

Е.Ю. Игнатьева

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ,
ОРИЕНТИРОВАННОГО
НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Учебное пособие

Санкт-Петербург

2016

УДК 378

ББК 74.58

И26

Рецензенты:

С.Н. Горычева, кандидат педагогических наук, доцент

О.Б. Даутова, доктор педагогических наук, профессор

И26

Игнатьева Е.Ю. Проектирование учебного модуля, ориентированного на формирование компетенций: Учебное пособие. – СПб. : Изд-во «ЛЕМА», 2016. – 82 с.

ISBN 978-5-00105-065-0

Предлагаемое учебное пособие отражает современный взгляд на проектирование образовательного процесса вуза, реализуемого в логике компетентностного и модульного подходов. В обобщенном виде в пособии раскрывается целостный круг вопросов, которые приходится решать преподавателю при проектировании учебного модуля.

Пособие адресовано магистрантам, аспирантам, студентам психолого-педагогических направлений, преподавателям вуза, работникам системы повышения квалификации педагогических кадров, исследователям в области высшего образования.

© Е. Ю. Игнатьева, 2016

ISBN 978-5-00105-065-0

© ООО "Издательство "ЛЕМА", 2016

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Проектирование учебного модуля: современный взгляд на проблему	5
1.1. Понятие учебного модуля как ключевое в проектировании современного образовательного процесса	5
1.2. Генезис понятия «модуль»: от учебной темы к междисциплинарному феномену	8
1.3. Педагогическое проектирование в реализации системного подхода в образовании	10
1.4. Рефлексивный и заключительный этапы педагогического проектировании	17
Глава 2. Создание дидактического рисунка учебного модуля, ориентированного на формирование компетенций	20
2.1. Целеполагание как отправная точка педагогического проектирования	20
2.2. Содержательный аспект учебного модуля: подходы к отбору содержания и формы структурирования учебного материала	29
2.3. Технологический подход к реализации учебного модуля: многообразие возможностей	41
2.4. Оценивание результатов обучения при компетентностном подходе к образованию	50
Глава 3. Дидактическая компетентность как ядерная структура профессиональной компетентности преподавателя	59
3.1. Дидактическая компетентность преподавателя вуза	59
3.2. Педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью в дидактической системе обучения	67
Заключение	79
Приложения	80

ВВЕДЕНИЕ

Каждое действие, совершавшееся не инстинктивно, не импульсивно...,
а целенаправленно, должно было осуществляться
на основе предваряющего его проекта.
Каган М.С.

Образовательный процесс вуза переживает период кардинальных изменений, суть которых в переходе на студенто-центрированную модель обучения, в которой роль преподавателя заключается в содействии становлению и развитию профессиональной компетентности студентов, созданию образовательной среды для их активности и творчества, включения их в образовательные практики.

В современном образовании, как в зеркале, отражаются черты всей современной социокультурной сферы информационного общества – динамичность, перенасыщенность информацией, многообразие мнений и позиций, реальное доминирование технологизации при провозглашении идеи гуманизации. И также присутствует элемент неопределенности в тенденциях развития, путях модернизации и реформирования. Но можно с уверенностью сказать, что механизмом сущностной перестройки образовательного процесса становится педагогическое проектирование, поскольку только в этом случае удастся установить и выдержать как взаимосвязи основных дидактических компонентов процесса обучения, так и внутреннюю целостность его как системы – сохранить уровень целостности и обеспечить динамику саморазвития.

Определенным ориентиром в построении образовательного процесса в вузах стали Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), как следствие признания образовательным сообществом смены предметно-знаниевой образовательной парадигмы на компетентностную. В основу концепции ФГОС положены компетентностный и модульный подходы, реализация которых требует использования моделей развивающего обучения, а значит, и изменение логики педагогического проектирования.

Преподаватели вуза в большинстве своем имеют большой опыт работы в рамках традиционной дидактики, но в условиях современного социокультурного контекста этот опыт оказывает мало полезен, все труднее оказывается создавать и поддерживать мотивацию к обучению студентов, достигать образовательных результатов в их новом понимании и т. д. И в самой педагогической науке сейчас обнаруживается целый ряд методологических противоречий, связанных с определением основных дидактических понятий, закономерностей, недостаточностью изучения различных подходов.

Предлагаемое учебное пособие отражает современный взгляд на проектирование образовательного процесса вуза, реализуемого в логике компетентностного и модульного подходов. В обобщенном виде в пособии раскрывается целостный круг вопросов, которые приходится решать преподавателю при проектировании учебного модуля.

Каждый раздел пособия имеет задания для самостоятельной работы, направленной как на осмысление содержания учебного модуля, так и на формирование умений, входящих в состав профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, и список рекомендуемой литературы.

1 ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

1.1. Понятие учебного модуля как ключевое в проектировании современного образовательного процесса вуза

Смена образовательной парадигмы обозначает системные изменения в образовании. Меняется образовательная стратегия - способ реализации образовательного процесса вуза, базирующийся на результатах анализа социокультурной ситуации, включающий принципы отбора и конструирования содержания образования, взгляд на студента и роль преподавателя в образовательном процессе, выбор средств взаимодействия и управления.

Парадигмальные характеристики культурно-исторического типа образования включают:

- тип культуры с присущим ему образом мира и человека в нем, который подлежит освоению в процедурах образования;
- представления о ценностях культуры, которые передаются следующему поколению, то есть о целях образования, понимаемых как социальный заказ в определенных политики-экономических условиях;
- представления о системе знаний, способах их кодирования, передачи и применения;
- образ Ребенка (обучающегося), представление о соотношении в нем природного и воспитываемого, возможности совершенствования, коррекции, развития его;
- представление о роли Учителя как источника знаний и ценностного отношения к миру, владеющего способами их передачи [4, с.34].

В *предметно-знаниевой парадигме* роль основной структурной единицы образовательного процесса, как следует из самого названия, выполняла учебная дисциплина. Согласно одному из определений, наиболее часто используемых в педагогической литературе, *учебная дисциплина* – это *педагогически адаптированная, телеономно ориентированная и предметно специфицированная система знаний* (В.И. Гинецинский). Ключевые слова этого определения очерчивают особенности понятия учебной дисциплины:

- формируется на основе системы знаний определенной научной области;
- научные знания подвергаются педагогической (дидактической, методической) обработке, чтобы соответствовать уровню усвоения определенной возрастной группы, т.е. реализовать принцип доступности обучения, и логике процесса обучения, т.е. реализовать принципы системности обучения;
- телеономная ориентация подразумевает ориентацию на достижение определенных целей обучения, т.е. при достижении иных целей и содержание учебной дисциплины будет иным (но в пределах этой области знаний);
- предметная спецификация выступает системным ограничителем для определения понятийно-терминологического аппарата, методов обучения и управления учебной деятельностью;
- традиционное первостепенное внимание к системе знаний как отправной точки педагогического проектирования.

Государственные образовательные стандарты (ГОС) первого и второго поколения реализовывали образовательную стратегию в рамках предметно-знаниевой парадигмы.

Появление и стремительное развитие информационных технологий, вызывавших резкий скачок технико-технологического развития общества, стало также причиной кардинальных изменений в сфере образования. Эти изменения настолько трансформируют образовательную практику, что исследователи образования определяют их как революционные, сравнивая эффекты с теми, что произвело появление книгопечатания. Традиционная система образования, ориентированная на носителя готового знания — на учителя, преподавателя, который знает готовый «рецепт» решения учебных проблем, уступает место другой, инновационной системе, в которой носителем и источником информации может стать каждый незави-

симо от уровня образования. Обучающиеся сейчас приобретают возможность самостоятельного проектирования образовательного маршрута не только в рамках образовательной среды, но и образовательного пространства, самостоятельного создания содержания образования и оформления своих работ в виде учебных материалов, которые могут быть востребованы другими, самостоятельного проектирования самой образовательной среды.

Таким образом, закономерным этапом изменения социокультурной ситуации в 90-х годах XX века стало формирование *компетентностной образовательной парадигмы*, а значит, переосмысление образовательной стратегии, нашедшей свое воплощение в федеральных государственных стандартах (ФГОС) – стандартах третьего поколения и их дальнейших версиях.

В это же время усилился интерес к идее *модульного обучения как способу организации образовательного процесса вуза*, отвечающему новым требованиям. Предпосылкой модульного обучения, автором концепции которого является Дж. Рассел, явилась идея автономных единиц содержания обучения, возникшая в 60-х годах XX века в зарубежной педагогике. В российской педагогической науке модульное обучение рассматривалось в работах П.А. Юцавичене, М.А. Чошанова, С.Я. Батышева и др.

К сведению...

Сущность понятия «**модуль**» (от латинского слова «modulies» – «мера», «способ») за период развития этой идеи значительно менялось: от учебного пакета, охватывающего концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (Дж. Рассел), мини-курса внутри учебной дисциплины, единицей которого являлась тема учебного материала – до системы высокого уровня целостности на стыке различных областей научного знания и практической деятельности.

Модульности соответствует ее пониманию в технических науках, означая единицу автономную, функционально и конструктивно независимую, которая может быть частью надсистемы, так и включать в себя различные подсистемы более низкого уровня.

В последние два десятилетия развитие информационных технологий создало условия для широкой реализации педагогической сущности модульного обучения: «Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [8, с.10].

Модуль, как дидактическая единица образовательного процесса, может формироваться по различным основаниям: содержательному, технологическому, организационному, целе-результативному.

Признаки модульного обучения приведены в таблице 1 [8].

Таблица 1

Признаки модульного обучения

Признаки	Характеристики модульного обучения
Задачи	Формулируются в деятельностном аспекте и предъявляются студентам перед началом обучения
Подготовка учебного материала	Формулируются задачи, контроль, затем готовится учебный материал для решения поставленных задач
Деятельность в процессе обучения	Сочетается разнообразная учебная и преподавательская деятельность. Акцентируется учебная деятельность студента, индивидуализированное учение с обязательным результатом
Роль преподавателя	Диагностика, консультации, мотивация, представление информационных источников

Продолжение табл. 1	
Методы, средства обучения	Разнообразные для оптимизации усвоения конкретной темы
Участие обучающихся	Активное усвоение информации в деятельности, в работе с материалом
Темп учения	Собственный для каждого студента
Условия научения	Модуль считается плохим, если большинству студентов не удается достичь поставленных целей. Сильным студентам возможно получить дополнительный материал, слабым – индивидуальную помощь
Организация повторения	По результатам усвоения
Закрепление знаний	Небольшой объем модуля обеспечивает немедленный контроль и коррекцию
Контроль	Известны критерии оценки достижения задач. Контроль проводится с целью измерения степени усвоения каждого студента. Оценка не зависит от уровня результатов группы

Для повышения эффективности модульного обучения, стимулирования систематической работы студентов в течение семестра возникла идея модульно-рейтингового обучения (рейтинговая интенсивная технология модульного обучения – РИТМ) [7]. Идея РИТМа проста: каждый модуль, так же, как и элементы внутри модуля, имеют свою цену в баллах, может иметь и коэффициент весомости. Рейтинг может быть стартовый, текущий, творческий, итоговый. Суммарный рейтинг по окончанию изучения курса – сумма баллов. Каждый модуль заканчивается комплексным оценочным мероприятием. Интегральность оценки несет в себе эффект заработной платы – мощный стимул для постоянной равномерной работы студента в течение семестра.

Задания

1. Докажите, что идея модуля как элемента образовательной программы согласуется по смыслу с характеристиками современной социокультурной ситуации.
2. Определите, какие риски могут возникнуть при модульной организации образовательного процесса для преподавателей, для студентов. Как, по вашему мнению, можно этих рисков избежать – или они неизбежны?
3. Составьте сравнительную таблицу, в которой представлены на основании выбранных вами оснований характеристики традиционного и модульного обучения.

Литература

1. Ананьева, Е.И. Модульное обучение студентов как педагогическая проблема // Вестник ОГУ, № 4, 2006. – С. 4-12.
2. Борисова, Н.В., Кузов В.Б. Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 44с. Режим доступа: http://isu.ru/ru/about/umo/perehod_VPO/docs_norm_prav/presentations/Boris_modul.pdf
3. Валицкая, А.П. Теория образования в контексте современности: Учеб. пособие / А.П. Валицкая. – СПб. : Астерион, 2014. – 167 с.
4. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 144 с.
5. Горычева, С.Н. Модульное обучение: Методические рекомендации./ Новгород: НовГУ, 1997.
6. Сазонов, Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в Рос-сии. 2012. №6. – С. 28-39.
7. Юзявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989. – 272с.
8. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996.

1.2. Генезис образовательного модуля: от учебной темы к междисциплинарному феномену

В настоящее время в российских вузах используются следующие *толкования модуля*:

- часть дисциплины (дидактическая единица, раздел, тема), изучение которой заканчивается определенной формой контроля (при модульно-рейтинговой системе оценивания);
- относительно автономная структурная единица крупной учебной дисциплины (курса, рассчитанного на несколько семестров);
- группа родственных дисциплин, объединенных по тематическому принципу;
- циклы ФГОС;
- часть учебного года (при механическом делении семестра или года на части, в конце которого проходит рубежный контроль)
- относительно самостоятельная (логически завершенная) часть образовательной программы, отвечающая за формирование определенной компетенции или группы родственных компетенций (по положениям Болонского процесса), т.е. принципиально важным является междисциплинарное содержательное наполнение модуля;
- автономная, формально структурированная единица обучения в программе, где каждой структурной единице соответствует равное число кредитов или кратное ему число. Модуль имеет четкие цели освоения в виде взаимосвязанного и описанного комплекса результатов обучения, а также набор адекватных критериев оценки (определение модуля в ECTS и TUNING) [1].

Наиболее перспективная и все более распространяющаяся среди вузов трактовка модуля основана на результатах европейского проекта TUNING, реализующая логику компетентностного подхода: логически завершенная часть образовательной программы, соответствующая определенному числу зачетных единиц и сконструированная с целью формирования определенного набора компетенций [2]. Такое понимание модуля подразумевает междисциплинарность как принцип формирования учебного содержания, четкую ориентацию на образовательные результаты, заданные в компетентностном формате, субъектную позицию обучающегося, реализуемую соответствующим подбором технологий, методов, средств обучения, самостоятельность и ответственность обучающегося в построении собственного образовательного маршрута.

Модуль – это часть образовательного процесса, представленная совокупностью всех видов учебной работы, направленных на формирование готовности студента к решению одной задачи или общей части близких по содержанию задач в том или ином виде профессиональной деятельности.

К сведению...

Осваиваемый модуль включает в себя учебные элементы:

УЭ1 – проектирование учебного модуля

УЭ2 – технологии профессионально-ориентированного обучения;

УЭ3 – средства оценивания результатов обучения

УЭ4 – дидактическая компетентность преподавателя

Основное средство модульного обучения – *модульная программа*, структурно подразделяющаяся на учебные элементы и включающая законченный блок учебной информации, целевую программу действий, методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей, комплект контрольно-оценочных материалов. Модульная программа представляет собой, таким образом, и средство управления учебной деятельностью студентов. Модульная образовательная программа – совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение компетенциями, необходимыми для присвоения определенной квалификации (рис. 1, рис. 2).

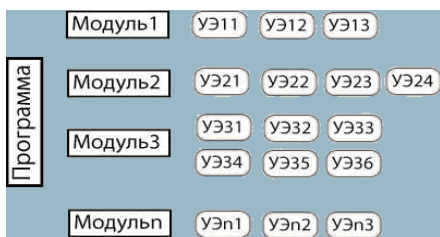
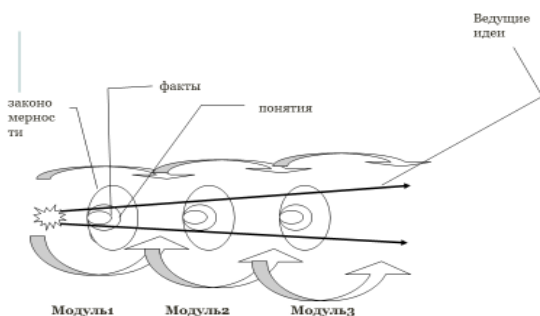


Рис.1. Структура модульной образовательной программы



Модуль можно определить также как «**узел знаний**».

При формировании модулей основная роль принадлежит **ведущим идеям**.

Ведущие идеи «пронизывают» учебный материал и, посредством преломления через факты, понятия, закономерности, материализуются в учебном процессе, о модуля к модулю обогащаясь, развиваясь, в конце обучения получают логическое завершение.

Рис. 2. Содержательная структура учебного модуля

Модульная организация образовательного процесса позволяет отреагировать на вызовы современного общества, реализуя:

- технологизацию обучения на основе тщательного предварительного проектирования учебного модуля, ориентированного на достижение диагностично сформулированных образовательных результатов;
- системно-деятельностный подход, фокусируя внимание при проектировании на организацию учебно-познавательной деятельности обучающегося;
- гармонизацию знаниевой, деятельностной и организационной составляющих целостного процесса обучения, поскольку модуль имеют как познавательные (знаниевые), так и операциональные (деятельностные) компоненты, находящиеся в определенной взаимосвязи и взаимозависимости;
- индивидуализацию и персонификацию обучения за счет предоставления выбора обучающемуся как набора модулей, так и внутренней структуры модульной программы по уровню сложности, темпу изучения, используемым дидактическому инструментарию, конструируя процесс обучения каждого по индивидуальному маршруту;
- гибкое реагирование на меняющиеся запросы социума за счет возможности быстрой адаптации учебно-методических материалов, средств оценивания, образовательного маршрута;
- повышение качества обучения за счет повышения самостоятельности, ответственности, самоуправления и самоконтроля обучающегося за результат;

- рефлексивное отношение к процессу обучения, воспитывая умение самостоятельно учиться, развивает рефлексивные способности.

При разработке модуля необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- цель, задачи, ведущие идеи модуля;
- технологический и оценочный инструментарий (методы, технологии обучения, приемы, способы), необходимый для достижения выделенных образовательных результатов и их оценки;
- учебное содержание, овладение которым необходимо для формирования выделенных образовательных результатов;
- по каждой теме, входящей в учебные элементы модуля определить: ведущую идею, ключевые понятия, технологии, методы, формы работы и задания на самостоятельную работу.

Задания

1. Найдите в характеристиках современной социокультурной ситуации и современной науки доказательство того, что под модулем целесообразно понимать междисциплинарный феномен?

2. Изобразите схематично генезис развития понятия «модуль». Чем, на ваш взгляд, вызвано это развитие? Почему идея модульного обучения, не получив широкого распространения ранее, теперь вновь актуализировалась?

Литература

1. Методическое обеспечение реализации программ высшего образования на основе ФГОС ВО (с учётом европейских методологических подходов) 13-15 мая 2015 года; Ассоциация классических университетов России (АКУР) и МГУ имени М.В. Ломоносова. Выступление Е.В. Караваевой. Режим доступа: <http://www.acur.msu.ru/developments.php>

2. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» – Горычева С. [и др.]; под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, Е. Ковтун. – Бильбао: Университет Дусто, 2013 – 79с.

1.3. Педагогическое проектирование в реализации системного подхода в образовании

Под *системой* понимается совокупность структурных и функциональных элементов, интегрированных в единое целое, работающее по достижению общей цели. Результативность и эффективность системы за счет ее внутренней целостности выше, чем сложный результат действий отдельных составляющих ее элементов. Внутренняя целостность, присущая системе, создаваемая сложными взаимовлияниями, взаимодействиями компонентов, поддерживает устойчивость системы в определенных границах и определяет динамику ее развития как принципа диалектики.

В образовании можно говорить о системах разного уровня сложности и разной внутренней организации: система образования страны, образовательное учреждение как система, процесс обучения как система, технология обучения как система, образовательный процесс как система, урок или занятие как система и т.д. На любом уровне рассмотрения проявляются свойства, присущие системе, и вместе с тем, все системы, находящиеся в образовательном контексте и образующие разветвленную сеть «надсистема-подсистема», служат одной общей цели – образование человека, создание условий для полноценного развития личности.

В этом пособии речь пойдет о системе обучения, которая проявляется посредством образовательного процесса.

На основании исследований (Ю.А. Конаржевский, Н.Г. Конешук, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.А. Якунин и др.) определены *признаки образовательного процесса как системы*:

- социальная система (по субстанциональному признаку); ярко выраженный атрибутивный характер системы, как неотъемлемой части человеческого общества;
- открытая (существует постоянный обмен с внешним миром); причинно-следственная связь с социальным заказом общества и ответное влияние на общество (интеллектуальный и культурный уровень общества определяется его отношением к образованию и науке);
- динамичная и нестационарная, невозможно точно воспроизвести результаты, стохастичная (изменяется под воздействием внешнего окружения и внутренних факторов);
- целенаправленная (в соответствии с целью образования); развивающий и развивающийся характер системы;
- имеет внешний характер управления по отношению к объекту (субъекту) и имеет целью внутренние изменения в его субъектах;
- рефлексивная (отражает в себе явления внешнего мира, являясь своеобразным отображением общества);
- человекоцентрированная направленность системы; специфика целей деятельности; своеобразие внутренних процессов;
- циклический характер функционирования системы, при этом учебные циклы отличаются от циклов функционирования других систем;
- в основу функционирования образовательной системы положен принцип успеха по отношению к обучающемуся и обучающему;
- отсроченность реального результата образовательного процесса, который может быть не выявлен сразу, а проявиться лишь через годы.

Все известные системы обучения можно разделить на две основные группы: *системы традиционного и развивающего обучения*. Традиционная (объяснительно-иллюстративная) система обучения решает задачу обеспечения освоения учебного материала на уровне осознанного воспроизведения и применения знаний и способов деятельности при решении обучающимися типовых задач. Развивающая система обучения (инновационная) ориентирована на обеспечение усвоения обучающимися учебного материала на уровне самостоятельного решения новых задач, развитие субъектности обучающегося в процессе поисковой деятельности.

Требования ФГОС, в основу которого положен системно-деятельностный подход (и как его частное проявление – компетентностный), нацеливают на переход от традиционной к развивающей системе обучения, а значит, перестройку всего образовательного процесса. Вектор перестройки образовательного процесса задают системно-деятельностный и компетентностный подходы.

К сведению...

Механизм сущностной перестройки образовательного процесса становится **педагогическое проектирование**, поскольку только в этом случае удастся установить и выдержать как взаимосвязи основных дидактических компонентов процесса обучения, так и внутреннюю целостность его как системы – сохранить уровень целостности и обеспечить динамику саморазвития.

Проектирование (от лат. *projectus* — брошенный вперед) *как особый вид активности обусловлено специфической способностью психических познавательных процессов человека создавать предварительный образ, модель, обобщенное или детализированное видение будущего результата деятельности.*

Проектирование берет свое начало в античности, постепенно трансформируясь от самостоятельного вида деятельности в инженерной сфере до культурного механизма преобразования различных сфер действительности и особой формы мыслительности. Кроме того, выделился особый вид деятельности – проектный менеджмент как способ создать организационные рамки для планомерного, систематического и построенного на методических принципах получения знаний, идей и результата (PMBook).

Особенностями проектирования как вида деятельности являются:

- идеальность (реализуется «будуществование»),
- деятельностный характер (теория деятельности выступает инструментальной основой),
- продуктивность (непрерывное завершение проектом как результатом/продуктом деятельности).

Проект рассматривается как:

- цель и результат проектирования (деятельностный аспект);
- итог духовно-преобразовательной деятельности, имеющий субъективную ценность для его создателя (философский аспект);
- итог когнитивной деятельности, психологически насыщенный процесс, включающий генерирование идей и идеальное преобразование объекта (субъективизация), материализация идеальных построений в знаковом материале проекта (объективизация), развертывание знаковой структуры проекта в экстернизированном действии, материальное или материализованное воплощение замысла (экстерниризация, материализация) (психологический аспект);
- уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированных и управляемых видов деятельности, с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующий конкретным требованиям, включающий ограничения по срокам, стоимости и ресурсам» (управленческий аспект).

В основе проектирования как особого способа познания и преобразования действительности лежат следующие идеи:

- идея опережения, перспективы, заложенная в самом понятии «проект» («бросок в будущее»);
- идея «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования (каково оно есть) и желаемым (каким оно должно быть);
- идея пошаговости (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего» (понятие введено Н. А. Бернштейном));
- идея совместности, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;
- идея «разветвляющейся активности» участников (образ, предложенный автором метода проектов В.Х. Килпатриком) по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий [3].

Любой проект несет в себе *образовательный контекст*, поскольку включает участников проекта в позиции субъектов деятельности, приводит к появлению новых знаний и результатов деятельности (как минимум, в субъективном смысле «новых» для участников проекта), способствует развитию различных компетенций участников.

