На правах рукописи

Игнатьева Елена Юрьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Великий Новгород - 2014

Оглавление

Введение ……. 4

Глава 1. Образовательный процесс вуза в современном социокультурном контексте …… 24

1.1 Обоснование методологии исследования ……. 24

1.2 Стратегии системных изменений образовательного процесса вуза под влиянием факторов современной социокультурной ситуации……. 37

1.3 Анализ теоретической подготовленности и практической востребованности стратегий системных изменений современного вузовского образовательного процесса …… 54

Выводы по первой главе …….. 77

2. Концептуальное обоснование педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза ……. 81

2.1 Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузовском образовательном процессе ……. 81

2.2 Метапроект как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза ……. 154

Выводы по второй главе …… 187

3. Подготовка преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в новых условиях ……. 194

3.1 Преподаватель современного вуза: с позиции компетентностного подхода …….. 194

3.2 Система подготовки преподавателей вуза к реализации педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса …….. 211

3.3 Результаты готовности преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в современном вузе …. 229

Выводы по третьей главе …….. 234

4. Реализация концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза 237

4.1 Экспериментальная апробация концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза ……. 237

4.2 Результаты реализации концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов …… 250

4.3 Обобщение результатов исследования …….. 270

Выводы по четвертой главе …….. 281

Заключение ……. 284

Список литературы……. 297

Приложения …… 350

Введение

Актуальность исследования. Образовательный процесс современного вуза находится в ситуации кардинальных изменений. Предметно-знаниевая парадигма, положенная в основу его организации и отвечавшая запросам индустриального общества, перестала удовлетворять запросам сегодняшнего дня. В условиях информационного общества начинает формироваться новая теория обучения: происходит переосмысление традиционных дидактических основ процесса обучения, появляются новые термины, новые закономерности, обусловленные изменением цели образования.

В виду растущей сложности и системных вызовов социокультурной среды образовательные институты должны отвечать актуальным задачам формирования нового спектра компетенций, включающих способность обрабатывать, структурировать, аналитически осмысливать большие объемы разнородной и разноплановой информации и творчески работать с информацией в сжатые сроки, генерировать свои идеи, превращая их в инновации; действовать в ситуации изменчивости, неопределенности и уметь «достраивать» информационную картину мира, гибко приспосабливаясь к изменениям.

Реакцией на эту ситуацию в системе образования стало появление новой версии федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Реализация их требований сопряжена с изменениями на всех образовательных уровнях: образовательного учреждения, образовательной программы и учебной дисциплины/модуля. Эти изменения являются глубокими и системными, затрагивают все компоненты образовательного процесса и связи между ними, поскольку изменились объект стандартизации (не содержание образования, а образовательные результаты), определяющий логику проектирования процесса обучения, и целевые ориентиры образования (не привычная триада знания, умения, навыки, а компетентность), что предполагает иные условия достижения и оценки образовательных результатов.

Понятие компетентности неразрывно связано с профессионально-личностными качествами, мотивацией и ценностными установками, становление которых возможно в деятельности, имеющей для человека личностный смысл, интерес, значимость. Таким образом, учебная деятельность, в которой студент выступает ведомым, воспринимающим преподанное знание, не позволяет ему формировать познавательную компетентность и не вписывается в современный формат реализации компетентностного подхода в образовании. Позиция студента, в которой он проявляет самостоятельность, ответственность, инициативу, творчество, делает востребованными иные характеристики учебной деятельности, а значит, и иной характер педагогического управления ею.

Для традиционной линейной модели обучения свойственно понимание педагогического управления как системы определенных воздействий, необходимых для осуществления целевых установок образовательного процесса: функционирование (поддержание его в рамках установленных границ) и развитие (переход в новое состояние) (Н.Ф. Талызина). С этих же позиций исследованы функции педагогического управления относительно учебной деятельности студентов и определенный алгоритм управления. В предметно-знаниевой парадигме образования педагогическое управление рассматривается как согласование субъект-субъектных отношений и действий участников образовательного процесса относительно содержания образования (Л. Клингберг, В.Ю. Кричевский, В.Д. Симоненко), которое проявляется на интерперсональном и интраперсональном уровнях (В.И. Гинецинский), а также в деятельностном (деятельность преподавателя и деятельность студента) и личностном (личность преподавателя и личность студента) аспектах. При этом педагогическое управление осуществляется посредством обучающих воздействий при взаимодействии между обучающимся (деятельность обучающегося – управляемая подсистема) и обучающим (деятельность обучающего – управляющая) (Е.И. Машбиц).

Педагогическое управление (часто рассматриваемое как синоним педагогического менеджмента, образовательного менеджмента) как самостоятельный предмет стало активно исследоваться с 90-х г. XX века. Следует отметить, что ис-

следователи сосредотачивали свое внимание на управлении образовательным учреждением (Т.М. Давыденко, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.), образовательным процессом (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П.Беспалько, Г.В.Белая, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов, В.А. Сластенин и др,) управлении учебной деятельностью студентов (В.В. Афанасьев, П.Я. Гальперин, Г.В. Коган, Е.И.Машбиц, Н.Ф. Талызина и др.).

Наряду с традиционной линейной моделью обучения в образовательной практике вуза начала формироваться принципиально новая нелинейная модель образовательного процесса. Несмотря на то, что в последнее время появился ряд работ, отражающих изменения в характеристиках учебной деятельности, обусловленных современной социокультурной ситуацией (О.В. Акулова, О.Б. Даутова, В.В. Грачев, Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская и др.), остается недостаточно изученной проблема педагогического управления учебной деятельностью студентов в новых условиях.

Таким образом, анализ теории и практики педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе позволил зафиксировать следующие противоречия между:

– доминирующей линейной моделью образовательного процесса, не учитывающей личностные предпочтения и особенности студентов и преподавателей, и требованиями внешней среды, отличающейся многообразием возможностей удовлетворения личностных потребностей обучающихся и обучающих;

– преобладанием ориентации педагогического управления в вузе на предметно-знаниевую парадигму образовательного процесса и потребностью практики в специалистах, которые обладают высоким интеллектуальным потенциалом, способностью к креативному взаимодействию, профессиональному поведению в нестандартных ситуациях, постоянному обучению и готовностью к инновациям;

– формирующейся в образовательной практике вуза нелинейной моделью обучения, требующей новых механизмов управления, и традиционной системой педагогического управления, ориентированной на репродуктивную учебную деятельность;

– происходящими системными изменениями в образовательном процессе вуза, законодательно закрепленными в нормативно-правовых документах (прежде всего, в ФГОС) и отсутствием концепций, определяющих научно-обоснованный механизм этих изменений, а также стратегий педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях нелинейной модели образовательного процесса.

Выявленные противоречия обозначили п**роблему** исследования, которая заключается в определении сущностных характеристик и закономерностей педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях современной социокультурной ситуации.

Ведущая идея исследования. В условиях системных изменений образовательного процесса вуза, адекватных вызовам современной социокультурной ситуации, не только возрастает значимость педагогического управления учебной деятельностью студентов, но изменяются его принципы, характеристики, закономерности, выражающие тенденцию постепенного замещения дидактического отношения (передача готовых знаний) познавательным отношением (совместный поиск нового знания). Сущностными характеристиками педагогического управления становятся со-управление, совместное конструирование учебного содержания, использование универсальных познавательных процедур в нелинейном образовательном процессе, создание возможностей поиска личностного смысла обучения при делегировании полномочий и ответственности студентам за образовательные результаты в условиях событийной общности.

Цель: разработка концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов современного вуза.

Объект исследования: образовательный процесс современного вуза.

Предмет: сущностные характеристики и закономерности педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

Гипотеза исследования состоит из следующих утверждений:

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов вуза в формирующейся нелинейной модели образовательного процесса будет способствовать позитивным изменениям образовательного процесса и его субъектов, если:

– усиливается персонификация образовательного процесса как ценностно-целевой приоритет управления, предполагающий включение студента в формирование как содержательной, так и операциональной сторон учебной деятельности при объединении предметных и личностных смыслов обучения;

– будет осуществляться продуктивное со-управление преподавателем и студентами процессом решения учебных задач, понимаемых как междисциплинарные ситуации, заданные в контексте профессиональной деятельности;

– используется потенциал технологии метапознавательного проектирования в условиях информационно-образовательной среды для достижения значимого результата образования – развитие познавательной компетентности студентов, отражающей их способность и готовность управлять собственным знанием в условиях нелинейно модели обучения;

– целенаправленно создаются условия для формирования инновационных образовательных сред проектирования и реализации образовательного процесса вуза;

– готовность преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в нелинейной модели обучения будет осуществляться как часть комплексной программы повышения их квалификации и научно-методического консультирования.

Исходя из цели, предмета и гипотезы исследования были поставлены следующие **задачи:**

– проанализировать факторы современной социокультурной ситуации и их влияние на педагогическое управление учебной деятельностью студентов;

– определить цель, принципы, сущностные характеристики, функции педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях нелинейной модели образовательного процесса вуза;

– выявить новые характеристики познавательной компетентности студентов как значимого результата педагогического управления учебной деятельностью студентов;

– спроектировать технологию педагогического управления учебной деятельностью студентов на основе метапознавательных проектов;

– определить условия формирования готовности преподавателей вуза к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в современном вузе;

– выявить эвристический потенциал инновационных образовательных сред вуза, способствующих продуктивному педагогическому управлению учебной деятельностью студентов;

– провести экспериментальную апробацию концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза;

– выявить условия результативности педагогического управления учебной деятельностью студентов современного вуза.

Теоретическими основаниями исследования выступили:

– работы, раскрывающие философские основы высшего образования в современных социокультурных условиях, позволившие выявить общие направления изменений и обосновать потребность в системности изменений (Д. Белл, А.П. Валицкая, А.А. Вербицкий, И.Ю. Гутник, О.В. Долженко, Ж.-Ф. Лиотар, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, Э.Н. Гусинский, А.Н. Лесохина, М.Н. Певзнер, Э. Тоффлер, А.П. Тряпицына, М. Фуко, С.С. Шевелева, М. Шеллер и др.)

– теории обучения, позволившие выявить структурные и функциональные модели образовательного процесса и исследовать изменение моделей (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский, И.И. Ильясов, Л. Клингберг, Н.В. Кузьмина, М.И. Потеев, В.В. Сериков, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.);

– исследования процессов формирования содержания образования, отбора, структурирования и анализ учебного материала (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур, Л.Т. Турбович, а также идеи С.Н. Горычевой, В. Оконь и

др.);

– труды по теории управления функционированием и развитием социальных и образовательных систем (Б.Г. Ананьев, В.Г.Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, А.Л. Гавриков, Ю.А. Конаржевский, И.Я. Лернер, А.М. Моисеев, Н.Н. Моисеев, П.А. Петряков, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Т.И. Шамова), управлению целостным образовательным процессом (В.В. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, Г.В. Белая, Н.В. Кузьмина, Р.М. Шерайзина), позволившие сформировать концепцию педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза;

– работы по исследованию профессиональной компетентности, обосновывающие неизбежность изменения логики проектирования учебного курса и организации образовательного процесса при рассмотрении компетентности как результата образования (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, А.А. Вербицкий, Э. Зеер, И.А. Зимняя, Б.К. Коломиец, Дж. Равен и др.), ;

– теоретические взгляды ученых, раскрывающие психологические основы учебной деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Я. Ляудис, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), педагогических проблем организации и осуществления учебной деятельности студентов (Г.А. Атанов, А. Е. Богоявленская, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, Г.Д. Кириллова, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызина и др.); педагогического проектирования (И.А. Колесникова, О.Г. Прикот и др.);

– работы в области информатизации (О.А. Акулова, Р.Ю. Гурниковская, И.И. Дзегеленок, М.Б. Лебедева, М.В. Литвиненко, Е.В. Лобанова, А.Е. Марон, Л.Б. Монахова, Е.С. Полат, В.И. Сурнин и др.) и гуманизации образования (А.И. Артюхина, С.И. Гессен, В.П. Зинченко, К. Роджерс, Ю.В. Сенько и др.), позволившие обосновать информатизацию и гуманизация как основные направления изменений;

– исследования студенчества как особой социальной группы, позволившие выявить изменение ценностей и мотивов студентов за последние десятилетия (В.Г. Айнштейн, Д.Л. Константиновский, В.Т. Лисовский, В.С. Собкин, О.В. Ткаченко и др.);

– теоретические основы менеджмента качества в образовании (Ю.П. Азаров, В.И. Звонников, Н.Н. Селезнева, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, С.Ю. Трапицын, М.Б. Челышкова и др.), менеджмента знаний и теории обучающейся организации (Т.А. Гаврилова, П. Друкер, М.А. Женчур, М.К. Мариничева, Б.З. Мильнер, И. Нонака, П. Сенге и др.), отдельные идеи которых положены в основу формирования новых характеристик познавательной компетентности студентов в новых социокультурных условиях и конструирования системы подготовки преподавателей на принципах обучающейся организации.

Методологическую основу исследования составляют социокультурный, системный и деятельностный подходы. Социокультурный подход позволяет выделить факторы социокультурной ситуации, обусловливающие изменения образовательного процесса вуза. Системный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса как целостной системы, изменение любого компонента которой влечет за собой изменения во всей системе. Деятельностный подход дает возможность исследовать влияние нового педагогического управления на учебную деятельность студентов, на становление и развитие их субъектности, изменение их позиций, мотивации и удовлетворенности образовательным процессом.

Методы исследования: теоретические (комплексный анализ и синтез методологических, философских, культурологических, экономических, управленческих, психолого-педагогических исследований по проблеме исследования; анализ нормативных и программно-методических документов в области образовании, продуктов деятельности студентов, преподавателей и управленцев; обобщение, сравнение, абстрагирование, моделирование, прогнозирование); эмпирические (наблюдение, интервьюирование, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент); анализ количественных и качественных полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (НовГУ); Северный филиал Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства (СФ РГУИТП), ФГБОУВПО "Мурманский государственный технический

университет" (МГТУ), ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» Самарский институт (филиал) (РЭУ). Исследование проводилось с 2000 г. по 2014г. Количество участников эксперимента 1534ч.

