), целесообразно создавать особые образовательные программы, ориентированные прежде всего на расширение педагогического сознания — на рефлексию педагогического опыта и получение гуманитарного образования. Для получения квалификации специалиста на основе базового высшего педагогического образования предоставляется возможность в течение года освоить профессиональные программы в соответствии с будущей специальностью, сдать государственные экзамены и защитить выпускную работу. После этого выпускник получает квалификационный сертификат по одной или двум педагогическим специальностям. Полное высшее педагогическое образование основывается на базовом высшем образовании и представляет собой развитие и дифференциацию профессиональных и образовательных программ по направлениям специализации. За счёт углубленной образовательно-профессиональной программы обеспечивается подготовка специалиста преимущественно «по заказу». Основная цель данной ступени — подготовка педагога-исследователя, ориентированного на созидательную, творческую деятельность. Продолжительность обучения на ступени полного высшего педагогического образования не менее двух лет на основе четырехлетнего базового высшего образования. Лицам, получившим полное высшее педагогическое образование, выдаётся диплом магистра образования по конкретному направлению науки и квалификационный сертификат по избранной специальности, предоставляющий право осуществлять профессиональную деятельность в любых типах образовательных учреждений (школах, лицеях, гимназиях, колледжах, вузах). Образовательные программы на этом уровне в основном индивидуальны и в значительной степени ориентированы на проведение педагогических исследований с целью научить будущего специалиста правильно оформлять ход и результаты научного поиска. Эта ступень реализуется в учебных заведениях университетского типа. Вершиной системы педагогического образования Российской Федерации является повышение научной квалификации, аспирантура. Схематически вся структура системы представлена на схеме 2.

СХЕМА 2. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ



Отмечая в целом динамику развития системы НПО, следует признать наличие следующих проблем, обусловленных как внешними факторами, так и внутренними особенностями современного этапа ее деятельности:

- снижение престижности педагогического образования, понижение социального статуса педагога;
- отсутствие концепции НПО, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации
- неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования;
- отсутствие эффективного механизма повышения качества подготовки педагогических кадров;
- наличие противоречий между содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога;
- отсутствие теоретически обоснованных и практически апробированных подходов, научно-методического обеспечения подготовки специалистов по образовательным областям базисного учебного плана общеобразовательной (основной) и профилям (средней) школы, ориентированных на работу в условиях малокомплектной и сельской школ, а также на преподавание в профильных классах;
- необходимость создания научно-методического обеспечения

и разработки педагогических технологий подготовки педагогов к ведению учебно-воспитательной работы с разновозрастными коллективами; • отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребностей рынка образовательных услуг, запросов личности и общества; • слабая материально-техническая база и недостаточное программное и научно-методическое обеспечение информационной подготовки педагогических кадров и др. Выявленные проблемы позволяют определить следующие основные направления и связанные с ними задачи развития системы НПО: • совершенствование содержания и обеспечение качества непрерывного педагогического образования; • ресурсное, материально-техническое и нормативно-правовое обеспечение учреждений системы НПО; • совершенствование управления системой НПО; • организация конференций, семинаров, совещаний, курсов повышения квалификации; • подготовка изданий для системы непрерывного педагогического образования и освещение вопросов педагогического образования в СМИ. Самым приоритетным, на наш взгляд, является направление, связанное с совершенствованием содержания и обеспечением качества непрерывного педагогического образования и следующими, вытекающими отсюда задачами: • усиление взаимосвязей системы педагогического образования и потребностей общества; • улучшение качества подготовки педагогических кадров для работы в условиях вариативных образовательных программ и учебников, профильного обучения в 12-летней общеобразовательной школе; • разработка научных основ и научно-практических методов диагностики качества педагогического образования, создание условий для обеспечения функционирования механизма контроля качества подготовки педагогических кадров • разработка преемственных федеральных и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ различных уровней • обеспечение преемственности содержания педагогического образования, средств, форм и методов обучения и воспитания на всех уровнях и ступенях НПО и в общеобразовательной школе; • разработка теоретических, научно-методических и практических подходов к подготовке педагогических кадров, ориентированных на работу в условиях малокомплектной и сельской школы; создание условий для их реализации; • разработка педагогических технологий подготовки педагога к ведению учебно-воспитательной работы с разновозрастными коллективами; • развитие материально-технической базы и научно-методического сопровождения, обеспечивающих повышение уровня информационной культуры в системе НПО; стимулирование разработки и внедрения новых информационных технологий в процесс подготовки педагогических кадров, управления и функционирования системы НПО; • совершенствование системы государственной аттестации педагогических и руководящих кадров системы НПО. Гибкость и вариативность системы непрерывного педагогического образования позволяет любому обучающемуся при необходимости остановить его по достижении того или иного уровня, а затем продолжить образование на последующем уровне в любом вузе аналогичного профиля. В реально существующих учебных заведениях может существовать соединение всех ступеней непрерывного педагогического образования. Обращённость современного педагогического образования к личности будущего учителя как субъекту общения, познания и социального творчества повышает и роль самого студента в освоении педагогической профессии. Он должен чётко представлять цель и задачи своей деятельности, ясно видеть пути профессионального становления