Кроме того, есть смысл говорить еще о следующих *контекстах проектной деятельности*:

- ценностном, т.к. в ходе проектирования требуется принимать решения на основе согласования ценностей участников проекта, социальных и личностных ценностей, ценности результатов и ценности усилий по его достижению, создание конвенциональных ценностей;
- текстовом, поскольку при создании проекта как некоторого текста (технического, культурного, социального, дидактического и др.), возникает потребность в освоении единого языка для всех участников для понимания, воспроизведения, развития, достижения внутреннего соответствия текста;
- культурном как решение проблемы культуросообразности проекта;
- коммуникативном, т.к. в процессе проектирования всегда есть элемент диалогичности, полилогичности, обмена информацией, действиями, способами действий, проявления отношения и субъективной окраски как авторов проекта, так и тех, на кого он направлен;
- событийным, поскольку проект переживается как событие его участниками, сопровождаемое эмоционально-когнитивным возбуждением, чувством сопричастности, радостью творчества, социального признания;

- социальном, поскольку проектная деятельность связана с социальной обусловленностью выбора проблематики проектов и средств их реализации, видов коммуникации, необходимостью самоопределиваться в общем с другими людьми предметном или профессиональном поле, получением социально значимого результата;

- личностном, т.к. участник проекта непосредственно интеллектуально, эмоционально, духовно включен в проект, переживает период проживания времени проекта как личностно значимое, результативно от него зависящее.

Производные от термина «проект»:

- проектный (проектная документация, проектный замысел, проектный подход, проектная культура, проектная деятельность, проектная компетенция) – относящийся к системе действий, осуществляемых в рамках проекта, или категорий, соотносимых с контекстами проекта;

- проективный (проективное мышление, проективное сознание, проективный тест, проективная методика; «проекция» - процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой) – отражающий способность человеческого сознания проецировать образ объекта в виде мыслеформы в реальную ситуацию реализации в практике;

- проектность – форма представления деятельности в соответствии с требованиями к проекту;

- проектировочный (проектировочный этап, проектировочные умения) – характеристика элементов, принадлежащих к проектированию как особому виду деятельности.

В современном образовании активно развиваются три основных *вида проектирования*, которые могут быть условно объединены как педагогические, но различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

– социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

– образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов;

– психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов.

Существуют различные мнения ученых по пониманию педагогического проектирования:

– процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний, технологий образования, способов педагогической деятельности и мышления (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко);

– предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов (В.С. Безрукова);

– содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов);

– многошаговое планирование (В.П. Беспалько);

– целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы (Н.О. Яковлева);

– новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.П. Тряпицина);

– прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е. С. Заир-Бек);

– способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности; «в контексте культуры технологического типа проектирование выступает в каче-

стве основного способа нормирования и трансляции инноваций с акцентом на ценностные установки позиционеров культуротехнического цикла, согласуемые по принципу коммуникативности и личностных отношений, с использованием идеи экрана и технологической схемы» (Н.А. Масюкова);

- целенаправленная деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса как модели предстоящей деятельности, которая представляет собой целенаправленный процесс с четкой структурой, определенными задачами, в результате которого обучающиеся приобретают систему знаний, умений и навыков, общие профессионально значимые качества личности, переходящие в компетенции, соответствующие требованиям современного общества, обеспечивающие профессиональное становление, необходимые для творческой деятельности, дальнейшего самообразования и саморазвития (И.А. Колесникова).

Содержательное наполнение результатов педагогического проектирования также может быть разным:

- комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени при установленных ресурсах с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации;

- разработанная система и структура действий педагога и обучающегося для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением времени, роли и места каждого действия, их участников и иных ресурсов, обеспечивающих эффективность всей системы действий;

- предварительный, предположительный текст какого-либо документа (например, технологической карты курса или урока, рабочей программы);

- программа мероприятий, объединенных общей организационной формой целенаправленной деятельности (например, образовательный проект, издательский проект, телевизионный проект);

- завершённый цикл продуктивной индивидуальной или совместной учебной деятельности (отдельного учащегося, проектной группы, обучающегося коллектива, образовательной организации).

Возможные уровни проектирования в образовании, различающиеся степенью обобщенности проектируемых процедур и результатов:

- концептуальный уровень находит выражение в концепции, модели – результатах высокой степени универсальности в заданных границах применимости;

- содержательный уровень реализуется в виде положений, регламентирующих деятельность, программ образовательных, исследовательских и других, учебных пособий – результатом является конкретное содержание, зафиксированное в документации;

- процессуальный уровень связан с регламентацией процессов - проектирование алгоритмов деятельности, технологий, методов, методик обучения, инструкций, учебных планов, технологических карт модулей, курсов, уроков, методические рекомендации и др.

Успешность педагогического проектирования зависит от выполнения следующих требований:

- контекстности, которая заключается в учете при разработке проекта всего многообразия отношений, которые проявляются в образовательном процессе и между его субъектами на разных уровнях обобщенности, это контексты – социокультурный, экономический, технологический, психологический, физиологический, предметный и междисциплинарный, субъектный и групповой и др.;

- учета разнообразных потребностей участников образовательного процесса;

- реалистичности проектного замысла и оптимального сочетания ресурсов;

- управляемости проекта, обеспеченной информационно-диагностической полнотой обеспечения процесса проектирования;

- активности участников проектирования, наличия их субъектной позиции.

Выделяют три этапа (ступени) педагогического проектирования:

I этап – моделирование – создание модели (концептуальной, процессуальной, поведенческой, дидактической и др.) проектируемой системы любого уровня (образовательной системы, образовательного процесса, отдельного модуля, занятия, деятельности обучающегося и т.д.), некоторого ее идеального образа в виде системы положений, схемы, процесса и т.п.;

II этап – собственно проектирование – создание проекта в результате доработки модели до уровня ее практического использования;

III этап – конструирование как создание конструкта, адаптированного для реализации в конкретных образовательных условиях.

Выполнение проекта есть пошаговая деятельность. Например, В. В. Сериков предлагает такую последовательность: разработка замысла, диагностичное задание цели, определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям; формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса; подбор педагогических средств; прогнозирование вариантов поведения педагога; диагностика результатов [7]).

При наличии и других точек зрения, *обобщенные этапы педагогического проектирования* таковы:

1. *Подготовительный (предпроектный)* этап, включающий процедуры: диагностика социально-образовательной ситуации, проблематизация, диагностичное целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, определение критериев оценивания.
2. *Этап реализации* проекта.
3. *Рефлексивный* этап.
4. *Заключительный* этап.

Рассмотрим подробнее *подготовительный этап*.

Для формирования замысла проекта целесообразно выполнить *анализ социально-образовательной ситуации*:

- что не устраивает в существующем образовательном процессе?
- что бы вы хотели изменить, привнести в свой проект?
- какие ресурсы (образовательные, социальные, технологические и др.) вы можете использовать в проектировании, в самом проекте?
- какие ограничения необходимо учитывать при проектировании (времени, ресурсов, технологий и др.)?

Проблематизация предполагает окончательную формулировку проблемы на основе ценностного самоопределения в проблемном поле, полученном на предыдущем этапе, систематизации и иерархии всех выявленных противоречий между существующей ситуацией в обучении и возможными позитивными перспективами изменений. Остановившись на одном из противоречий, выделите ключевые слова, сформулируйте проблему и предложите гипотезу ее решения.

Для *диагностичного целеполагания* существуют различные приемы, например, прием SMART — это аббревиатура, образованная первыми буквами английских слов:

- конкретный (specific);
- измеримый (measurable);
- достижимый (attainable);
- значимый (relevant);
- соотносимый с конкретным сроком (time-bounded).

Концептуализация (лат. conceptio — понимание, система) предполагает определенный способ понимания, трактовки, интерпретации будущего проекта учебного модуля, формулирование ведущего замысла и главных принципов его реализации. Целесообразно выполнить категориальный анализ, создать категориальное поле концепции, дать содержательное описание педагогических оснований проекта, реализуемые проектом подходы, стратегии, принципы.

К сведению

Интегрированная цель освоения этого модуля: становление профессиональной компетентности будущих преподавателей вуза в области проектирования образовательного процесса как целостной педагогической системы, ориентированной на личностное и профессиональное развитие студентов.

Ведущие идеи модуля:

- Учебный модуль, понимаемый как междисциплинарный феномен, является основной единицей образовательной программы по направлению подготовки в вузе; разработка учебного модуля, как системного феномена, требует применения педагогического проектирования.
- Проектирование и разработка учебного модуля в современном вузе требует переосмысления логики педагогического проектирования, задаваемой социокультурным контекстом, нашедшим отражение в ФГОС.
- Образовательные результаты, сформулированные на основе карт компетенций, могут быть достигнуты только при комплексном использовании традиционных и современных образовательных технологий, а оценка достигнутых образовательных результатов – традиционных и современных средств оценивания.
- Дидактическая компетентность является ядерной структурой в профиле профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Форматирование проекта означает определение с форматами его реализации: вид, контексты, пространство и поле проекта, круг участников, ограничения при проектировании и реализации проекта (времени, различных ресурсов и т.д.), разработка плана проекта.

Определение критериев оценивания осуществляется еще на этапе концептуализации, но на завершении подготовительного этапа следует на этом зафиксировать внимание.

Критерий — в переводе с греческого «признак, на основании которого производится оценка чего-либо». Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов), которые возникают еще на этапе концептуализации. На этом шаге необходимо ответить на вопросы:

1. Каких ожидаемые результаты реализации проекта?
2. Как вы думаете, каким образом каждый из участников проектной программы сможет оценить его успех (неуспех)?
3. Как мы будем «измерять» ожидаемые результаты?
4. Какой оценочный инструментарий будете использовать?

Задания

1. Проведите анализ информации этого пункта и выделите принципы педагогического проектирования, доказав их примерами из текста. Дополните свой список принципами педагогического проектирования, прочитав главу 2.5 учебного пособия «Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-1.shtml

3. Как вы считаете, какое из определений педагогического проектирования взято за основу в этом пособии? Докажите свою позицию.

4. Создайте интеллект-карту «Педагогическое проектирование».

5. Предложите программу исследования, которая могла бы быть использована на предпроектном этапе, где объектом проектной деятельности выступают:

- образовательная среда вуза;
- дидактическая система обучения по учебному модулю/предмету;
- процесс обучения по учебному модулю.

Выделите в рамках выбранного объекта несколько возможных предметов для изучения (при необходимости конкретизируйте объект).

6. В программе укажите цель и задачи изучения объекта, методы и методики, которые могут быть использованы, способы накопления, обобщения и интерпретации информации.

7. Вам предстоит разработать проект учебного модуля. Проанализируйте учебный план обучения в бакалавриате по тому направлению, что вы закончили. Если он разработан еще не в модульном формате, выделите, возможные варианты модульного построения образовательной программы, проанализировав свой опыт обучения, основываясь на содержательном единстве. Если учебный план уже в модульном формате, выберите для себя учебный модуль, который, по вашему мнению, требует пересмотра в связи потерей актуальности (содержательной, технологической, организационной). Таким образом, вы выберете предмет педагогического проектирования. Используя приведенную выше информацию, дайте характеристику вашего будущего учебного модуля как результата проекта.

8. Выполните подготовительный этап педагогического проектирования в отношении вашего предмета проектирования (учебного модуля), пройдя все описанные выше процедуры.

Литература

1. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
2. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. - М.: Логос, 1994. - 208 с.
3. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стр. – М.: Издательский центр «Академия». – 2008. – 288с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-9.shtml#book_page_top
4. Приказ Минобрнауки № 1367 от 19.12.2013 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/3/342>
5. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы // О.В. Акулова и [др.] // под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/256/64256/34953?p_page=4
6. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях - IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1– 3 апреля 2008 года / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина: гос. университет – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. Режим доступа: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/76471332>
7. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: концепция и технологии. — Волгоград, 1994.
8. Ядровская, М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. - № 366, 2013, - С. 139-143.
9. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование: Учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2001. – 124с.

1.4. Рефлексивный и заключительный этапы педагогического проектирования

Педагогическое проектирование завершается заключительными этапами: *рефлексивными процедурами и экспертизой*. Эти этапы чрезвычайно важны в аспекте и учения и преподавания, поскольку создают основу для их осмысления и дальнейшего развития.

Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — процесс самоанализа и осмысления субъектом внутренних психических актов и состояний. Выделяют *личностную* рефлекссию (знание и понимание субъектом самого себя), *деятельностную* (осмысление осуществленной деятельности по проекту), *коммуникативную* (анализ взаимодействия в процессе совместной работы), *содержательную* (анализ приобретений в содержательном плане учебного модуля), *интеллектуальную* рефлекссию (анализ проблем организации когнитивных

процессов переработки информации) и др. Не менее важно и выяснение позиций коллег по группе в отношении того, как они знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные приобретения (*кооперативная рефлексия*).

Итоговая экспертиза и оценка проекта как заключительный этап педагогического проектирования позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу.

Заключительный этап немыслим без *корректирующей стадии*, присутствующей в той или иной степени по ходу всего процесса проектирования, но в этот момент она приобретает свойства системности (оценивается выполненная работа как система), процессуальности (вносятся коррективы по самому процессу проектирования), обобщенности (интегрируются результаты анализа различных аспектов проектирования), прогностичности (дается прогноз на будущую деятельность).

Оценка проекта может проводиться в ходе самооценки/взаимооценки *результатов проекта* в соответствии с выбранными критериями или с привлечением независимых экспертов; в ходе рефлексии *проектирования как совместной деятельности*, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления; в ходе рефлексии по поводу *проектирования как процесса*, выстроенного по определенным правилам.

В зависимости от поставленных перед проектом целей необходимо определиться с тем, каким образом лучше провести эти заключительные этапы, поскольку в педагогическом опыте накоплено множество форм, видов, приемов, техник индивидуальной, групповой, коллективной рефлексии. Организация процедуры от педагога требует предварительного обдумывания:

- предмета рефлексии, значимого для основного числа участников;
- его функционально-целевого структурирование, задающее предстоящий «мыслительный маршрут»;
- определение типа предстоящей рефлексии и ее категориального контекста;
- нормирование (установление регламента, правил) рефлексивной деятельности;
- прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты рефлексивного акта;
- формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности [4].

Таким образом, структура любого проекта включает в себя четыре этапа.

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).

Процедуры внутри этапа: исследование (диагностика), проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. Непосредственно этап проектирования (реализации проекта).

Процедуры внутри этапа: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза (оценка).

3. Рефлексивный этап.

Процедуры внутри этапа: рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта).

4. Заключительный этап.

Процедуры внутри этапа: оценка результатов, процесса проектирования и его различных аспектов. Выработка рекомендаций по коррекции будущих проектов. На этой стадии также проводится (если стояли такие цели): апробация, распространение (диссеминация) результа-

тов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта (рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.).

В педагогическом отношении одинаково важны все этапы (процедуры) проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, иницируются их коммуникативные, творческие способности. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами; «выращивание» за счет этого необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

Задания

1. На основании материалов главы составьте таблицу: этапы проектной деятельности (предпроектный, собственно проектирование – реализация проекта, рефлексивный, заключительный), задачи этапа, проектные результаты этапа, педагогические результаты этапа.

2. На основании материалов 3 и 4 разделов этой главы постройте алгоритм поэтапного педагогического сопровождения проектной деятельности. Для этого обозначьте:

- какие процедуры являются обязательными для каждого из четырех этапов работы в проекте;
- что должны знать, уметь, чувствовать участники проекта, чтобы успешно справиться с каждой из них;
- какие трудности они могут испытывать по каждой из процедур;
- какие виды помощи в связи с этим целесообразно оказать со стороны педагога;
- что он для этого должен знать, уметь, чувствовать.

2. Изучив имеющийся опыт методов и приемов педагогической рефлексии [2,3,5,6], предложите, какие рефлексивные процедуры можно использовать при организации рефлексии выполнения вами проекта по разработке учебного модуля. Подготовьте и проведите их в аудитории по завершению проекта.

Литература

- 1 Взятыхшев, В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании // Инновационное образование и инженерное творчество. — М., 1995.
- 2 Кожуховская, Л.С. Развитие социально-ролевой компетентности студентов средствами педагогических игротехник. / Л.С. Кожуховская, И.И. Губаревич. — Минск, 2005. — 63с. Режим доступа: <http://zarpolitex.ru/kabpsiholog/prepod/10.pdf>
- 3 Кожуховская Л. С., Позняк И. В. Рефлексивные техники, методы и приемы. Режим доступа: http://nougazprom.mskobr.ru/files/refleksivnye_tehniki_metody_i_priemy.pdf
- 4 Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 2008. — 288с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-9.shtml#book_page_top
- 5 Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия». 2008. 368 с.
- 6 Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л.С. Кожуховская [и др.]; под общ. ред. Л.С. Кожуховской. — Минск: Изд. Центр БГУ, 2010. — 233с.
- 7 Тогдл Л., Пейша И. Методологические аспекты системного проектирования // Вопросы философии. — 1987. — № 2.
- 8 Хилл, П. Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений. — М., 1973.

ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО РИСУНКА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

2.1. Целеполагание как отправная точка педагогического проектирования

Цель образования – идеальный результат образования, формируемый на основе социального заказа и получаемый в результате педагогической деятельности.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» цель профессионального образования – «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» (ст.2).

Цель образования конкретизируется через задачи, при формулировании которых сегодня используются два подхода:

- традиционно *культурологический*, базирующийся на основных составляющих культуры (знания, виды и способы деятельности, ценностные отношения), ориентирующий на решение задач содействия и развития:

- общей культуры личности (умственного труда, нравственной, коммуникативной, экологической, логической, физической, эстетической, правовой, экономической, мировоззренческой),

- профессиональной культуры личности (профессиональная направленность, компетентность, опыт профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества),

- творческой самостоятельной личности специалиста, способной принимать решения;
- *компетентностный*, положенный в основу разработки ФГОС, акцентирующий внимание на процессе и результате образования, причем в качестве результата рассматривается способность человека действовать в разных проблемных ситуациях [2].

Цель образовательного процесса согласуется с целью образования, являясь системообразующим компонентом образовательной системы. Изменение цели образования влечет за собой изменения всех ключевых характеристик образовательного процесса: содержания, технологий, методов и способов взаимодействий его субъектов, форм организации, средств диагностики и оценки образовательных результатов.

В традиционной системе обучения реализуется *подход, центрированный на преподавателе* (или подход, центрированный на предмете) – традиционно сложившаяся модель планирования и реализации образовательных программ, который фокусируется на вкладе преподавателя и на оценивании с точки зрения того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами.

В инновационной, развивающей системе обучения закономерен *подход, центрированный на студенте* (или подход на основе результатов) – модель планирования и реализации образовательных программ, альтернативная сложившейся, которая фокусируется на том, что, как ожидается, смогут делать, демонстрировать студенты в конце модуля (дисциплины) или программы в целом.

Поскольку цель субъектов образовательной системы (обучающего и обучаемогося) не совпадают, необходим этап *целеполагания для конструирования общей цели*, связывающий деятельности субъектов, согласование и конкретизация их. В процессе педагогического проектирования преподаватель, проектируя цель учебного модуля и задачи обучения, разрабатывает такие формулировки цели и задач, чтобы они были приняты обучающимися, и проектирует сам этап целеполагания, его процедуры, приемы, которые в значительной мере обеспечивали бы принятие цели, приобретение ею личностного смысла, значимости для обучающихся.

Цель обучения по модулю формулируется в терминах компетентностного подхода.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях, т.е. знание подчиняется умению и практической потребности.

Компетентностная модель выпускника вуза по направлению подготовки (специальности) – комплексный интегральный образ конечного результата образования в вузе по направлению подготовки (специальности), в основе которого лежит понятие «компетенция».

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных качеств), задаваемых по отношению к определенной сфере деятельности, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в ней (рис. 3).



Рис. 3. Понятие компетенции (З – знания, У – умения, Н – навыки, Л – личностные качества, К – компетенция).

Компетентность – это интегральная характеристика личности, определяющая её способность решать проблемы и типичные задачи, возникшие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, включая личностное отношение человека к ним и предмету деятельности. Компетентность формируется (человек становится компетентным) в результате освоения компетенций.

По сути дела, *компетенция* – некоторое отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а *компетентность* – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» (А.В. Хуторской).

Профессиональная компетентность:

- способность специалиста решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, знаний и ценностей;
- совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста, необходимых ему для осуществления эффективной трудовой деятельности;
- совокупность измеряемых образовательных результатов, характеризующихся через уровни и дескрипторы.

Особенность компетенции как результата образования по сравнению с другими результатами образования в том, что она:

- является интегрированным результатом;
- позволяет решать целый класс задач (в отличие от элемента функциональной грамотности);

- существует в форме деятельности, а не информации о ней (в отличие от знания);
- переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями и компетентностями через осознание общей основы деятельности;
- в процессе компетентностного обучения наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов (в отличие от умения);
- проявляется осознанно (в отличие от навыка) [6].

Ключевые компетенции (т.е. необходимые при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность применения этих методов) сформулированы в начале 90-х годов XX века Международной организацией труда (табл. 2).

Таблица 2

Ключевые компетенции (МОТ, 1995г)

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

На их основе в 2000г разработан документ OCR (Oxford Cambridge and RSA Examinations - Экзаменационная комиссия Оксфорда / Кембриджа), в котором ключевые компетенции прописаны детализовано в общем случае по пяти уровням сформированности:

- коммуникация;
- операции с числами;
- информационные технологии;
- работа с людьми;
- усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности;
- разрешение проблем.

Они положены в основу общекультурных компетенций, зафиксированных в ФГОС, куда вошли также группы общепрофессиональных, профессиональных компетенций (ознакомиться можно на сайте (<http://fgosvo.ru>). Профессиональные компетенции определяются особенностями сферы профессиональной деятельности, требования к которой фиксируются в профессиональных стандартах.

Общая схема взаимосвязи компетентности как образовательного результата и профессиональной деятельности представлена на рисунке 4 (из материалов информационно-методического семинара на тему: «Методическое обеспечение реализации программ высшего образования на основе ФГОС ВО (с учётом европейских методологических подходов) 13-15 мая 2015 года; Ассоциация классических университетов России (АКУР) и МГУ имени М.В. Ломоносова. Выступление Е.В. Караваевой (<http://www.acur.msu.ru/developments.php>)).

Результаты образовательного процесса (результаты обучения) формулируются в терминах демонстрируемых студентами компетенций с учетом уровня их владения. Для этого преподавателю требуется понимать не только структуру, но и признаки сформированности компетенций. Компетенции всегда конкретны, они формулируются в терминах задач и действий, они соответствуют целям деятельности и помогают заранее определить существенные параметры ее результатов. Компетенции используются для прогнозирования успешной дея-

тельности, оценки актуальной деятельности, определения направления и содержания дальнейшего обучения и формирования профессиональных и организационных стандартов. Компетенции носят универсальный характер, так как могут быть приписаны разным людям, они воспроизводимы, ими можно овладеть и их развивать.

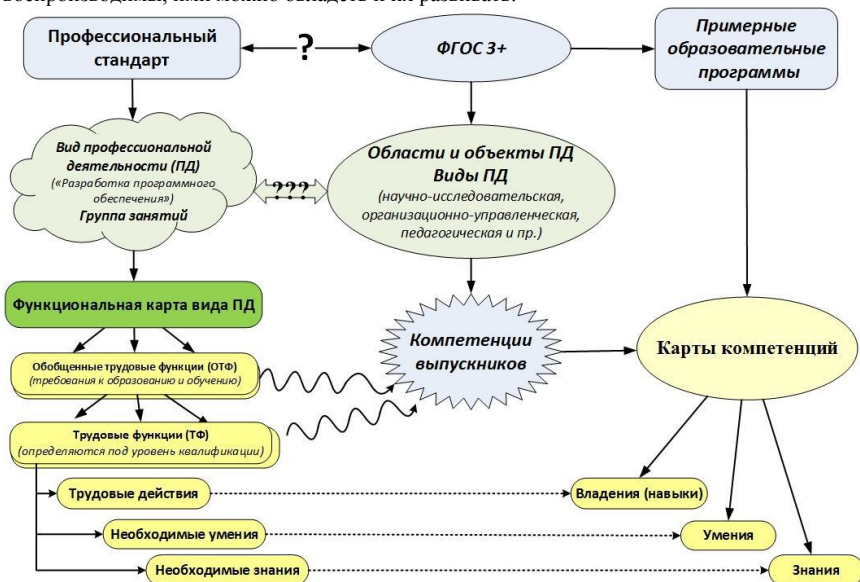


Рис. 4. Взаимосвязь профессиональных требований и компетентности как результата образовательного процесса

Однако следует понимать, что результаты обучения по модулю являют собой определенный конструкт заданного набора компетенций в образовательном стандарте.

Результаты обучения – это формулировка того, что должен будет знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения или его части [6].

Заданные в ФГОС компетенции носят широкий, рамочный характер.