Этапы исследования:

– 1этап – аналитический (2000 – 2005 гг.): вычленение проблемы исследования, определение подходов к ее решению и общего замысла исследования; теоретический анализ социокультурной ситуации; выявление факторов, вызывающих системные изменения образовательного процесса вуза; констатирующий эксперимент.

– 2 этап – моделирующий (2005–2007 гг.): выявление новой сущности феномена «познавательная компетентность студентов» в современной социокультурной ситуации; разработка концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях системных изменений вузовского образовательного процесса;

- 3 этап – опытно-экспериментальный (2007–2011 гг.): разработка курсов и проведение обучения преподавателей; экспериментальная апробация положений разработанной концепции; выявление закономерностей, связанных с изменением характера управления учебной деятельностью студентов; обобщение результатов экспериментальной части исследования.

– 4 этап – обобщающий (2011–2014 гг.): завершение работы; анализ, синтез, обобщение и оформление результатов исследования, определение направлений дальнейших исследований.

На защиту выносится совокупность результатов диссертационного исследования, которую правомерно рассматривать в качестве концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов современного вуза.

1. Уточнение понятия педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление преподавателем и студентами во взаимодействии) процессом решения учебных задач путем использо-

вания таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно конструированного содержания. 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.

2. Сущность педагогического управления учебной деятельностью студентов в вузе, отвечающего вызовам современной социокультурной ситуации.

В качестве вызовов современной социокультурной ситуации рассматриваются:

1) множественность и доступность информации наряду с повышающейся ценностью и ростом экономического потенциала знаний;

2) стремительное развитие информационно-коммуникационных средств, создавших огромные информационный и коммуникативный ресурсы;

3) неопределенность и динамичность, разнообразие и изменчивость внешней среды, процедуры выбора материальных и духовно-нравственных аспектов жизни человека.

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

Сущность педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе раскрывается:

– в 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 посредством рефлексии 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;

– в характеристиках:

- 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;

– в содержании 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 изменениях себя и своей деятельности;

– 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».

3. Характеристики познавательной компетентности студентов как результата педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

Познавательная компетентность студентов 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.

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

Критерии сформированности познавательной компетентности разделяются на предметные/знаниевые (показатели: сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний, восприимчивость к другому знанию и др.) и личностные (показатели: мотивация обучения, степень владения умениями по работе с информацией и знаниями – отбор, хранение, систематизация, интерпретация, распространение; умение строить личностное знание на основе информации; коммуникационные умения; умений критически оценивать свои знания и умения по управлению знанием; уровень самоуправления).

4. Технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза (технология метапознавательных проектов).

Новая сущность педагогического управления порождает введение соответствующего методического инструментария, обеспечивающего развитие познавательной компетентности студентов в ее новой трактовке.

Технология метапознавательных проектов (метапроектов), как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе, включает в себя этапы:

- смыслообразующий этап (сознание): мотивация через поиск смысла в решении ситуации как смысла изучения модуля (самоопределение в предметном и личностном смыслах);

- понятийно-проектировочный этап (понимание и проектирование): определение в теме, проектирование траектории осуществления действий по разрешению ситуации; определение источников информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий в процессе решения учебной задачи;

- операционально-деятельностный этап (действия и коммуникации): осуществление индивидуально-группового маршрута по реализации метапроекта, построение коммуникаций (внутри микро-групп, группа – преподаватель, студент-преподаватель); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микро-групп, активизирующая пошаговую рефлексию; защита проекта как личностно значимого и ценного в прикладном аспекте результата;

- рефлексивно-смысловой (осознание): само- и взаимоконтроль осуществленной деятельности: ее процесса, результата, достижения целей. Анализ познавательной деятельности с позиций новых характеристик познавательной компетентности. Этап включает обращение к самосознанию личности, создавая стимул к развитию умений учебной деятельности и ее результата;

- корректирующий этап является сопровождающим все предшествующие этапы; цель – сформировать готовность к постоянным изменениям себя и своей деятельности.

5. Закономерности, характеризующие педагогическое управление учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

Выявленные закономерности заключаются во взаимосвязи:

- между успешностью учебной деятельности студентов и поддержанием баланса свободы и контроля: успешность учебной деятельности студентов зависит от умения преподавателя поддерживать оптимальное равновесие между свободой выбора и контролем учебной деятельности студента в инновационной образовательной среды; при этом успешность учебной деятельности студентов ведет к

возрастанию значимости и объема внеаудиторной учебной работы студентов и внеаудиторной деятельности преподавателя для оперативного консультирования и контроля;

- между персонификацией и мотивацией: реализация персонификации образовательного процесса через вовлечение в со-управление учебной деятельностью повышает мотивацию студентов к обучению на основе принципов субсидиарности и событийности;

- между удовлетворенностью участников образовательного процесса и характером педагогического управления в условиях инновационной образовательной среды: принятие и реализации принципов педагогического управления повышает удовлетворенность преподавателей и студентов.

6. Эвристический потенциал реализации концепции.

Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов создает возможности для проектирования образовательных процессов в условиях инновационных образовательных сред (нелинейная, гетерогенная, виртуальная и др.), выбор которых обусловлен целевыми приоритетами.

Нелинейная образовательная среда конструируется с целью персонификации обучения за счет индивидуальных образовательных маршрутов, отличающихся в содержательном и операциональном планах, предоставляя выбор параметров обучения студентам.

Гетерогенная образовательная среда, отличающаяся многообразием мотивационных установок и характеристик субъектов обучения, конструируется с целью удовлетворения разнообразных и неоднородных образовательных потребностей ее субъектов.

Виртуальная образовательная среда, рассматриваемая как часть сетевого коммуникационного пространства, в котором разворачивается образовательный процесс, ориентирована на максимальное использование информационно-коммуникационных ресурсов.

7. Характеристика и готовность преподавателей вуза как субъектов педагогического управления учебной деятельностью студентов.

Основные субъекты педагогического управления учебной деятельностью студентов в вузе – преподаватели, которые непосредственно осуществляют педагогическое управление учебной деятельностью студентов:

- принимают ценности компетентностного подхода в образовании, понимают познавательную компетентность студента как базис профессионализма будущего специалиста, которому предстоит жить в обществе, основанном на знаниях;

- способны ориентировать студентов на успех;

- изменяют систему взаимодействий со студентами, обеспечивая интерактивность, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность;

- организуют нелинейный образовательный процесс, обеспечивающий гибкость и персонификацию образования при реализации в обучении потребности в смысле;

- создают атмосферу, объединяющую участников образовательного процесса и создающую положительный настрой на обучение и развитие.

Готовность преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студента – позиция преподавателя, основанная на принятии идеи изменений, понимании причин, направлений, сущности, последствий этих изменений, уверенности в достаточности собственной профессиональной компетентности для реализации изменений, желании к самоизменению и изменению своей деятельности.

Подготовка преподавателей вуза связана со снятием естественно возникающих при введении инноваций затруднений, прежде всего: стереотипности реализуемой модели образовательного процесса, низкой технологической компетентности в области информационных и новых педагогических технологий. Подготовку преподавателей целесообразно рассматривать как обязательную часть комплексной подготовки к системным изменениям в вузе и осуществлять в рамках системы повышения квалификации, кафедральных методических семинаров, постоянно действующих в вузе консультационных центров.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечены адекватными целям и задачам исследования методологическими и теоретическими основами, методами исследования, сочетанием качественного и количественного анализа его результатов; логикой организации исследовательского процесса, развиваемой от теоретических обобщений – к моделированию – к конкретному педагогическому явлению; непротиворечивостью теоретических положений разработанной концепции и результатов опытно-экспериментальной работы; воспроизводимостью результатов в условиях современного вуза; многолетним опытом работы автора в системе высшего профессионального образования.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

– раскрыта сущность педагогического управления учебной деятельностью студентов современного вуза, заключающаяся в со-управлении преподавателем и студентами процессом решения учебной интегрированной задачи посредством использования универсальных познавательных процедур на основе совместного конструирования содержания из востребованных научных знаний;

– разработана концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов, отвечающая вызовам современной социокультурной ситуации, которая ориентирует на постепенное замещение дидактического отношения (передача готовых знаний) познавательным отношением (совместный поиск нового знания). Сущностными характеристиками педагогического управления становятся: со-управление, совместное конструирование учебного содержания, использование универсальных познавательных процедур, создание условий для дидактических альтернатив, обеспечение нелинейности образовательного процесса, возможностей поиска личностного смысла обучения, делегирования полномочий и ответственности студентам за образовательные результаты в условиях событийной общности;

– выявлен дуализм педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе, проявляющийся в том, что управленческая деятельность направлена, с одной стороны, на создание условий для персонификации образовательного процесса с целью наиболее полного удовлетворения индивиду-

альных потребностей каждого обучающегося, а с другой стороны, на создание событийной общности преподавателя и студентов как образовательного пространства, в которой эти потребности удовлетворяются;

– предложена новая трактовка сущностного наполнения познавательной компетентности студентов, основанная на концептуальных идеях управления знаниями как системного явления, обусловленного вызовами современной социокультурной среды (жизненный цикла знания; трансформация явные – неявные знания в спирали познания, культура взаимообмена знаниями и др.);

– разработана технология метапроектов, основанная на использовании универсальных познавательных процедур как средства управления учебно-проектной деятельностью студентов на ее различных этапах (сознание, понимание и проектирование, действия и коммуникации, осознание).

Теоретическая значимость исследования:

– внесен вклад в развитие дидактики за счет исследования влияния на педагогическое управление учебной деятельностью студентов вызовов современной социокультурной ситуации (множественность информационных потоков при повышающейся ценности и экономической значимости знаний, наличие мощных информационного и коммуникационного ресурсов, привычность процедуры выбора в условиях неопределенности, динамичности внешней среды);

– выявлены и теоретически обоснованы изменения в педагогическом управлении в современном вузе, раскрывающие перспективы развития дидактики в информационном обществе (совместное конструирование содержания учебного модуля в условиях информационного пространства, развитие методов обучения на основе информационно-коммуникационных технологий, персонификация как механизм индивидуализации обучения);

– выявлены принципы (дидактического резонанса, гибкости и ситуативности, субсидиарности, событийности) и характеристики (ценностно-смысловая, технологическая, рефлексивная, результативная), педагогического управления учебной деятельностью студентов, обеспечивающие многомаршрутность обучения в рамках учебных модулей;

– расширено научное представление о феномене «познавательная компетентность студентов» в контексте современной социокультурной ситуации, что обогащает дидактическое знание, создавая основу для моделирования учебных модулей, ориентированных на развитие познавательной компетентности как динамической компетентности;

– разработаны критерии и показатели сформированности познавательной компетентности, которые позволяют уточнить понимание результатов учебной деятельности студентов в образовательном процессе современного вуза и создают теоретическую основу для разработки методического и технологического инструментария их оценивания;

– выявлены закономерности педагогического управления учебной деятельностью студентов в инновационных образовательных средах (заключающиеся во взаимосвязи между успешностью учебной деятельности студентов и поддержанием преподавателем баланса свободы и контроля, увеличением внеаудиторной нагрузки; между персонификацией образовательного процесса и мотивацией студентов к учебной деятельности; между удовлетворенностью студентов и преподавателей образовательным процессом и его результатами и характером педагогического управления), что позволяет проектировать условия успешности учебной деятельности студентов в этих средах.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных научных результатов как оснований для реализации системных изменений в вузе, а также для инициации новых исследований или организационно-педагогических проектов. Выявленные изменения в функциях педагогического управления в высшей школе дают возможность определения направлений повышения квалификации, ориентированных на повышение качества преподавательской деятельности и удовлетворенности ею. Разработанные автором методические материалы могут быть использованы в модулях «Инновационный менеджмент образовательных учреждений», «Менеджмент организаций», «Образовательный менеджмент»; для дисциплин «Педагогика высшей школы», «Проектирование учебного курса», «Технологии профессионально-

ориентированного обучения» по дополнительной образовательной программе в магистратуре «Преподаватель высшей школы» и психолого-педагогического блока подготовки аспирантов; в системе повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников высших и других образовательных учреждений, принимающих участие в инновационных, экспертных и аналитических работах по проблемам качества высшего образования. Материалы диссертации могут быть включены в необходимом объеме в состав лекционных курсов по педагогическим дисциплинам.

Апробация результатов исследования осуществлялась путем публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях, в форме обсуждений на научно-методических семинарах и конференциях (Москва, Санкт-Петербург, Уфа, Томск, Великий Новгород, Воронеж, Ярославль); проведения занятий в системе постдипломного образования Великого Новгорода.

Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1 Образовательный процесс вуза в современном социокультурном контексте

В главе обосновывается методология исследования, проводимого в рамках культуроцентристкой исследовательской программы и базирующегося на применении социокультурного, системного и деятельностного подходов.

Рассматриваются основные факторы современной социокультурной ситуации, влияющие на образовательный процесс вуза, формулируются стратегии системных изменений в образовательном процессе, предполагающие использование потенциала и предотвращении рисков от их влияния.

Представлены результаты анализа практического состояния образовательного процесса вуза и теоретического анализа его различных моделей, используемых в современной практике вуза и заявленных в психолого-педагогических исследованиях.

1.1 Обоснование методологии исследования

Любое исследование начинается с обоснования его методологии (от греч. methodos – путь исследования или познания, теория, учение и logos – слово. понятие), которая трактуется в широком смысле как философская исходная позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин, и в узком смысле как теория научного познания в конкретной научной дисциплине.

При обосновании методологии нашего исследования педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузовском образовательном процессе будем отталкиваться от наиболее используемой в педагогических исследованиях классификации уровней методологии, выделенных И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным: философская методология, общенаучная методология, конкретно-научная методология, методика и техника исследования [63, с. 68–69].

Чтобы определиться с философской методологией проводимого исследования, рассмотрим существующие в науке парадигмы и их методологические интерпретации на более низких уровнях.

Исследования в социально-гуманитарных областях знания вплоть до конца IXX – начала XX веков основывались, подобно исследованиям в области естествознания, на натуралистической парадигме, в соответствии с которой формировался идеал и нормы научности. Успешные исследования в естествознании убеждали ученых различных областей знания в том, что, несмотря на разницу в предмете естественных и гуманитарных наук, используемые методы для построения теорий любых процессов должны быть одни и те же.