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция № 14 Управление системами профессионального образования.

1. Сущность управления профессиональными образовательными учреждениями. Функции и методы управления. Педагогическая направленность управления.

2. Моделирование структур управления профессиональными образовательными учреждениями. Педагогический коллектив и методы его сплочения. Подготовка и повышение квалификации педагогических, научно-педагогических кадров профессиональных образовательных учреждений.

Важным для обновления образования является вопрос изменения структуры управления, предполагающий перераспределение многих прав, полномочий и ответственности между нижними эшелонами управления (образовательные учреждения) и высшими (органы управления и иерархии), и наоборот. Распределение этих отношений основано на принципе готовности того или иного уровня к выполнению своей миссии (прав, полномочий и ответственности). Каждая отдельно взятая педагогическая система (ясли-сад, общеобразовательная школа, НПО, СПО, ВУЗ) является сложной и реальной потому, что она в своем составе имеет подсистемы в виде групп, классов, отделений, факультетов и т. п. Вместе с тем сама эта система входит в качестве части или подсистемы в систему высшего уровня: дошкольного воспитания, общего среднего образования, профессионально-технического образования, среднего специального и высшего образования. Совокупность педагогических систем образует в нашей стране единую целостную систему образования. Благоприятные условия для развития образовательных учреждений состоят в создании атмосферы подлинного сотрудничества между ними и органами управления образованием различных уровней. Одна из особенностей управления на современном этапе состоит в отходе от традиционных форм организационного построения, в перестройке структур соответственно требованиям высокой оперативности решения вопросов управления образовательными учреждениями.

Снять имеющиеся противоречия в системе "органы управления - органы образования" значит привести в действие существенный резерв повышения эффективности управления. Это предполагает формирование в каждом регионе необходимых организационно-педагогических условий:

- создание подлинно демократической возможности участия коллективов ОУ, каждого их члена в подготовке, принятии и реализации управленческих решений;
- повышение профессионального мастерства и управленческой компетентности всех участников управления. Механизм управления современным образовательным учреждением изменяет характер выполнения управленческих функций, порождает принципиально новые формы взаимодействия ОУ и всех участников педагогического процесса. Структура этих отношений такова: ОУ - внешняя среда; администрация - общественность; руководитель - подчиненный; преподаватель- преподаватель; преподаватель - родители; преподаватель- студент; студент-студент. Проблема формирования организационной структуры управления требует, прежде всего, осмысления развития ОУ как комплексной социально-педагогической системы, учета объективных факторов ее демократизации, нуждается в системном видении объекта управления, понимании его особенностей. Решение задачи формирования организационной структуры управления мы видим в дальнейшем развитии демократических начал в управлении. Важнейшими ролевыми участниками (субъектами) в процессе управленческого взаимодействия являются законодатели, учредители, заказчики, клиенты, пользователи, представители властных структур, партнеры, конкуренты. Основным заказчиком образовательных учреждений сегодня выступает государство и его ведомства, которые формируют образовательную политику. Данные