Конкретизация компетенций осуществляется путем разработки *паспорта компетенций* – обоснованной совокупности вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения образовательной программы, которая является инструментом снижения неопределенности, достижения компромисса между преподавателями, администрацией вуза, работодателями [1]. Для разработки паспорта компетенций могут быть использованы методы фокус-группы, мозгового штурма, экспертной оценки (при разработке специальных компетенций с обязательным привлечением работодателей), коллективной работы группы преподавателей, работающих в одном модуле, ориентированном на формирование определенного набора компетенций. При декомпозиции структуры компетенций могут быть использованы подходы:

- *традиционный*, используемый в образовательных стандартах: знает, умеет, владеет (наиболее используемый, в том числе, в ФГОС);

- *принятый в европейском проекте TUNING*: «ЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ» (знание академической области, способность знать и понимать); «ЗНАНИЕ КАК ДЕЙСТВОВАТЬ» (практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации); «ЗНАНИЕ КАК

БЫТЬ» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте);

- по таксономии Б. Блума и его последователей: 1) когнитивная или познавательная сфера в виде шестиступенчатой иерархической структуры: знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка; 2) эмоциональная сфера, охватывающая «отношения», «чувства» и «ценности» (т.е. все то, что характеризует эмоциональную составляющую образовательного процесса: от базисного желания и готовности получать информацию до интеграции мотивов, ценностей, взглядов, идей и т.д.); 3) психомоторная сфера включает в себя, как правило, физические навыки, подразумевающие координацию мыслительной и мышечной деятельности (широко используя в таких областях, как естественные науки, медико-санитарные направления подготовки, искусство, театр, инженерные науки, физическое воспитание).

В паспорте компетенции, основу которого составляет карта компетенции, в перспективе может накапливаться информация о новом актуальном составе результатов обучения (на основе анализа профессиональных стандартов, социологических опросов и пр.), новых профессиональных функций и ситуациях, требующих проявления данной компетенции и т.д. В его структуру могут быть также включены разнообразные приложения, обосновывающие вузовские требования к уровню сформированности данной компетенции. Например, это могут быть аналитические таблицы, обосновывающие соответствие зафиксированного уровня сформированности компетенции мировым, европейским, российским федеральным и региональным требованиям, требованиям профессиональных сообществ и пр.

Примеры карты компетенций, разработанной в НовГУ приведены в приложении А.

К сведению...

Паспорт компетенции:

- конкретизация федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики;
- уточнение формулировки компетенций в соответствии с реализуемым профилем или программой подготовки;
- декомпозиция, разъяснение, упрощение формулировки компетенций или свертка нескольких компетенций в одну;
- структурирование компетенции на уровни, показатели и дескрипторы.

Итак, реализация компетентностного подхода потребовала изменения логики педагогического проектирования:

- предметно-знаниевая парадигма: цель – содержание – методы – результат;
 - компетентностная парадигма: цель – результаты – технологии, методы – содержание.
- Изменение образовательной парадигмы, а значит, целевых ориентиров, вызвало изменения всех ключевых компонентов дидактической системы:
- содержание образовательного процесса;
 - технологии и способы взаимодействия участников образовательного процесса;
 - формы организации образовательного процесса;
 - формы и средства диагностики и оценки образовательных результатов.

Задания

1. Определитесь с терминологией компетентностного подхода. Разработайте денотатный граф понятия «компетентностный подход».
2. Ознакомьтесь с понятием и классификацией компетентностей, которые предлагает Д. Равен. Насколько его позиция близка той, что лежит в основе российских ФГОС?
3. Установите соответствие ключевых компетенций по редакции документов 1995г., 2000г. и ФГОС, составив таблицу.
4. Ниже приведены характеристики подходов к разработке учебных курсов по С. Тухи (табл. 3) (Реферат статьи: С. Тухи Убеждения, ценности и идеологии при разработке учебных

курсов (Toohey, Susan (1999). Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In: S. Toohey, Designing Courses for Higher Education (pp. 44-69), Buckingham: SRHE & Open University.) Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/krasnova.html> [по 8]. Изучив информацию, заполните таблицу, добавив характеристики компетентностного подхода.

5. Выйдите на сайт своего университета. Найдите рабочие программы по учебным дисциплинам/модулям. Проведите анализ целей освоения учебной дисциплины/модуля с позиции компетентностного подхода.

6. Почему произошел сдвиг от предметно-знаниевого к компетентностному подходу в образовании? Как изменение цели образования повлияло на изменения в образовании – обоснуйте свой ответ. Вы наблюдаете изменения? Дайте прогноз развития этого процесса далее.

7. Ознакомьтесь с вопросом целеполагания в педагогике (таксономии Б. Блума, В.П. Беспалько и др.). Как изменяются цели обучения при компетентностном подходе?

8. Ознакомьтесь с ФГОС (в последней версии) по своему направлению.

9. Смоделируйте структуру одного из учебных модулей в образовательной программе (или изучите уже имеющийся).

10. Определите место и роль учебного модуля в подготовке по направлению (в соответствии с учебным планом, контекстом будущей профессиональной деятельности). Сформулируйте цель и задачи модуля (задать в компетентностном формате), ведущие идеи, учебные элементы.

11. Разработайте паспорт (карту) одной из компетенций (ОК и ПК) как целевых ориентиров обучения по модулю, интегрируя приведенные выше подходы.

Литература

1 Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. /Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: ИЦПКПС, Коорд. совет уч.-мет. объедин. и науч.-мет. сов. ВШ, 2010. – 56с.

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

3 Зимняя, И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» - М. ИЦПКПС, 2004.

4 Елина, Е.Г., Компетентности и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е.Г. Елина, Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 10-20.

5 Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010. – 386 с.

6 Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. Екатеринбург: ООО «Изд. Дом «Ажур» 2012.– 24 с.

7 Карты компетенций ОПОП бакалавра филологии: пилотные образцы // Инф. бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. № 16. 2015. С. 86-155. Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~umo/>

8 Краснова, Т.И. Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения / Материалы тренинга-семинара. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/rc/ed/school2/materials/krasnova.html>

9 Методическое обеспечение реализации программ высшего образования на основе ФГОС ВО (с учётом европейских методологических подходов) 13-15 мая 2015 года; Ассоциация классических университетов России (АКУР) и МГУ имени М.В. Ломоносова. Выступление Е.В. Караваевой. Режим доступа: <http://www.acur.msu.ru/developments.php>

10 Равен, Дж. «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - Когито-Центр, 2002. – 400 с.; (обратить внимание на стр. 77-78, 108-109, 11, 142-151)

11 Хурской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 23 апреля

Таблица 3

Подходы к разработке учебных курсов по С. Тухи [8]

	Традиционный (основанный на дисциплине подход)	Исполнительский (подход, основанный на системах)	Когнитивный подход	Эмпирический (основанный на личной значимости подход)	Общественно значимый подход	Компетентностный подход
Ценность	Ценится обширность теоретических знаний студентов.	Ценится умелое исполнение студентом определенных профессиональных действий.	Ценятся развитие умственных способностей, умения учиться.	Ценится свобода выбора обучающегося и его личностное становление.	Ценится способность студента к социальному действию (осознание студентами трудностей общества и желание сообщества в их решении).	
Цели обучения	Цель обучения – освоение студентами обширных знаний в той или иной области деятельности. Цели выражаются в виде перечня тем.	Цель обучения – формирование умелого исполнителя: приобретение необходимого для определенной профессиональной деятельности набора навыков и форм поведения. Цели должны быть заранее четко и детально определены и зафиксированы на языке поведения.	Цель обучения – развитие процессов мышления, что предполагает выделение нескольких мыслительных навыков, которые сознательно развиваются на протяжении всего курса. Цели выражаются в форме “мыслительных действий”, демонстрируемых в конце курса студентом.	Студентам предоставляется возможность самим определять собственные образовательные цели. Цели облекают в форму, описывающую конечное поведение, необходимое для выполнения той или иной деятельности либо как перечень способностей (пр., мыслительных).	Целями обучения является развитие исследовательских навыков, независимости суждений (обнаружения скрытых ценностей, контекста, допущений и т.п.) и навыков эффективной работы с людьми (работа в команде).	
Процесс обучения: роли преподавателей и студентов	Роль преподавателя состоит в том, чтобы просеять знания, отобрать наиболее важное, что необходимо знать студенту и	Преподаватель как разработчик программы курса должен определить; ожидаемый уровень исполнения; какие для его	Работа преподавателя и студентов концентрируется на углубленном осмыслении небольшого объема содержания (концеп-	Значимо обучение на основе как имеющегося у студентов жизненного опыта, так и организующего в рамках изучаемого курса. Процесс планиро-	Сотрудничество студентов и преподавателей концентрируется на: а) понимании и критической оценке деятельности обще-	

Выбор и упорядочивание содержания	передать ему его. Преподаватели также предлагают упражнения для закрепления пройденного и "тренируют знания" студента в опросах. Предполагается, что студенты более или менее хотят и готовы учиться, в большей или меньшей степени усердны в выполнении порученных задач и запоминании важной информации. Активно используется лекционная форма обучения. Конспект лекций достаточен для успешной учебы.	достижения потребуются навыки и знания, в какой последовательности с ними придется заниматься и тренировать, какие учебные задания помогут этому; как обеспечить регулярную обратную связь для необходимости корректировки процесса обучения. Технология обучения максимально формализована (например, программное обучение и т.п.). Студенты следуют запланированному пути.	ций или реального опыта). На преподавателе лежит ответственность корректирования способностей студентов. Основным средством работы преподавателя являются вопросы. Активно используются работа в малых группах, которая позволяет студентам экспериментировать с собственными мышлением и убеждениями. Используются формы письменных работ (эссе, дневники и т.п.), а также дискуссии, тренирующие мыслительные умения.	вания учебной программы предполагает совместную работу преподавателя и студентов. Студенты участвуют в отборе методов обучения, ресурсов, информации, определяют необходимость приглашения экспертов, выезды на рабочие места и т.п. Итоги этой работы оформляются в учебном контракте. Преподаватель – прежде всего помощник в реализации составленных студентами учебных программ, и только во вторую очередь – источник содержания.	ственных институтов, б) участия в совместных проектах, имеющих определенную общественную направленность. Преподаватели помогают студентам понять источники и основания собственности, учат анализировать социальные проблемы с разных позиций. Студентов учат задавать вопрос "Чьим интересам здесь служат?". Способы обучения: работа в малых группах над проектами, исследованиями.	
		Содержание выбирается на основе исследований характера практической деятельности либо путем наблюдения за умениями исполнителями. В результате данных исследований выявляются наиболее применяемые навыки, наиболее	Отбирается то содержание, которое позволяет развивать (тренировать) выделенные в качестве приоритетных к курсу интеллектуальные умения (анализа, аргументации, решения проблем и т.п.). Использует не-большой объем содержания. Широко освещения некоторой	Студенты сами определяют те навыки или знания, которые они хотели бы приобрести, и разнородности проблем, которые они хотели бы научиться решать. Преподаватель помогает студентам осознать, какие знания и навыки от них потребуются в их дальнейшей жизни, и определить разрыв между настоящим уровнем	Содержание курса черпается из актуальных, значимых социальных проблем повседневной жизни. Содержание обычно систематизируется вокруг научных исследований, проектов.	

	для структуризации курса может быть разная – хронологическая, масштаб деятельности и др., но всегда соответствует структуре дисциплины. Проблемы повседневной жизни не рассматриваются. Приоритет отдается абстрактным, теоретическим знаниям.	востребованные виды знаний и иные факторы важные для эффективности исполнения. Отбирается только то знание, которое “питает” поведение. При выборе содержания не учитываются интересы преподавателя или студентов.	области действительности не имеет значения.	способностей и тем, который может потребоваться. Преподаватель помогает студентам сориентироваться в изучаемой области, но без излишней назидательности и призыва.	
Описание	Оценка используется для подтверждения усвоения объема знаний. Преобладающие методы: письменные тесты (выбор правильного ответа). Активно используется форма рефератов. Оценивание проводится на основе сравнения результатов студентов.	Оценивание проводится часто, чтобы обеспечить обратную связь для преподавателя и студента. Неудача студента на какой-либо стадии процесса обучения означает необходимость корректирующих действий (возвращение к предыдущему), прежде чем будет сделан следующий шаг обучения. Оценивание осуществляется по предварительно четко фиксируемым критериям, производным от целей.	Оценивание призвано фиксировать изменение “качества” мышления студентов. Поскольку часто оцениваются сложные интеллектуальные навыки, которые трудно четко описать, актуальна задача определения ясных критериев оценки. По этой причине, и потому что важно развитие навыков оценивания у студентов используются формы самооценивания и взаимооценивания.	Приоритетно развитие у студентов способности оценивать качество своего “продвижения в курсе”. От студентов ожидается, что они будут отбирать и представлять результаты своих достижений. Используются такие виды оценивания как: самооценка, взаимооценка студентов, оценивание руководителями проектов или специалистами-предметниками. Оценка больших и сложных проектов предпринимается ради фиксации прогресса студентов. Проблемой является – подбор критериев для оценивания.	Критерии оценивания (требуемый уровень знаний, умений и т.п.) согласуются студентами и преподавателями. На ряду с оцениванием преподавателем, используется самооценка и взаимооценка студентов. Основной объект оценки – проекты.

2.2. Содержательный аспект учебного модуля: подходы к отбору содержания и формы структурирования учебного материала

Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, первоначально отчужденная от обучаемых и предъявляемая обучаемым в дидактически переработанном виде; это «многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в предмете дидактики содержательную сторону обучения» (В. В. Краевский).

В ходе развития педагогического знания появились различные *теории формирования содержания образования* (разработанные для уровней среднего образования, но проецируемые в той или иной степени и на высшее образование):

- *дидактический материализм*, или энциклопедизм (Я.А. Коменский, В.Г. Спенсер и др.) настаивает на том, что как можно больший объем знаний должен быть передан ученику (энциклопедическая модель знаний);
- *дидактический формализм* (Гераклит, Цицерон, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг) рассматривает обучение как способ развития способностей и познавательных интересов, отстаивая идею о развитии ума и способностей человека посредством гуманитарных наук и древних языков (главный источник знаний – разум);
- *дидактический утилитаризм* (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) предполагает обучение как реконструкцию опыта, источник содержания образования – в общественной и индивидуальной деятельности ученика, а не в отдельных предметах (знания – из деятельности);
- *экземпляризм* предлагает познавать целое путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента, «экземпляра», сжимая тем самым объем содержания изучаемого материала до этих репрезентативных фрагментов содержания (Г. Шейерл) (знание от репрезентативного частного - к общему);
- *дидактическое программирование*, или теория операциональной структуризации содержания (Б. Скиннер и др.), предлагающей построение последовательности усвоения учебного материала на основе установления взаимосвязей его компонентов.

В советской педагогике разработана *культурологическая концепция содержания образования* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), значение которой сейчас по-новому осознаваться в контексте компетентностной образовательной парадигмы. Содержание образования, согласно этой концепции, включает:

- научные знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления способов деятельности, включающий знания, практические умения и навыки;
- опыт творческой, поисковой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, знаниям, деятельности, себе [9].

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

Между тем, в *структуре компетентности* (согласно проекта TUNING) выделяются: знание академической области, способность знать и понимать; практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации; ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте.

Таким образом, можно заключить, что культурологический и компетентностный подходы к образованию не противоречат, а взаимно дополняют друг друга: культурологический направлен на развитие человека в культурном пространстве, а компетентностный учитывает современные особенности этого пространства [1].

Для отбора содержания образования целесообразно учитывать следующие общие принципы:

- целостное отражение в содержании образования потребностей общества, уровня современной научной, производственно-технологической, культурной, общественно-политической информации;
- высокая научность и практическая значимость отбираемого материала;
- соответствие отбираемого содержания возможностям студентов;
- соответствие отведенному времени на изучение;
- учет международного опыта построения содержания по данному предмету;
- соответствие возможностям учебно-материальной и методической базы учебного заведения.

Уровни формирования содержания:

1) общего теоретического представления: определяются дидактические основания отбора содержания образования в целом, не разделенного на отдельные предметы, т.е. того содержания, которое станет достоянием каждого обучающегося. На том же уровне разрабатывается допредметное содержание образования, которое затем распределяется по учебным дисциплинам;

2) учебного предмета - допредметное содержание разделяется на предметные области и конкретизируется в зависимости от основных функций, специфики каждой учебной дисциплины;

3) учебного материала - разработчик содержания определяет, что необходимо включать в тот или иной предмет, какие понятия ввести, какие законы и теории рассмотреть, какие историко-научные, философские, методологические знания должны быть усвоены обучающимися;

4) педагогической действительности - это содержание образования, органически включаемое в процесс обучения;

5) личностный - содержание образования становится достоянием личности, присвоенным человеком личным опытом [9].

К сведению...

Отбор содержания учебного модуля сводится к формированию его *содержательной модели*. Использование моделирования облегчает педагогу установление не лежащих на поверхности научных и методических связей между элементами учебного материала, понимание предстоящей учебно-познавательной деятельности студентов, позволяют оценить дидактическую роль отдельных учебных элементов, понятий, суждений, классифицировать возможные ошибки в усвоении материала.

В педагогике высшей школы используются следующие *подходы к отбору содержания*.

Согласно *квалификационному подходу* содержание учебной дисциплины/модуля строится на основе анализа профессиональной деятельности специалиста (его квалификационной модели), соотнесение задач профессиональной деятельности с требованиями государственных образовательных стандартов (табл. 4).

Установление взаимосвязей осуществляется экспертным методом. Однако первым шагом при проектировании содержания учебной дисциплины является определение научного содержания конкретной области научного знания, которое далее дидактически адаптируется и настраивается затем под запросы квалификационной модели специалиста. Таким образом, в реализации двух логик (внешняя - логика будущей квалификации и внутренняя - логика построения образовательного процесса) приоритет отдается второй. Выделяются *принципы структурирования содержания учебной дисциплины/модуля*, учитывающие специфику областей научного знания (табл. 5).

Таблица 4

Модель определения перечня и уровней усвоения учебных дисциплин
при квалификационном подходе

Учебные дисциплины			Виды профессиональной деятельности			
У1	У2	...	Требования ГОС	X1: задачи ПД	X2	...
				X11	...	X21
			- знания:			
			-			
			-			
			-			
			- умения:			
			-			
			-			
			-			
			- навыки:			
			-			
			-			

Таблица 5

Принципы структурирования содержания учебной дисциплины/модуля

Принцип	Структурообразующий компонент
Проблемно-задачный	Рассматриваемые в курсе проблемы, решаемые задачи
Системно-морфологический	Объект, система, элементы
Технологический	Этапы решения проблемы или задачи
Историко-хронологический	Явления, события, эпохи, произведения, рассматриваемые во времени с учетом общественно-исторических условий
Организационно-функциональный	Объект как организующая структура, его элементы
Жизненного цикла	Объект как изменяющийся во времени система (например, биологическая система) или этапы жизненного цикла технической системы

В общем виде различают два способа структурирования и далее разворачивания учебной информации:

- линейный, при котором учебные элементы выстраиваются в определенную непрерывную последовательность;
- концентрический, при котором выделяется ядро содержания, которое при дальнейшем изучении расширяется, углубляется, осмысливается на разных уровнях (обобщения, систематизации и т.д.).

При *тезаурусном подходе* содержание учебной дисциплины/модуля выстраивается на основе тезауруса – системы терминов как модели языковой среды, образованной множеством элементарных понятий (законов, теорий, методов, проблем, научных фактов) и связей между ними (конкретизация, интерпретация, формализация, моделирование, аналогия, анализ, абстракция, индукция, дедукция, синхронизация и т.п.), а также совокупностью вхождения друг в друга структур: элементарные понятия, элементарные структуры из элементарных понятий и т.д. Тезаурус учебной дисциплины содержит некоторое минимально необходимое количество знаний (ядро специальности/направления). Методика составления *информационно-поискового тезауруса* включает три основных этапа: 1) отбор литературных источников; 2) выделение ключевых слов; 3) формирование списка дескрипторов.

Разновидность тезауруса – *логико-категориальный тезаурус*, который представляет собой способ представления знаний, отражающий не только деление терминопольа на отдельные области (что характерно для информационно-поискового тезауруса), но и наличие законов и правил вывода одних понятий из других (т.е. логическую и функциональную связь отдельных областей терминопольа) [14].

Построение содержания учебного модуля/дисциплины при тезаурусном подходе осуществляется по следующим этапам (Л.Т. Турбович):

- построение списка оснований (фактов, законов, норм, оценок);
- перечисление признаков изучаемых объектов, составление сигнатур понятий;
- группировка понятий путем квантификации, классификации, упорядочения посредством генерализации;
- определение содержания начального тезауруса обучающегося;
- построение модели обучающегося как разности конечного и начального тезаурусов [23].

Существуют и другие алгоритмы, например, следующий (разработан С.И. Макаровым на основе работ В.И. Гинецинского, В.П. Беспалько):

- ориентируясь на современные научные труды (монографии, статьи и д.п.) по предмету изучения, построить логическую структуру данного раздела науки (граф науки);
- сформулировать принципы отбора содержания;
- опираясь на данные принципы, выбрать из графа науки необходимое число учебных элементов, построить логическую структуру учебного предмета (граф учебного предмета) и убедиться в достаточности полученных учебных элементов для достижения учебных целей;
- составить таблицу учебных элементов, определить для каждого элемента исходный уровень и задать конечный уровень усвоения;
- подсчитать объем усвоения и убедиться в отсутствии перегрузки студентов учебной работой;
- изложить всю учебную информацию с учетом уровня научности содержания обучения (феноменологический, аналитико-синтетический, прогностический, аксиоматический);
- построить все возможные тесты с учетом уровня цели обучения по уровню усвоения по всем учебным элементам, включенным в логическую структуру предмета, для проверки степени его освоения, осознанности и прочности усвоения [12, 13].

Разрабатывается *задачный подход* к построению содержания образования. Такой подход предполагает отказ от понимания содержания профессиональной подготовки как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) в пользу развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний, рефлексии опыта профессиональных проб.

Содержание профессиональной подготовки понимается как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального образования [22].

К сведению...

Сущность учебного модуля при задачном подходе к построению содержания образования принципиально отличается от учебной дисциплины в ее традиционном понимании как дидактически адаптированной проекции научной области знания. В построении содержания профессионального образования лидирует логика подготовки к решению задач профессиональной деятельности.

Таким образом, *содержание учебного модуля* конструируется как совокупность учебно-познавательных задач, являющихся аналогом, прообразом, имитацией или реальными профессиональными задачами в деятельности специалиста по конкретному направлению или ее частями [7]. Учебная задача – это специфическая форма воплощения содержания обучения, позволяющая обучающемуся путем собственной деятельности конструировать новое знание. *Под учебно-познавательной задачей* понимается междисциплинарная ситуация, заданная в контексте профессиональной деятельности, для разрешения которой необходимо привлечение научных знаний. Учебно-познавательная задача, по определению В.В. Краевского,

представляющая собой «свернутую схему деятельности», выступает своеобразным средством «упаковки» информации, узлом, стягивающим к себе потребные научные знания и сложные умения. Решение учебно-познавательных задач, таким образом, демонстрирует владение обучающимся определенными компонентами компетенций, т.е. демонстрирует определенные результаты обучения.

Например, в исследованиях РГПУ им. А.И. Герцена, проводимых в течение последних лет, были выделены следующие группы задач современного учителя, которые определили своеобразную «задачную рамку» построения содержания профессиональной подготовки:

- понимание ученика в образовательном процессе,
- подготовка, планирование, организация образовательного процесса (с учетом возможностей образовательной среды, взаимодействия с социальными партнерами школы),
- работа с информацией,
- коммуникация,
- самообразование (на основе рефлексии и самооценки),
- профессиональное поведение,
- управление [10, 22].

Задачный подход позволяет выполнять:

- собственно функцию образования как передачу дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (культурологическая составляющая);
- формирования компетентности будущего профессионала в соответствии с требованиями образовательного стандарта и профессионального стандарта по конкретной специальности/направлению (компетентностная составляющая);
- развития личности, личностного опыта проживания учебно-познавательных задач в ходе субъект-субъектного общения в образовательном процессе и возникающих в нем ситуаций, требующих проявления переживания, смыслообразования, самоуправления, саморазвития (личностная составляющая).

Реально предстоящее перед студентом содержание профессиональной подготовки складывается из двух элементов: дидактически переработанного социокультурного опыта, которым делится преподаватель, и личностного опыта, самостоятельно приобретенного, добытого и привнесенного в процесс решения учебно-познавательной задачи каждым студентом.

Принципиальным является вопрос о соотношения фундаментального знания и прикладного [22]. Научные знания, необходимые для решения задач и выполнения заданий, отбираются на основе систематизации результатов дисциплинарных и междисциплинарных исследований проблем, в поле которых входят соответствующие учебно-познавательные задачи с учетом их когнитивного, ценностного, функционального и других аспектов. Для трансляции сложившегося в определенной профессиональной сфере понимания задач профессиональной деятельности, ценностных ориентиров в профессии, особенностей мотивов, профессиональных планов, возможностей и интересов студентов к будущей профессии важным ресурсом является потенциал неформального и неформального образования.

Такое понимание содержания образования обеспечивает *иные ключевые характеристики образовательного процесса: вариативность, нелинейность, модульность, персонализация, индивидуальность образовательных маршрутов.*

Методологию построения содержания при задачном подходе составляют следующие подходы:

- социокультурный подход, позволяющий выявить факторы влияния различных общественных процессов на профессиональное образование и факторные влияния профессионального образования на общественные (в том числе экономические) процессы;
- системно-функциональный подход, позволяющим исследовать систему (в данном случае – содержание подготовки) в рамках более крупной системы (процесса вузовского образования) и устанавливать функциональные зависимости между ними;

- деятельностным подходом, позволяющим исследовать изменения характеристик процесса профессиональной подготовки, в том числе, фиксировать изменение отношений современно-го студента к будущей профессиональной деятельности.