Основа натуралистической парадигмы – идея рациональности мира, превращающая любой объект исследования в вещь, которая существует в условиях незыблемой онтологической действительности – природы. Зависимость человека от природы на столетия определила образ природы как основы познания, существующей независимо от него. Научные исследования, таким образом, подразумевали получение объективной истины идеальным исследователем, отстраненным и беспристрастным, с использованием приборов и методов, позволяющих выполнить требования естественнонаучной точности, доказательности и т.п. Но именно в объективизации и математизации, в «овнешнении» рационализма, исключении субъектности увидел кризис европейской науки в XX веке Э. Гуссерль [126, с. 115].

Развитие промышленного производства уменьшило зависимость человека от природы, но вовлекло его в развивающуюся сложную систему отношений, связанных с общественным трудом. Кризис науки, по словам Л.А. Микешиной, проявился в том что «наука утрачивает свою жизненную значимость, поскольку забыт смысловой фундамент естествознания, человеческого знания вообще – «жизненный мир» как мир «субъектно-соотносительного», в котором присутствуют наши цели и устремления, обыденный опыт, культурно-исторические реалии, не тождественные объектам научного анализа» [315, с. 244].

«Жизненный мир» (термин введен Гуссерлем), отличный от объективного мира природы, становится важен для социально-гуманитарных исследований с изменением в понимании предмета познания. Это уже не реальность как таковая, а «некоторый ее срез, заданный через призму принятых теоретических и эмпирических средств и способов ее освоения познающим субъектом» [337, с. 17]. В.Г. Федотова связывает этот момент с выделением в философии еще одной онтологической реальности – культуры, вызвавшей к жизни гуманистическую, культуроцентристкую парадигму науки [495]. Культура создается в результате деятельности человека, служит выражению его природной сущности, но между тем, человек, всегда находясь в пространстве культуры, не может не испытывать ее влияния. Если понимать культуру «как созданное человеком и создание самого человека», научное социально-гуманитарное знание предполагает использование иных подходов и методов его получения.

Анализируя суть происходящих изменений в развитии науки и, соответственно типов научного знания, В.С. Степин в фундаментальном труде о теоретическом знании выделяет классическую, неклассическую, постклассической рациональности [458]. Классический тип рациональности центрирует внимание на объекте; все то, что относится к субъекту, теоретически объяснялось и описывалось средствами и операциями его деятельности; т. е. в основе процесса познания мира лежала модель простой системы без обратной связи. В неклассической рациональности учитываются связи между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности, т. е. в системе добавляется обратная связь, но эта связь не является предметом научной рефлексии. Для постклассической рациональности характерно расширение поля рефлексии над деятельностью, учет соотнесенности получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями.

Наиболее продуктивные идеи по развитию гуманитарного знания сформулированы на рубеже XIX – XX веков философами В. Дильтеем, В. Вильдельбандом и Г. Реккертом. В. Дильтей главной задачей гуманитарного познания считал

постижение целостности и развития индивидуальных проявлений жизни, их ценностной обусловленности. Он подчеркивал, что анализ деятельности человека как сознательного существа не может строиться на тех же методологических принципах, что и исследования астронома о звездах. В. Вильдельбанд и Г. Рекерт связывали гуманитарное познание с описанием индивидуальных, неповторимых событий, ситуаций, процессов, в отличие от естественнонаучного знания, которое фиксирует общие, повторяющиеся свойства объектов, абстрагируясь от их индивидуальных форм.

Новое понимание науки учитывает неустранимость субъективного начала на всех этапах производства нового знания, начиная с выделения предмета и постановки проблемы и кончая стадией применения результатов познания в практической жизни. Ученый, проводя исследования в культуроцентристкой парадигме, не может быть отстранен от мнений людей, их ценностей, а значит, вынужден упрощать реальность, редуцировать до ее культурных элементов, до ценностей индивида, коллектива, социальных групп. Соответственно, гуманистический контекст культуроцентристской парадигмы предполагает использование гуманитарных методов исследования, таких как, индивидуализация, понимание, вчувствование, сопереживание, интерпретация.

Итак, обобщим существенные различия научных парадигм в гуманитарных исследованиях, для которых используются различные методологические схемы исследовательских программ, различные методы познания при изучении одного и того же объекта.

В случае натуралистической парадигмы – это объяснение, поскольку науки (социальные, естественные и технические) были ориентированы на знание, создающее социальные и производственные технологии, дававшие человеку представление о мире в целом, но не воздействовавшие на духовную сторону его жизни.

В случае культуроцентристской парадигмы – объяснение и понимание, поскольку границы между объектом и субъектом деятельности и познания теряют свою жесткость. Для культуроцентристких исследовательских программ харак-

терна ориентированность на жизненно-смысловые мотивы результатов исследования, что соотносится с современной (постклассической) рациональностью, которой присуща соотнесенность знаний об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. В условиях современной действительности, отличающейся многообразием, динамичностью, неоднозначностью, возникает взаимозависимость процедур понимания и объяснения: без понимания субъективных смыслов нельзя продолжить деятельность, дать объяснение явления, но без объяснения нередко невозможно понимание.

Какая исследовательская парадигма в большей степени отвечает современному взгляду на научное гуманитарное исследование в области высшего образования?

С одной стороны, высшее профессиональное образование подготавливает человека к работе в конкретной профессии, а значит, как в процессе этой подготовки, так и в самой профессиональной деятельности специалиста есть определенные закономерности, которые могут быть объяснены наукой. Однако, как следует из анализа исследований по менеджменту, философии образования и культурологии, требования к специалистам любой профессии за последние десятилетия изменились очень сильно, поскольку для современного рынка труда характерны мобильность, стирание границ между профессиями, быстрое устаревание и появление новых профессий. Соответственно, профессиональная деятельность становится все более интеллектуальной, разнообразной, многоплановой, требующей нестандартности мышления в условиях информационной изменчивости и неопределенности; умения создать свой образ мира из множественности образов. Современные работники «ищут смысл, ставят под сомнение авторитеты» – наконец-то возникают условия для реализации *потребности в смысле*, ранее не реализуемой, – в смысле работы, в смысле жизни в целом (Э. Тоффлер). Предприятия рассматриваются как социально-технические системы, в которых значимы не только профессиональные знания, но и личностные качества сотрудников (что проявилось в переходе от квалификационного подхода к компетентностному), изменяются подходы к организации трудового процесса (повышение значимости

командной работы, изменение концепции управления трудовыми ресурсами на управление развитием человека (human being management), все больший акцент делается на корпоративную культуру. Таким образом, исследование педагогической действительности, явлений и процессов в образовании все менее вписывается в контекст натуралистической парадигмы науки, все более тяготеет к культуроцентристкому гуманистическому подходу.

При определении методологии данного исследования мы исходили из постулата о том, что изменения в образовательном процессе вуза неизбежны, но направления этих изменений не должны быть случайны, должны быть научно обоснованы. Изменения связаны с изменением ценностных ориентиров образования под влиянием социокультурных факторов. Главным отличием образования, выдвигаемым на первый план современной социокультурной ситуацией, становится феноменальный рост деятельности по принципу "помоги себе сам" и "сделай сам" или "производство для себя" [476].

Как известно, с начала XX века идет дискуссия о двух противоположных полюсах в понимании сущности образования, борьба двух идей: образование – это формирование, руководимое извне, или это развитие, идущее, прежде всего, изнутри, основанное на природных особенностях. В нашем исследовании о педагогическом управлении учебной деятельностью студентов сделана попытка усмотреть связь этих идей.

Как отмечают исследователи, первой идеей, лежащей в основе понимания целеи и ценности современный *университет*, был образ учреждения, *дающего не столько профессию, сколько жизненные ориентиры, определенное мировосприятие*. Дж. Г. Ньюмен и Х. Ортега-и-Гассет, осмысливая высокую миссию университета в современном мире, увидели ее в предоставлении в основном гуманитарного знания, в обучении достижениям культуры, развитии духовности и интеллекта. Эти позиции рассматриваются в качестве конечных и неоспоримых целей университетского образования, единственно отвечающих его природе. Главную задачу университета Х. Ортега-и-Гассет видит в передаче культуры, понимая ее

как «систему жизненных идей о мире и человеке, которая должна направлять человеческое существование в хаосе и неоднозначности жизни» [по 484, с. 26].

Используя понятие модели образования, под которой понимается «универсальный способ, с помощью которого осуществляется “запись”, “интерпретация” и “передача” всечеловеческого опыта», Л.Н. Лесохина развивает идею *многофункциональности современного образования, в основе которого также лежит гуманитарное знание* [275]. Заслуживает внимания такое понимание образования, его сущности и назначения в современную эпоху, так как признание полифункциональности образования ведет к признанию его самостоятельной ценности, автономности, способности к саморазвитию. Идея обеспечения «технологической» базы человеческой жизни, лежащая в основе традиционной образовательной парадигмы, отвечала потребностям индустриального общества. Измененная социальная практика все более актуализирует другие проблемы – «человекообразующие» и гуманистические.

Несомненную актуальность не теряет позиция Э.Н. Гусинского, рассматривающего *образование как подсистему личности, формирующуюся вместе с личностью, как* путь путь к себе (индивидуализации / персонификации), при этом фигура образования формируется благодаря последовательности значимых встреч – значимых в соответствии с направленностью человека в целом [125].

Все тот же вопрос: возможно вообще образование можно дать извне ставит и М. Шелер. Он пишет: «Образование – это отчеканенная форма, образ совокупного человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчеканивание, оформление живой целостности в форме времени как целостности, состоящей исключительно из ряда последовательностей, из протекания процессов, из актов», т.е. определяет образование как категорию бытия, развивающуюся как сама жизнь [528, с. 21]. Он вводит понятие *«образовательного знания»,* которое служит высокой цели – *благообразному формированию человека*, а учебная подготовка к чему-либо, что соответствует и нашему видению, является только частью общего образовательного знания.

Таким образом, можно констатировать факт, что наметился явный *крен от социоцентрированного определения образования* как воспроизводства опыта, интеллекта, духовности к *человекоцентрированному определению*, подразумевающему, прежде всего, развитие человека, который сам является активным участником процесса образования.

Данное исследование основывается на методологии социокультурного подхода в контексте современного гуманитарного знания, дающего новое понимание образования, для которого значимы следующие идеи:

– идея личностного знания, являющегося единством объективного и субъективного (С.Л. Рубинштейн, М. Полани);

– идея системного понимания и использования рефлексивных процедур как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов), смыслообразующего этапа деятельности (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), механизма, переводящего информацию в знания на основе актов понимания, выбора, ответственности (П.Г. Щедровицкий, В.П. Зинченко);

– идея самоопределения как поиска личностного смысла в профессиональной деятельности (М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер);

– идея о различии теоретического и практического интеллекта (С.Л. Рубинштейн, М.Б. Теплов);

– идея значимого учения, оказывающего глубинное воздействие на поведение человека, его отношение к миру и его личность, потому что не сводится только к простому приращению информации (К. Роджерса).

Исследование педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза выполнено на стыке натуралистической и культуроцентристкой программ.

Под исследовательской программой мы понимаем характеристику предмета, методов исследования, общих предпосылок научной теории, способов перехода от философской системы к научным построениям [99, с. 11]

Мы не можем совсем отказать от натуралистической парадигмы, поскольку рассмотрение образовательной проблемы не может быть целиком оторвано от природы, а значит, изучение проблем в области образования сопряжено с выявлением некоторых закономерностей, независящих от личностных предпочтений и ценностей участников экспериментов.

Между тем, исследования гуманитарных сфер, в которых непосредственным объектом исследования является субъект, личность, не могут основываться только на процедурах макроанализа и объективизации данных. Не менее важным в гуманитарных науках является и характер исполнения социальных ролей в ситуациях социального выбора, а для исследования этого требуется применение качественных методов. В основе качественных методов лежит сбор данных, обработка и анализ информации о конкретных индивидах, их личностных смыслах, руководящих их поступками, сознательно или бессознательно. Семенова В.В. обращается и обосновывает целесообразность качественных методов в социологических исследованиях [426].

Проведение педагогического исследования, на наш взгляд, сопряжено не только с установлением закономерностей, но и с попыткой выяснить глубинный смысл внешне наблюдаемых действий, а значит, также требует применения качественных методов. Таким образом, педагогическое исследование, с нашей точки зрения, близко по своей сути к задачам понимающей социологии и герменевтики, ориентирующих на субъективные характеристики субъектов, исходя из их личностных характеристик, прежнего опыта, что влечет за собой момент непредсказуемости, вариативности. Психологическим обоснованием этого вывода может служить принцип детерминизма, сформулированный С.Л. Рубинштейном: «внешнее опосредствуется через внутреннее». А значит, важным методом познания педагогических явлений выступает понимание и интерпретация личностных смыслов, и изучение концентрируется на уровне микроанализа конкретных ситуаций педагогического взаимодействия и педагогической действительности. Данные, полученные качественными методами, анализируются не математически, а путем аналитического раскрытия их субъективного смысла, субъективной ценности. К каче-

ственным методам относятся эмпирические неструктурированные свидетельства, полученные из текстовых записей интервью, собеседований, наблюдений, личных и официальных документов (характеристик, эссе, работ), гуманитарных экспертиз и т.д.