подразделения регистрируют, лицензируют, аттестуют, аккредитуют образовательные учреждения: определяют государственные образовательные стандарты: проводят экспертизу подведомственных им учреждений. Однако следует отметить, что число заказчиков у образовательных учреждений возрастает. Это не только родители и их учащиеся дети, но и преподаватели учебных заведений, регионов и сообществ, этнических групп и пр. Учредителями образовательных учреждений согласно Закону РФ "Об образовании" могут являться органы государственной власти и регионального (местного) самоуправления; отечественные и иностранные организации всех форм собственности, их объединения (фонды, союзы, ассоциации); общественные и религиозные организации, зарегистрированные на территории РФ. Учредители образовательных учреждений наделены широкими правами и полномочиями. Поэтому основные вопросы жизнедеятельности учреждений в обязательном порядке согласуются с учредителями (например, устав общеобразовательного учреждения, изменения статуса, программы развития и др.). Принципиальным вопросом является распределение прав, полномочий и ответственности между высшими звеньями управления образованием - министерством РФ - и краевыми, областными комитетами и управлениями, а также городскими (районными, поселковыми) управлениями и отделами образования. В соответствии с Законом РФ "Об образовании" центральные органы (министерства), прежде всего, должны направлять свою деятельность на выработку идеологии и стратегии развития системы непрерывного образования, определение ее приоритетов на закладывание крупных социально-педагогических экспериментов; на анализ общественного мнения и постоянное информирование общественности о состоянии, проблемах и перспективах развития образования. Вместе с тем к полномочиям федерального уровня относятся решение задач финансирования отрасли, материально-технического и кадрового обеспечения, формирование системы переподготовки и повышения квалификации. В поле деятельности министерства находятся подготовка и издание по всем учебным предметам многовариантных адаптированных учебников и учебных пособий; разработка на основании закона рекомендаций и требований документов, регламентирующих организационно-педагогическую и хозяйственно-финансовую деятельность учебных заведений; проведение и финансирование социально-педагогических экспериментов, имеющих государственное значение; контакты с зарубежными учебными заведениями в целях обмена опытом работы.

В условиях развития государственно-общественной системы управления и регионального самоуправления немаловажное значение имеет деятельность краевых (областных) и приравненных к ним комитетов (управлений) образования. Эта деятельность предполагает:

- обеспечение в пределах своей компетентности проведения единой государственной политики в области образования;
- создания системы непрерывного образования населения; высокого качества профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов в подведомственных учебных заведениях; широкого применения эффективных форм интеграции учебных заведений с наукой и производством и т.д.

При формировании модели управления образованием для города основным следует считать понятие "район" (применительно к крупным городам - административный, коммунальный округ). Специфическая и сущностная характеристика района включает в себя следующие параметры оценки: границы (микрорайон); постоянный состав населения; миграционные процессы; социальный состав населения; сеть организаций, учреждений, предприятий всех сфер и отраслей; информационные процессы; социальная обстановка и др. Учет и оценка этих и возможных других параметров позволяют сформировать модели управленческих структур образованием. Существующие районные структуры управления нацелены на воспроизводство системы, поддержание ее в состоянии относительного постоянства (равновесия). Вместе с тем постоянные стратегии и тактика в условиях