Учебно-познавательные задачи в процессе построения содержания учебного модуля формулируются преподавателем как учебно-профессиональные задачи практического, а не теоретического (академического) плана. Академические задачи обычно четко сформулированы, жестко определены, относительно них имеется полная информация; практические задачи неопределенны, требуют самостоятельной формулировки, имеют несколько решений. Особенности практико-ориентированных задач (по Р. Стенбергу) характеризуются:

- развивающимися контекстами;
- изменяющимся содержанием;
- развивающимся многообразием целей решения;
- развивающимися вариациями в объяснении и определении практической задачи [по 22].

Именно эти особенности практических задач позволяют оперативно корректировать содержание профессиональной подготовки, создают условия для постоянного развития компетентности как динамической структуры за счет накопления опыта, самообразования.

Задачный подход к содержанию образования обеспечивает:

- учебно-познавательную деятельность студентов в процессе решения реальных задач, а не искусственных ситуаций;
- работу студентов с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;
- обучение не только у преподавателя, а и в процессе анализа, обсуждения и решения реальных проблем;
- развитие критического мышления и умения принимать ответственность за выбор решения.

Задачи профессиональной деятельности формируют кластеры учебно-познавательных задач. Для их разработки полезно знать классификации учебно-познавательных задач.

Известна классификация учебных задач Д. Толлингеровой [21]:

- задачи, требующие мнемического воспроизведения данных по узнаванию; воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий; и по воспроизведению дефиниций, норм, правил; воспроизведению больших текстов блоков, стихов, таблиц, и т.п.;
- задачи, требующие простых мыслительных операций с данными по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.); перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т.п.); перечислению и описанию процессов и способов действий; разбору и структуре (анализ и синтез); сопоставлению и различению (сравнение и разделение); распределению (категоризация и классификация); выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т.п.); задачи по абстракции, конкретизации и обобщению; решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.п.);
- задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными по переносу (трансляция, трансформация); изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование); индукции; дедукции; доказыванию (аргументацией) и проверке (верификацией); задачи по оценке;
- задачи, требующие сообщения данных: задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.; отчетов, трактатов, докладов и т.п.; самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и т.п.;
- задачи, требующие творческого мышления: задачи по практическому приложению; решение проблемных задач и ситуаций; постановка вопросов и формулировка задач или заданий; задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе); задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе).

Примерная основная образовательная программа общеобразовательного учреждения (стандарты второго поколения) предлагает обобщённые классы учебно-познавательных и учебно-практических задач (табл. 6).

Таблица 6

Классификация учебных задач

Класс учебных задач	Класс включает задачи на
Учебно-познавательные задачи	- глубокое понимание изученного и/или выдвижение новых для них идей, иной точки зрения, создание или исследование новой информации, преобразование известной информации, представление её в новой форме, перенос в иной контекст и т. п.; - формирование и оценку навыка самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний как результата использования знако-символических средств и/или логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, интерпретации, оценки, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, соотнесения с известным;
Учебно-практические задачи	- формирование и оценку навыка разрешения проблем/проблемных ситуаций, требующие принятия решения в ситуации неопределённости, например, выбора или разработки оптимального либо наиболее эффективного решения, создания объекта с заданными свойствами, установления закономерностей или «устранения неполадок» и т. п.; - формирование и оценку навыка сотрудничества, требующие совместной работы в парах или группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат; - формирование и оценку навыка коммуникации, требующие создания письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами: коммуникативной задачей, темой, объёмом, форматом (например, сообщения, комментария, пояснения, призыва, инструкции, текста-описания или текста-рассуждения, формулировки и обоснования гипотезы, устного или письменного заключения, отчёта, оценочного суждения, аргументированного мнения и т. п.);
Учебно-практические и учебно-познавательные задачи	- формирование и оценку навыка самоорганизации и саморегуляции, наделяющие учащихся функциями организации выполнения задания: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы; - формирование и оценку навыка рефлексии, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий, выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания и/или самостоятельной постановки учебных задач (например, что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т. п.); - формирование ценностно-смысловых установок, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и/или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и/или личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки; - формирование и оценку ИКТ-компетентности обучающихся, требующие педагогически целесообразного использования ИКТ в целях повышения эффективности процесса формирования всех перечисленных выше ключевых навыков (самостоятельного приобретения и переноса знаний, сотрудничества и коммуникации, решения проблем и самоорганизации, рефлексии и ценностно-смысловых ориентаций), а также собственно навыков использования ИКТ.

Примеры учебных задач, предложенных аспирантами НовГУ по различным образовательным направлениям, и учебное содержание, освоение которого требуется для решения этих задач, приведены в приложении Б.

Структура процесса обучения при задачном способе формирования учебного содержания – рис. 5.



Рис.5. Структура процесса обучения при задачном способе формирования учебного содержания

Основными формами структурирования содержания образования являются структурно-логические/технологические матрицы, графы, фреймы.

Пример матрицы связей между темами внутри учебного элемента – рис. 6. Строка - использование содержания каждой темы для изучения последующих. Столбец – опора каждой темы на последующие. На пересечении строк и столбцов цифрой “1” указано наличие связи между соответствующими темами, а цифрой “0” – ее отсутствие. Треугольная форма рабочего поля матрицы и отсутствие связей между темами ниже главной диагонали матрицы свидетельствует о правильном выборе последовательности изучения вопросов темы.

№ Темы	1	2	3	4	5	Число связей
1		1	1	1	1	4
2			0	1	1	2
3				1	1	2
4					1	1
5						

Рис. 6. Матрица связей содержательных элементов учебной информации

Граф учебной информации – это множество элементов содержания, построенных в определенных связях и отношениях, отражающих выбранный преподавателем замысел построения и изложения учебного материала. В графе учебной информации все его вершины (элементы) располагаются на горизонтальных линиях, каждая из которых соответствует выделенному основанию графа (рис. 7).

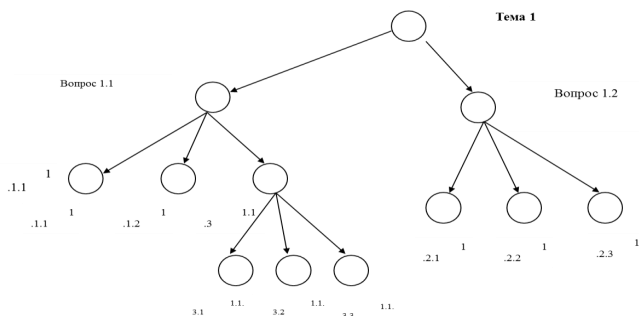


Рис. 7. Графовая модель учебного содержания модуля/дисциплины

Фреймовая модель содержания основана на понятии фрейма (введено М. Минским (Minsky, 1975г., США), с англ. «рамка», «каркас», «основа», «скелет») как "структуры данных для представления стереотипных ситуаций". Идея фрейма как способа фиксации основных фрагментов человеческого опыта возникла при проектировании систем искусственного интеллекта, от которых требовалось «охватить все единым взглядом». Теория фреймов в приложении к образованию развивалась в работах С.К. Вордена Т.А. Дейка, М. Минского, Е.Б. Рошфорда, Д.А. Сноу, Е.Ф. Тарасова, Ч. Филлмора и др.) [19, 20].

Создание фрейма – это создание «идеальной картинки» изучаемого объекта как точки отсчета для интерпретации непосредственно наблюдаемых, «реальных» ситуаций, имеющих место в действительности. Будучи выстроенным относительно некоторого понятия – концепта, фрейм содержит информацию о существенном, типичном и возможном для него. Фрейм как единица представления знаний может быть представлен в виде совокупности терминальных узлов (инвариантных составляющих, содержащих информацию, всегда истинную для данного процесса/явления в виде ограниченного набора универсальных категорий) и слотов ("slot" – "цель"; вариативных, потенциальных составляющих, ассоциирующих с концептом), которые могут перезагружаться новой информацией (рис. 8). Особенность фреймов как открытой системы – их одномоментная статичность и динамичность при использовании за счет перезагрузки слотов. Слоты позволяют учитывать контекст, анализировать причины изменений, прогнозировать развитие исследуемого объекта/процесса, создавать предпосылки для решения актуальных задач. Сущность создания фрейма как способа представления результатов заключается в свертывании информации и ее знаковом отображении.

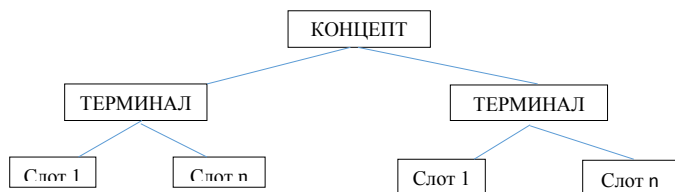


Рис. 8. Структура фрейма

Фреймы могут иметь общие терминалы; объединяться и образовывать системы фреймов за счет их пересечения, расширения, дополнения, трансформации, могут отражать действия, причинно-следственные связи, изменения понятийной точки зрения и т. д.

Идея применения фреймового подхода при формировании содержания образования основана на психологическом знании о том, что в процессе мышления человека происходит укрупнение и структурирование информации, создаются тесные связи между фактологическими и процедурными знаниями; знания усваиваются, укладываются и хранятся в памяти в сжатом виде - в виде когнитивных ментальных структур – фреймов. Сущность фреймового подхода к представлению структуры содержания заключается в смысловой компрессии укрупнённых дидактических единиц учебного материала: непосредственное свёртывание информации и языковое и символическое выражение свёрнутой информации. Фреймовые схемы относятся к образно-логическим и знаково-символическим схемам.

В современной лингвистике используются разные варианты термина «фрейм»:

- «схема» как обобщенный конструкт;
- «сценарий» как разновидность структуры сознания, выработанная в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений;
- «скрипт» как обобщенный эпизод в памяти, который позволяет делать выводы, необходимые для понимания, заполняя отсутствующую информацию;
- «когнитивная модель»;
- «модель ситуации» как некоторый обобщенный фрагмент действительности, типичное положение дел, в котором типичным образом связаны участники и необходимые предметы; информационно-знаниевое поле, включающее в себя декларативные, процедурные, оценочные знания, необходимые для понимания ситуации, ее развития и разрешения, и вместе с тем информацию, обусловленную контекстом (социальным, культурным, технологическим, личностным и др.).

В понимании фрейма и учебно-познавательной задачи существует определенная аналогия: фрейм содержит информацию о существенном, типичном и возможном для него; учебно-познавательная задача включает в себе механизм освоения обобщенного действия, т.е. и фрейм, и учебная задача являются свернутыми инвариантными схемами деятельности или ее элементов – действий.

При структурировании содержания профессионального образования целесообразно использовать вариант понимания фрейма как учебно-познавательной задачи, за которой стоит профессиональной ситуации. В психологическом аспекте фрейм – это относительно обобщенная структура прошлого опыта, помогающая прогнозировать изменение состояния объектов внешнего мира, развитие и содержание событий, их взаимосвязь. Фрейм – это когнитивная структура, описывающая некоторую обобщенную междисциплинарную ситуацию. Таким образом, фрейм дает универсальный шаблон для понимания любой конкретной ситуации из определенного для данного фрейма класса ситуаций. Понимание происходит путем конкретизации терминалов и согласования их слотов с вполне определенной, существующей обстановкой. Фреймовая модель должна быть открытой, т.е. должна не только адекватно представлять проблему, но и направляет обучающегося в ее решении, который делает свои выводы о дальнейшем развитии событий, о возможном решении исходя из контекста и своих фоновых знаний.

Отличительным признаком такой модели является также повторяемость, то есть завязки всех историй сводятся к определенному числу типовых ситуаций. Наиболее значимая характеристика данной модели – это способность предсказывать, домысливать.

Хотя некоторые исследователи указывают на различия между фреймом и обычной моделью-ситуацией, но эти различия нивелируются, если модели ситуации будет присуще:

- свойство динамичности (т.е. ситуация является не отдельным «кадром», не частью более объемного жизненного «сценария», а целостным сценарием, отражающая организацию знаний человека о мире);
- возможность определенного варианта интерпретаций при работе с фреймом;
- типичность и вариативность одновременно.

Основными свойствами фрейма являются:

1. логичность в описании последовательности событий (вертикальная структура);
2. иерархичность заполнения (вертикальная структура): его ячейки могут заполняться другими фреймами, а сам он может заполнять ячейки более высокого в иерархии фрейма;
3. стереотипность, повторяемость и ситуативная связь: фрейм описывает некоторую стандартную, стереотипную конфигурацию знаний, такой их набор, который минимально необходим человеку в аналогичной ситуации; вхождение компонентов знаний в один стереотип предполагает и их ситуативную близость;
4. кодирование информации ключевыми словами и выражениями, за которыми скрывается целый фрейм.

Как писала Г.Д. Кириллова, «определяющим в соотношении содержательной и операциональной сторон познавательной деятельности является содержание учебного материала и не просто содержание, а степень его раскрытия» [8, с.33]. Использование фреймовой формы структурирования содержания учебного модуля позволит обеспечить высокий уровень обобщения содержания и заложить возможность его динамики в процессе разворачивания с опорой на индивидуальный вклад студентов в конструирование содержания.

Этапы создания фреймовой опоры:

1. Постановка цели.
2. Структурирование учебного материала.
3. Выделение обобщённой (стереотипной) информации о заданных элементах знаний.
4. Анализ полученной информации.
5. Создание каркаса фреймовой схемы.

Следует обратить внимание на один из важнейших механизмов при работе с содержанием – *механизм понимания*. Понимание рассматривается как механизм внутренней речи, в процессе которой воспринимаемая информация обычно воспроизводится в виде очень сокращенной речевой схемы, отражающей выражение больших смысловых групп, которые в зависимости от ситуации снова могут быть развернуты в ту или иную последовательность слов.

В процессе восприятия текста возникают так называемые «смысловые вехи» – это слова, на основе которых происходит актуализация того фрагмента знания, который необходим для осмысления последовательности слов, в контексте которых они находятся, это – «точки контакта» речевого потока с внутренней индивидуальной системой знания. Понимание всегда сопровождается свертыванием информации, т.е. формированием «второго текста», передающего смысл первичного текста, но более короткого, каждое слово которого имеет смысловое значение и при необходимости может быть развернуто [6, с. 23].

Процесс понимания текста осуществляется в соответствии со следующей схемой:

- 1) выдвижение предварительной гипотезы о смысле (предугадывание);
- 2) определение значений непонятных слов (специальной терминологии);
- 3) возникновение общей гипотезы о содержании текста (о знаниях);
- 4) уточнение значений терминов и интерпретация отдельных фрагментов текста под влиянием общей гипотезы (от целого к частям);
- 5) формирование некоторой смысловой структуры текста за счет установления внутренних связей между отдельными важными словами и фрагментами, образования абстрактных понятий, обобщающих конкретные фрагменты знаний;
- 6) корректировка общей гипотезы относительно содержащихся в тексте фрагментов знаний (от частей к целому);
- 7) принятие основной гипотезы формирования «второго текста» [16].

Центральным моментом в процессе интерпретации текста является формирование смысловой структуры или выделение опорных ключевых слов или смысловых вех, а также связывание «смысловых вех» в единую семантическую структуру.

Известно, что в тексте существует два вида связей: эксплицитная (явная) и имплицитная (скрытая). Эксплицитные делят текст на параграфы (вводные слова, коннекторы), а ос-

новые затруднения при понимании вызывают имплицитные связи, которые могут быть по-разному интерпретироваться обучающимся.

На процесс понимания (интерпретации) влияют следующие компоненты:

- личный опыт интерпретатора;
- общенаучная эрудиция;
- фоновые знания.

Задания

1. Сравните определение содержания образования, понимаемого как «система знаний, включая факты и обобщения, и система полезных умений и навыков» (Есипов Б.П., Гончаров Н.К.) и те, что приведены в тексте раздела.
2. Представьте содержание учебного модуля, используя тезаурусный подход.
3. Используя ФГОС и профессиональный стандарт, сформулируйте несколько задач профессиональной деятельности.
4. Соотнесите задачи профессиональной деятельности с целями учебного модуля, с результатами обучения в терминологии компетентностного подхода. Сформулируйте на основе проведенного анализа совокупность учебно-познавательных задач, которые вписываются в контекст профессиональной деятельности.
5. Разработайте содержание обучения, которое обеспечивает решение одной из выделенных учебно-познавательных задач, решаемых в рамках вашего учебного модуля.
6. Создайте таблицу сходства и различий между опорным конспектом, структурно-логической схемой или структурно-логической формулой и фреймовой схемой.
7. Разработайте фреймовую модель содержания учебного модуля.

Литература

1. Бабакова, Т. А. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т. А. Бабакова, Т. М. Акинина. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – 64 с.
2. Ваганова, О.И. Методы оценки объема учебного материала, подлежащего запоминанию в курсе математики полной средней школы. Монография. / О.И. Ваганова, В.М. Соколов. – Н. Новгород, ВГИПА, 2004. – 101 с.
3. Гуров, В.Н., Повышение квалификации преподавателей системы профессионального образования: новые вызовы и решения [В.Н. Гуров и др.] // Инновации в образовании. – 2010. – № 11. – С. 55–69.
4. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212с.
5. Даутова, О.Б. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / О.Б. Даутова и [др.] / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 296 с.
6. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. – Вопросы языкознания, 1964, № 6.
7. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: Автореф. дис. ... д. пед. н. – В. Новгород, 2015.
8. Кириллова, Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. / Г.Д. Кириллова. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.
9. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах /В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. 2003. N 2. С 3-10.
10. Крылова, О. Н. Дидактические требования к конструированию содержания программ психолого-педагогической подготовки преподавателя //Человек и образование, 2015. №3, с.16-20.
11. Лозинская, А.М. Фреймовое структурирование содержания обучения физике в рамках модульной технологии \ Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С 80-89.
12. Лаврентьев, Г.В., Ефременкова О.В. Классификация математических учебных задач с личностно-развивающей функцией для построения операционного модуля. Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/kmyz.htm

13. Макаров, С.И. Отбор содержания учебной дисциплины // Вестник ОГУ, №8, 2002. - С. 38-40.
14. Макаров, С.И. Отбор содержания учебной дисциплины при создании электронных учебников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т.14, № 2 (2), 2012. - С 321-323.
15. Макарова, Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестации. - М.: 1992. - 149с.
16. Максимова, Е. А. Фреймовый подход в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2011. № 4 (83) – С. 55-61.
17. Соколов, А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. — Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. 7, 1947.
18. Теоретические основы содержания общего среднего образования (Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера). – М.: Педагогика, 1983. - 352 с.
19. Теоретические основы и реализация применения фреймового подхода в обучении: моногр. : в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний: лингвистика, история / Е.Е. Соколова, С.И. Федорова ; под ред. Е.Е. Соколовой. – Ульяновск: УлГУ, 2008. – 200 с.
20. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении: моногр.: в 2 ч. Ч. II. Естественнаучная область знаний: физика, астрономия, математика / Р.В. Гурина, Т.В. Ларина; под ред. Р.В. Гуриной. – Ульяновск: УлГУ, 2008. – 264 с.
21. Толлингера, Д.А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 195с.
22. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования : [справка – сообщение для обсуждения на заседании Президиума ПАО]. – 26 июня 2013 г. // Pandia.ru Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/167/5348.php>
23. Турбович, Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л.: ЛГУ, 1970. – 177 с.

2.3. Технологический подход в реализации учебного модуля: многообразие возможностей

Термин «технология» в педагогике, пережив целый ряд трансформаций, теперь используются в различных сочетаниях:

- *технология обучения* – системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения, преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса (определение ЮНЕСКО, 1986 г.);

- *педагогическая технология* – научно обоснованный проект действий субъектов для достижения образовательной цели посредством решения педагогических задач с необходимым для этого педагогическим инструментарием;

- *образовательная технология* - проект взаимодействий субъектов образовательной среды между собой и с объектами (учебная, научная информация, учебники, ТСО, экспериментальное оборудование и т.д.), построенный на какой-либо теоретической основе, включающий обучающегося в процесс управления учебной деятельностью, предполагающий построение оптимальной модели обучения с учетом конкретных условий и участников образовательного процесса. Современные образовательные технологии отличаются направленностью на раскрытие и развитие индивидуальности обучаемого, универсальных умения, необходимых в любой будущей профессиональной деятельности [13].

Часто эти три определения используются как синонимы. Хотя, возможно, есть смысл выделять уровни понимания: образовательная технология – высший уровень, когда обучающийся полноценный участник образовательного процесса; педагогическая технология - как спроектированная педагогом технология обучения.

В современной педагогической литературе нет однозначного ответа относительно соотношения *метода и технологии*, характеризующих инструментально-дидактическую сторону процесса обучения. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой образовательная технология рассматривается как системное явление, включающее в себя

в качестве элементов по достижению определенных целей различные методы, приемы, способы, формы, характеризующие взаимодействие преподавателя и обучающегося и в совокупности своей складывающиеся в последовательность шагов по достижению целей системы обучения.

Понятие *методики* связано, как правило, с определенной предметной областью знания (например, методика преподавания математики). Педагогический *прием* раскрывает технику достижения частных целей образовательной технологии и используемых в ней методов; определяется как конкретная операция взаимодействия учителя и учащегося, как элементарная составная часть процесса обучения.

Таким образом, и технология, и метод, и прием являются элементами системы более высокого порядка – *системы обучения*, которая в общем виде может быть основана на одной из двух моделей: традиционного (репродуктивного, воспроизводящего, в которой обучающийся – объект обучения) или развивающего обучения (обучающийся – субъект обучения). Выбор и применение технологий, методов, приемов, форм обучения определяется целями и особенностями системы обучения (рис. 9).

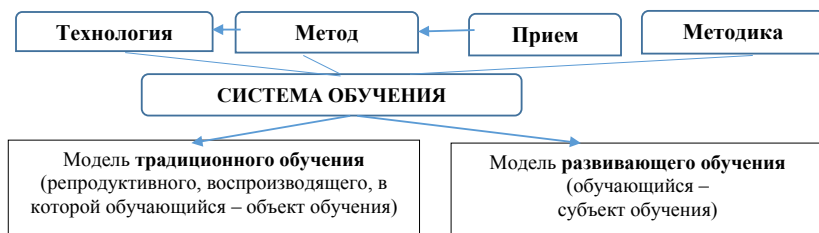


Рис. 9. Структура системы обучения

Вместе с технологизацией образовательной деятельности столь же неизбежен процесс ее гуманизации, реализуемой в рамках личностно-деятельностного подхода. При употреблении термина «образовательная технология» следует понимать, что к процессу обучения, регламентируемого технологией, существует ряд методологических требований [5]:

- концептуальность, т.е. должна быть опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование образовательных целей;
- системность как целостность, взаимосвязь частей и логика процесса;
- управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования, диагностирования процесса обучения, коррекции с целью достижения результатов;
- эффективность по результатам и оптимальность по затратам;
- воспроизводимость как возможность повторения, применения в иных похожих условиях.

В современном вузе оптимальным представляется такой способ проектирования и организации образовательного процесса, при котором:

- происходит включение обучающихся в учебную деятельность;
- основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;
- преподаватель выступает в роли педагога-режиссера, консультанта, менеджера, наставника, а не транслятора учебной информации;
- информация используется как средство организации деятельности, ресурс для ее выполнения, а не цель обучения;
- обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей [9, 29].

Реализация гуманистических ценностей образования возможна в условиях формирования гуманитарной образовательной среды и гуманитарных технологий, отличающихся более мягкими алгоритмами, нацеленностью на формирование социально значимых качеств личности. Критериями гуманитарности используемых технологий могут рассматриваться:

- актуализация человеческого потенциала (когнитивного, эмоционального, коммуникативного и др.) (проявление – развитие);
- диалогичность взаимодействий участников образовательного процесса (монолог, диалог, полилог);
- вариативность (как введение элементов неопределенности, использование элементов различных технологий обучения при обязательном достижении образовательных результатов);
- осознание обучающимися личностного смысла в обучении;
- индивидуализация процесса обучения через многообразие возможностей образовательного маршрута [4].

Технологизация образовательного процесса проявляется на уровнях:

- организационном: разработка модульных рабочих программ, технологических карт модулей, фонда оценочных средств, вспомогательных методических материалов;
- содержательном: формирование понятийного аппарата и системы обобщенных знаний, обязательных к усвоению (создание понятийно-смысловых тезаурусов, словарей, визуализации понятийного аппарата);
- коммуникативном: выбор образовательных технологий, методов, приемов для взаимодействия участников образовательного процесса с целью оптимального освоения содержания обучения;
- мониторинговом: разработка системы контроля и самоконтроля на основе фонда оценочных средств для получения обратной связи по процессу обучения;
- рефлексивном: разработка системы рефлексивных процедур для диагностики различных аспектов процесса обучения (целевого, содержательного, процессуального, социального, личностного и др.);
- корректировочном: построение системы постоянной коррекции процесса обучения по результатам мониторинга [29].