Содержание исследовательской программы, выполненной на стыке натуралистической и культуроцентристкой парадигм, представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание исследовательской программы по проблеме

Название этапа и его задачи	Метод сбора данных	Результат
1этап – аналитический: - выделить проблему, ведущую идею и замысел исследования; - проанализировать факторы современной социокультурной ситуации и обосновать их влияние на направления системных изменений в образовательном процессе вуза	- теоретический анализ, постановка задач исследования; - социокультурный анализ фактов по современной ситуации в обществе и образовании; обобщение и ранжирование; - анализ теоретических источников (диссертаций, монографий и т.д.), наблюдение и анализ практической ситуации в вузовском образовательном процессе; интервью, анкетирование,	- замысел исследования. - группы факторов социокультурной ситуации; - стратегии системных изменений в образовательном процессе вуза; - вывод о возможности и востребованности изменений образовательном процессе вуза
2 этап: моделирование: - разработать концепцию нового педагогического управления учебной деятельностью студентов; - спроектировать технологию реализации положений концепции	анализ теоретических источников; моделирование	- концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов - модель технологии педагогического управления учебной деятельностью студентов

Продолжение таблицы 1		
3 этап: опытно-экспериментальный: - подготовить преподавателей к управлению учебной деятельностью в соответствии с ведущей идей исследования; - провести апробацию концепции педагогиче-	- наблюдение; - экспертиза; - решение профессиональных задач; - изучение продуктов профессиональной деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов; - анкетирование;	- готовность преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельностью; - результаты опытно-экспериментальной работы.
Название этапа и его задачи	Метод сбора данных	Результат
ского управления учебной деятельностью студентов	- интервьюирование; - дискуссии; - тестирование	
4 этап: обобщающий: проанализировать, синтезировать и обобщить полученные результаты	- анализ; - синтез; - обобщение; - сравнение, - абстрагирование, - прогнозирование - количественные методы обработки данных	- закономерности в реализации нового педагогического управления, - риски, тенденции

Реализация методологических оснований при осуществлении педагогического исследования осуществляется посредством применения методологических подходов. Подход понимается как ««совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [460, с. 27], как «принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [63, с. 74].

Замысел нашего исследования исходит из тезиса о том, что потребность в но-

вом педагогическом управлении учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза обусловлена изменением социокультурной ситуации. Выбор культуроцентристской исследовательской программы как философского обоснования гуманитарного исследования предполагает изучение явлений в контексте современной культуры, что влечет за собой потребность использования социокультурного анализа. Социокультурный подход позволяет выделить факторы социокультурной ситуации, обусловливающие изменения образовательного процесса вуза, и определить характер и направления этих изменений. Д.Г. Левитес особо подчеркивает мысль о том, что первым шагом в построении образовательной стратегии в период коренных общественных преобразований является анализ социально-образовательной ситуации, на основе которой уже формулируются цели образования [271, с. 19]. В противном случае, в соответствии с методологической традицией, принятые цели могут быть реально недостижимыми или, что еще хуже, привести к непредсказуемым последствиям.

Для исследований во всех областях научного знания одним из наиболее признанных и продуктивных считается системный подход, рассматривающий любое изучаемое явление, процесс или объект как систему, состоящую из совокупности целенаправленно взаимодействующих компонентов.

Системный подход также вписывается в логику нашего исследования, поскольку мы рассматриваем иерархию подсистем разного уровня, их соподчиненность по целям и взаимовлиянию (общество, сфера образования как отражение общественных ценностей, образовательный процесс в новых условиях, позиции в нем преподавателя и студента, изменившееся понимание учебной деятельности студента, а значит, и иное педагогическое управление ею). Системный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса как целостной системы, изменение любого компонента которой влечет за собой изменения во всей системе.

Субъектная гуманистическая направленность культуроцентристской исследовательской программы потребовала использования на конкретно-предметном уровне деятельностного подхода. Деятельностный подход дает возможность исследовать влияние нового педагогического управления на учебную деятельность студентов, на

становление и развитие их субъектности, изменение их позиций, мотивации и удовлетворенности образовательным процессом.

Общая логика и совокупность методологических подходов к исследованию педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза представлена в виде воронки причинности (рис. 1).

Итак, данное исследование выполнено в рамке, интегрирующей методологии натуралистической и культуроцентристской исследовательских программа, реализация которых предполагает использование на общенаучном уровне социокультурного и системного, на конкретно-научном – деятельностного как основных методологических подходов.

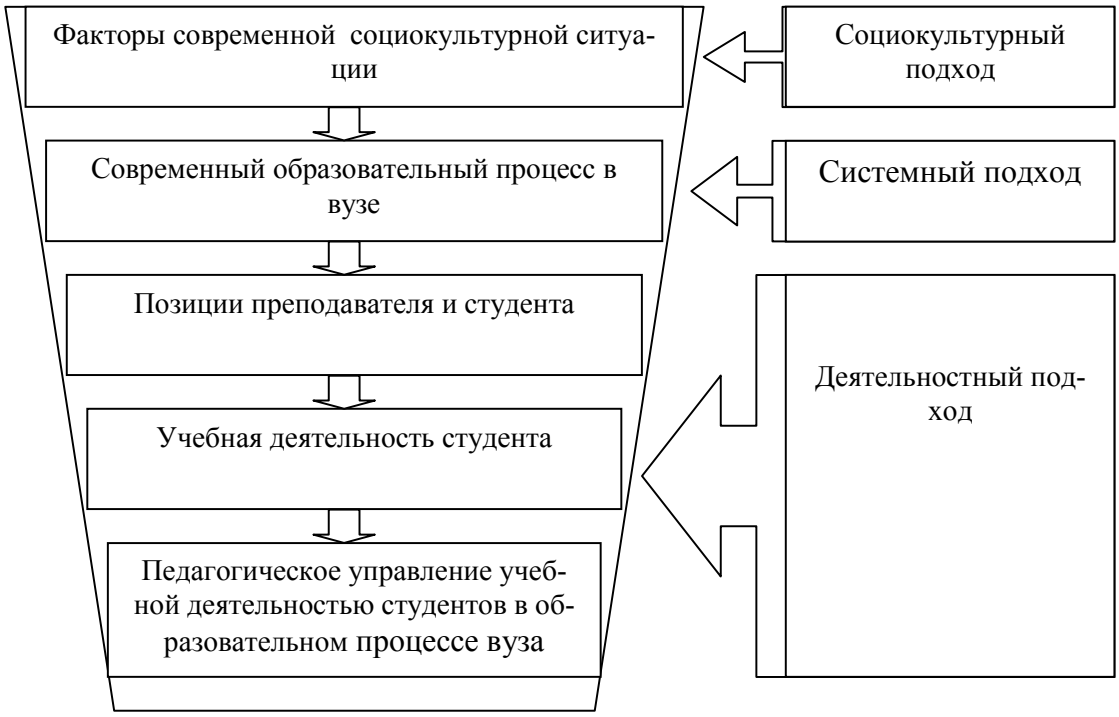


Рисунок 1– Совокупность методологических подходов к исследованию проблемы «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза».

1.2 Стратегии системных изменений образовательного процесса вуза под влиянием факторов современной социокультурной ситуации

Образовательные модели в процессе общественного развития всегда выражали соответствующие взгляды на цели и способы образования.

Особенностью высших учебных заведений, создаваемых с целью подготовки специалистов-профессионалов для различных сфер общества, является то, что они не только несут на себе отпечаток особенностей общественного развития, но сами активно влияют на формирование этих особенностей. Высшее образование включает в себя не только трансляцию культуры, но и процесс зарождения и подготовки ее будущего состояния, а значит, система образования при всей положительной консервативности должна своевременно реагировать на изменения в социокультурной среде, приобретая опережающий характер.

Изменения в современной социокультурной среде связаны с процессами формирования постиндустриального общества, для определения которого используются понятия информационного общества (Ф. Махлуп. Е. Умесао, Й. Масуда), «общества, основанного на знаниях» (П. Друкер), «обучающегося общества» (Т. Хусэн). Ключевое понятие, через которое происходит переосмысление изменений социальных процессов – знание. Именно знания и способы их практического применения замещают труд в качестве источника прибавочной стоимости в экономике знаний. Из одиннадцати фундаментальных черт постиндустриального общества, выделенных Д. Беллом, пять непосредственно увязаны с прогрессом науки, а три, занимающие первые позиции в списке, – это центральная роль теоретического знания, создание новой интеллектуальной технологии и рост класса носителей знания [52].

В настоящий момент можно сделать вывод о зарождающемся и развивающемся процессе интеллектуализации современного бизнеса и общества в целом как уже достаточно ярко выраженной тенденции – процессе, приобретающем характер тотального, неотвратимого. Как отмечает Б.Санто, все более интеллектуальный характер приобретают деятельность человека, его мышление, специализа-

ция, средства и методы, система общественных профессиональных, этических, моральных требований и условий. Интеллектуальное взаимодействие приобрело характер глобального, что привело к появлению информационной культуры, которая «взрывообразно перекроила краевые условия нашей деятельности, сдвинув ее в сторону интеллектуального образа жизни и преобладания интеллектуальных интересов» [420, с. 32].

Источником кардинальных социально-культурных изменений послужил мощный рывок в развитии техники и технологий, следствием стала информатизация всех сфер жизни человека, появление новой реальности – инфосферы, приведшей в 80-х годах XX века к разделению понятий «информация» и «знания».

Знание в постиндустриальном обществе является тем феноменом, в котором, по меткому определению Н.В. Бекетова, «противоречиво сочетаются подлинная безграничность с редкостью высшего уровня, объективный характер – с беспрецедентным субъективизмом, невоспроизводимость – с тиражируемостью, неэкономическая мотивация их приобретения вызывает очевидные и вполне экономические по своей сути последствия» [58, с. 46].

Период формирования общества знаний как переход на очередной этап в развитии человечества и цивилизации происходит через осознание и преодоления ситуации кризиса, когда прежние механизмы развития перестают быть эффективными, необходимо создавать новые. Процесс это очень сложный, поскольку новый этап развития социума сопряжен с кардинальными изменениями жизненных устоев и стилей жизни на всех уровнях: глобальном, социума, организационном, индивидуальном. Проанализировав происходящие изменения, можно выделить самые существенные из них:

– компьютеры, возникнув чуть более полвека назад, стремительно меняют условия жизни человека, став уже необходимым инструментом в повседневной жизни человека, в управлении производством и оказании услуг;

– информатизация, проникнув во все сферы жизни, во много раз ускорила, усилила динамизм всех процессов, с одной стороны, и породила явление глобали-

зации как установление взаимосвязи и взаимозависимости в многомерном, многоуровневом мире, с другой;

– стремительное развитие информационно-коммуникативных технологий положило начало созданию огромного, непрерывно пополняющегося информационного ресурса, организации к нему быстрого доступа практически из любой точки мира и возможности оперативных коммуникаций между людьми при помощи этих новых высокоскоростных средств связи;

– следствием глобализации и развития средств коммуникаций стали феномены открытого общества, открытого образования;

– информация меняется, возникает и устаревает с такой скоростью, что само понятие «информация» воспринимается теперь как непрерывный процесс; понятие «информационное поле» стало таким же привычным как магнитное или электрическое поле;

– произошла резкая демаркация профессий: появились новые профессии, принципиальные изменения потребовались в прежних;

– в производственном и непроизводственном секторах экономики требуются не просто квалифицированная рабочая сила, а высококвалифицированные специалисты, способные решать сложные, неоднозначные задачи, мыслить неординарно, поскольку для решения этих задач не существует опыта прежних поколений;

– в условиях множественного выбора усилились процессы мобильности и гибкости: территориальной, профессиональной, психологической;

– произошло усиление фактора неопределенности: в трудовой занятости; в актуальности профессиональной компетентности в виду разрушения профессиональной замкнутости; в будущем; в психологической готовности к неизвестному будущему;

– введение в действие принципа инновационности как атрибута времени и проектности как основной формы его реализации;

– знания все чаще ассоциируются не с книгами, в которых они хранятся, а с людьми как носителями и хранителями знаний;

– знание, приобретенное человеком в процессе обучения в вузе, очень быстро устаревает и не позволяет адекватно оценивать жизненные и профессиональные ситуации; непрерывное обучение становится насущной потребностью и определенной гарантией в поддержании профессиональной стабильности и трудовой занятости. Как отмечает Н.Ф. Ефремова, в современном мире знание само по себе перестает быть ценностью, а «обучаемость» начинает цениться больше, чем «обученность» [171, с. 6]:

– усложняющаяся профессиональная сфера порождает сложные практические задачи, для решения которых требуются не отдельные специалисты, а команды профессионалов – «коллективный интеллект» (Н.Н. Моисеев), объединяющий многообразие мнений, позиций, знаний, интеграция которых позволяет получить синергетический эффект.

Закономерно встает вопрос о соответствии уровней развития информационного сектора экономики и изменений в социальной сфере, потому что наблюдается явный дисбаланс между ними. Вместе с благами технического прогресса человечество уже не может не видеть и последствий, что влечет за собой все тот же технический прогресс: экологические катастрофы, кризис духовности и т. д. Интеллект, лишенный нравственности и духовности, становится разрушительным и преступным (Б.К. Коломиец). Следствиями индустриализации и информатизации стали утрата человеком контроля над большинством значимых социальных процессов. Возрастающая в связи с этим степень неопределенности порождает психологические проблемы, чувство незащищенности личности перед лицом перемен, которые она не в состоянии контролировать, и это проявляется во все более явной фрагментарности человеческого существования, фактической потере сбалансированности между общественным и частным, которая, в свою очередь, поддерживала устойчивость социального порядка. Современное общество пропитывается антигуманизмом, а современный человек становится все более дезориентированным в условиях многобразной, трудноструктурируемой человеческим сознанием среды, ограниченным и беспомощным [188]. Современная среда является сильно технологизированной, и человек оказывается в дефиците общения, и те

социальные навыки, что приобретались естественным путем в процессе элементарного общения (установление контактов, групповое взаимодействие, поиск компромиссов, взаимообмен эмоциями и т. д.), в новой ситуации воспроизводятся все меньше.

Изменения в экономической и социальной сферах общества, естественно, повлияли на изменение в духовном плане, мировоззрениях людей, а значит, и на сфере образования. Культурологические особенности постиндустриального общества затрагивались в исследованиях З. Баумана, А.А. Вербицкого, Е. Жуковой, В.А. Емелина, В.Л. Иноземцева, А.Т. Каюмова, Л.П. Киященко, А. Крокера, Д. Кука, Ж.-Ф. Лиотара, Л.А. Микешиной, Э.А. Орловой, Э. Тоффлера, М. Фуко, С.С. Шевелевой и др.