обновления и внедрения нового хозяйственного механизма вносят переориентацию в деятельность. На первый план выносятся функции развития системы. Это обстоятельство требует принципиальных изменений в традиционных структурах управления. Каждая из этих подсистем имеет свои задачи и функции. Так, районный совет по образованию: определяет социальный заказ системе образования; решает важнейшие вопросы развития системы на перспективу (материально-техническое обеспечение, рационализация сети учреждений и др.); осуществляет контроль за выполнением социального заказа и реализацией комплексных целевых программ РУО (РОО). Совет директоров - общественный орган, планирующий и регулирующий деятельность учреждений совместно с аппаратом РУО (РОО). Районный (окружной) отдел образования создает банк информации по всем видам деятельности, осуществляет анализ работы, планирует основные направления развития системы, осуществляет совместно с советами школ регулирование и коррекцию, обеспечивает связь школ с РМК, ИУУ, городским комитетом и другими социальными институтами. В основу новой модели управления ОУ положен принцип сотрудничества. На смену авторитарным методам управления должны прийти демократические, обеспечивающие большую самостоятельность подчиненных звеньев этой системы. Внутренние модели управления РОО (РУО) или округа могут модифицироваться в зависимости от местных условий. Структура РУО (РОО), способная в наибольшей мере отразить в практике образования региональные особенности функционирования общества и производства, может включать следующие отделы (секторы): учебно-воспитательного процесса, развития социально-экономической базы образования, научно-методического обеспечения, хозяйственно-эксплуатационный, плано-экономический. В городском комитете или управлении дополнительно вводится отдел подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. В практической деятельности по управлению образованием все структурные подразделения РУО (РОО) должны исходить из местных особенностей. Например, подотдел учебно-воспитательного процесса организует постановку и развитие дифференцированного обучения и углубленное преподавание отдельных дисциплин. Отдел (сектор) научно-методического обеспечения призван пропагандировать и внедрять передовой педагогический опыт, достижения науки. В наибольшей степени региональный аспект в управлении образованием реализуется через деятельность отдела (сектора) развития социально-экономической базы образования. Этот отдел координирует усилия региональных органов, предприятий, кооперативов, общественных организаций для решения насущных проблем организации общественно полезного, производительного труда и отдыха школьников. Совместно с предприятиями (на договорных началах) он создает рабочие места для школьных производств; осуществляет на местах систему социологических исследований, направленных на выявление личностных ориентации школьников в труде; определяет политику трудового обучения, профориентации и профподготовки в общеобразовательной школе района; регулирует рациональное распределение выпускников школ по каналам продолжения образования. Делегирование РУО (РОО) вопросов подбора и расстановки руководящих кадров, определения режима работы школ и других учреждений в соответствии с местными потребностями и условиями, рационализации сети учреждений и их комплектования, внедрения различных моделей построения учебно-воспитательного процесса, финансовой и хозяйственной самостоятельности и т. п. позволило по-новому распределить цели и задачи основных направлений управления. Последовательное развитие системы образования влечет за собой и перестройку методической службы на основе создания единой системы непрерывного образования. Переход на качественно новый уровень деятельности методической службы начинается с отказа от стереотипов, с психологической перестройки сознания управленческих и педагогических кадров, с интенсификации процесса формирования профессиональной компетенции, педагогического мастерства и общей культуры педагогических работников.

Какие пути и средства перестройки управления педагогической службы апробируются? Городское звено методической службы на практике чаще представлено научно-методическим центром (на базе института усовершенствования учителей, ИПК). Научно-методический центр должен иметь кафедральную структуру и включать, например, кафедру общественных наук, педагогики и психологии, естественно-математических, гуманитарных наук, внеклассной работы и профориентации и т. д.

В функции научно-методического центра в основном входят: организация курсовой и семинарской подготовки и переподготовки педагогических кадров; разработка и внедрение новых направлений содержания учебных предметов, форм и организации учебно-воспитательного процесса; научно-методическое обеспечение опытных и экспериментальных направлений деятельности; экспертиза новшеств; аттестация педагогических кадров; изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта и др. Районный научно-методический центр (кабинет) выбирает актив центра и организует работу по определенным секциям. В состав центров входят; методический совет, методический кабинет, специалисты управления РОО, представители совета по образованию, представители базовых и опорных учреждений, руководители методических объединений, представители творческих и инициативных групп, руководители клубов новаторов и школ передового опыта, ведущие научные сотрудники. В основные методические функции районного центра необходимо включить: организацию работы районных методических объединений педагогических работников; организацию индивидуальных и групповых консультаций; участие в аттестации педагогических кадров; изучение и внедрение передового педагогического опыта; сбор информации по району о необходимости курсовой переподготовки педагогических работников и подачу заказов в городской центр. Управление образованием должно быть не ведомственным, а исходить из местных региональных нужд. Ответственность ОУ несет не перед ведомством, а перед обществом. Нужен контроль общественности через советы по образованию. Все учреждения, включая детские сады и специальные школы, образуют единую систему в региональной структуре образования. Совет по образованию района избирается из состава руководителей ОУ, хозяйств и предприятий, педагогов учреждений просвещения, представителей общественных организаций и местных органов власти. Задачи совета по образованию следующие: определение программы развития образования; организация разработки и внедрения просветительной политики; планирование развития материальной базы учреждения образования; организация взаимодействия предприятий и хозяйств для решения проблем просвещения; выявление нужд в кадрах учреждений просвещения, создание резерва и планирование роста кадров; помощь местным административным органам в решении проблем просвещения. Структуру управления нельзя отделять от всей совокупности организационных проблем, которая включает обеспечение согласованности организационной структуры социальной и экономической систем в условиях перестройки жизни ОУ и общества; последовательный анализ каждого цикла управленческого процесса и параллельно с этим анализ объекта, субъекта и средств управления для всестороннего рассмотрения вопроса совершенствования организации управления. Расширенный объект управления современным ОУ предполагает учет всех связей и отношений, которые складываются внутри ОУ и с окружающей средой региона. Выход на субъект - субъектные отношения изменяет и совокупный субъект управления. В состав такого расширенного субъекта управления входят руководители ОУ, коллегиальные органы управления, органы ученического самоуправления. Специфику целей и задач, методов и форм управления современным ОУ составляет демократизация его организационно-педагогической структуры: дифференцированные режимы труда и отдыха студентов; вариативная система организационных форм учебно-воспитательной деятельности; система соуправления и студенческого самоуправления; расширенное взаимодействие с социальной средой. Таким образом, специфика управления связана, прежде всего, со значительным расширением сфер деятельности управляющей и