В качестве критериев при классификации образовательных технологий могут быть использованы различные основания, например, философская основа, концепция усвоения, организационные формы, тип управления познавательной деятельностью и т.д. [28].

Самой распространенной является классификация образовательных технологий по признаку прогрессивности:

– *традиционные образовательные технологии* – ориентированные, прежде всего, на сообщение знаний и способов действий, передаваемых учащимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения. Предполагают, что педагог является основным инициативно действующим лицом учебного процесса. К ним могут быть отнесены лекции, семинары, лабораторные работы репродуктивного типа и т.д.;

– *инновационные образовательные технологии* – ориентирующие педагога на создание и использование таких форм организации учебной деятельности, при которых акцент делается на вынужденную активность обучающегося (не может не делать) и на формирование системного мышления и способности генерировать идеи при решении творческих задач. К ним преимущественно относятся технологии активного деятельностного типа (игровые процедуры, дискуссии, выездные занятия, стажировки с исполнением должности, анализ конкретных ситуаций, нетрадиционные лекции, тренинги и т.п.);

– *информационные образовательные технологии* – комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих работу с информацией и включающих в себя обработку, хранение, передачу и отображение информации и неразрывно связанных с применением вычислительной техники, коммуникативных сетей и пр. В настоящее время под этим термином в основном понимается как самостоятельное использование компьютерной техники, так и насыщение ею учебных занятий для выработки умения работать с информацией.

Исходя из принципов необходимого и достаточного разнообразия и преемственности начальную норму соотношения образовательных технологий (традиционные инновационные, информационные) можно определить в 33% каждая (табл. 7) [7].

Таблица 7

Соотношение типов образовательных технологий в зависимости от уровней образования

Уровни образовательной системы	вуз	
Типы образовательных технологий	техническое	гуманитарное
Традиционное	15	18
Инновационное	43	50
Информационное	42	32

Такая норма позволяет учесть наличие типов технологий как отражение теоретических и практических достижений в стране и мире и современные требования общества и потребности личности.

Классификация образовательных технологий может быть связана с основными направлениями технологизации в образовательном процессе:

- *организация совместной деятельности преподавателей и студентов относительно передачи и усвоения содержания образования* (научных знаний, опыта деятельности т.д.) (технологии репродуктивного, проблемного, развивающего, интенсивного, модульного, игрового, программированного, личностно ориентированного, дистанционного обучения, а также технологии модульного, проблемного, контекстного обучения, в сотрудничестве, в форме диалога, «Дебаты»);

- *использование возможностей информационной образовательной среды* (технология дистанционного обучения, развития критического мышления через чтение и письмо, технологии поиска информации, организации контент-анализа, организации самостоятельной работы, проектного обучения, портфолио);

- *организация взаимодействия участников образовательного процесса через внедрение социальных технологий* (технология сотрудничества, обучения в дискуссии, организации групповой работы, тренинг диагностического мышления, «Дебаты», технологии активного, игрового, проектного обучения, технологии педагогического управления учебной деятельностью);

- *оптимизация средств и условий, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного процесса* (технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды, самопрезентации, формирования уверенности и готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности);

- *актуализация потенциала субъектов образовательного процесса* (актуализации мотивационного потенциала образовательной среды, самопрезентации, формирования уверенности и готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности, развития критического мышления);

- *экспертно-оценочные технологии* (рейтинга учебных достижений, гуманитарная экспертиза) [29].

Практический интерес представляет классификация по последовательности осуществления педагогического проектирования учебного курса в рамках триады «методология – стратегия – тактика»:

- *методологические образовательные технологии* (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей (рис. 10);

- *стратегические образовательные технологии* (на уровне организационной формы взаимодействия), ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических целей;

– *тактические* образовательные технологии (на уровне методики, формы и/или метода обучения, приема), являющиеся конкретным способом достижения тактических целей образования в рамках определенной стратегической технологии [6].



Рис. 10. Методологические образовательные технологии

Образовательные технологии, отвечающие требованиям компетентного подхода, представлены на рисунке 11. Подробнее с описанием этих технологий можно познакомиться, воспользовавшись литературой, приведенной в конце раздела.



Рис. 11. Современные образовательные технологии

Рекомендации по выбору тактических образовательных технологий под определенные стратегические, с учетом их целевых назначений, определяемых на уровне педагогических теорий, концепций, идей, представлены в приложении В.

В основу классификации образовательных технологий может быть положена классификация моделей обучения, различных *по взаимодействиям преподавателя и студентов*:

- пассивная модель – обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);

- активная модель – обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

- интерактивная модель – интерактивные методы взаимодействия (моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем).

При определении инструментально-технологических основ учебного модуля следует принимать во внимание следующие ограничения:

- учебный модуль может быть разработан и осуществлен в рамках *одной образовательной технологии*. При этом, если преподаватель отмечает, что модуль разработан в такой-то технологии, то в проекте и реализации проекта модуля должны быть прозрачны признаки соответствующей образовательной технологии. Например, если преподаватель отдает предпочтение технологии развития критического мышления, то все занятия по модулю должны быть организованы в соответствующей с трехфазно й структурой, принятой в этой технологии («вызов – осмысление – рефлексия»). Если преподаватель остановил свой выбор на технологии проектного обучения, то освоение модуля должно быть организовано как выполнение совокупности проектов, выполнение которых и позволит достичь цель учебного модуля.

- однако, как правило, для достижения цели учебного модуля применяется некоторая *интеграция образовательных технологий*, на основе которых преподаватель выстраивает уникальную образовательную технологию, включающую элементы разных технологий (методы, приемы, способы, формы) для достижения разных задач.

- следует различать уровни технологизации (организационный, содержательный, коммуникативный, рефлексивный, корректировочный) и понимать, что различные образовательные технологии направлены на решение различных дидактических целей и могут быть большей мере связаны с каким-либо одним или несколькими уровнями;

- следует понимать и то, что при использовании нескольких образовательных технологий в реализации модуля, *одно конкретное занятие не может быть выстроено больше, чем в одной технологии* (следствие из предыдущего пункта для технологизации на организационном уровне).

К сведению...

Учебный модуль может быть разработан и осуществлен в рамках одной образовательной технологии.

Однако, как правило, для достижения цели учебного модуля применяется некоторая *интеграция образовательных технологий*, на основе которых преподаватель выстраивает уникальную образовательную технологию, включающую элементы разных технологий (методы, приемы, способы, формы) для достижения разных задач.

Следует различать *уровни технологизации* (организационный, содержательный, коммуникативный, рефлексивный, корректировочный).

Одно конкретное занятие не может быть выстроено больше, чем в одной технологии.

При реализации компетентностного подхода рациональной идеей, кроме идеи развивающего обучения, является идея *продуктивного образования*. Цель продуктивного образования — предоставить обучающимся возможность самим создавать знания и образовательную продукцию по всем предметам, научить их самостоятельно решать возникающие познавательные проблемы. В основе продуктивного образования – педагогическое и учебное проектирование по предмету/курсу/модулю, в ходе которого обучающиеся создают и осваивают

помимо программных дополнительные знания, соответствующие их индивидуальным интересам, и создают образовательные продукты. В этом случае они могут определять индивидуальный смысл занятий по предмету/модулю, ставить собственные цели, проектировать этапы собственной познавательной деятельности, отбирать темы, контролировать и оценивать образовательные результаты.

Продуктивное обучение отличается от развивающего качественно иной задачей: развитие не только ученика, но и содержания его образования, которое формируется по мере активной деятельности самого ученика. Ученик становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития. Главная особенность продуктивного обучения — создание обучающимся (и учителем) личностной образовательной *продукции*: интеллектуальных открытий — изобретений и конструкций, стихов, задач, гипотез, правил, исследований, поделок, сочинений, программ обучения, проектов и т.п.

Продуктивное обучение — это попытка преодолеть отчуждение человека от содержания образования, составляющего одну из главных проблем современного образования, переориентировать обучение на учение путем создания обучающимся личностно значимых моделей познания в процессе психолого-педагогического проектирования в условиях социально-культурной и образовательной среды, максимально способствующей естественному развитию личности обучающегося и стимулирующей его деятельность, и в тесном сотрудничестве учащихся и учителей.

Выбор методов обучения преподавателем зависит от:

- общих целей образования и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- особенностей методики преподавания конкретной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- времени, отведенного на изучение предмета;
- возрастных особенностей обучаемых;
- материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- ценностной ориентации, возможностей и особенностей преподавателя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

При выборе и проектировании образовательной технологии целесообразно учитывать психологические особенности когнитивного познания, основанные на данных нейрпсихологии, дающие подсказки к эффективной организации процесса обучения – табл. 8 [3].

Таблица 8

Приложение выводов нейрпсихологии к организации процесса обучения

Особенности психологии когнитивного познания	Приложение к процессу обучения
1. Мозг как параллельный процессор.	1.1. Вариативность методов и форм обучения. 1.2. Обучение в малых группах и командах. 1.3. Сочетание различных форм представления информации.
2. Учение и познание как естественные механизмы развития мозга.	2.1. Обучение на оптимальном уровне сложности. 2.2. Применение поисковых методов учения. 2.3. Мини-исследования.
3. Поиск смысла как врожденное качество мозга.	3.1. Практическая направленность обучения. 3.2. Межпредметные связи в обучении. 3.3. Методы проблемного обучения.
4. Закономерности как источник смысла для мозга.	4.1. Решение задач на поиск закономерностей. 4.2. Доказательства и опровержения. 4.3. Использование контрпримеров и противоречий
5. Эмоции как необходимый фактор продуктивной деятельности мозга.	5.1. Применение дидактических игр. 5.2. Использование эстетического фактора в обучении. 5.3. Парадоксы, софизмы и элементы занимательности в обучении.

	Продолжение табл. 8
6. Анализ и синтез в функционировании мозга человека.	6.1. Применение взаимно-обратных операций в обучении. 6.2. Формирование аналитико-синтетических умений при решении задач. 6.3. Развитие системного мышления учащихся.
7. Функционирование мозга в условиях направленного и периферийного внимания.	7.1. Оформление учебного кабинета. 7.2. Эргономика учебного места. 7.3. Использование элементов фоновой музыки.
8. Участие сознания и под-сознания в процессе учения.	8.1. Опора на прежние знания и опыт учащихся. 8.2. Приемы индивидуализации обучения. 8.3. Развитие умений самоконтроля и самоанализа.
9. Визуально-пространственная память и система "зубрежки".	9.1. Использование наглядности в обучении. 9.2. Сочетание вербальной, символической, числовой, визуальной и других форм представления информации. 9.3. Применение мыслительных карт (русский аналог - опорные конспекты) в обучении.
10. Принцип свободы творчества.	10.1. Создание творческих проектов. 10.2. Сотрудничество в обучении. 10.3. Приемы развития творческого мышления (мозговой штурм, синектика и т.п.).
11. Принцип уникальности.	11.1. Приемы индивидуализации в обучении. 11.2. Применение философии конструктивизма в обучении. 11.3. Личностно ориентированное обучение.

Задания

1 Ознакомьтесь с информацией по образовательным технологиям, с классификациями, используя пособия из приведенного ниже списка литературы. Проведите аннотирование этих источников, а также, добавив те, что удалось найти самостоятельно (не менее двух самостоятельных найденных источников).

2 Выделите образовательные технологии, которые, на ваш взгляд, способны обеспечить формирование компетенции по вашему учебному модулю.

3 Подготовьте обзор (краткий конспект в любой форме) активных и интерактивных образовательных технологий, которые могут быть использованы для достижения цели и решения задач вашего учебного модуля.

4 Разработайте технологический рисунок одной из образовательных технологий (обобщенный сценарий ее применения).

5 Обоснуйте выбор образовательной технологии (технологии методологического уровня как основополагающих концепций, стратегического уровня как форм проведения занятий, тактических как методов, приемов и т.д.) для формирования элементов компетенции – образовательных результатов (исходя из структуры компетенций, особенностей области научных знаний, контингента обучающихся и т.д.).

6 Сконструируйте сценарий одного из занятий (лекция, семинар, игра, проект, квест и др.) с применением активных/интерактивных образовательных технологий. Опишите действия преподавателя и студентов в соответствии с таблицей.

Таблица – Взаимодействие преподавателя и студентов

Этап занятия	Действия преподавателя	Действия студентов

Литература

1. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 146 с.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии - М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Блейк, С. Использование достижений нейрпсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М.А. Чошанов // Педагогика. 2004. № 5. - С.85-90.
4. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007 – 384 с.
5. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учеб. пособие. – М.; Домодево: ВИПК МВД России, 1999. 174 с.
6. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 146 с.
7. Борисова, Н.В. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентно-ориентированных учебных программ дисциплин / модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. М.: ИЦПКПС, 2010. 52 с.
8. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: ИЦПКПС, 1999. 75 с.
9. Даутова, О.Б. Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии обучения студентов: материалы практикумов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. –82 с.
10. Гузев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001. 240 с.
11. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева [и др.]; под общ. ред. М. Б. Лебедевой. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. 336 с.
12. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2010. 187 с.
13. Использование активных и интерактивных образовательных технологий в учебном процессе вуза: метод. рекомендации / сост. Е.Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2013. – 84 с.
14. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов н/Д: «Аркол», 2010. 386 с.
15. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. – М.: Просвещение, 2009. 176 с.
16. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта). – М.: Наука, 1997. 223 с.
17. Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 320 с.
18. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. 144 с.
19. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. 379 с.
20. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб пособие / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 224 с.
21. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ имени А.И.Герцена: Методические материалы. – СПб., 2007.
22. Осадчук, О.Л. Использование веб-квест-технологий в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла (на примере дисц. «Введение в профессионально-педагогическую специальность») // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
23. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 176 с.
24. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия». 2008. 368 с.
25. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л.С. Кожуховская [и др.]; под общ. ред. Л. С. Кожуховской. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. 233 с.
26. Практикум по технологиям обучения современного студента / А.Г. Грецов [и др.]; под науч. ред. И.И. Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. 163 с.
27. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
28. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М., 2006. Т. 2. 815 с.

29. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

30. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Ю.П. Сурмин [и др.]; под ред. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

31. Тоискин, В.С. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 140 с.

2.4. Оценивание результатов обучения при компетентностном подходе к образованию

Результаты обучения – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет в состоянии делать/продемонстрировать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы [6]. Таким образом, определить результаты обучения необходимо для того, чтобы цели обучения стали диагностичными, появилась возможность отслеживать процесс их достижения и своевременно вносить необходимые изменения в учебных процесс.

Поскольку результаты обучения, при использовании категориального аппарата компетентностного подхода, должны быть демонстрируемы, акцент при оценивании переносится с потенциальных возможностей, которые приобретает обучающийся (в виде психологических характеристик человека (знания, умения, способности) на внешние (а значит, более объективные) проявления его потенциала в деятельности. Поскольку психологические характеристики в большей степени отражают возможности (потенциал) субъекта, а не описывают конкретную деятельность, то возникает потребность сместить оценку с качеств личности и перенести ее на поведенческие проявления - компетенции и компетентности.

Стоит отметить важный момент при оценивании результатов обучения: неодинаковость восприятия деятельности тем, кто ее выполняет и тем, кто ее наблюдает [9]. Наблюдатель (эксперт) оценивает результаты деятельности, имея в виду определенный конструкт компетенции, включающий совокупность знаний, умений, навыков, отношений и т.д., интерпретированный с позиции собственных ожиданий и требований, «программы ожиданий», представляющей собой особую «дорожную карту» наблюдаемой деятельности и сложившейся на основании его собственного опыта. Для исполнителя, как субъекта деятельности, важно, чтобы был адекватно использован его потенциал, его психологический ресурс, т.е. речь идет о конструкте «компетентность», обладающем личностной окраской, содержащем указания на психологический инструментарий и уровень предпринимаемых при исполнении деятельности усилий, которые не всегда видны извне, но всегда рефлексированы.

Таким образом, при оценивании результатов деятельности исполнитель ее не может отстраниться от персонального представления о собственной компетентности в ориентирах образа «Я» и затраченных усилий, а эксперт делает опосредованные выводы на основе сравнения непосредственных наблюдений и его ожиданий о том, что позволило (не позволило) исполнителю полностью оправдать ожидания (рис. 12).

Фактически, имея различные по структуре и основаниям образы одной и той же деятельности, наблюдатель и исполнитель готовы описывать его с использованием одинаковых понятий – компетентность и компетенция, но находятся при этом в различных субъективных реальностях, имеют различные когнитивные схемы деятельности.

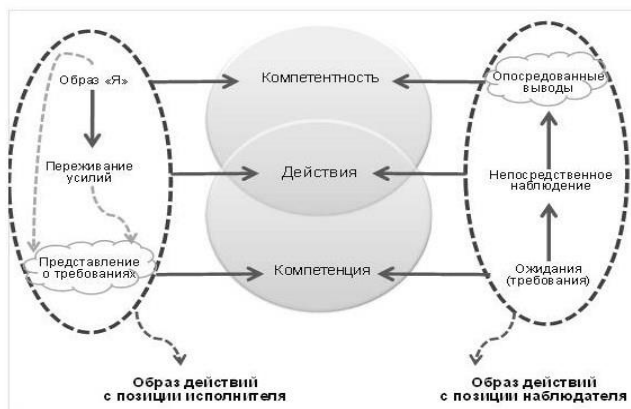


Рис. 12. Компетенции и компетентность как образ действий [9]

Приведенные рассуждения в определенной степени доказывают необходимость конкретизации и детализации компетенций, выделения четко заданных и прописанные результатов обучения при реализации компетентностного подхода в образовании. Характерные особенности результатов обучения и компетенций (на основе исследования Хулио Гонсалеса), приведены в таблице 9 [по 2, 3].

Ожидаемые результаты обучения по модулю формулируются преподавателями с учетом мнений всех заинтересованных сторон (государства, определившего требования ФГОС, работодателей, студентов). Компетенции приобретаются, осваиваются студентами. Результаты обучения – реперные точки, которые позволяют отслеживать и сопровождать этот процесс преподавателю.

Таблица 9

Сравнение результатов обучения и компетенций

Результаты обучения	Компетенции
– выступают средством выражения уровня компетенций; – могут относиться к отдельному учебному модулю или к периоду обучения; они определяют необходимые условия для присуждения кредитов; – представляют собой динамическую комбинацию знаний, пониманий, умений и навыков (включают в себя знания, умения, навыки, установку, мотивацию, ценности); – формируются в различных учебных модулях и оцениваются на разных стадиях обучения.	– являются формулировкой того, как ожидается, студент будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после завершения образования на соответствующем уровне; – формулируются профессорско-преподавательским составом; – развитие компетенций является целью образовательных программ; – приобретаются студентами;

Четко обозначенные, прописанные результаты обучения:

- помогают студенту понять, что ожидается от него в процессе обучения, как и по каким критериям, будет оцениваться достигнутый результат;
- концентрируют внимание и усилия преподавателей на достижении планируемого результата и его адекватной оценки;
- дают ясное представление потенциальным работодателям о реальных возможностях выпускников программы.

Компетентностный подход ни в коей мере не отменяет и не преуменьшает ценности и важности получаемых студентом знаний – профессиональных и общекультурных. Однако он ориентирует на развитие умений студентов в конкретных ситуациях применять эти знания,

умения, а также опыт, личные качества с учетом ценностных приоритетов и сформированной на их основе системе жизненных отношений.

Таким образом, результатами обучения на промежуточных этапах могут быть сформированные отдельные компоненты, составляющие соответствующую компетенцию. Важная проблема при этом – определение структуры компетенции (знания, умения, навыки, ценности/отношения к чему-либо и т.п.), потому что пока она не определена – непонятно, что формировать, что и как оценивать. Но в итоге эти компоненты обязательно должны интегрироваться в целостный конструкт – компетенцию, которую и должен будет демонстрировать студент, и для оценки которой требуется разработка специфических средств.

Компетентность как сложное интегральное личностное качество, которым обладает носитель компетенций, может проявляться и быть оценена только в действии и достаточно высокой мотивации достижения результата этого действия, является сложным, комплексным результатом обучения. А значит, оценка компетенций предполагает использование аутентичных способов оценивания (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита портфолио) и разработки специальных оценочных средств (кейсов, включающих профессиональные задачи, например) [4, 5, 8, 12, 13, 14, 19].

В ФГОС всех направлений подготовки отдельным разделом представлены требования к оценке качества освоения образовательных программ. Устанавливаются следующие виды контроля: текущий контроль успеваемости, промежуточная аттестация и итоговая государственная аттестация.

Для текущего контроля и промежуточной аттестации требуется создавать фонды оценочных средств, которые включают типовые задания, контрольные работы, тесты и другие методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень сформированности компетенций. Фонд оценочных средств (ФОС) – комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС ВО по завершению освоения образовательной программы по определенному направлению или специальности [16].

ФОС является обязательным дополнением к рабочей программе модуля. Студентам необходимо предоставить информацию о средствах и критериях оценивания образовательных результатов по модулю; часть оценочных средств предоставляется студентам (например, темы рефератов, докладов и т.п.), а часть находится в режиме закрытого доступа (например, экзаменационные билеты, задания для контрольных работ и т.п.)

Основные принципы при создании ФОС:

- валидность (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям обучения);
- надежность (отражает точность, степень постоянства, стабильности, устойчивости результатов оценивания при повторных предъявлениях);
- системность оценивания (циклический характер оценивания);
- соответствие содержания материалов оценочных средств уровню и стадии обучения;
- наличие четко сформулированных критериев оценки для каждого контрольного мероприятия;
- максимальная объективность используемых процедур и методов оценки;
- использование ФОС не только в качестве средства оценивания, но и обучения.

При создании фонда оценочных средств необходимо принимать во внимание ряд факторов:

- 1) при оценивании уровня сформированности компетенций студентов должны создаваться условия максимального приближения к будущей профессиональной практике и конкретной деятельности в профессии, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и др.;

- 2) при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности студентов к творческой деятельности, без которой невозможно решения новых нестандартных задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения в реальной деятельности;
- 3) помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.;
- 4) по итогам оценивания следует проводить анализ достижений, подчеркивая, как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития;
- 5) результаты обучения определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами и проявляются (а значит, могут быть оценены) только в процессе их деятельности;
- 6) компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но и посредством используемых образовательных технологий, которые тоже должны проходить процедуру оценки [4].

Оценка компетенций требует универсальных подходов к созданию системы критериев, показателей, шкал, единиц и инструментов оценивания (рис. 13).

От того, какие результаты и в какой форме будут получаться, накапливаться и интерпретироваться, зависит построение системы обучения. Оценка каждого элемента образовательных результатов в виде уровней сформированности компетенций может быть количественной или качественной, балльной или вербальной (словесной). В любом случае для определения уровня развития компетенции необходимо разработать метод оценивания, средства оценивания и сформировать шкалу оценивания, с учетом разнообразия оценочных средств.



Рис. 13. Уровни и шкалы оценки компетенций

В контексте диагностического целеполагания, использование декомпозиции компетенций упрощает процесс формирования *фонда оценочных средств* освоения учебного модуля. Наиболее используется в этом плане таксономия Б. Блума, на основе которой целый ряд исследователей (Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Г.Ю. Ксензова, М.В. Кларин и др.) разрабатывали ключевые слова и фразы, вопросы, используемые при разработке учебных задач для формирования определенного уровня мышления и соответствующих им оценочных средств. В

педагогической литературе можно найти *дидактические конструкторы*, разработанные по этому принципу (пример приведен в задании 3 к этому разделу пособия).

При оценке сформированности компетенций рекомендуется наряду с традиционными методами и средствами оценки результатов обучения использовать:

- тесты «на применение» при определении предметных и межпредметных компетентностей;
- рейтинговую модель, определяющую степень продвижения обучающегося по лестнице успеха в однотипной среде;
- мониторинговую модель, предусматривающая создание «портфолио» достижений;
- обсуждение и дискуссию;
- написание текстов различного рода;
- презентацию – представительские данные, навыки публичных выступлений, умение «держаться» перед аудиторией;
- ситуационно-поведенческие тесты – краткие стандартизованные оценочные процедуры;
- тесты эффективности обработки информации;
- личностные опросники как наборы стандартизованных анкет с вопросами закрытого типа;
- интервью как инструмент, позволяющий открыто обсуждать слабые и сильные стороны и объяснять свою точку зрения;
- метод стратегического интервью;
- наблюдение – инструмент сбора информации для установления фактов;
- анкетирование – инструмент для сбора информации, причем у респондентов есть время подыскать требуемые данные/факты;
- контент-анализ документации (классных журналов, характеристик и др.);
- портфолио документов – набор документов, материалов, отражающих деятельность обучающегося (по Н.Ф. Ефремовой).