Как правило, особенности культуры постмодернизма исследователи рассматривают в сравнении с культурой модернизма, как предшествующей ей и характеризующейся: стремлением к созданию универсальной картины мира, сводящей все разнообразие действительности под некие общие основания; убеждением в доступности человеческому разуму абсолютного знания на этих основаниях; стремлением к воплощению этого знания в действии и уверенности в поступательном, прогрессивном развитии человечества, его всемогуществе в преобразовании действительности.

В эпоху постмодернизма мировоззренческие позиции выстраиваются на основании принципиально других категорий: плюрализм, изменчивость, неопределенность, гетерогенность, фрагментарность, контекстуальность, децентрализация, риск и рисковая деятельность.

По меткому выражению Э.Тоффлера, в эпоху постиндустриализма «разносторонность вносится в графу доходов», мир, который ранее мы пытались видеть целостным, в нашем понимании стал распадаться на множество разнообразных фрагментов, доказывая, что нет ничего абсолютного. Становятся чуждыми и непонятными грандиозные проекты, вроде «строек века» и «поворотов рек в обратном направлении». Мир становится в понимании человека более многообразным, но и более близким, когда нет необходимости подстраиваться под общую страте-

гию, а можно проявить индивидуальность и собственной личностную свободу. Принцип плюрализма предполагает равноправное существование разнообразных мнений и позиций, фактическое отсутствие доминирования политических, идеологических, религиозных или иных мотивов. Более того, при свободе мнений отпадает как таковая оценочная функция, потому что нет критериев истинности или ложности – просто каждый имеет право иметь свою точку зрения. Мир понимается фасеточным, фрагментарным, а контекстуальность является главным принципом в разрешении проблем. Телевидение, порождение индустриальной цивилизации, в эпоху постмодернизма тоже приобретает своеобразие, удачно, на наш взгляд, отражения и воплощая характерные постмодернистские принципы (А. Крокер, Д. Кук). Современная телепрограмма представляет собой не целостность, а скорее некий коллаж, отвечающий многообразным запросам и состоящий из передач, разнообразных по тематике, продолжительности, цикличности, качеству. Возможность переключения с канала на канал добавляет неопределенность и мозаичность картины, позволяя сделать выбор зрителю наиболее подходящих для него сюжетов, позиций, мнений.

По мнению Ж.-Ф. Лиотара для культуры постмодернизма характерно особое отношение к игре как специфической деятельности, которая выступает дополнение к другим видам деятельности, ее возможности расширяются до вхождения в производственную деятельность, в том числе посредством информационных технологий. Как справедливо, на нащ взгляд, отмечает А.Т. Каюмов, информационные технологии, порождают новый пласт культуры, где реальные процессы заменяются виртуальными, а реальные вещи – мнимыми. Взаимосвязь и взаимозависимость между постмодернизмом и информационными технологиями фиксируется В.А. Емелиным, который акцентирует при этом внимание на проблеме поддержания гармонии в сочетании новейших технологий с общегуманистическими ценностями.

Таким образом, технико-технологические изменения обострили и повернули человечество к проблемам, связанным с самим человеком, его ролью и местом в этом мире, его знанием и образованием. Этот вывод прекрасно подтверждает

иерархия четырех ведущих концепций роли человека в производстве, предложенная лидерами японского менеджмента К.Мацусита, А.Морита:

– с конца XIX века (работ Ф. Тейлора, К. Маркса, Ф. Энегельса) до 60-х годов XX века – концепция трудовых ресурсов (labor resources use), согласно которой в производстве рассматривалась только лишь функция человека – его труд, измеряемый затратами рабочего времени и зарплатой;

– с 30-х годов XX века с возникновением теории бюрократических организаций – концепция управление персоналом (personnel management), в которой человек рассматривался через формальную роль – должность, а управление осуществлялось через административные механизмы (принципы, методы, полномочия, функции);

– концепция управления человеческими ресурсами (human resource management) не отменяет прежних взглядов на человека (его трудовой и должностной функций как элемента структуры), но подчеркивается невозобновляемость этого ресурса, значения для его поддержания и развития социальных отношений и состояния работника;

– только в концепции «управление человеком» (human being management) человек провозглашается главным субъектом организации и особым объектом управления. При использовании привычной технократической терминологии подчеркивается особенность человека как объекта управления, который не может рассматриваться только как «ресурс», потому что у него есть свои особенные желания и способности, эмоции и стремления, стиль мышления и интересы. Становится очевидным, что человеком нельзя управлять как машиной или производственным процессом.

Таким образом, изменение подхода в экономике к управлению персоналом от *технократического (*определяющим фактором в развитии производства является технология) к *человекоцентрированному (*наиболее важными факторами конкурентоспособности являются не земля, капитал и природные ресурсы, а высококвалифицированные и мотивированные специалисты – люди) свидетельствует о

наметившемся общем гуманистическом подходе к пониманию роли и значения человека в этом мире.

Трудовая деятельность в современной социокультурной среде стала другой, а значит, те качества, которые целые десятилетия до этого ценились в сотрудниках, теперь оказываются тормозом для дальнейшего развития производства. В обществе с характеристиками динамичности и многообразия для быстрого и сбалансированного его развития необходимы *человеческая активность, креативное взаимодействие,* когда результат рождается в процессе коллективной мыследеятельности, в процессе, по Д. Беллу, «игр между людьми» («games between persons»)*; установка на самосовершенствование, саморазвитие.* Интеллектуальной экономике нужны интеллектуальные работники, которые способны работать не по строгим приказам и формулярам, а проявлять инициативу, брать на себя ответственность в условиях неопределенности, динамичности; готовые к проектной форме работы и эффективному взаимодействию в команде; ориентированы на постоянное самосовершенствование, принимают инновационность как форму существования в этом мире. В частности, в модели «Знания для развития», разработанной специалистами Всемирного банка, постулируется тезис о том, что знания и способы их использования являются ключевыми детерминантами повышения производительности и экономического роста [500].

Следовательно, новые условия общества диктуют иные требования к сфере образования, играющей особую роль в определении не только экономического, но и нравственного потенциала человека и общества. Как отмечает В.И. Байденко: « Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах» [42, с. 9]. Речь идет не просто об адаптации человека к быстро меняющемуся миру, а, как отмечает А.П. Валицкая, необходимо понимать, что изменяясь,

человек должен «не только меняться, но оставаться самим собой, не терять ориентиров, уметь думать, созерцать, понимать» [77, с.96].

На уровне мирового сообщества активно обсуждается влияние факторов социокультурной ситуации на образовательный процесс вузов. Идея «обучения через всю жизнь» красной нитью проходит во многих программных образовательных документах европейских государств (в отчетах ЮНЕСКО – «Учиться, чтобы быть» (Э. Фаруа), «Образование – сокрытое сокровище (Ж. Делор), Кронбергской Декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний, докладах Римского клуба («Обучение без границ»), докладах Всемирного банка, Сорбонской, Болонской деклараций и т.д.).

Стало очевидным, что «усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации [42, с. 9]. Мировое сообщество активно обсуждает и принимает компетентность в качестве наиболее адекватной меры образования. Программным документом в постановке целей и ценностей образования современного общества стал доклад в ЮНЕСКО Ж. Делора «Образование – сокрытое сокровище» (1999г.). В нем сформулированы основные компетенции, необходимые для жизни человека современной эпохи: Learning to know – учиться познавать; Learning to live together – учиться жить вместе; Learning to do – учиться делать; Learning to be – учиться быть.

Таким образом, общее направление, которое было вычленено при анализе сущностных изменений современного общества – это поворот от техники и технического развития к человеку и его личностному развитию, признание его особой роли в создании мировых благ и мировых проблем, в создании условий для его непрерывного развития. Причем не только когнитивного и интеллектуального развития, но и нравственного совершенствования, духовного роста, потому что развитие техники никоим образом не способствует совершенствованию самой человеческой натуры, и есть только один путь преодолеть это противоречие - образование и воспитание.

Что означает этот вывод в отношении системы образования? Фактически, он означает ориентацию образовательного процесса на ***усиление обращенности к студенту, персонификацию его в образовательном процессе,*** закрепляя его право на субъективное видение мира и свободное развитие в соответствии с этим видением, реализацию природных потребностей человека быть личностью и познавать мир, учиться. С точки зрения организации образовательного процесса этот вывод означает создание возможностей для приобретения в обучении студентом личностного смысла через выбор собственных маршрутов обучения, использование собственного личностно-преломленного социального опыта, образовательных технологий, способствующих познанию человеком себя через общение с другими и использованию личностного потенциала.

Мы разделяем позицию А.П. Валицкой, которая проговаривает идею «Конструирования образовательного процесса и поля необходимого знания – от «субъекта» [77, с.91]. Предметно-частные картины мира объединяются в «образе мира», «в пространстве которого осознается собственное «Я» [77, с. 92].

Таким образом, кардинальные изменения в процессах приобретения и передачи знаний в условиях глобализации общества обозначили проблемы в традиционных подходах к организации образовательного процесса вуза.

Итак, анализ философской, экономической, культурологической и психолого-педагогической литературы позволил выявить основную стратегию изменений в современном вузовском образовательном процессе (усиление обращенности к студенту), три группы факторов современной социокультурной ситуации, оказывающих наиболее сильное влияние на образовательный процесс, и выявить направления системных изменений в нем под воздействием этих факторов.

Сформулируем определение образовательной стратегии, взяв за основу толкование Д.Г. Левитоса [271, с. 37]. Под образовательной стратегией понимаем 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 им.

Первая группа факторов характеризует современную социокультурную ситуацию в единстве противоположных явлений: с одной стороны, множественность информации и относительная ее доступность, и с другой, повышающийся экономический потенциал знаний.

Особенность информации и знания как фактора производства состоит в том, что оно неотделимо его от носителя, существует его только вместе с субъектом, может развиваться только вместе с субъектом, потому что речь идет не о знании вообще, а о субъективном, личностном знании. Важной становится, прежде всего, не информация сама по себе как «относительная объективная сущность» (совокупность данных, пусть даже классифицированных, упакованных и т. д.), но повышается значимость и общественно-экономическая ценность информации, усвоенной человеком и не существующей вне его сознания – т.е. знания [187]. Информация сама по себе становится все менее значимой, потому что получить к ней доступ становится все проще. Зато обостряется проблема со знанием, которым обладает конкретный человек, специалист, его личностным знанием, с его генерацией, передачей, отчуждением от носителя. Таким образом, критическим условием для развития экономики знаний является развитие ее основного фактора – человека, а соответственно, целевой установкой общества становится формирование творческой личности как самоцели. Как отмечается в экономических исследованиях, многие организации все в большей степени производят, продают и приобретают знания; более того, имеются данные, что только от 6 до 30% стоимости компаний приходится на материальные активы, остальное приходится на так называемое «незримое» достояние – интеллектуальные активы [316].

Возрастание значимости личностного знания перед информацией, между тем, порождает ряд серьезных психологических проблем, которые требуют безотлагательного решения: как создать условия для возможности максимального использования этого знания, как можно его «извлечь», сделать доступным другим, как происходит процесс генерации нового знания, как активизировать этот процесс? Конечно, эти вопросы человек задавал себе всегда. В поиске ответов на них были созданы, например, АРИЗ (алгоритмизация решения изобретательских за-

дач), ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Но впервые в обществе знаний способность решать эти проблемы стала реально не только характеристиками отдельных людей, но определять конкурентоспособность организаций. Таким образом, условием успешности перехода к новой модели общества становятся не только и даже не столько техническое и технологическое перевооружение производства, обеспечивая технологии управления информацией и знанием, сколько владение человеком технологией управления информацией и собственным знанием. И тогда человек становятся важнейшим производственным ресурсом и непосредственной производительной силой. Как отмечает В.Л. Иноземцев, «объектом применения знаний становятся сами знания, и это меняет все» [186, с. 100].

Между тем, по мнению ученых (О.В. Долженко, Л.Н. Лесохина, М. Оселедчик, М.А. Розов, В.С. Степин, Н.Н. Суртаева, С.С. Шевелева и др.) и знание приобретает новые качества: междисциплинарность; интегративность; дискретность; вероятностность; проблемная ориентированность; противоречивость; конфликтность; гуманистическая направленность; синергетический эффект, создающий предпосылки нелинейного мышления.

Как известно, к началу XIX в. объем научных знаний превысил возможности усвоения информации отдельным человеком. Уже никто из людей не был в состоянии в течение своей жизни усвоить сведения, приобретаемые человечеством за один год. В настоящее время объем информации, которым обладает человечество, удваивается каждые 5 лет. Прогнозы по росту объема информации в мире таковы, что с 2020 г. объем информации будет удваиваться каждые 72 дня [486]. Однако не информация, а «одушевленное» человеком знание (В.П. Зинченко) все более становится ценным. Таким образом, все острее встает проблема ориентации человека в потоках информации, умение работать с информацией, усваивать, перерабатывать ее, порождать новое знание на основе информации. Потенциальная доступность информации создает иллюзию доступности знания, стирания разницы между объективным и субъективным знанием.

Негативные последствия рассмотренного феномена проявляются в образовательном процессе вуза и выражаются в угрозе потери фундаментальности, не-

желании студентов запоминать информацию, перерабатывать ее, переводя на уровень личностного знания. Огромные потоки информации подавляют способность человека рефлексировать свои знания, стирая грань между знанием и незнанием – у человека создается иллюзия полного знания при отсутствии реального понимания и осмысления этого знания.

Для сегодняшнего студента не является проблемой найти информацию, как правило, трудность составляют последующие действия с ней: осмысление и присвоение, структурирование и переработка, передача другому и развитие ее. Соответственно, преобладание функции транслятора информации в деятельности преподавателя тоже обозначается как проблема в высшей школе. Студентам неинтересно посещать лекция только для того, чтобы получить объем информации, который они сами могут найти достаточно быстро. Студенты испытывают потерю смысла в таком обучении. Значимость смысла отмечал В.П. Зинченко, вводя понятие смысла как пятую координату континуума бытия-сознания (по М.М. Бахтину, четвертая координата – время) [452]. Потеря смысла ведет к сжатию хронотопа (как время-простанства между прошлым и будущим, термин А.А. Ухтомского), исчезновению настоящего. А человек целостно живет, если соединяет в своем сознании три измерения: совершает действия сегодня (настоящее), созимеряя их с приобретенным опытом (прошлое) для достижения своей цели (будущее). Время заполняется суетой (как бесцельной деятельностью) или скукой (как бесцельной бездеятельностью) [452, с.21] лишается смыслов.