управляемой подсистем, увеличением объема информации, необходимой для нормального функционирования целостной системы. Любое образовательное учреждение, являясь частью социальной системы, представляет собой целостную динамическую социально-педагогическую систему. Управление ею требует адекватного, а именно системного подхода. Сегодня мы являемся свидетелями того, как различные общественные процессы и сферы деятельности все теснее взаимодействуют между собой. Термин "система" всегда соотносится с чем-то целым, состоящим из отдельных частей. И действительно, когда мы рассматриваем, например, высшую школу как целостную систему, то имеем в виду, что она состоит из частей (компонентов), которыми могут выступать коллективы преподавателей, студентов, родителей. А можно эту же систему рассматривать через процессы. Так, в целостном педагогическом процессе можно выделить образовательный процесс, протекающий на занятии, и дополнительное время. Таким образом, первым признаком системы является наличие в ней элементов, т. е. минимальных единиц, имеющих предел делимости в рамках данной системы. Таким образом, под системой понимается совокупность элементов определенного рода, взаимосвязанных, взаимодействующих между собой и образующих целостность. Каждый элемент системы может выполнять свое функциональное назначение, если будет взаимодействовать с другими ее элементами. Например, преподаватель становится преподавателем как таковым не после окончания педагогического института, а только в результате взаимодействия с обучаемыми с целью их воспитания и развития. Таким образом, любая система представляет собой не просто совокупность элементов, а совокупность связанных между собой и взаимодействующих элементов. Способ их связи называется структурой. В высшей школе множество систем разного порядка. Например, процесс обучения является подсистемой целостного педагогического процесса, а занятие - подсистемой процесса обучения. В то же самое время само занятие - это сложная целостная система. Эту иерархию построения сложных систем должен хорошо знать руководитель и каждый преподаватель. Чтобы установить точный адрес управленческого воздействия, руководителю, преподавателю крайне необходимо уметь расчленять систему на части, блоки, подсистемы и структурообразующие элементы. Если же он не умеет это делать, то все его управленческие усилия будут носить общий характер, не имея прямого выхода в практику. В управлении, любым высшим образовательным учреждением руководителю необходимо учитывать взаимосвязи всех подструктур, явлений и процессов. Опора на этот общий признак систем лежит в основе всей его аналитической деятельности как руководителя. Руководителям и педагогам часто приходится встречаться с такими видами взаимосвязи, которые более всего влияют на объединение отдельных элементов в целостные системы. К ним относятся все целевые связи, ибо цель подчиняет себе функционирование всех частей системы. Цели работы ВУЗа на год, например, определяют планирование работы всего коллектива. К системообразующим относятся все связи управления: субординационные (по вертикали), координационные (по горизонтали), связи преемственности. Особую роль в управлении высшей школой, образовательным процессом и т. д. имеют причинно-следственные связи, ибо для принятия грамотного управленческого решения нужно исходить из причины: почему это произошло? Только на этой основе можно наметить действенные меры. Поскольку все системы в высших образовательных учреждениях конструируются под заданную цель, руководитель (педагог) обязан знать, как их формировать. Из области теории систем здесь используются понятия "состав" и "структура". Например, на современном этапе развития высшей школы ни у кого не вызывает сомнения, что учебное занятие есть целостная динамическая система, структурным элементом которой являются учебно-воспитательный момент, воплощающий в себе учебно-воспитательную задачу, подобранные под нее и взаимодействующие методы обучения, содержание учебного материала и формы организации познавательной деятельности студентов. Состав учебного занятия как системы - это набор необходимых и достаточных для достижения триединой цели учебно-