Функция оценивания учебных образовательных результатов студентов начинает приобретать новые смыслы. Прежде всего, изменяется понимание роли оценивания в образовательной деятельности: оценивание не сводится только к выявлению недостатков, а, прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса, предполагающий поиск оснований для своевременной коррекции, более точного определения направлений его совершенствования («формирующее оценивание»). Именно на это нацелено изменение целей оценивания и философии оценки. Понимание процесса обучения как процесса выращивания компетентности, накопления компетенций обусловило изменение философии оценивания:

- от дискретности к непрерывности
- от фрагментарности к системности
- от единичности к множественности
- от количественной оценки к качественной
- от жесткости в оценивании к гибкости
- от искусственности к естественности
- от оценки к самооценке
- от оценки работы к оцениванию личностных достижений.

Оценивание становится не фиксацией итогов, а «точкой роста», развития в процессе становления компетентности студента. Таким образом, оценивание начинает интерпретироваться как сопровождение, отслеживание процессов учения и преподавания, как конструктивная обратная связь и как технология обучения. А проблема формирования компетенций, соответственно, решается через их поэтапное формирование, развитие и оценивание на разных стадиях обучения студентов. В этом процессе важна не сама по себе частота оценочных мероприятий, а именно их развивающий характер.

Одним из механизмов, реализующим современные тенденции в оценивании, является балльно-рейтинговая система, которая своей целью имеет стимулирование студентов к систематической учебной деятельности, повышению уровня самостоятельности и самоорганизации учебной работы. В технологической карте, которая является обязательным докумен-

том при использовании этой системы оценивания, представляется необходимая информация по всем видам контроля. Пример технологической карты, разработанной в НовГУ, для учебного модуля дан в приложении Г.

Данная система позволяет получить:

- возможность определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- возможность получить объективную динамику усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за все время обучения;
- дифференцировать значимости оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы (самостоятельная работа, текущий, итоговый контроль, тренинг, домашняя, творческая и др. работы);
- отражать текущей и итоговой оценкой количество вложенного студентом труда;
- повысить объективность оценки знаний.

Ориентируясь на компетенции как заданные результаты обучения, преподавателю необходимо из арсенала многообразных средств выбрать те, которые наилучшим образом помогут оценить уровень сформированности отдельных компонентов и в целом соответствующих компетенций. Но при этом следует понимать, что позволяет оценить каждое из средств оценивания, какие критерии и шкалы могут быть использованы.

В заключении, приведем рекомендации по определению и описанию результатов обучения:

1. Начинать описывать каждый предполагаемый результат обучения с глагола действия.
2. Использовать только один глагол для каждого результата обучения.
3. Избегать использования неясных терминов, таких как знать, понимать, быть информированными и др.
4. Обеспечить корреляцию результатов обучения для учебного модуля с результатами обучения для всей образовательной программы в целом.
5. Выяснить, что предполагаемые результаты обучения являются измеримыми.
6. Учитывать возможность достижения учащимися предполагаемых результатов обучения, исходя из имеющихся ресурсов и заданной длительности обучения.
7. Определить, каким образом предполагаемые результаты обучения будут оцениваться, т.е. как можно будет узнать, достиг ли студент этих результатов.
8. Выяснить у своих коллег и бывших студентов, понятны ли им разработанные предполагаемые результаты обучения.
9. Побуждать студентов к использованию того, чему они уже научились, включая при написании предполагаемых результатов для студентов старших курсов наряду с результатами обучения для нижних уровней познавательной сферы (например, знания и понимания) результаты обучения из более высоких категорий (применение, анализ, синтез и оценка).

Задания

1. Разработайте на основе материала этого раздела понятийную карту «Оценивание результатов обучения».
2. Составьте сравнительную таблицу различных средств оценки результатов обучения, самостоятельно выбрав параметры для сравнения. Параметров сравнения должно быть не менее четырех.
3. Заполните третий столбец в таблице, выбрав соответствующие глаголы и сформулировав конкретные результаты обучения по разрабатываемому вами модулю на основе классификации уровней мышления когнитивной сферы по Б. Блуму (табл. 10).
4. Познакомьтесь с различными средствами оценивания результатов обучения (используя материалы методических пособий, приведенных в списке литературы к разделу). Разработайте примерный ФОС по выбранному вами учебному модулю.

Результаты обучения по уровням мышления по Б. Блуму

Уровни мышления (по Б. Блуму)	Используемые для оценки активные глаголы, выражающие действия	Примеры написания предполагаемых результатов обучения по модулю
1. Узнавание (знание) – способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их	систематизировать, определить, описать, воспроизвести, перечислить, назвать, обрисовать, вспомнить, рассказать, соотнести, повторить, показать, сформулировать, сообщить, выделить	(Например, перечислить основные термины, используемые в содержании учебного модуля)
2. Понимание – способность верно воспринимать и интерпретировать приобретенную информацию	изменить, объяснить, преобразовать, обобщить, выявить, интерпретировать, систематизировать, прогнозировать, распознать, установить, переформулировать, сделать (критический) обзор, выбрать, охарактеризовать	(например, систематизировать термины, используемые в учебном модуле, используя интеллект-карту)
3. Применение – способность использовать полученные знания в новых условиях, а также самостоятельно приобретать новые знания	применить, оценить, рассчитать, изменить, выбрать, завершить, вычислить, построить, разработать, исследовать, модифицировать, организовать, планировать, создавать, решать	
4. Анализ – способность Разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (понимание организационной структуры)	анализировать, систематизировать, сравнивать, противопоставлять, критиковать, обсуждать, провести эксперимент, проверять, проиллюстрировать, изобразить схематически, рассмотреть, соотнести, подразделить, проверить, задавать вопрос, критиковать	
5. Синтез – способность соединять части в целое	аргументировать, систематизировать, собирать, классифицировать, компоновать, создавать, проектировать, развивать, разрабатывать, устанавливать, объяснять, формулировать, интегрировать, предлагать, представлять, пересматривать, делать заключения, изобретать, управлять, изменять, организовывать, производить, подготавливать, реконструировать, реорганизовывать, обобщить	
6. Оценка – способность судить о ценности информации для достижения конкретной цели	оценить, сравнить, убедить, принять решение, критиковать, сделать вывод, сопоставить мнение, ранжировать, доказать, рекомендовать, разрешить (проблему), соотнести, рассмотреть, судить	

5. Разработайте параметры одного конкретного оценочного средства, используя схемы описания [12], которое позволит оценить образовательные результаты, адекватные поставленным образовательным целям и задачам учебного модуля (выдерживая логику: цель и задачи обучения – образовательные технологии, позволяющие их достичь – средства оценивания). Докажите, что вам удалось эту логику реализовать при проектировании учебного модуля.

Литература

- 1 Азарова, Р.Н., Золотарева Н.М. Опыт вузов по разработке паспортов компетенций: Сборник примеров. / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: ИЦПКПС, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 60 с.
- 2 Байденко, В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: Европейский опыт (Приложения) (<http://fgosvo.ru/uploadfiles/bolonsk/prilozh.pdf>)
- 3 Елина, Е.Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е.Г. Елина, Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 10-20.
- 4 Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010. – 386с.
- 5 Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 224 с.
- 6 Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / О.И. Ребрин. – Екатеринбург: УрФУ, Екатеринбург: Издательский Дом «АЖУР», 2012. – 24с.
- 7 Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» – Горычева С. [и др.] – Бильбао: Университет Дуесто, 2013 – 79с.
- 8 Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А. [и др.] – СПб: НИУ ИТМО, 2014, 98с.
- 9 Кудрявцева, Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. Монография. – СПб: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2012. – 340 с.
- 10 Меркулова О.П. Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России, 2012. №2. – С.18–24.
- 11 Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 2 / Белорусский государственный университет. Центр развития проблем развития образования. Республиканской институт высшей школы БГУ. – Мн.: РИВИ БГУ, 2003. 240с.
- 12 Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч. I \ Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 123с.
- 13 Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / редкол.: Т.И. Краснова (отв. Ред) [и др.]; под общ. Ред. М.А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2006. – 257с.
- 14 Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента / Шехонин А.А. и [др.]. - СПб: НИУ ИТМО, - 80с.
- 15 Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза: Сборник статей / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 170с.
- 16 Педагогика: текущая и промежуточная аттестация студентов: Учебно-методический комплекс / Т.К Александрова [и др.]– СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 183с.
- 17 Положение НовГУ «Об организации учебного процесса по основной образовательной программе высшего профессионального образования (ООП ВПО) от 27.09.11 и Приложение к Положению от 30.04.2013 (<http://www.novsu.ru>)
- 18 Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: ИЦПКПС, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 54с.
- 19 Разработка педагогических тестовых материалов: Метод. указания / Авт.-сост. В.А. Исаев, Е.Ю. Карданова, Е.Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2002. – 70с.
- 20 Самылкина, Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 172 с.
- 21 Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рекомендации / Автор-сост. Е. Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – 62 с.
- 22 Чельшева, Т.В. Научно-методическое обеспечение участия студентов в реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: Устан. орг.-мет. материалы тематического семинарского цикла. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 38с.

ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЯДЕРНАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

4.1. Дидактическая компетентность преподавателя вуза

Модель деятельности преподавателя вуза в современных социокультурных условиях, обуславливающих доминирование учения над обучением (сравнение характеристик образовательных парадигм приведено в таблице 11 [5]), основывается на принципах:

- поддержания системности и целостности образовательного процесса при предоставлении возможности студенту в проявлении инициативы выбора;
- смещения направленности функций преподавателя от собственной деятельности и учебного материала, опосредующего взаимодействие со студентами, на деятельность студентов;
- исключительной значимости дидактической компетентности преподавателя, основывающейся на умениях:

- организовывать процедуру понимания целей и смыслов текстов, учебных задач, своей деятельности, деятельности других студентов группы;

- проектировать содержание курса не в привычной логике (раздел, тема), ориентируясь на дидактические единицы содержания образования, а строить логику от образовательных результатов, определенных в виде набора компетенций, способов их достижения, выделяя идеи, системные обобщенные знания в предметном материале, объединенные в модули, дополненные вариативными знаниями; вовлекать в процедуры проектирования студентов, чтобы они приобретали опыт проектирования как универсальной познавательной процедуры;

- управлять образовательным процессом «по целям», т.е. координируя личные цели обучения и интересы студентов с предметными/знаниевыми целями обучения в процессе совместного решения учебной задачи;

- подбирать образовательные технологии, ориентированные на продуктивную познавательную деятельность студентов, гибко адаптируя и варьируя их в зависимости от курса обучения, особенностей группы, содержательной области, процесса развития знания;

- организовывать коммуникации в образовательном процессе, вовлекающие студентов в процесс развития знания и личности, используя общение как непосредственное, так и опосредованное средствами информационной образовательной среды;

- осуществлять рефлексию своей деятельности и деятельности студентов, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, организовывать поиск решения, оценивать результаты.

Компетентность формируется в деятельности – значит, перед преподавателем стоит задача создать такие условия, чтобы учебная работа студента действительно приобрела качества деятельности – мотивированность, предметность, сознательность, целенаправленность. Для этого востребована образовательная среда, в которой студент свободен в выборе, не боится проявлять свои интересы, но осознает при этом как свои права, так и обязанности, и ответственность.

Новизна подходов в условиях компетентностного обучения требует, чтобы преподаватели сами усвоили:

- алгоритм работы по учебной дисциплине как работы над проектом;
- способы/техники проблематизации деятельности обучающихся;
- техники консультирования;
- оценивания потенциала учебного предмета в формировании компетенций.

Таблица 11

Компонентный анализ образовательных парадигм

Парадигма обучения	Парадигма учения
Цели и задачи	
Обучение	Конструирование учебных ситуаций
Трансляция знаний преподавателем	Открытие и конструирование знаний студентом
Проектирование учебных программ и курсов.	Создание развивающей образовательной среды
Улучшение качества преподавания.	Улучшение качества учения
Увеличение набора студентов, рост финансирования	Увеличение роста учебной активности и эффективности
Процесс учения	
Знания находятся «внутри»	Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта.
Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупницам»	Знания конструируют, создают и получают сами студенты
Обучение носит кумулятивный и линейный характер	Учение носит открытый, системообразующий характер
Подходит метафора «складовая знаний»	Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде»
В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса	В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса
Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов	Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя не обязательно
Лекционная система и учение обособлены и находятся в противоречии	Образовательная среда и учение способствуют развитию друг друга
Распределение ролей, отношения	
Преподаватель — прежде всего передатчик информации	Преподаватель — менеджер образовательного процесса, создатель методов учения и образовательной среды
Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно	Преподаватели и студенты работают в одной команде
Линейное управление, независимость действий, авторитаризм	Совместное управление, работа в команде, партнерство
Структура процесса, организация	
Атомистическая: части предшествуют целому	Холистическая: целое предшествует частям
Время — постоянно, учение - варьируется	Учение — постоянно, время — варьируется
Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время	Образовательная среда доступна для студента в любое время
Независимые кафедры и учебные курсы	Интеграция курсов, сотрудничество кафедр и факультетов
Оценка знаний в конце курса	Оценка знаний в начале, середине и конце курса
Оценки выставляются преподавателем	Внешняя оценка учения, самооценивание и самооценивание ученой деятельности студентов

Преподаватель, ориентируясь на формирование компетентности студента, должен создать ситуацию, в которой студент:

- будет иметь целостный и разносторонний взгляд на изучаемое явление, учебную дисциплину / модуль целиком, видеть его инструментальное приложение, его место в будущей профессиональной деятельности;

- приобретёт мотивацию, включающую целый спектр наиболее действенных мотивов учения – признание, уважение, достижение и состязательность, самоутверждение, увлечение, интерес, имидж, самолюбие, азарт, реализацию потребности в личностном смысле того, что он делает;

- сформирует собственный стиль и собственную систему деятельности;

- научится рефлексировать деятельность и себя в ней, свои достижения и недочеты; систематизировать свой опыт;

- получит возможность постоянного упражнения своих сил, саморазвитие;

- сможет сравнение себя с авторитетами, приобрести уверенность в себе, в своих силах;

- приобретет знание лучших образцов деятельности (своих коллег, однокурсников) и стремление к их достижению;

- приобретет навыки планирования и управления своим временем, жизнью, карьерой в будущем, желание развиваться в данной профессиональной сфере, стремление смоделировать будущие жизненные ситуации в сегодняшней практике;

- почувствует эффект эстетизации процесса и результата («делать красиво», чтобы другим нравилось), формирование эстетических критериев и вкуса [8].

Это ставит преподавателя перед проблемой организации самостоятельной работы студентов по-новому, как ключевого компонента учения, и включает в себя следующие направления работы:

- переработка учебных планов и программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, включение тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных средств;

- оптимизация методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих эффективность труда преподавателей, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;

- совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой и кредитной системы, широкое внедрение компьютеризированного тестирования;

- совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовы их к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

Те или иные составляющие профессиональной деятельности педагога, связанные с дидактикой, неоднократно были предметом педагогических исследований. Так, в работах Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, Е.Г. Шинкаревой рассматривались *дидактические способности* педагога по организации передачи и усвоения знаний учениками; И.Ф. Исаев, Н.М. Фатьянова, Ю.В. Сенько исследовали понятие «*дидактическая культура учителя*». Ю.В. Сенько связывает дидактическую культуру с профессиональной культурой самого процесса обучения, характер которого проявляется на каждом занятии [7]. Дидактическая культура преподавателя, по мнению Ю.В. Сенько, различается по наличию/отсутствию сотворчества преподавателя и студентов, их взаимодействия, взаимопонимания, другодоминантности, диалогичности.

Понятие «дидактическая компетентность» совсем недавно стала предметом рассмотрения и исследования. В условиях вариативности образовательных моделей дидактическая компетентность преподавателя вуза приобретает статус ключевой составляющей профессионально-педагогической компетентности, обобщенной комплексной характеристики уровня

профессионализма. Само понятие компетентности несет в себе субъектный и персонифицированный акцент, определивший возможность *диагностирования дидактической компетентности по характеру субъектности педагога в организации и осуществлении дидактического процесса* [11]. Таким образом, чем выше уровень субъектности, личной включенности и проникновения в сущность процесса обучения, тем выше уровень *дидактической компетентности* как способности и готовности к организации продуктивного процесса обучения, использованию арсенала разнообразных средств, методов работы со студентами на содержательном поле с учетом многообразных влияющих факторов и рисков. В исследовании Е.В. Храмовой конкретизируется понятие дидактической компетентности преподавателя вуза следующим образом: «*профессионально-личностная характеристика, позволяющая эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, решать педагогические задачи, структурировать научные (теоретические) и практические знания в целях создания условий наилучшего разрешения дидактических задач*» [11]. Несомненно, компетентность – категория, подразумевающая постоянную внутреннюю динамику развития, а значит, дидактическая компетентность включает развитую способность к работе по управлению знаниями, к осуществлению, творческому преобразованию и приращению знаний в области дидактики высшей школы.

Дидактическая компетентность трактуется как свойство (Т.И. Березина), качество личности (В.И. Гринев, С.А. Демченко), совокупность компетенций (Т.И. Березина) и компетентностей (М.А. Валеева), умение (Д.В. Смирнов, Ю.А. Савинков), готовность к деятельности (В.И. Гринев, С.В. Кораблева, О.Н. Крылова), способность (Ю.В. Махова, Т.И. Березина, О.Н. Крылова), система знаний, умений и навыков (В.В. Ильин), владение деятельностью (Л.З. Тархан), мобильное знание современных теорий обучения, гибкое владение методами обучения и развитие критическое мышление (М.А. Чошанов), возможность оперативно, обоснованно, взвешенно и безошибочно принимать дидактические решения, находить кратчайший путь решения дидактической задачи, выбирать адекватные для тех или иных условий методы, приемы и средства обучения (И.Г. Шамсутдинова), умение выстраивать индивидуальные образовательные стратегии в отношении разных учеников» (В.Б. Лебединцев) [по 10]. Таким образом, дидактическая компетентность педагога – сложный, полифункциональный, разноуровневый, динамично развивающийся социально-психологический феномен в системе непрерывного педагогического образования.

С позиции *структурного подхода*, дидактическая компетентность преподавателя вуза могут включать:

- мотивационно-ценностный, конструктивно-проектировочный, практико-преобразующий, рефлексивно-оценочный компоненты (Е.В. Храмова);
- деятельностный (практический опыт), когнитивный (совокупность знаний предметной сферы, на основе которых формируется компетентность), операционно-технологический (совокупность умений и навыков практического решения задач), личностный (совокупность важных для данной профессиональной деятельности индивидуально-психологических качеств и способностей, направленность личности), ценностно-мотивационный (совокупность ценностных ориентаций, мотивов, адекватных целям и задачам деятельности, мировоззренческая позиция), рефлексивный компоненты (способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, креативность) (Тархан Л.З.).

Каждый компонент требует детализации через обоснование его сущности и основных умений преподавателя в каждом компоненте, но целостное видение образовательного процесса вуза создается только при гармоничном их единении, целенаправленном внимании к каждому в общей системе педагогической деятельности.

Иная структура, разработанная с позиции *функционального подхода*, представлена в проекте профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденного Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н. [4]. Выделяется сначала обобщенная функция с набором необходимых

требований для ее выполнения: требования к образованию и обучению, опыту практической работы, по особым условиям допуска к работе. Затем стандарт содержит описание трудовых функций, прописанных на уровнях трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Поскольку компетенция – категория деятельностная, процессуально проявляющаяся и развивающаяся во времени, то сам процесс ее формирования проходит определенные уровни развития, значит, необходим *уровневый подход*. Есть отправная точка, с которой начинается «выращивание» компетентности человека при освоении им компетенции, а дальше можно говорить о развитии компетентности, которое может быть диагностируемо по определенным уровням. В частности, в уже упомянутом профессиональном стандарте различным квалификационным уровням, например, для высшей школы это профессор и доцент, соответствуют разные профессиональные требования, в том числе, и те, что могут быть отнесены к дидактической компетентности. Выделяется уровни развития дидактической компетентности: репродуктивный, эвристический и креативный, отличающиеся проявлением субъектности педагога [3, 11].

К сведению...

В процесс построения профессионально-личностного развития педагога необходимо включать **диагностирование уровня дидактической компетентности** с целью определения рисков в этом процессе. *Экспертиза и самооценка профессиональной деятельности позволяет выявить пробелы в дидактической компетентности как ключевой профессиональной компетентности, а значит, увидеть возможные точки роста или распада деятельности, запустить в нужном направлении механизм саморазвития.* Таким образом, понимание этих рисков – основа запуска механизма саморазвития педагога.

Достаточно полное описание компонентов дидактической компетентности преподавателя вуза представлено в виде профессионального профиля в монографии [5]. Рассмотрим один из элементов профиля дидактической компетентности и его использование для включения преподавателя вуза в процесс личностного и профессионального развития - «*Организация учебно-познавательной деятельности студентов*», сущность которого заключается в том, что преподаватель эффективно организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей (табл.12, 13).

Для диагностики уровня проявления компетентности преподавателя были разработаны *вопросы для интервью*: Приведите несколько примеров из вашего опыта, свидетельствующих о том, что студент выступает субъектом учебно-познавательной деятельности? Приведите несколько примеров, описывающих, каким образом вы осуществляете консультирование студентов? Опишите учебные ситуации, в которых вы ясно понимали, что студентам требуется ваша помощь и поддержка, какие стратегии вы выбирали для того, чтобы им оказать эту помощь? Назовите самое большое достижение ваших студентов?

Для оценки результатов интервью предлагается использовать следующую шкалу:

- 0 б. – нет убедительных доказательств наличия компетентности или явное проявление некомпетентности;
- уровень 1 Базовый - демонстрирует элементарные умения и навыки;
- уровень 2 Средний - обладает способностями выше среднего в этой области;
- уровень 3 Продвинутый - проявляет значительные способности; может обучать других в этой области.

Таблица 12

Структурирование компетентности

Элемент	Описание
Алгоритм (технология) эффективной деятельности	Технология организации самостоятельной деятельности студентов, технология организации группового взаимодействия, технология консультирования.
Теоретические знания	Учебно-познавательная деятельность, учение, образовательная /учебная ситуация, учебная задача, поддержка, сопровождение, виды консультирования, образовательная среда, содержание образования, барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности студентов. Общение, взаимодействие, совместные формы деятельности, сообщество, коммуникация, модерация, методы, средства, формы, технология группового взаимодействия, групповая динамика на занятии, конфликт.
Психологические установки	Установка на поддержку и сопровождение, установка на обеспечение успешности учебно-познавательной деятельности студента.
Умения и навыки	Владеет методами и стратегиями организации разнообразных видов деятельности, владеет способами проектирования образовательной среды, информационного ресурса, коммуникационного ресурса, сопровождения и поддержки учебно-познавательной деятельности. Владеет умениями и стратегиями организации коммуникации (демонстрирует умения вести дискуссию, дебаты, владеет методами модерации и т.д.), методиками вовлечения обучающихся в разработку и принятие правил совместной деятельности и поведения, методами управления групповой динамикой на занятии и приемами разрешения конфликтов.
Личностные и профессиональные качества	Эмпатия, мобильность, активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия в области поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития студента, трудолюбие.
Профессиональный опыт	Опыт организации различных форм и видов деятельности обучающихся.

Таблица 13

Уровни проявления компетентности у преподавателя

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте.	организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте и на опыт студентов.	эффективно организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте, на опыт студентов и обеспечивает их собственный выбор видов деятельности, форм и методов достижения ими самостоятельно поставленных целей.
работает в линейной системе.	эффективно проектирует образовательную среду, обеспечивая нелинейность процесса обучения и возможность построения каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории.	эффективно проектирует образовательную среду, обеспечивая нелинейность процесса обучения и возможность проектирования ресурсов самим студентом/ ими образовательных результатов, имеющих личностную и социальную значимость.
выполняет роль транслятора знаний и организатора УПД студентов.	способен выявить барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель обеспечивает сопровождение УПД студентов и выполняет роль консультанта.	сопровождает и поддерживает студентов, применяя техники фасилитации, коучинга и модерации, обеспечивая выход на уровень самореализации.

Для самодиагностики с целью определения проблемных моментов в дидактической компетентности и построения маршрута по саморазвитию преподаватель может себе задать *вопросы для саморазвития*: Какую роль я выполняю чаще всего: транслятора знаний, консультанта, помощника, фасилитатора? Умею ли я обеспечивать "симметричную коммуникацию" и позволяю студенту выступать партнером в процессе обучения? Как часто на занятиях я создаю условия для проявления «открытости познавательной позиции»? Я нахожу в себе данные для творчества? Я подхожу к жизни в перспективе ее развития, не ищу исторические корни своих действий в своем прошлом (не ищу виновных в застое или неудачах)? Я живу с уверенностью, что ты еще «не сказал своего последнего слова», т.е. с постоянной перспективой «быть»?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, преподаватель может ответить себе на следующие *вопросы*: Обеспечиваю ли я «проактивный подход» в обучении? Обеспечиваю ли я «динамику происходящего в аудитории»? Я готов к изменению роли преподавателя – от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию деятельности обучаемого и его индивидуальной образовательной траектории, в том числе и не основе дистанционных технологий?