Таким образом, изменяются требования к деятельности преподавателя: его задачей становится вовлечение студентов в познавательную деятельность во всей сложности и глубине ее внутренних процессов, сопровождение их на этом пути, который должен приобрести личностно значимые смыслы.

Следовательно, направлением изменений образовательного процесса вуза, как реакция на выявленные риски первой группы факторов, является ориентация не на объем усвоенной информации, а на развитие познавательной компетентности студентов, с учетом приобретаемых ею новых характеристик, востребованных в обществе знаний.

Вторая группа факторов связана с появлением и стремительным развитием новых эффективных средств коммуникации на основе информационных технологий, позволяющих осуществлять взаимодействие практически в любое время и из любой точки, создающих доступ к огромному информационному ресурсу.

Информационная образовательная среда вуза как иерархическая система информационных сред подсистем (нижний уровень - информационная среда учебной дисциплины), развиваясь технически, испытывает потребность в соответствующем психологическом и дидактическом сопровождении. Практическое использование возможностей информационных средств для коммуникаций при их потенциале на сегодня весьма ограничено, часто сводится к «скачиванию» информационных ресурсов, обмену ими.

Негативным последствием влияния этих факторов является иллюзия возможности замены преподавателя и среды непосредственного общения участников образовательного процесса взаимодействием и обучением в информационной образовательной среде. Между тем, информационные технологии, с одной стороны, ввергнув человека в информационно-множественное пространство, в то же время выполняют адаптивную функцию в культуре, давая возможность не только расширить, но и создавать новые образы реальности, тем самым, помогая адаптироваться человеку в непрерывно меняющейся социокультурной среде [145].

Соответственно, изменения в образовательном процессе вуза должны быть направлены на использование ресурсов и средств информационной образовательной среды (информационного и коммуникативного ресурсов). Важным в этом направлении является не только организация доступа к информационным ресурсам, использование коммуникация как ресурса, применение информационных технологий для активизации учебной деятельности студентов, но и для создания условий их личностного развития, формирования установки на постоянное обучение.

Третья группа факторов отражает фрагментарность и динамичность внешней среды, характеризующейся плюрализмом и неопределенностью, фасеточностью и инновационностью, разнообразием и изменчивостью, привычностью про-

цедуры выбора материальных или духовно-нравственных аспектов жизни человека.

Экспансия индустриальной системы оказала двойственное влияние на обещство: способствуя технологическому прогрессу, повышению уровня материального благополучия и комфортности жизни человека, с одной стороны, и стандартизации, типизации, первоначально свойственным промышленному поточному производству, которые постепенно переносились в социальные сферы, с другой. В стандартизированном пространстве человек начинает ощущать себя «винтиком», маленькой частью общего механизма, выполняя свои строго функциональные обязанности. Но при этом, будучи «ведомым» идеологией – специально созданным социальным механизмом, он испытывает определенную уверенность, потому что ему нет необходимости выбирать, – ситуация привлекает своей стабильностью и защищенностью.

Однако уровень развития промышленных и информационных технологий рано или поздно вступает в противоречие со сформировавшимся типом личности – и это принципиальный конфликт, когда в противоречии находятся причина и следствие, порожденное этой причиной. Переходный период к постиндустриальному обществу – а сейчас, по мнению культурологов и экономистов, именно такой период – связан, прежде всего, с осознанием этого конфликта и потребности преодоления «состояния, в котором человек не воспринимает себя активным носителем своих собственных власти и богатства, а чувствует себя усовершенствованной «вещью», зависимой от внешней силы, которая определяет смысл его жизни» [189, с. 35]. Человеку, оказавшемуся в ситуации множественности выбора, когда необходимо делать выбор практические каждый день относительно самых разнообразных жизненных моментов, принимать решения – неоднозначность, многозначность ситуации подчас внушает сомнение и даже страх перед неопределенностью. Единственной мерой оценки этих решений может быть только сам человек, его принципы, сущность, уверенность в себе и своих знаниях. Одной из основных черт человека постиндустриальной эпохи становится умение принимать решения, которые обоснованы и рациональны, если базируются на знаниях, , а развитие умения прини-

мать решения (учебные, жизненные, разнообразные) – одной из задач образования.

Между тем, образовательный процесс вуза, осуществляемый по линейной модели, отличается однозначностью и определенностью. Процедура выбора только начинает появляться в вузах России, институт тьторства как сопровождения образовательного маршрута студента находится в стадии становления. Еще более жесткой является организация обучения на уровне учебной дисциплины, где основной формой является лекционно-семинарская система, практически не претерпевшая изменений за последние 300 лет. Диссонанс между условиями внешней среды и организацией образовательного процесса вуза все более заметен и приводит к негативным последствиям: потере студентами смысла в обучении в условиях существующего образовательного процесса. Как направление изменений в образовательном процессе, ориентированных на снятие указанного противоречия, видится усиление персонификация образовательного процесса как проявление субъектности в условиях неоднородной среды.

Таким образом, определена сущность системных изменений вузовского образовательного процесса – перестроиться таким образом, чтобы не только способствовать овладению студентом необходимой совокупностью профессиональных знаний, но научить человека жить и работать в существующей современной социокультурной среде, которая несет в себе и хаос, и структуру, постоянное движение и риски.

В таком пространстве взаимодействие между субъектами образовательного процесса становится более открытым в технологическом (использование современных средств коммуникации), содержательном (взаимообмен знаниями), эмоциональном (сотрудничество, личностный смысл) планах. Соответственно изменяются ценностно-смысловое и функционально-содержательное наполнение компонентов образовательного процесса вуза, приводящее к тому, что связи между ними теряют свою жесткость и однозначность, усиливается значение вероятностности и нелинейности. А это ведет к изменению характера управления такой системой.

Новая версия государственных образовательных стандартов (ФГОС) является тем фактором, который должен способствовать реализации системных изменений в вузе.

Структура ФГОС такова, что реализация их предполагает ответ на три основные вопроса:

– каковы результаты образования (в терминах компетентности);

– каким образом их достичь;

– как оценивать степень их достижения.

Иными словами, ФГОС, не регламентируя содержание образования, актуализирует проблему управления учебной деятельностью в образовательном процессе вуза. Правомерно предположить, что управление учебной деятельностью должно использовать потенциал выявленных социокультурных факторов и нивелировать его негативные проявления.

Соответственно обозначились стратегии изменений в образовательном процессе современного вуза, позволяющие уточнить затем принципы педагогического управления им:

– нелинейность образовательного процесса, позволяющая осуществить персонификацию учебной деятельности;

– ориентация на развитие познавательной компетентности студента как базиса профессиональной компетентности будущего специалиста, которому предстоит жить и работать в обществе, перенасыщенном информацией;

– интерактивность взаимодействия участников образовательного процесса, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле.

Рассмотрим далее, насколько оказываются теоретически подготовленными и практически востребованными выявленные стратегии системных изменений в образовательном процессе современного вуза.

1.3 Анализ теоретической подготовленности и практической востребованности стратегий изменений современного вузовского образовательного процесса

Образовательный процесс вуза как специфическая форма общественных процессов, организуемая с целью передачи и усвоения общественно значимого опыта, исследователями рассматривается по-разному, как:

- единство процессов обучения, воспитания и образования, в узком смысле как трансляции знаний (Н.А. Селезнева, В.П. Симонов, А.И. Субетто);
- двустороннее *единство* в нем двух подпроцессов – *преподавания* (педагогический процесс) и *учения* (деятельность обучающегося по присвоению образовательного знания, формированию индивидуального опыта), находящиеся в различном соотношении и ориентированные на развитие обучающегося (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, Я.А. Коменский, Л. Клингберг, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.);
- две, хотя и взаимосвязанные, но *самостоятельные деятельности* - *обучение и учение* (Г.А. Атанов);
- постепенная *адаптация личности к профессионально значимому знанию*, т.е. практическая ориентация на использование знания в исследовательской, проектной и будущей профессиональной деятельности (Ю.С. Воронков);
- *саморазвитие и самообразование* (П.Ф. Каптерев);
- в узком смысле как организованное взаимодействие преподавателя и студентов для достижения образовательных целей, в обобщенном плане «продуктовым выходом» называется способный к деятельности субъект (Ю.А. Масалова);
- деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку (О.О. Косякова);

– *образовательная деятельность*, под которой понимается *социокультурная ценностно ориентированная деятельность* человека по постижению универсальных значений и смыслов определенного содержания образования, явление ее социокультурной действительности, определенный «ген» в развитии человека и общества, историко-педагогическое событие, средство социологизации личности и педагогизации социума (Е.А. Савченко);

– *осознание субъектом окружающего мира и взаимодействия с ним, осознание собственных действий,* следствием чего являются *изменения потребностей, норм, способностей*, и в целостности и единстве происходят процессы воспитания, обучения, развития (М.Т. Громкова).

С точки зрения исследования педагогического управления учебной деятельностью обучающегося, составляющей суть любого процесса обучения как специально организованного процесса, наиболее целесообразной представляется рассмотрение образовательного процесса вуза (синонимом считаем процесс обучения) как сложное многоплановое целенаправленное взаимодействие двух деятельностей – преподавания (деятельность преподавателя) и учения (деятельность студента).

Для определения критериев, на основании которых исследовалось наличие теоретической базы для реализации стратегий системных изменений в образовательном процессе вуза, взята за основу теоретическая модель обучения (Л. Клингберг, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) с учетом классификации его форм (И.А. Зимняя), адаптированная для данного исследования.

Стратегии системных изменений образовательного процесса вуза предполагают изменение стратегий обучения. Стратегия обучения – это определенная модель обучения с заданными результатами и соответствующими средствами их достижения путем специально сконструированных образовательных программ [267]. Таким образом, определить стратегию – это определить цель и спроектировать под нее процесс усвоения содержания образования, соответствующую систему взаимодействий как систему управления процессом. Под моделью обучения понимается система организации обучения на основе научной теории, задающей

основные принципы, обобщающие и объясняющие практическую реализацию и закономерности, на которых строится взаимодействие обучающего и обучающегося в процессе обучения. Модель обучения по своей сущности является дидактической моделью, поскольку различные модели обучения отличаются соотношением процессов взаимодействия компонентов основных дидактических отношений, выделенных Л. Клингбергом: преподавание – учение, содержание – метод. Теория обучения может быть реализуема посредством различных моделей.

Структура полученной теоретической модели обучения включает в себя инвариантные и вариативные характеристики:

- преподавания и учение: единство и соотношение между процессами;
- содержательная и процессуальная сторона обучения: единство и преобладание одной из них;
- содержание образования: количество его элементов и возможность их выбора;
- методы обучения: их сущность и возможность выбора;
- взаимодействие участников образовательного процесса: направленность и частота взаимодействия;
- характер управления учебной деятельностью: субъект-объектный, субъект-субъектный, смешанный;
- связь с будущей профессией: перспективная, наличие профессионального контекста.

Связь между выделенными характеристиками теоретической модели обучения и стратегиями изменений в образовательном процессе вуза представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии для анализа потенциала моделей обучения для реализации системных изменений в образовательном процессе вуза

Стратегии изменений	Критерии для анализа моделей обучения
нелинейность образовательного процесса, позволяющая осуществить персонификацию учебной деятельности;	- методы обучения: их сущность и возможность выбора; - содержание образования: количество его элементов и возможность их выбора;
ориентация на развитие познавательной компетентности студента как базиса профессиональной компетентности будущего специалиста,	- преподавания и учение: единство и соотношение между процессами; - содержательная и процессуальная сторона обучения: единство и преобладание одной из них; - связь с будущей профессией: перспективная, наличие профессионального контекста;
интерактивность взаимодействия участников образовательного процесса, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле.	- взаимодействие участников образовательного процесса: направленность и частота взаимодействия; - характер управления учебной деятельностью: субъект-объектный, субъект-субъектный, смешанный.

Были проанализированы с точки зрения потенциальной возможности использования для реализации выделенных стратегий изменений в образовательном процессе вуза различные модели обучения, выделенные разными учеными. С

нашей точки зрения, несмотря на то, что большинство дидактических исследований посвящено школьному процессу обучения, правомерно их результаты использовать и для анализа вузовского образовательного процесса, потому что основные дидактические отношения составляют суть любого процесса обучения. Образовательный процесс вуза в смысле дидактического развития более консервативен, однако, в определенной степени, все новшества, появляющиеся в школе, появляются и в вузовском образовании. Результаты сравнения наиболее известных моделей обучения приведены в таблице 3. Для усиления чувствительности различий использована трехбалльная шкала.

Как следует из результатов анализа по разным основаниям, представленных в таблице 3, традиционная модель образовательного процесса в вузе тяготеет к энциклопедической модели контактного линейного обучения, когда формализованный компонент знания обширен и лишь частично содержательно трансформируется в личностное знание. Можно отметить слабую связь с общекультурным контекстом, лишь потенциально полезную связь с будущей профессиональной деятельностью. Знание в этой модели более объективная, чем личностная ценность, вследствие чего слабая вовлеченность студентов в образовательный процесс, слабая мотивация обучения, низкий уровень личной ответственности студентов. Кроме того, доминирующей составляющей обучения является когнитивное развитие, потребность в личностном развитии реализуется слабо. Традиционные формы организации учебного процесса наиболее развивают у студентов умения приобретения и хранения знаний, не способствуют развитию коммуникативных и, тем более, рефлективно-оценочных умений, поскольку цель обучения предполагает приобретение знания впрок.