воспитательных моментов, а структура - способ организации связи между ними. Такой же подход руководитель осуществляет, разрабатывая систему работы с педагогическими кадрами. В эту работу входит повышение методологического уровня учителя, совершенствование его профессионального мастерства, расширение общего культурного кругозора. Структура системы определяется взаимосвязью между этими компонентами. Оценкой действенности системы выступает реальный результат в виде сформированности личности. Если какой-то компонент системы отсутствует или связи между ними ослаблены, рассчитывать на хороший результат не приходится. Здесь следует обратить внимание еще на один момент. Каждый компонент (подструктура), входящий в систему, чаще всего сам состоит из отдельных элементов. От их набора и связи зависит, какую роль данный компонент будет играть в получении запланированного результата. Так, если педагог правильно сформулировал учебно-воспитательную задачу в том или ином учебно-воспитательном моменте занятия, но не сумел отобрать под нее учебный материал соответствующего содержания, то какие бы методы обучения и формы организации познавательной деятельности он ни применял, получить высокий положительный результат уже невозможно. Встречаются и другие нарушения, когда под данную задачу и содержание отбираются неадекватные методы и формы организации познавательной деятельности. Тогда данный учебно-воспитательный момент в системе других моментов учебного занятия не может играть отведенную ему роль, и реальный результат такого занятия будет незначительным. Таким образом, уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязей как между компонентами, так и между каждым из них и целым. Важнейшим общим признаком всех систем является их интегративный характер. Интегративность является результатом взаимодействия входящих в систему компонентов, зависящих от уровня целостности системы. Знание теоретических положений помогает руководителю образовательного учреждения как при конструировании подсистем, так и при их анализе и оценке. Например, невозможно правильно проанализировать итоги учебного года, не используя системный подход.

Особенностью высшей школы как системы является ее теснейшая связь с внешней средой. Можно выделить шесть основных внешних подсистем: общественно-политическую, производственно-экономическую, социально-бытовую, природно-экологическую, культурную и духовно-нравственную. Задача любого образовательного учреждения - использовать возможности этих подсистем для воспитания личности.

Процесс самодвижения образовательного учреждения (ОУ) может идти двумя путями. Первый путь, когда ОУ приспосабливается к внешней среде, перестраивает свои процессы, не разрушая целостности, и второй, когда ОУ само может влиять на внешнюю среду, приспосабливая ее к достижению своей цели. Но для этого ОУ как социальная система должно быть само хорошо организовано. В современных условиях на ОУ оказывают большое влияние процессы, происходящие в обществе, которые, несомненно, положительно сказываются на развитии учреждений. Однако идут и другие процессы, приводящие к потере идеалов, снижению роли общественных организаций, вещизму, наркомании и др. Все это требует мобилизации как внешних, так и внутренних возможностей для нейтрализации этих негативных явлений. Динамизм ОУ как системы обеспечивает его стабильность, ибо ОУ постоянно развивается в соответствии с влиянием внешней среды. Педагогические системы являются открытыми, так как между ними и окружающим миром происходят информационные процессы. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, вызывающих также изменения внутреннего состояния системы. Педагогические системы создаются и действуют с определенными целями. Целевые характеристики системы выступают как существенные признаки. Будучи активными в реализации целей, педагогические системы определяются как целеустремленные, целенаправленные. Отличительным признаком всех целеустремленных систем является их