Таким образом, можно сформулировать следующие общие *рекомендации для саморазвития* по этому элементу профиля дидактической компетентности:

- Применяйте модель обучения посредством действия, при реализации которой обучающиеся: работают над реальными задачами; учатся в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия решений в контексте реальных ситуаций; обучающиеся учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

- Создавайте условия для проявления открытой познавательной позиции: синтезирование в обсуждении различных теоретических позиций и мнений обучающихся на решение проблемы; выдвижение различных идей и принятие неоднозначных суждений, отмечая их возможный относительный характер; использование научной информации различного характера, которая интерпретирует явление, факт, действие с разнообразием точек зрения, сохраняя реалистичность научных позиций; создание возможности для осознания, восприятия разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление; использование множества варьирующих способов описания и анализа одного и того же явления; реализация возможности обучающимися обмениваться позициями и точками зрения в обсуждении; создание «развернутости в будущее» - перспективному видению у обучающихся своей деятельности по возможному разнообразию направлений профессиональной работы в различных социальных ситуациях и условиях, обращая внимание на личностный выбор обучающимися собственной позиции и возможностей планирования своей дальнейшей карьеры.

Таким образом, приведенный пример показывают, как диагностика дидактической компетентности на основе ее профиля позволяют активизировать профессионально-личностное развитие педагога.

Задания

1. В статье М.П. Тыриной представлены точки зрения на дидактическую компетентность педагога различных ученых [10]. Проанализируйте эти точки зрения и выясните, есть ли противоречие между ними, есть ли точки соприкосновения. Сформулируйте свою позицию: дидактическая компетентность преподавателя вуза – это Разработайте структурную схему дидактической компетентности преподавателя вуза.

«Л.З. Тархан выделяет следующие элементы дидактической компетентности как интегративного качества личности инженера-педагога: деятельностный (практический опыт); когнитивный (совокупность знаний предметной сферы, на основе которых формируется компетентность); операционно-технологический (совокупность умений и навыков практического решения задач); личностный (сово-

купность важных для данной профессиональной деятельности индивидуально-психологических качеств и способностей, направленность личности); ценностно-мотивационный (совокупность ценностных ориентаций, мотивов, адекватных целям и задачам деятельности, мировоззренческая позиция); рефлексивный (способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, креативность). М.Е. Акмамбетова считает, что дидактическая компетентность имеет теоретическую, технологическую и оценочную подструктуры, поскольку является системным качеством педагога, Л.М. Чернова и С.Н. Горычева представляют дидактическую компетентность как интеграцию трех ее структурообразующих компонентов: профессионально-определенной концепции «Я – педагог», информационно-инструментальной готовности к организации дидактического процесса и профессионально-деятельностного сознания. В.В. Ильиным, Н.В. Деминой и Л.В. Сабановой в дидактико-методической компетентности учителя информатики выделены когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, индивидуально-творческий компоненты. Т.В. Штыкова выделила в составе коммуникативно-дидактической компетентности будущего учителя коммуникативно-личностный, дидактический и гностический компоненты».

2. Ознакомьтесь с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденного Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н. По представленной в разделе схеме разработайте профиль еще какого-либо элемента дидактической компетентности преподавателя вуза, необходимого для реализации требований стандарта.

3. На основе требований профстандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» разработайте анкету для диагностики дидактической компетентности преподавателя. Обменяйтесь анкетами с коллегами, проведите самодиагностику и сделайте выводы.

Литература

1. Дидактическая компетентность учителя как основной компонент профессионально-педагогической компетентности // *Pedagogy of high school and professional education*. 1(6).2013. Режим доступа: [http://www.pedagogy-of-highschool.ingnpublishing.com/files/2013/ESJ%20PHSC/esj_phsc_2013-1\(6\)_Shitkina_E.S.pdf](http://www.pedagogy-of-highschool.ingnpublishing.com/files/2013/ESJ%20PHSC/esj_phsc_2013-1(6)_Shitkina_E.S.pdf)
2. Иванова, О.А. Теория обучения в информационном обществе / О.А. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190с.
3. Певзнер М.Н. Педагогическое консультирование: Учеб. пособие. / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева. – М.: Академия, 2006. – 268с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от «08» сентября 2015 г. № 608н. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/08/professional-standard.pdf>.
5. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общей редакцией О.Б.Даутовой, А.В.Торховой. – СПб.: Из-во политех. ун-та СПб, 2014. – 301 с.
6. Развитие дидактической компетентности учителя: Пособие / Сост С.Н. Горычева, М.П. Эндзинь. Великий Новгород: МОУ ПКС «Ин-ститут образовательного маркетинга и кадровых ресурсов», 2006. – 96 с.
7. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000. С.145.
8. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.
9. Тархан, Л.З. Структурные и функциональные компоненты дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов. Режим доступа: http://www.nbuu.gov.ua/old_jm/Soc_Gum/Pipo/2009_22-23/09tlzcfi.PDF
10. Тырина, М.П. Дидактическая компетентность педагога и ее развитие. Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-07.pdf>
11. Храмова, Е.В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 58. С.52.

3.2. Педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью в дидактической системе обучения

Парадигмальные модели, отражающие приоритеты в образовании на разных этапах развития социума, берут свое начало в *основных дидактических отношениях*, определяя доминирующий тип образовательной системы (рис. 14).

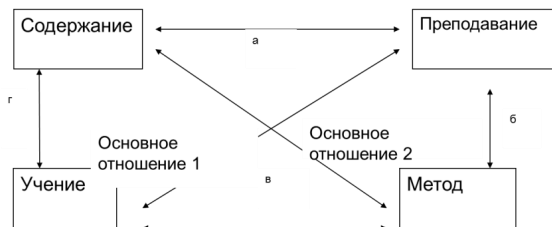


Рис. 14. Основные дидактические отношения в процессе обучения

Основная функция образования как передача культурного опыта поколений, оставаясь неизменной, реализуется в различных образовательных системах, с различными целями, формами, институтами, подкрепленными соответствующей нормативно-законодательной базой. Перенесение акцентов на любой из компонентов дидактического соотношения ведет к изменению типа сущностных характеристик системы:

- в центре системы учитель (акцент на преподавании) – догматический тип;
- усиление роли знаний и их количественного усвоения – просветительский тип;
- усиление значения методов и технологий обучения – позитивистский тип;
- в центре системы ученик – гуманистический тип, направленный на становление свободной личности.

Усиления гуманистической направленности образовательного процесса связано с движением от информационного хаоса в образовательной среде к построению собственной модели решения проблемы; к пониманию информации, переживанию ее через призму личного опыта и формирование личностного знания. Если логика классической модели образования (ее принято называть линейной) основана на традиционной дидактике, рассматривающей обучение в качестве процесса объективно детерминированного развития обучаемых посредством передачи им известного знания: обучение – понимание – сознание, то в нелинейной модели обучения компоненты меняются местами: «сознание – понимание – действия – осознание». В формате линейного обучения остаются без должного внимания, вторичными личностные и просто человеческие предпочтения обучающегося, его эстетические, морально-нравственные оценки познания. В информационном обществе образование становится способом информационного обмена личностью в социокультурном взаимодействии, т.е. предполагается не только присвоение, но и производство новой информации. Управление в нелинейной модели обучения лишено жесткой запрограммированности взаимодействий во времени, по содержанию, по используемым технологиям, по закрепленным позициям участников образовательного процесса; это деятельность преподавателя по направлению, сопровождению, созданию условий успешной учебной деятельности студентов.

К сведению...

Тип системы обучения определяет характеристики учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Но прежде, определимся с понятиями деятельность и учебно-познавательная деятельность.

Под *деятельностью* понимается «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [17, с. 34], «активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры» [17, с. 172]. Деятельность представляет собой процесс, который характеризуется постоянно происходящими трансформациями и включает в себя следующие компоненты (внутренняя структура): *мотивы*, которые направлены на предмет с целью получения результата в определенных условиях деятельности, для чего необходимы *поступки, действия, операции*. А.Н. Леонтьев под операцией понимал способы осуществления действия, т.е. одно и то же действие может быть выполнено различными способами или операциями в зависимости от условий достижения конкретной цели, а под действиями – процессы, подчиняющиеся сознательным целям [12].

Учение является одним из видов деятельности и потому имеет свои сущностные особенности. «Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающихся в течение жизни человека, следует за игрой и предваряет труд, существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять задания – готовить уроки, соблюдать дисциплину; учебная работа строится на обязанностях». [17, с. 495].

В психолого-педагогических исследованиях используются понятия «*учение*», «*учебная деятельность*», «*учебно-познавательная деятельность*». Эти понятия используются как синонимы (С.Л. Рубинштейн, Ю.К. Бабанский). Учебная деятельность является лишь частью, одной из форм более широкого понятия – учения (В.В. Давыдов, И.И. Ильясев, Б.Ц. Бадмаев и др.). Понятие учение исторически более раннее; понятие «учебная деятельность», как отмечает Б.Ц. Бадмаев, стало широко использоваться в связи с необходимостью при оценивании результатов обучения рассмотрения целостной учебной деятельности, включающей в себя не только знания, умения, навыки, но стоящие за ними приемы, действия, операции учеников с учебным материалом, а также принятие учеником учебной задачи, осуществления самоконтроля, самооценки [3]. Учебно-познавательная деятельность понимается как наиболее развитый вариант учебной деятельности, в которой обучающийся приобретает большую самостоятельность и ответственность в обучении; т.е. учебная деятельность (по В.В. Давыдову, учебная деятельность присуща обучающимся в начальной школе) предшествует учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, в педагогических работах часто эти понятия используются по-прежнему как синонимы.

Выделяются *характеристики учебной деятельности* в сопоставлении с другими формами учения:

- специально организуется для овладения учебным материалом и решение учебных задач; направлена на освоение общих способов действий и научных понятий (а не житейских); общие способы действия предваряют решение учебных задач;

- ведет к изменению в самом субъекте деятельности, являясь «активной формой учения»;

- психические свойства и поведение обучающегося зависит «от результатов своих собственных действий» [7];

- это не только учение, она включает в себя и элемент преподавания.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов определили *учебную деятельность как особый вид деятельности*, специфических вид учения, направленный на усвоение теоретических знаний, а также умений, навыков, связанных с ними, путем участия в диалогах/полилогах/дискуссиях в различных общественных сферах (наука, искусство, нравственность, религия, право) [5].

О.Б. Даутова трактует понимание *учебно-познавательной деятельности как системы действий обучающегося, направленной на согласование/сообразование им предметных и личностных целей в процессе присвоения содержания образования посредством погружения*

в процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, при поддержке и сопровождении педагогом [6].

В.В. Афанасьев, анализируя понятие учебной деятельности с позиции управления, выделяет три группы признаков:

- внешние признаки проявляются в том, что студент участвует в планировании своей работы и выполняет задания без непосредственной помощи и инструктажа преподавателя, который свою управляющую роль выполняет путем организационных и функциональных воздействий на деятельность обучающегося;

- внутренние признаки проявляются через изменение характера учебной деятельности – от воспроизведения до творчества, тем самым, демонстрируя развитие самостоятельности и творческой активности студента; но сам механизм управления по этим признакам совсем не проявляется, он не ясен;

- общие признаки проявляются при организации учебной деятельности на основе учебных задач, которые могут включать учебные, практические или иные проблемы, поскольку процесс решения задачи организует и процесс управления учебной деятельностью. Учебная задача наполнена учебным содержанием, обладает мотивационным зарядом, имеет потенциал для включения студентов в самокоррекцию, самосовершенствование [2].

Существуют функциональный, динамический, операционный подходы к структурированию учебной деятельности [13]. Функциональный в качестве компонент подразумевает функциональные части деятельности, ее стороны: знания, действия, мотивы. Между ними просматривается связь: усвоение знаний происходит в осуществлении действий, которые обеспечиваются этими знаниями; мотивы влияют на формирование образа действий, но и сами находятся под влиянием знаний и умений. В динамическом подходе структура учебной деятельности есть последовательность взаимопереходов целей, средств и задачи. При операционном рассмотрении учебной деятельности ее компонентами является набор операторов, обеспечивающих определенные действия со знанием, и программы управления этими операторами.

Наиболее общую *внешнюю структуру учебной деятельности* образуют компоненты: мотивация – учебная цель – учебная задача или ситуация, ее принятие и понимание – учебные действия и учебные операции – контроль и самоконтроль – оценка и самооценка (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, Е.И. Машбиц и др.) (рис. 15).

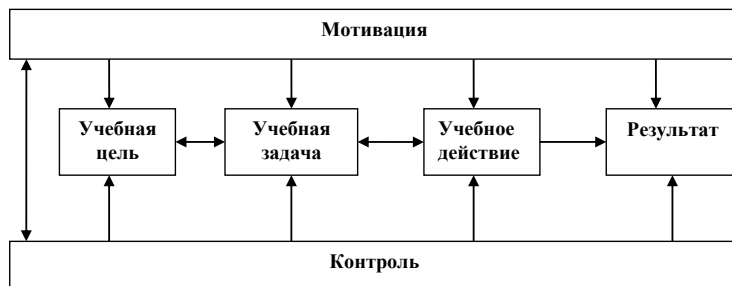


Рис. 15. Структура учебной деятельности: функциональный подход

Центральным элементом деятельности, стягивающим в единую систему компоненты при функциональном подходе, является *учебная задача*. Относительно ее формулируется учебная цель, производится учебное действие, получается результат. Ход всего этого процесса поддерживает мотивация и контроль: мотивация строится на разнице информации, получаемой при контроле, и теми целями, которые были сформированы в начальный период

деятельности. Таким образом, от глубины принятия цели зависит и мотивация, и результат учебной деятельности.

Учебными действиями могут быть следующие: принятие или формулирование учебной задачи, преобразование условий задачи для обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта, моделирование выделенного отношения в предметной, буквенной, графической форме, преобразование модели в абстрактную форму, построение системы частных задач, решаемых общим способом, контроль за процессом и оценка общего способа как результата решения данной учебной задачи [5].

Учебная деятельность есть деятельность по усвоению учебного содержания. Характер учебной деятельности зависит от используемой модели обучения. Г.Д. Кириллова и ее последователи (С.Н. Горычева, Г.Ф. Федорец, Л.А. Исаева, Т.Г. Феофилова и др.) выдвинули и развивали идею системы обобщенных знаний как главного, инвариантного компонента учебного содержания, который «интегрирует информацию, систему действий по ее становлению и реализации, способы ее применения» [11, с. 60]. Ведущие идеи учебного предмета как системообразующий фактор стягивают «опорные», «типичные», «основополагающие» знания, создающие целостную систему, отражающую сущностное содержание предметной области. В процессе освоения этой системы стимулируется развитие системного мышления, системного мировоззрения, понимание необходимости и значимости знания не только в признании действительности, но в жизнедеятельности как таковой.

Социокультурные изменения обусловили принятие обществом компетентностной образовательной парадигмы, в которой актуализируется умение преподавателя *управлять учебной деятельностью студентов* (рис. 16).

Компетенции приобретаются, а это значит, что от студентов требуется умение учиться, приобретать знания, умения работать со знанием, а преподавателю необходимо овладеть умением управлять учебной деятельностью студентов – через создание учебных ситуаций и представлением учебных задач, через организацию действий студентов по их разрешению, по развитию их умений оценивать свои учебные достижения. Как пишет В.В. Сериков: «Компетентностный подход – это попытка построить образовательный процесс, обеспечивающий становление у учащегося собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений» [19, с. 184].

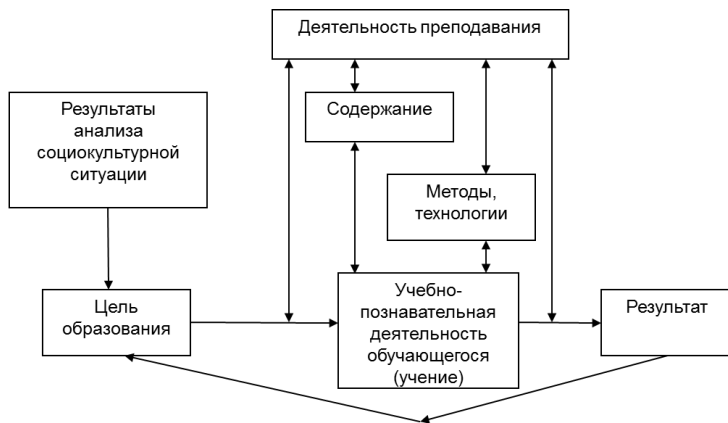


Рис. 16. Структурная модель образовательного процесса

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в нелинейной системе обучения правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление пре-

подавателем и студентами во взаимодействии) процессом решения учебных задач путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно сконструированного содержания [8]. Под учебной задачей понимается междисциплинарная ситуация, заданная в контексте профессиональной деятельности. Разрешение ситуации принято и осознано студентом как цель учебной деятельности и позволяет формировать универсальные познавательные процедуры, что невозможно без привлечения научных знаний.

Цель педагогического управления учебной деятельностью в современном вузе – развитие познавательной компетентности студентов как базиса их профессионального становления и развития.

В исследованиях по социальному и педагогическому управлению выделяются следующие его *принципы*:

- демократического централизма, объективности, конкретности, оптимальности, эффективности, основного звена и др. (В.Г. Афанасьев);
- гуманности, эффективности, соответствие способов, средств, воздействий закономерностям, присущим объекту управления, интегративности (М.К. Бочаров);
- признание непрерывного развития коллектива как основной цели управления; признание неповторимости, уникальности личности и ее прав на свободу, творчество; гибкое сочетание централизации и децентрализации в зависимости от конкретной проблемной ситуации, направленность управления «снизу вверх»; достижение согласия в коллективной деятельности, нравственное поощрение инициативы (К.Я. Вазина, В.Д. Бешковский, Ю.Н. Петров);
- гуманизация, оптимальность, принцип аналитической деятельности субъекта управления, целенаправленность, кооперация и разделение, функциональность подхода, комплексность, самосовершенствование (В.П. Симонов);
- целенаправленность, интегрированность, опережения (В.С. Лазарев, М.М. Поташник);
- гуманизация и гуманитаризация, дифференциация, мобильность и развитие, открытость, многоукладность, стандартизация (П.И. Третьяков);
- демократизация и гуманизация; системность и целостность; рациональное сочетание централизации и децентрализации; единство единоначалия и коллегиальности; объективность и полнота информации (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин.).

Сущность педагогического управления учебной деятельностью студентов в *современном вузе* раскрывается в дополнительных *принципах*:

- дидактического резонанса, актуализирующего персонификацию на уровне учебного модуля как активизацию личностной позиции студента и вовлечение его в построение и осуществление собственной образовательной деятельности при педагогической поддержке и сопровождении преподавателем;
- гибкости и ситуативности, которые ориентируют на построение нелинейной модели образовательного процесса в вузе;
- событийности, основанной на общности эмоционально-ценностных, смысловых и деятельностных пространств участников образовательного процесса, объединенных в коллективный субъект чувством МЫ, и стимулирующей учебно-познавательную активность и креативность мышления, рефлексию преподавателей и студентов;
- субсидиарности, заключающейся в делегировании полномочий и ответственности для вовлечения студентов в со-управление их учебной деятельностью по всем системным характеристикам образовательного процесса [8].

Характеристики педагогического управления учебной деятельностью студентов:

- ценностно-смысловая: приоритет персонификации образовательного процесса, проявляющейся в активности и осознании студентом личностного смысла обучения, реализации индивидуального маршрута обучения, как на уровне образовательной программы, так и на уровне

учебной дисциплины, что сопряжено с удовлетворением человеческой потребности в смысле;

- технологическая: обеспечение нелинейности образовательного процесса в условиях многообразия путем использования современных средств коммуникации, через взаимообмен знаниями, сотрудничество, вовлечение студентов в со-управление;

- рефлексивная: усиление рефлексивного начала в деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов для конструирования общего смыслового образовательного пространства;

Изменяется содержание *функций педагогического управления*:

- мотивации, основанной на принятии студентами идеи свободы выбора и ответственности за учебные результаты, создании ситуаций событийной общности;

- планирования посредством совместного (преподаватель и студенты) формирования индивидуальных и групповых целей изучения модуля (предметных и личностных), планирования индивидуальных и групповых маршрутов овладения учебным содержанием;

- организации целостного образовательного процесса на основе осуществления индивидуальных образовательных маршрутов;

- оперативной координации действий всеми участниками образовательного процесса на основе понимания общих предметных и личностных целей, интересов, предпочтений;

- приоритетности само- и взаимоконтроля над внешним контролем;

- коррекции, актуализирующей потребность участников образовательного процесса в изменении себя и своей деятельности;

Педагогическое управление реализуется в коммуникативной системе взаимодействия, возникшей в информационной образовательной среде, обеспечивающей мобильность и гибкость в выборе различных моделей организации обучения на основе информационно-обменных процессов в системе «человек – информация – человек».

Познавательная компетентность студентов в условиях нелинейной модели обучения понимается как *способность и готовность осуществлять познавательную деятельность на основе умений по управлению знаниями*. Познавательная компетентность студентов в вузе характеризуется:

- устойчивой мотивацией обучения на основе принятия идеи постоянной ревизии актуальности личностного знания, значимости для его развития объективного знания и способов работы с ним в современной социокультурной и профессиональной средах;

- опытом осуществления операций со знанием в соответствии с его жизненным циклом; выстраивание целостной системы личностного знания (явное – неявное – культурное); конструирование стратегии взаимодействия содержательной и операциональной сторон познавательной деятельности для развития личностного знания (управление знанием);

- способностью организации коммуникаций в процессе реализации жизненного цикла знания, рассматриваемых как взаимодействие творческих процессов участников коммуникаций, взаимообмен знаниями и способами действий;

- способностью критического оценивания своих знаний на фоне прежнего опыта, определения разрывов в знаниях и способов их устранения; оценку содержательной наполненности системы личностного знания и успешности осуществления операций жизненного цикла знания;

- эмоционально-волевая регуляцией процесса познавательной деятельности [10].

Познавательная компетентность, являясь условием формального, неформального и информального образования, и обладает такими общими свойствами любой компетентности, как динамичность, незавершенность, постоянство развития.

К сведению...

Управленческую компетентность преподавателя вуза мы рассматриваем как составной элемент профессионального профиля преподавателя высшей школы и как составную часть более общей дидактической компетентности.

Для дешифрования *структуры управленческой компетентности преподавателя вуза* использованы элементы в соответствии с [16]: алгоритм (технология) эффективной деятельности, теоретические знания, психологические установки, умения и навыки, личностные и профессиональные качества, профессиональный опыт (табл. 14, 15).

Таблица 14

Структура управленческой компетентности преподавателя

Элемент	Описание
Алгоритм (технология) эффективной деятельности	Технология организации самостоятельной деятельности студентов, проектная технология, технология организации группового взаимодействия, технология консультирования, информационно-коммуникационные технологии
Теоретические знания	Управление, функции управления, мотивация, планирование, организация, координация, контроль учебной деятельности, влияние/воздействие, обратная связь, технология управления, процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии. Учебная деятельность, учение, образовательная /учебная ситуация, учебная задача, поддержка, сопровождение, консультирование, образовательная среда, содержание образования, персонафикация, барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности студентов. Общение, взаимодействие, совместные формы деятельности, событийная общность, коммуникация, модерация, методы, средства, формы, технология группового взаимодействия, групповая динамика на занятии, конфликт.
Психологические установки	Установка на со-управление, поддержку и сопровождение, субсидиарность, создание событийной общности, обеспечение успешности учебной деятельности студента.
Умения и навыки	Владеет методами и приемами управления для реализации функций: планирования (учебного содержания, взаимодействий, оценивания и т.д.), мотивации, организации универсальных познавательных процедур, координации (в непосредственном взаимодействии и опосредованном информационно-образовательной средой), контроля в отношении учебной деятельности. Владеет методами и стратегиями организации процедур понимания (дискуссионные методы, рефлексивные и т.п.), проектирования (методы проектирования стратегий поведения, образовательной среды и ее информационного и коммуникационного ресурсов, сопровождения и поддержки учебной деятельности), коммуникации (методы ведения дискуссии, модерации, вовлечения в разработку и принятия правил совместной деятельности и поведения, управления групповой динамикой на занятии и приемами разрешения конфликтов и т.д., информационно-коммуникационными технологиями), рефлексии (приемы рефлексии деятельности).
Личностные и профессиональные качества	Эмпатия, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия в области поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития студента, лидерские качества, способность к сопереживанию, гибкость к инновациям
Профессиональный опыт	Опыт управления учебной деятельностью в нелинейном образовательном процессе.

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

- не способен критически оценивать собственный уровень готовности к управлению учебной деятельностью в нелинейном образовательном процессе;
- не готов делегировать полномочия и ответственность студентам, использовать их опыт, добытые ими знания для конструирования содержания учебного модуля;
- не готов к организации ситуаций событийной общности, не достаточно владеет приемами организации рефлексии;

- не готов изменять свою позицию в обучении и переходить от трансляции знаний к другим ролям;
- не готов использовать информационный и коммуникационный ресурс образовательной среды для управления учебной деятельностью;
- непонимание принципа персонификации как предоставление свободы и ответственности студентам в определении их образовательных траекторий.