Таблица 3 – Анализ моделей обучения

Основание для классификации	Модель обучения	Нелинейность образовательного процесса,	Ориентация на развитие познавательной компетентности студента	Интерактивность, вовлеченность в учебную деятельность, самостоятельность и ответственность, реализация потребности в смысле.
		1 – 2 – 3	1 – 2 – 3	1 – 2 – 3
Классификация Л. Клингберга				
Тип социальных дидактических отношений	Модель обучения «учитель – ученик»	3	3	3
	Модель обучения по типу «Преподаватель – аудитория»	1	2	2
	Модель обучения по типу «Учитель – группа»	2	2	3
Классификация П.И.Пидкасистого				
Понимание процесса обучения в соотношении преподавания и учения	Традиционная: преподавание доминирует над учением (И.Ф. Гербарт)	1	1	1
	Педоцентристкая: учение доминирует над преподаванием (Д. Дьюи)	3	3	3
	Современная: обучение как преподавание и учение (на основе теорий программированного, проблемного, развивающего обучения, гуманистической и когнитивной психологии)	2	2	2

Классификация И.А. Зимней				
непосредственность (опосредованность) взаимодействия субъектов	Дистанционное обучение	3	3	3
	Контактное	2	3	2
Предмет осознания в обучении обучения	Суггетопедическая модель обучения, (Г.К. Лозанов, В.В. Петрусинский)	1	1	1
	Традиционное обучение (осознаются знания правил, средств)	1	1	1
	Модель реализации теории поэтапного формирования умственных действий (осознаются действия подчиненные правилам) (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина)	1	2	2
	Программированное, алгоритмическое обучение (осознается алгоритм действий) (Л.Н. Ланда, В.П. Беспалько)	1	2	2
	Проблемное (осознание проблемы, задачи, освоение средств, способов для их решения) (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер)	3	3	3
взаимосвязь культуры и образования	предметно-знаниевая модель традиционного образования	1	1	1
	модель проектного обучения	3	3	3
связь с будущей профессиональной деятельно-	традиционная модель с потенциально полезными в будущем знаниями	1	1	1
	контекстная	3	3	2

стью				
способ организации обучения	традиционное как информационное, сообщающее, пассивное (направленное педагогическое воздействие от преподавателя к студентам)	1	1	1
	Активное (активизация позиции обучающегося преподавателем и студентом)	2	2	2
	Интерактивное (многообразная система взаимодействий при вовлеченности всех участников образовательного процесса)	3	3	3
Классификация В.А. Ситарова				
Нетрадиционность подхода	развивающее	3	3	3
	программированное	1	2	2
	проблемное	3	3	3
Классификация В.В. Серикова				
Обусловленность историческим контекстом, представляются в порядке возникнове-	Догматическая модель (усвоение догматов церкви в средние века)	1	1	1
	Предметно-знаниевая модель – модель научения (модель массового производства) (Я.А. Коменский, К.Д. Альбуханова-Славская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.М Менчинская, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин, Дж. Брунер, Дж. Келли и др.))	1	2	2
	Метапредметная модель развивающего обучения, ориентированная на опыт межпредметного творческого мыш-	3	3	3

ния	ления как содержания обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдо, Д.Б. Эльконин, Г.Д. Кириллова)			
	Культурологическая модель (содержание образования как слепок с основных видов культурного опыта (опыт усвоения знания, способов деятельности, творческий опыт и эмоционально-ценностный или личностно-смысловой) (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский)	З	З	З
	Личностно развивающая модель (личностный опыт рассматривается как элемент содержания образования)	З	З	З
	Компетентностная модель (ориентация на развитие умения решать проблемы, ставить задачи, проектировать и оценивать, рефлексировать и контролировать свои действия)	З	З	З
	Информационная модель (усиление позиции обучающегося как субъекта своего образования; он становится субъектом не только учебной, но и обучающей деятельности)	З	З	З

Слабое использование рефлексивно-оценочных умений в традиционной модели обучения не позволяет почувствовать в полной мере разрывы в знании и фрагментарность. Как правило, преподавание преобладает над учением, а значит, педагогическое управление учебной деятельностью носит однонаправленный характер: преподаватель определяет и выдает задания – студент их выполняет, пользуясь теми теоретическими материалами, что предоставлены преподавателем.

Таким образом, учебная деятельность студентов в большей мере связана с усвоением «готовых» знаний и является репродуктивной. Предметом осознания являются знания, частично – алгоритмы деятельности, еще реже – сами действия или проблемы, решение которых требует поиск и осознание способов, приемов их решения. Согласимся с мнениями З.Л. Решетовой, Г.А. Атанова, что основной недостаток традиционной модели обучения – это отсутствие должного внимания к задаче формирования деятельности обучающегося, которую ученые определяют как системообразующий фактор в системе обучения. Таким образом, анализ моделей обучения, кроме того, подтвердил актуальность проблемы управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза. Полученные выводы характеризуют традиционную модель обучения с позиции выделенных нами критериев, однако, надо признать, что традиционное обучение доказало свое состоятельность в определенный исторический период.

Далее рассматривались модели вузовского образовательного процесса, описанные в педагогических исследованиях последних лет.

Так, в инновационной системе опережающего образования (А.С. Кисилев) модель обучения скорее нелинейная, ярко выражена вовлеченность студентов, что порождает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения и развитие [218]. Знания в инновационной модели образовательного процесса – это средство достижений конкурентного преимущества личности, организации. Главную ценность представляет личностное знание, определяющее уникальность будущего специалиста. Инновационное образование связано более с этапом генерации знания, нежели приобретения, хранения, применения. Современное понимание инновационной деятельности связано с потребность работы в команде, и

потому востребованы коммуникативные умения, способствующие порождению знания («спираль познания»), групповой разум в современном обществе продуктивнее, чем индивидуальный. Рефлексивно-оценочная деятельность ориентирована, прежде всего, на определение инновационности знания. Характер учебной деятельности студентов в такой модели творческий. Модель инновационного образования сложна для массового образования, потому что предъявляет высокие требования к творческим возможностям обучающихся.

Контекстно-компетентностная модель образовательного процесса, основанная на постепенном переходе от академической к квази-профессиональной деятельности, концентрирует внимание на знании в контексте будущей профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий). Таким образом, эта модель в своей реализации предполагает постепенный переход от линейной к нелинейной логике построения процесса обучения. В этом сосит и достоинство и недостаток данной модели: достоинство в том, что профессиональный контекст порождает мотивацию обучения, становление профессионального мышления и сознания; недостаток состоит в опасности направленного сужения личностного знания до сферы профессионального, потери общекультурного образовательного контекста. В такой образовательной модели развиваются умения применения, приобретения, хранения знаний (как умения, входящие в познавательную компетентность), частично востребованы коммуникативные (поскольку профессиональная деятельность немыслима без коммуникации) и рефлексивно-оценочные умения, но они ограничены профессиональным контекстом. Профессиональный контекст выводит на необходимость решения профессиональных задач, а значит, востребованы элементы проблемного обучения, интерактивность взаимодействий, самостоятельность обучающихся, творческий характер учебной деятельности.

Исследовательская модель образовательного процесса предполагает признание знаний как цели и потенциальной общественной и личностной ценности (Г.Л. Ильин, Н.Н. Нечаев). Умения работы со знанием реализуются через проектную деятельность, связаны с приобретением знаний через генерацию, творческую продуктивную учебную деятельность, которая, в идеальном варианте, завершает-

ся коммерциализацией знаний. Исследовательская модель ограниченно формирует коммуникативные умения, хотя творческий акт включает и индивидуальные, и групповые интеллектуальные и эмоциональные усилия. Значительное развитие получает в данной модели рефлексивно-оценочные умения, т.к. постоянно требуется оценка, проблематизация и переоценка собственного личностного знания, периодически оказывающегося в состоянии кризиса переосмысления. Исследовательская модель образовательного процесса в принципе является нелинейной. Мощной мотивацией является в этом случае сам процесс исследовательского поиска, пробуждающий личную ответственность за результат, который определяется не только интеллектуальными способностями обучающегося, но и его способностями организовать свою деятельность.

В коммуникативнаой модели образовательного процесса (К. Дж. Джерджен) знания понимаются продуктом коммуникаций, мотивацию обучения сводится к мотивации коммуникации. Соответственно, образовательный процесс ориентирован более на распространение, приобретение, и как следствие этого, – генерацию знаний. Коммуникативные умения оказываются наиболее задействованными в этой модели, актуализируются и рефлексивно-оценочные, поскольку обучение происходит через вовлечение, включение и критическое изучение других и себя. Данная модель созвучна с пониманием Х. Салливаном личности как продукта межличностных отношений. Логика построения коммуникативной модели образовательного процесса нелинейная, так как основана на коммуникациях, которые не только планируются заранее, но могут возникать стихийно. Это же обстоятельство затрудняет управление учебной деятельностью студентов в процессе реализации модели.

Модель образовательного процесса в развивающем обучении, детально разработанная для начального школьного образования, на наш взгляд, обладает большим потенциалом для вузовского образовательного процесса, хотя и является мало проработанной в этом плане. Разработка теории развивающего обучения базировалась на исследованиях по психологии деятельности (А.Н. Леонтьев) и учения как особого вида деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В.

Давыдов). В этом ее несомненное достоинство, способное нивелировать отмеченный выше основной недостаток традиционного обучения. Эта модель основывается на идее знания как цели и объективно-субъективной ценности, причем мотивация обучения формируется путем включения обучающегося в процесс развития знания. Приобретение знания осуществляется через его генерацию, распространение, применение, а значит, большинство умений познавательной деятельности в такой модели оказываются используемыми, также как и коммуникация оказывается востребованной. Ситуация педагогических и психологических затруднений активизирует рефлексивно-оценочные умения студентов. Модель развивающего обучения оказывается наиболее гармоничной по отношению понимания знания как развивающейся сущности, как процесса, что подразумевает нелинейность модели обучения, потому что направления в развитии знания могут быть различными. Ценной для современной высшей школы является идея формирования содержания учебной дисциплины на основе ведущих идей и обобщенных, системных знаний.

Идея интеграции образования и практики лежит в основе интегрированной модели образовательного процесса вуза (З.С. Сазонова). Модель основывается на теории контекстного обучения, эффективность повышается при нелинейной организации процесса. Основную ценность в рамках данной модели имеют практические знания, а мотивация обучения основана на возможности видеть в процессе обучения реальную практическую ценность знания, что подразумевает ответственность, сознательность обучения. Соответственно, в познавательной деятельности студентов превалируют умения по приобретению, применению и коммерциализации знания, востребованными являются рефлексивно-оценочные умения, но, прежде всего, с позиции также практического использования знания, чем ограничено и развитие коммуникативных умений студентов.

Таким образом, существует достаточное разнообразие моделей обучения, опыт реализации которых может быть полезен при реализации системных изменений.

Для выявления реального состояния образовательного процесса вуза проводился констатирующий эксперимент с 2002 г. по 2005 г. на базе Новгородского государственного университета (НовГУ) имени Ярослава Мудрого (факультеты психолого-педагогический, философии, истории, отделения электроники, математики и физики, информатики), в котором были заняты руководители и сотрудники аппарата управления НовГУ разного уровня (высшее руководство, учебно-методический отдел, деканаты, кафедры) - 28 чел., преподаватели – 103 чел., студенты – 399 чел. (в том числе, выпускники – 62 чел.), работодатели – 35 чел. Использованные методы: анкетирование, интервьюирование и фокус-группы, наблюдение и анализ образовательного процесса, анализ результатов деятельности (управленческого звена сотрудников, преподавателей и студентов), экспертная оценка, контент-анализ документов, методы обработки информации – качественные, количественные.

С сотрудниками управленческого аппарата вуза проводились интервью по вопросам их видения потребности в изменениях образовательного процесса. Как правило, их ответы носили формальный характер и свидетельствовали о знании актуальных нормативных документов в области образования, изменения связывались с необходимостью их реализации. Также озвучивались количественные данные по результатам промежуточных и итоговых аттестаций, свидетельствовавшие об общей тенденции к ухудшению результатов.

Был разработан лист наблюдений для определения модели обучения, доминирующей в образовательном процессе вуза – таблица 3 (форма в приложении А).

Наблюдение за образовательным процессом показало явное доминирование традиционной линейной модели образовательного процесса за весь период эксперимента (86 % посещенных занятий).

Беседы со студентами выявили, что у них нет реальной возможности выбора индивидуального образовательного маршрута. В учебном плане формально присутствуют дисциплины по выбору, но выбор этот сделать невозможно – существует практика формального «выбора» за студентов.

Таблица 3 – Лист наблюдений образовательного процесса

Наблюдаемые признаки	Дата								
Занятие как монолог, изложение материала									
Преподаватель ставит цели									
Материал подается в 1) свернутом, обобщенном, 2) конкретном, доступном виде									
Овладение содержанием происходит в процессе его применения									
Используются различные приемы для активизации студентов									
Подчеркивается связь с жизнью, профессией									
Преподаватель сталкивает с необходимостью овладения определенным умением									
Делает он это путем 1) демонстрации решения новой практической задачи, 2) требования этого решения от студентов, еще не обладающих способом ее решения									
Как проявляют студенты появившуюся потребность в особом умении при решении новой задачи: 1- выдвигают свои решения; 2 – анализируют неудачи при решении; 3 – спрашивают преподавателя.									
Студенты участвуют в постановке целей обучения									
Студент имеет возможность выбора своего содержания внутри учебной дисциплины									
Студенты сами представляют различную новую информацию									
Студенты 1) задают вопросы, 2) высказывают свое мнение, 3) дают оценки									
Студенты пассивно воспринимают, не проявляя интереса									
Количество студентов, активно участвовавших в процессе обучения на занятии									

Продолжение таблицы 3

Наблюдаемые признаки	Дата								
Студенты имеют план обучения по дисциплине на весь семестр									
Частота взаимодействий преподавателя и студентов на занятии (количество взаимообращений)									
Характер управления учебной деятельностью: 1) субъект-объектный, 2) субъект-субъектный, 3) смешанный.									
Использование ИТ-технологий: 1) электронные конспекты, 2) ресурсы информационной образовательной среды, 3) среда для коммуникаций									

На уровне учебной дисциплины определен фиксированный объем знаний, единый для всех. Выбор содержания внутри учебной дисциплины, как и используемых технологий, не практиковался. Возможности выбора ограничивались выбором темы рефераты, курсового проекта из списка предложенных. Изложение учебного материала предшествовало действиям с ним.

Информационные технологии в учебном процессе (электронные конспекты, обучающие программы, программы для тестирования и т.д.), так же как и элементы новых педагогических технологий (приемы активизации мышления) использовались как добавление к традиционной модели обучения. Отношение преподавателей к информатизации менялось от крайне критического до принятия идеи информатизации, что происходило соответственно с изменением уровня умений работать с информационной техникой и информацией.