полифункциональность, т. е. способность видоизменять цели и выполнять различные действия для достижения результатов. В этом проявляется также их относительная независимость от внешней среды. С позиции открытости, динамичности и целеустремленности педагогические системы следует относить к числу развивающихся. По мере общественного, социального и научно-технического прогресса они совершенствуются, развиваясь в структурном, функциональном и историческом аспектах. Происходящие в них вследствие управления изменения носят не стихийный, а упорядоченный характер. Структурно-функциональная упорядоченность компонентов, их интеграция и взаимодействие с окружающей средой обеспечиваются органами внутреннего управления и механизмами управления. В этом плане педагогические системы проявляются как самоуправляемые. Для формирования системы принципиально важно не столько простое взаимодействие множества элементов, сколько их взаимодействие при получении интегрального или общего эффекта, результата, цели, ради которых и благодаря которым вовлекаемые элементы множества организуются в систему. Под педагогической системой мы понимаем социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности. Целостность системы означает единство объекта и субъекта управления в самой их сущности, единство основного и вспомогательного звеньев, т. е. функционирование во взаимодействии. Степень участия в деятельности педагогической системы ее различных компонентов, элементов и частей определяется прежде всего тем, в какой мере эти составляющие содействуют получению заданного социального, педагогического, психологического результата, реализации цели. Вот почему функциональный подход должен быть ведущим при определении фактора или критерия, образующего социальную, в том числе и педагогическую систему. Таким общим критерием выделения структурных элементов системы, характеризующим их близость и интеграцию, а, кроме того, обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархию, выступает управление. Однако изучение сущности социально-педагогических систем невозможно без комплексного подхода. В практике часто отождествляются системный и комплексный подходы. Понятие "комплекс" хотя и сходно с понятием "система", все-таки вносит определенные уточнения в понимание системы. Комплекс можно рассматривать как разновидность системы, отличающуюся по способу своего возникновения и по разнородности исходных компонентов. Комплексный подход при изучении системы образования предполагает: Системный и всесторонний комплексный анализ результатов управленческой и педагогической деятельности в целостной системе. Выявление закономерных связей, определяющих уровень целостности системы управления образовательными учреждениями по вертикали и по горизонтали. Определение специфических условий и проблем социума, их влияния на образовательное учреждение как социально-педагогическую систему. Разработку динамической структуры и технологии управления образовательным учреждением в системе. Обоснование содержания управления образовательным учреждением в условиях жизни общества. Таким образом, структура любой педагогической системы имеет уровневый характер управления: государственный (республиканский), региональный (краевой, областной, городской, районный и местный). Сам процесс управления представлен системой взаимосвязи управляющей и управляемой подсистем. Единую систему непрерывного образования в стране составляют базовое и дополнительное образование. Базовое образование представлено иерархией самоуправляемых систем, начиная от яслей-сада и завершая высшими учебными заведениями, а дополнительное образование - системой внешкольных учреждений, а также учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации и пр. Таким образом, система - это целеустремленная целостность взаимодействующих элементов, имеющая новые свойства, которые отсутствуют у этих элементов, и связанная с внешней средой. Такой целостной, динамической социально-

педагогической системой и является ОУ. При определении ОУ как педагогической системы учитываются ее особенности, главная из которых состоит в том, что продуктом ОУ является формирующаяся личность. Поэтому под педагогической системой мы понимаем социально обусловленную целостность активно взаимодействующих участников педагогического процесса, а также духовных и материальных факторов, направленных на формирование личности, способной как к саморазвитию, так и к развитию окружающей действительности. Результативность деятельности школы как системы обеспечивается единством понимания задач всеми участниками педагогического процесса, единством их действий на основе идеи сотрудничества. Следовательно, суть системного подхода к реальной действительности состоит в том, что каждый сложный объект рассматривается как система. Это позволяет ориентироваться как в реальной действительности, так и в практике управления. Системное видение действительности - особая познавательная технология, теоретическая предпосылка перестройки управления образовательным учреждением.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

1. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).
4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>
5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>
6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>

Лекция 15. Качество подготовки специалистов в системах профессионального образования, его оценка и обеспечение с позиций системного психолого-педагогического и компетентностного подходов.

1. Качество обучения и качество подготовки специалистов в системе профессионального образования, его структура. Психолого-педагогическая концепция повышения качества подготовки специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования.

2. Психолого-педагогические условия, способствующие качеству подготовки специалистов в системах профессионального образования. Психолого-педагогические технологии обучения, обеспечивающие качество обучения, подготовки специалистов, развитие личности и сохранению здоровья.