Таблица 15

Уровни проявления компетентности у преподавателя

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Управляет учебной деятельностью студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте, на опыт студентов, обеспечивая персонификацию образовательного процесса (вовлечение студентов в конструирование содержания обучения, выбор видов деятельности, форм и методов достижения ими самостоятельно поставленных целей, в оценивание и рефлексию собственной деятельности).		
недостаточно ориентирован на опыт студентов, реализует элементы персонификации	ориентирован на опыт студентов, реализует элементы персонификации образовательного процесса	ориентирован на опыт студентов, эффективно обеспечивает персонификацию образовательного процесса
Студенты включены в функции управления процессом решения учебных задач и универсальные познавательные процедуры. Использует нелинейность образовательной среды как ресурс управления.		
Проявляются элементы соуправления процессом решения учебных задач. Студенты преимущественно вовлечены в универсальные познавательные процедуры.	Студенты включены в выполнение функций управления процессом решения учебных задач и во все универсальные познавательные процедуры. Нелинейность как образовательный ресурс используется недостаточно.	Студенты включены во все функции управления и все универсальные познавательные процедуры (преподаватель эффективно применяет техники фасилитации, коучинга и моделирования и др.).
сопровождает и поддерживает студентов, делегирует полномочия и ответственность студентам, создает эффект событийности в организации образовательных процедур, обеспечивая выход на уровень самоуправления.		
В целом выполняется, но имеются сбои, проблемы, которые разрешаются	Выполняется в целом	Эффективно выполняется

Для диагностики уровня проявления компетентности преподавателя были разработаны *вопросы для интервью*: Приведите несколько примеров из вашего опыта, свидетельствующих о том, что студент вступал в со-управление процессом совместного решения учебных задач? По каким признакам это можно диагностировать? Приведите примеры удачно организованных познавательных процедур. По каким критериям вы считаете их успешными? Приведите несколько примеров, описывающих, каким образом вы осуществляете консультирование студентов? Опишите учебные ситуации, в которых, на ваш взгляд, произошло создание событийной общности студенческой группы, за счет чего? Назовите признаки, по которым можно утверждать, что студент достиг уровня самоуправления своей учебной деятельностью?

Для оценки результатов интервью предлагается использовать следующую *шкалу*:

- нулевой уровень – нет убедительных доказательств наличия компетентности или явное проявление некомпетентности;
- уровень 1 Базовый - демонстрирует элементарные умения и навыки;
- уровень 2 Средний - обладает способностями выше среднего в этой области;
- уровень 3 Продвинутый - проявляет значительные способности; может обучать других в этой области.

Для самодиагностики с целью определения проблемных моментов в управленческой компетентности и построения маршрута по саморазвитию преподаватель может себе задать *вопросы для саморазвития*: Какую роль я выполняю чаще всего: транслятора знаний, консультанта, помощника, фасилитатора? Могу ли я считать, что произошло совместное решение учебной задачи? Могу ли я считать, что и управление процессом решения было совместным? Какая из функций управления учебной деятельностью в большей степени была осуществлена на уровне со-управления? Удалось ли управление процессом совместного конструирования содержания или было мое доминирование как преподавателя? Умею ли я обеспечивать "симметричную коммуникацию" и позволяю студенту выступать партнером в процессе обучения? Организация какой из универсальных познавательных процедур оказалась наиболее эффективной? Что помешало эффективности других процедур? Оправдалось ли доверие студентам полномочий и ответственности за результаты учебной деятельности? Удалось ли создать ситуацию коллективного субъекта в группе? Студенты получили возможность проявить свою субъектность, а образовательный процесс стал персонализированным?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, преподаватель может ответить себе на следующие *вопросы*: Обеспечиваю ли я персонафикацию образовательного процесса? Я готов к принятию многообразия всех элементов дидактических отношений? Готов я использовать многообразие как дидактический ресурс? Я готов к управлению учебной деятельностью в образовательных ситуациях, которых заранее не знал и не был к ним готов? Я готов увидеть в студенте партнера по решению учебных задач?

Таким образом, можно сформулировать следующие общие *рекомендации для саморазвития* управленческой компетенции в виде памятки для преподавателя.

- «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе реализуется в условиях модели обучения посредством действия, для которой характерно: работа студентов над реальными задачами; анализ реальных проблем, участие в их решении и обсуждении; работа с различными источниками информации для выбора и принятия решений в контексте реальных ситуаций; критическое мышление в условиях образовательных альтернатив и принятие ответственности за выбор решения.

- Не забывайте, что универсальные образовательные процедуры (понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия) нужны не только для того, чтобы освоить необходимые научные знания, но просто в жизни. Используйте образовательные практики вовлечения студентов в совместное решение учебных задач и управление этим процессом. Не забывайте, что доверие и выбор как принципы управления авансируют ответственность за образовательные результаты. Позвольте студенту делать свой выбор, выбирать свой путь, приносить интересные ему знания и делится ими с другими. Не забывайте, что образовательные события (яркие необычные действия, рефлексивные практики, ситуации образовательного выбора) несут мощный мотивационный заряд, создавая эффект сопричастности, вовлеченности, событийности. Создавайте условия для коммуникаций как ситуаций для взаимобмена знаниями, деятельностью, опытом, эмоциями. Не бойтесь многообразия – управление в условиях многообразия гораздо интереснее, чем авторитарное управление. Используйте информационно-коммуникационный ресурс в управлении для создания эффективных, своевременных влияний на ход процесса совместного решения учебной задачи. Сделайте своей любимой приставкой приставку «СО-». Не забывайте: ваша цель – чтобы студент научился сам управлять своими знаниями и процессом непрерывного их развития. И вы должны ему в этом помочь».

Итак, одним из основных условий осуществления педагогического управления учебной деятельностью студентов, ориентированного на системные изменения в образовательном процессе вуза, является принятие преподавателем новых ролей, которые помогут и позволят студенту выйти на уровень иных дидактических взаимоотношений, основанных на диалоге и полилоге, участвовать в со-управлении учебной деятельностью.

Изменяются целевые приоритеты в деятельности преподавателя: необходимо перенести центр тяжести в организации образовательного процесса от собственной преподаватель-

ской деятельности – к организации познавательной деятельности студентов. Позиция преподавателя, традиционно доминирующая в образовательном процессе, сменяется набором ролей, в которых преподаватель выстраивает отношения таким образом, чтобы студент был услышан, активен, самостоятелен, ответственный, а значит, и мотивирован.

Роли преподавателя в современном образовательном процессе:

- методист (методически обеспечивает самостоятельное образовательное движение студента);
- консультант (консультации профессионала-преподавателя, обладающего глубокими знаниями в предметной области, и его оценка результатов деятельности студента востребованы студентом, потому что они дают ориентир в дальнейшем движении);
- тьютор (сопровождающий деятельность студентов);
- модератор (посредник при взаимодействиях), советчик и наставник (не только в профессиональной сфере, но и в разрешении личностных противоречий, жизненных ситуаций);
- менеджер (реализующий функции педагогического управления).

Задания

1. Составьте глоссарий с собственной интерпретацией, полученной на основе изучения и создания обзора имеющихся определений, следующих понятий «усвоение», «научение», «учение», «обучение», «учебная деятельность», «преподавание», «умение», «навык», «знания», «компетенция». Добавьте в него еще термины, которые вы считаете необходимыми.

2. Дайте анализ принципов педагогического управления учебной деятельностью, приведенных в этом разделе, с точки зрения их практического проявления в образовательной практике вуза. При каких условиях, посредством каких технологий, методов, приемов они реализуются или могут быть реализованы? Приведите ситуации из собственного образовательного опыта, в которых, на ваш взгляд, управление учебной деятельностью студентов осуществлялось в соответствии с этими принципами. Дайте дидактический анализ этих ситуаций.

3. Основываясь на характеристиках познавательной компетентности студентов, сформулируйте критерии и показатели, на основании которых можно диагностировать ее сформированность/несформированность.

4. Предложите комплексный инструментарий для диагностики состояния управленческой компетентности преподавателя вуза.

5. Выберите из материалов сборника [18] одну из статей и дайте характеристику педагогического управления учебной деятельностью студентов.

6. Разработайте возможную технологию управления учебной деятельностью студентов для условий нелинейного процесса обучения.

7. Проведите самодиагностику собственной управленческой компетентности, используя материалы этого раздела, выявите пробелы и, отреагировав на рекомендации, постройте конкретный план саморазвития.

Литература

- 1 Алеева, Ю.В. Учение как специфическая форма познавательной активности студентов // Вестник ТГПУ Педагогика высшей школы: теория и практика. –2012. – 5 (120). – С. 3-14.
- 2 Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. –М., 2003. –497 с.
- 3 Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пос.. – М.: Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 304 с.
- 4 Граф, В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79с.
- 5 Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пос. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 224 с.

- 6 Даутова, О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010. – 300 с.
- 7 Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
- 8 Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: Автореф. дис. ... д. пед. н. – В. Новгород, 2015.
- 9 Игнатьева, Е.Ю. Метапроекты в управлении учебной деятельностью студентов вуза: Методические указания. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 36с.
- 10 Игнатьева, Е.Ю. Познавательная компетентность студентов в современном социокультурном контексте // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2011. - № 9. - С. 152-156.
- 11 Кириллова, Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. – СПб: Образование, 1996. – 135 с.
- 12 Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>
- 13 Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев: Высшая школа, 1987. – 223 с.
- 14 Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч. I \ Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 123с.
- 15 Организация самостоятельной работы студентов: метод. рекомендации / авт.-сост. С.Н. Горычева, Е. Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2013. – 56 с.
- 16 Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общей редакцией О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб. Из-во Политех. ун-та СПб, 2014. – 301 с.
- 17 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720с.
- 18 Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика / Материалы пятой международной научно-практической конференции (Минск, 24-25 марта 2005г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: Пропилеи, 2005. – 360с. Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/117184/1/samPrab_akusp.pdf
- 19 Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.
- 20 Ситаров, В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 18–24.
- 21 Скибицкий, Э.Г. Рефлексивное управление учебной деятельностью на основе применения в педагогическом процессе средств информатизации / Э.Г. Скибицкий, И.Ю. Скибицкая // Сибирская финансовая школа. – 2010. – №1. – С. 132–137.
- 22 Титова, Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. № 1. 2010. С.123-126.

Заключение

Наряду с такими характеристиками современного мира, как неопределенность, динамизм, фасеточность, ученые непременно называют проектность. Усиление роли проектирования, не только как самостоятельного вида деятельности, но и как особого способа мышления, формы мыследеятельности, культурного механизма преобразования социокультурной сферы, не является случайным. Проектность является следствием произошедших кардинальных изменений в обществе и выступает, по сути, способом нивелирования перечисленных выше особенностей, к которым человечество пытается привыкнуть, приспособиться, чтобы уменьшить психологическое беспокойство, тревогу от непрерывных изменений, обеспечить внутреннее равновесие и гармонию. Проектирование – способ, который позволяет создать определенные рамки в деятельности и мышлении, расставить приоритеты и понять процессы, выстроить их от цели до результата, понять их логику и динамику развития.

Не новая идея педагогического проектирования стала вновь актуальна, потому что изменилась образовательная парадигма, меняются стратегии образования, а вместе с ними и сама логика образовательного процесса. Современный образовательный процесс – нелинейный процесс, подверженный множеству влияний, способных изменить логику его развития. Педагогическое проектирование, сущность и технология которого остались прежними, вместе с тем, наполнилось новыми содержательными смыслами, моделями, идеями. Осознание их профессорско-преподавательским корпусом вузов идет сложно, потому речь идет о тех глубинных структурах, которые изменить сложнее всего, ибо происходит это осознание через рефлекссию, сложную душевную работу, длительную и порой мучительную.

Но жизнь меняется, и мы должны меняться вместе с ней. Важнейший ресурс, который может быть задействован на этом пути, – самообразование. Автор надеется, что это пособие поможет читателю лучше вникнуть в происходящие в вузах изменения, будет полезно в практической деятельности преподавателя вуза. В пособии в максимально свернутом виде представлен достаточно большой объем информации, но это только конструктор, который каждый из читателей, стоит надеяться, сможет заполнить собственными идеями, практическими разработками и педагогическими находками. Мы должны учиться осваивать и использовать огромный ресурс информационного пространства, поэтому в пособии использовано много материала из свободного доступа в интернете с указанием ссылок, по которым всегда можно пройти и ознакомиться с полноценным текстом. Вместе с тем, автор пытался отобрать действительно истинную, научно обоснованную информацию.

Желаю вам успешной работы!

Приложения Приложение А

Пример карты компетенции

ОК - Готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе*, обладает навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и эффективности деятельности других				
Показатели	3		4	
	Оценочная шкала		5	
Пороговый: уровень	- знание методов, приемов активизации, этических норм работы в коллективе;	Испытывает трудности при демонстрации знаний о коллективной работе	Допускает неточности в демонстрации знаний о коллективной работе	Имеет целостное представление о коллективной работе
	- взаимодействие с другими в процессе решения задачи	Испытывает затруднения в процессе взаимодействия, не проявляет инициативы	Активно участвует в коллективной деятельности, но не всегда проявляет самостоятельность	Способен взаимодействовать с другими, находить свое место в общей работе, принимать решения и брать за них ответственность
	- понимание значения коллективной работы	Проявляет незначительную заинтересованность в решении общей задачи	Проявляет заинтересованность в решении общей задачи	Демонстрирует доброжелательное отношение к коллегам в процессе решения общей задачи
	- умение выбирать методы и приемы активизации коллективной работы с учетом ситуации	Не всегда адекватно выбирает методы и приемы активизации коллективной работы	Применяет методы и приемы активизации коллективной работы, однако, выбор не всегда обоснован	Способен обосновать применение методов и приемов активизации работы с учетом ситуации
Базовый	- участие в коллективной работе (планирование, организация, координация, мотивация, контроль)	Участвует в отдельных этапах коллективной работы	Способен участвовать во всех этапах коллективной работы, не проявляя до	Способен активно включаться в коллективную работу на ее различных этапах
	- проявление желания участвовать в коллективной работе	Демонстрирует исполнительскую позицию в коллективе; не отказывается в помощи коллегам, но и не спешит ее предлагать;	Охотно участвует в общей работе, пытаясь проявлять инициативу,	Демонстрирует живое участие в выполнении общей задачи и поиске вариантов наилучшего ее исполнения
Продвинутый	- умение выстраивать стратегию коллективной работы	Имеет затруднения в анализе коллективной работы, создании плана ее реализации	Использует имеющиеся знания при выстраивании стратегий коллективной работы	Способен к построению общей стратегии коллективной работы, основанной на анализе типичной ситуации
	умение организовать эффективную коллективную работу, выступая инициатором деятельности	Испытывает затруднения в организации коллективной работы	Готов инициировать коллективную работу, испытывая затруднения в ее организации	Способен эффективно организовать работу коллектива, выполняя все функции управления
	установка на коллективную работу;	Слабо выраженная установка на коллективную работу	Демонстрирует заинтересованность в успешности коллективной работе	Демонстрирует яркое желание достижения коллективной цели, способен вовлечь других в активную работу

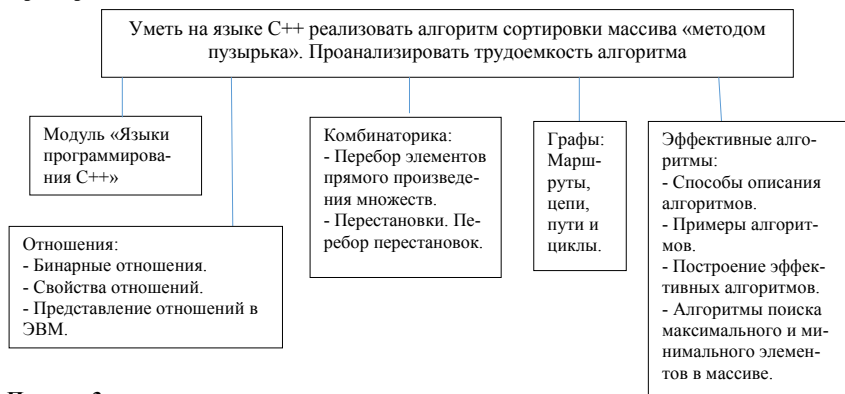
Приложение Б

Формирование учебного содержания на основе учебно-познавательных задач по различным направлениям образования

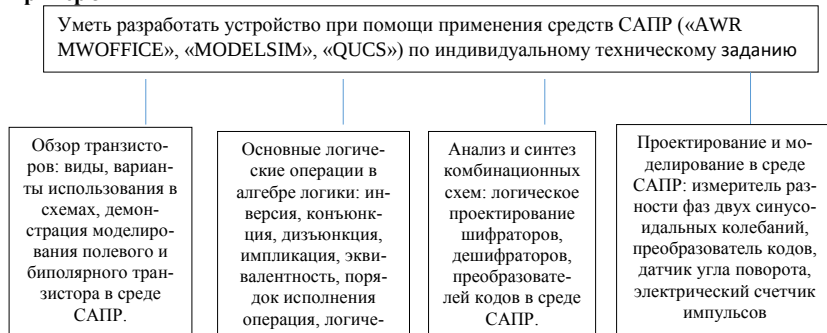
Пример 1



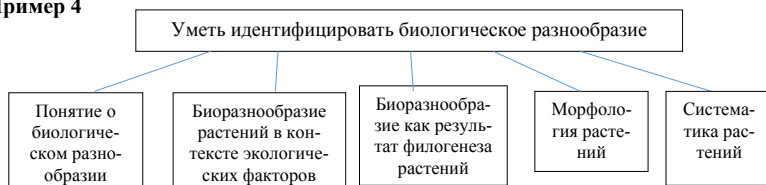
Пример 2



Пример 3



Пример 4



Приложение В

Рекомендации по выбору тактических образовательных технологий

Таблица А1 – Реализация стратегических образовательных технологий через тактические (методы, приемы)

Стратегические технологии	Отличительные особенности	Цель применения	Тактические технологии
Лекция		Раскрыть систему представлений о предмете, явления, помогая обучаемым осмыслить проблему и перейти к определенному выводу, побуждая их к целенаправленной практической деятельности	Классическая, вводная, информационная, лекция влвоом, лекция-рассуждение, обзорная, лекция-дискуссия, проблемная, лекция-рефлексия, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция-презентация, лекция с заранее запланированными ошибками и т.д.
		Углубление знаний, полученных на теоретических занятиях, применение их в условиях, приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности	Лабораторные работы (как правило, с применением специального оборудования; индивидуальные или групповые; иллюстративного или исследовательского характера). Практические работы (расчеты, моделирование, творческие; индивидуальные – групповые; аудиторные – внеаудиторные)
	С использованием дискуссионных процедур	Формулирование коммуникативных умений, развитие творческого мышления, формирование культуры мышления	Семинары (проблемный, круглый стол, самоорганизующий, поисковый, обзорный, рефлексивный и т.д.), дискуссии (групповая, точечно-групповая, парная, круглый стол, шоу, письменная и др.), беседы, диспуты, «Дебаты» и др.
	С использованием тренингов	Формирование определенных умений и навыков	Психологический, социально-психологический тренинги ориентированы на развитие умения разбираться в социальных ситуациях, развитие компетентности в общении, повышение психологической культуры участников. Тренинги по алгоритмизации нацелены на формирование алгоритмического мышления. Тренинги функциональной грамотности и т.д.
Практические и лабораторные занятия	С использованием игровых процедур	Активизация творческого мышления, развитие поведенческих умений и навыков, освоение способов деятельности, социализации личности	Деловые игры, организационно-деятельностные, ролевые игры, конкретные ситуации (кейс-стади) и др.
	С использованием процедур активизации познавательной деятельности	Активизация творческой познавательной деятельности, развитие социально-личностной компетентности	Имитационные технологии (деловая игра, кейс-стади, моделирование). Неимитационные (мозговой штурм, эвристическая беседа, морфологические матрицы, консультации, SWOT-анализ, мозговой штурм и др.
	С использованием работы с	Развитие мыслительных навыков (умение принимать взвешенные решения, работать с	Приемы ТРКМ: ромашка Блюма, «Синквейн»; «6 шляп мышления». Эссе, реферат, доклад, критический анализ документов, комментирование,

	текстом, над прослушанным выступлением С использованием исследовательских, поисковых, проблемных методов	информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.) Формирование продуктивного мышления, генерация знаний, приобретения навыков научно-исследовательской работы	разработка схем, планов, таблиц, вопросов. Ответы на вопросы Выполнение проекта (исследовательский, поисковый, ролевой, игровой, информационный, прикладной, творческий, прогностический, аналитический). Работа с текстом (анализ источников, реферирование, тезирование, комментирование, визуализация и др.). Работа над прослушанным выступлением (анализ, экспертиза, обобщение и др.). Групповые – индивидуальные работы Выполнение работы или проекта (исследовательский, поисковый, ролевой, игровой, информационный, прикладной, творческий, прогностический, аналитический и др.). Индивидуальный проект – групповой
Курсовое проектирование		Систематизация, закрепление, расширение теоретических знаний, формирование и развитие навыков исследовательской работы, умения работать с научной литературой, делать на основе ее изучения выводы и обобщения, формирование продуктивного мышления, генерация знаний	
Самостоятельная работа студентов		Углубление и расширение знаний, формирование интереса к познавательной деятельности, овладение приемами процесса познания, развитие навыков самоуправления и самоорганизации	Аудиторная: контрольная работа, коллоквиум, творческая работа, тест и др. Внеаудиторная: выполнение домашнего задания (расчетного, задач, творческого и т.д.), подготовка реферата, курсовой работы, конспекта по источнику, эссе, словаря терминов, реферативного обзора, отбор списка литературы по теме, мини-исследования по теме; формирование портфолио; составление тестов, кроссвордов; выполнение макета, моделирование и др. Групповая – индивидуальная работа
Исследовательская работа студентов		Формирование и развитие навыков исследовательской работы, формирование продуктивного мышления, генерация знаний	Подготовка рефератов, докладов, аннотаций, критических статей, выступление на конференциях. Проведение экспериментальных исследований. Выполнение проектов. Групповая – индивидуальная работа
Практика		Углубление знаний, полученных на теоретических занятиях, применение их в условиях, приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности	Стажировки с выполнением и без выполнения должностных обязанностей. Учебно-производственные практики. Полевые практики и др.

Приложение Г
Технологическая карта

учебного модуля «Психология и педагогика»

семестр ____ , ЗЕТ ____ 3, вид аттестации ____ зачет __, акад. часов ____ 108 __, баллов рейтинга ____ 150 ____

№ и наименование раздела учебного модуля, КТ/КР	№ неде- ли сем.	Трудоемкость, ак. час					СРС	Форма текущего кон- троля успеv. (в соотв. с паспортом ФОС)	Максим. кол-во баллов рейтинга
		Аудиторные занятия			АСРС				
		ЛЕК	ПЗ	ЛР					
УЭМ1 Психология 1.1 Введение в психологию 1.2 Психология личности 1.3 Основы психодиагностики личности 1.4 Познавательные процессы. Особенности псих. про- цессов 1.5 Психология общения 1.6 Психологические особенности проф. деятельности	1	18	9		4	27	Эссе 1 Проект (КТ) Дид. игра Кейс. Проект (КТ) Терм-диктант 1, Ком- плект заданий № 1	75	
	2,3	2	1		-	2		10	
	3,4	4	1		1	2		10	
	5,6	2	2		-	5		10	
	7,8	4	2		1	6		10	
		4	2		-	6		10, 10	
	9	2	1		1	6		5, 20	
Рубежная аттестация					1		По сумме баллов		
УЭМ2 Педагогика 2.1 Введение в педагогику 2.2 Образование как многоаспектный феномен 2.3 Теория обучения 2.4 Теория воспитания 2.5 Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда формирования личности 2.6 Самообразование и самовоспитание личности в про- фессиональной сфере	10	18	9		5	27	Дискуссия Эссе 1, Проект (КТ) Кейс Проект (КТ) Терм-диктант 2, Ком- плект заданий № 2	75	
	11	2	1		-	2		10	
	12,13	2	1		1	4		10, 10	
	14,15	4	2		1	6		10	
	16,17	4	2		1	6		10	
		2	2		1	4		5, 20	
	17,18	4	1		1	5			
Семестровая аттестация							зачет	По сумме баллов	
Итого:								150	

Критерии оценки качества освоения студентами дисциплины (в соответствии с Положением «Об организации учебного процесса по основным образовательным программам высшего профессионального образования» от 27.09.2011г. № 32):

- пороговый (оценка «удовлетворительно») – 50 - 69 % от 50*ЗЕТ - 75 – 104 б.;
- стандартный (оценка «хорошо») – 70 - 89 % от 50*ЗЕТ - 105 – 134 б.
- эталонный (оценка «отлично») – 90 - 100 % от 50*ЗЕТ - 135 – 150 б.

Игнатьева Е.Ю.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ,
ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Учебное пособие

Подписано в печать 27.09.2016 г.
Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 4,7. Тираж 300 экз.
Заказ № 4331.

Отпечатано в ООО «Издательство “ЛЕМА”»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://lemaprint.ru>