Выпускники общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений являются значимой составляющей трудового потенциала, исследованию проблемы качества подготовки специалиста. Качество трудового потенциала определяется демографическими, медико-биологическими, образовательными, профессионально-квалификационными, идейно-нравственными и интеллектуальными компонентами. При этом интеллектуальный параметр качества трудового потенциала характеризует уровень развития трудоспособного населения, является ведущим фактором творческой деятельности, проявляющейся в способности работника решать возникающие задачи и проблемы новыми способами и приемами с использованием накопленного опыта и знаний. Интеллектуальный параметр оказывает влияние на качество всех характеристик трудового потенциала и в большей мере на подготовленность к труду. Он связан с профессионально-квалификационным параметром трудового потенциала, выступая одной из основных предпосылок его развития и совершенствования. Авторы исследований справедливо считают, что «критериями развития интеллектуального параметра качества трудового потенциала являются качественные характеристики обучаемости, умственной и особенно творческой продуктивности». В условиях трудовых коллективов интеллектуальный параметр качества трудового потенциала проявляется в темпе профессиональной адаптации, в уровне изобретательства и новаторства, которые, в свою очередь, способствуют повышению эффективности производственных сфер и ускорению темпов научно-технического прогресса. Параметр профессионализма трудового потенциала отражает подготовленность к труду, квалификацию, полученную на основе общего и специального образования, навыки и умения, опыт работы по определенной специальности. Там же подчеркивается, что важнейшим фактором повышения уровня профессиональной подготовки является выбор профессии в соответствии со способностями, склонностями и возможностями индивида. «Совпадение индивидуально-психологических особенностей индивида и требований, которые предъявляет к нему конкретная профессия, обуславливает быстрое и полноценное овладение индивидом данной профессией, хотя и существует принципиальная возможность овладения человеком различными профессиями». Исследования, выполненные под руководством В.А. Ядова, также свидетельствуют о том, что соответствие индивидуально-психологических особенностей (субъекта деятельности) будущего специалиста той деятельности, которой он занимается, обеспечивает высокий уровень деловых качеств и удовлетворенность работой и наоборот. В работе деловые качества будущего специалиста различных должностных групп оцениваются по показателям, среди которых: творческий подход к делу, инициативность, оперативность, опыт и знания, самостоятельность и т.д. Это свидетельствует о том, что при подготовке инженеров и других специалистов в вузе необходимо уделять серьезное внимание развитию их интеллектуальных и творческих способностей. Но в большинстве образовательных учреждений качество обучения и качество подготовки специалистов оценивается по приобретенным знаниям, сформированным умениям и навыкам и образовательный процесс, направленный главным образом на передачу знаний, в должной мере не способствует развитию

интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей студентов. В связи с этим с позиций системного психолого-педагогического подхода предлагается качество обучения, качество подготовки специалистов в системе высшего технического образования оценивать по уровню развития их общего, технического интеллекта (различных интеллектуальных, в том числе творческих, способностей) и по сформированности психологической системы деятельности, т.е. по сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности. Такое представление о качестве обучения, качестве подготовки специалистов в вузе отличается от традиционного следующим.

1. Предлагаемая структура качества обучения, качества подготовки специалистов соответствует тенденциям развития современного общества, уровень которого определяется его интеллектуализацией, информатизацией и гуманизацией.

2. Эта структура согласуется с «качеством трудового потенциала», значимыми компонентами которого являются интеллектуальный и профессионально-квалификационный параметры.

3. Ориентируясь на эту структуру можно измерить, качественно оценить уровень обученности и подготовки специалистов в различных системах образования, используя соответствующие тесты и методики.

4. Выделенные компоненты качества обучения и подготовки специалистов позволяют преподавателям и студентам ставить как стратегические, так и тактические цели обучения. Например, педагог, разрабатывая новые технологии и методы обучения, будет ориентироваться не только на формирование знаний, но и на развитие интеллектуальных способностей учащихся, на формирование профессионально-важных качеств, соответствующих профессиональным склонностям студентов.

5. Такая структура качества обучения, качества подготовки специалистов является основой для саморазвития, самосовершенствования личности, индивидуальности студента в различных образовательных системах.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин

а) основная литература (библиотека СГАУ)

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

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

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

2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – http://www.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 URL: www.science-education.ru/13-467 (дата обращения: 05.09.2011).

4. Приоритетный национальный проект «Образование» – <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/>

5. Инновации в образовании. Университетское образование – <http://vaniorolap.narod.ru/theme14.html>

6. Вариативность и инновации в образовании – http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html

7. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании (Ульяновская обл.) – <http://sinncom.ru/>

8. Официальный сайт Минобрнауки РФ – <http://mon.gov.ru>

9. Электронная библиотека СГАУ – <http://library.sgau.ru>