Оценка преподавателями результативности образовательного процесса, также как и удовлетворенности трудом, изменялась в сторону более низких значений: 72,8% преподавателей ответили, что результативность их труда падает; 57,3% опрошенных «скорее нет, чем да» ответили на вопрос по удовлетворенности трудом. Происходящие негативные изменения преподаватели связывали с изменением ценности студентов в отношении обучения (87,3%), изменением социокультурной ситуации (455%), следствие технического прогресса (30%). Процент

преподавателей, замотивированных на изменения в образовательном процессе, оставался стабильным, но достаточно невысоким (в среднем 21%). Анкета по оценке результативности и удовлетворенности образовательным процессом преподавателей приведена в приложении Б.

Прводились интервью с преподавателями, чтобы 1) выявить особенности ценностного отношения современного студента к обучению в вузе, 2) выявить потребность в изменении управления учебной деятельностью студентов. Ниже приведены некоторые отрывки из интерью.

Интервью с О.Л.П. – преподавателем семиотики, кафедра истории и теории культуры НовГУ:

– Как Вам кажется, отличается ли чем-либо современный студент от студента прошлых поколений?

– Даже не знаю, у меня пока небольшой опыт работы.

– Но вы же были студентом, неужели ничего не изменилось?

– Мне кажется, что современное поколение студентов отличается большей прагматичностью и социальной адаптивностью. Мы были романтиками, способными на любую авантюру. Современная молодежь более приземленная, расчетливая.

– А с чем это может быть связано?

– Я думаю, что, прежде всего с социально-культурными изменениями в нашем государстве. Современная экономика и политика ориентируется на рынок. Изменилась идеология, моральные ценности. А, в общем, студент такой же.

– Как Вы считаете, а есть потребность в изменении характер управления учебной деятельностью студентов?

– Думаю, что да, потому, как я уже сказала, студенты стали прагматичные, хотят понимать, что и зачем они делают, где это будет полезным.

Интервью с Т.А.К. – преподаватель логики и истории зарубежной философии, кафедра истории философии:

– Если бы Вас попросили составить психологический портрет современного студента, какой бы он был?

– Сложный вопрос, все студенты разные, но если сравнить с прошлыми поколениями, то я бы сказала, что современный студент – это, прежде всего, студент – протекционист, т.е. безответственный, необязательный, неисполнительный. Это поколение, которое не приемлет жестких условий, строгого контроля, обязательного подчинения, это, несмотря на то, что рынок труда диктует обратное.

– А почему, так происходит? Мне кажется, что студенты понимают, что устроится в этой жизни, всегда поможет блат, связи. Поэтому особо не нужно напрягаться. Они надеются на кого-то, а не на себя, поэтому и ответственность перекладывают на других. В этом виноваты и родители, и все общество, живущее по принципу «ты мне – я тебе».

– Есть ли, по Вашему мнению, потребность в изменении характера управления учебной деятельностью студентов?

– С одной стороны, безответственность студентов, невольно вызывает желание ужесточить стиль управления учебной деятельностью еще больше. Но вместе с тем, эффект от этого, можно сказать, обратный – ответственности не прибавляется. Возможно, что требуется, действительно, пробовать другой стиль …

Интервью с И.С.И. – преподаватель истории русской философии, кафедра истории философии:

– Как Вам, кажется, отличается ли чем-либо современный студент от студента прошлых поколений?

– Прошлые поколения студентов были более добросовестными, т. к. они знали, что будут востребованы после окончания вуза. На сегодняшний день студент убеждается в обратном. Основной целью становится – получить диплом о высшем образовании.

– А что касается мотивации к учебе?

– Она снизилась. А зачем стараться, если учеба неинтересна, и работать студент по специальности не собирается. Он просто не связывает свое профессиональное движение с ростом знаний. Многие идут в вуз, чтобы иметь диплом о высшем образовании как таковом, профессия для них не важна.

– Бывают ли в вашей практике случаи агрессии со стороны студента?

– Прямой агрессии не было ни со стороны девушек, ни со стороны юношей. Замечания неуважительного характера бывают, но они быстро снимаются, потому что сама система образования устанавливает зависимость студента от преподавателя, и здесь не может быть проблем с дисциплиной.

– Если бы Вас попросили составить психологический портрет современного студента, какой бы он был?

– Коммуникабельный, прагматичный, естественно и охотно идет на контакт с преподавателем. Отношения стали более демократичными, он более раскован. Активно ведет себя на занятиях. Очень много уделяет внимания внешнему виду, особенно девушки. Студенты стали выглядеть лучше. Они более красивы, чем скажем мое поколение. Все веяния моды тут же подхватываются. Вот такое студенчество.

– А относительно управления учебной деятельностью студентов. Как Вы думаете, есть потребность в изменении его характера? Может быть, в какой-то мере стоит доверить управление учебной деятельностью самому студенту?

– Понятно, что учебной деятельностью студентов управляет преподаватель: он ее планирует и оценивает. Да, студент стал более активным, коммуникабельным, вообще-то, конечно, есть смысл использовать эти качества. Потенциально, активное участие в процессе усиливает мотивацию…

Интервью с О.И.С. - преподаватель прикладной механики, кафедра проектирования и технологии радиоэлектронной аппаратуры:

– Как Вам кажется, отличается ли чем-либо современный студент от студента прошлых поколений?

– Да, отличается. Студент сегодня более требователен к преподавателю, меньше – к себе, любит знать точные критерии при оценивании учебных результатов (спрашивают часто, почему так оценивалось), скорее ориентированы на оценки, чем на получение знаний, не любит запоминать информацию. Студенты любят, когда к ним обращаешься, спрашиваешь мнение.

– Как Вы считаете, нужны ли изменения в педагогическом управлении учебной деятельностью студентов?

– Наверное, что-то менять надо. Студенты не желают бездумно учить все то, что мы им даем. Им интересно решать конкретные ситуации, задачи, т.е. участвовать в таких видах занятий, где есть возможность сидеть результаты своей учебной деятельности, или вернее, результаты того, зачем нужны знания. Они более практичные, что ли. Если что-то не знаю, тут же «идут» в Интернет и находят ответы. Беда в том, что они не всегда эти ответы продумывают, пропускают через свой разум. Вот, наверное, в этом направлении следует больше уделять внимания. Информацию, действительно, найти легко. А вот, чтобы ее понять, они здесь испытывают трудности. Получатся, что трудности в самоуправлении их учебной деятельностью – не хватает умений познавательной деятельности.

– Как Вы считаете, а кто может изменить управление учебной деятельностью: нужны ли приказы сверху, министерские приказы, или ректора вуза?

– Если мы говорим о педагогическом управлении учебной деятельностью, то ведь это сфера, где участвуют преподаватель и студенты, а значит, нужно желание той и другой стороны. Но, конечно, прежде всего, преподавателя. Все-таки – он хозяин образовательного процесса, в его руках формальная власть Вопрос только в том, захочет ли преподаватель этого. Ведь это – усилия, при такой большой нагрузке, как сейчас, это нелегко. Но и самим преподавателя не хватает знаний и умений, и, главное, времени, что ли, толчка, чтобы переосмыслить образовательный процесс уже в новых условиях…

Анализ учебных ведомостей выявил динамику в повышении количества пересдач с первой и второй попытки, количества неявок студентов на экзамен. Анализ протоколов заседаний выпускающих кафедр показал неудовлетворенность и озабоченность преподавателей складывающейся ситуацией. Эти же чувства проявляли преподаватели при интервьюировании. Типичные высказывания: «студенты не хотят учиться»; «не знаю, как заставить посещать лекции»; «полная пассивность на семинарах».

При этом анкетирование студентов позволило сделать однозначный вывод о том, что образование признавалось ими как самостоятельная ценность (93,2% - «да», 3,4% - «нет», 3,4% - «не знаю» (анкеты в приложении В, Г). С образованием

студенты связывали возможность устроить жизнь, получить высокооплачиваемую работу, определенный социальный статус; видят в образовании «вклад в будущую жизнь, сделанную самим собой», «свет в жизненном пути», саморазвитие, развитие мышления; образование, по их мнению, увеличивает «степень свободы личности», «определяет границы возможностей человека», имеет при этом субъективную ценность.

Однако студентами неоднозначно оценивали объем знания как преимущество на рынке труда (66,5% опрошенных студентов ответили утвердительно, 27,6% в этом не уверена, 5,9% ответили отрицательно). Студенты оказались в курсе тех требований, что предъявляются к кандидатам при устройстве на работу, но отметили их слабое формирование в вузе (табл. 4) .

Для формирования у студентов ценностного отношения к знаниям преподаватели, по мнению студентов, используют чаще всего монологи на лекциях (до 50% опрошенных), активные методы обучения (23%), вовлечение в НИР (3,7%). Из умений работать с информацией чаще используются умения искать материал в Интернете, применять информацию в учебной деятельности.

Таблица 4 – Оценка степени соответствия выпускников требованиям, предъявляемых работодателями

Требования к работнику, предъявляемые работодателями	Оценка формирования в вузе (0 – 5 баллов)
коммуникативность	2,3
креативность	2,1
умение работать в команде	2,3
умение принимать решения	2,6
умение организовать свою деятельность	2,3

Вместе с тем интерес к обучению студентов падал, что связано было, прежде всего, с потерей смысла в запоминании больших объемов информации, жесткостью предлагаемой схемы обучения, где пассивная роль студента определена однозначно и неизменно. Принципы проблемности, субъектности, интерактивно-

сти, рефлексивности в организации учебно-познавательной деятельности не являлись ведущими, и студент находился в жестких рамках учебного процесса. Вопросы для интервью со студентами об отношении к учебной деятельности, управлении ею со стороны преподавателей и самих студентов, пример ответов приведены в приложении Д.

Наиболее типичные замечания по образовательному процессу связаны с тем, что студентам:

– не нравится, что старое оборудование на кафедрах;

– в лекциях мало новой информации;

– преподаватели в основном очень пожилые, есть за 60, а то и за 80 лет;

– некоторые преподаватели просто выдают поток информации, не заботясь о том, понял ли его кто-нибудь;

– нет диалога «преподаватель – студент»;

– студенты пассивны, и им это не нравится;

– выбора в образовательном процессе, как такового, нет;

– нет особой потребности в консультациях преподавателя.

Образовательные цели для большой доли студентов оказывались внешними, отчужденными (получение диплома; быть, как все; по совету родителей; перспектива высокой заработной платы и др.).

Проблема удовлетворенности студентов качеством образования интересовала многих исследователей (В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, О.Л. Краева, И.А. Краева, А.В. Белая и др.). Полученными нами выводы, в принципе, не противоречат результатам, полученным другими исследователями. Например, в исследованиях В.С. Собкина и О.В. Ткаченко отмечается, что чуть более половины студентов педагогических вузов неудовлетворенны качеством получемых теоретических знаний и практических навыков, полученных в процессе обучения в вузе. Причем, от курса к курсу увеличивается доля тех студентов, кто дает критичные оценки. В работе приводятся следующие данные. Для педагогических вузов доля студентов, которым недостаточно теоретических знаний и практических навыков, на 1 курсе 7,5% , на 3 курсе – 18,7%, на 5 курсе – 28,6%.. Соответственно количе-

ство тех, кто «вполне удовлетворенен», за годы обучения сокращается в два раза: с 57,1% на 1-м курсе до 25,2 % на 5-м. И подобная ситуация характерна и для других специальностей. Так, для студентов технических специальностей, по данным в той же работе, наблюдается тот процее уменьшение удовлетворенности: на 1-м курсе вполне удовлетворены «достаточностью теоретических знаний и практических навыков» — 68,0%, на 3-м курсе — 33,2% и на 5-м — 26,1% [449, с. 26 - 27].

В данном исследовании не ставилось целью выявление различий по удовлетворенности студентов разных специальностых, а выявлялась общая тенденция в оценке теоеретической и практической подготовки. В среднем доля тех, кто «вполне удволетворен» с 1 курса по 5-6 курсы снизилась на 44,7% (1 курс – 82,1%, 3 курс – 62,3%, 5-6 курсы – 37,4%). Большая часть критики по содержанию учебных дисциплин связывалась с таким критерием, как «новизна» или «современность» представляемой информации, системность формирования знаний.

Выпускники вуза, работающие по специальности, полученной в вузе, отмечали, что испытывают в профессиональной деятельности: растерянность и неуверенность, когда получают новые задания, решение которых сразу не является очевидным (80,7%), трудности в представление результатов выполнения задания на совещаниях (66%), общения в коллективе (46,7%).

Итак, констатирующий эксперимент показал:

– есть проблемы с удовлетворенностью студентов и преподавателей от образовательного процесса;

– есть проблемы с результативностью процесса обучения, рассмотрение которой в рамках данного исследования мы ограничиваем только результативностью педагогического управления учебной деятельностью студентов, хотя реального эта величина зависит очень от многих факторов;

– педагогическое управление понималось, как правило, как односторонне направленное руководство преподавателем учебной деятельностью студента через компоненты образовательного процесса (содержание, технологии), в котором преподаватель выстраивал общую единую для всех стратегию обучения.

Таким образом, был сделан вывод о том, что отдельные инновации привносили изменения в образовательный процесс вуза, но не менялись сущностные основы образовательного процесса: линейная модель обучения, субъект-объектный характер взаимодействии между преподавателем и студентом, фиксированная структура и объем содержания, задаваемые преподавателем, единая для всех технология обучения, преимущественно авторитарная модель управления. При этом росла неудовлетворенность образовательным процессом, как преподавателями, так и студентами.

Сформулированные в первой главе выводы позволили уточнить теоретико-методологические основы исследования педагогического управления учебной деятельностью студентов, представленные в следующей главе диссертации.

Выводы по первой главе

1 Данное исследование выполнялось на стыке натураличтических и культуроцентристской исследовательской программы, которые основываются соответственно на положениях натуралистической и культуроцентристской научных парадигм.

С одной стороны, необходимо выявить объективные факторы современной социокультурной ситуации и их влияние на образовательный процесс вуза, чтобы обосновать стратегии системных изменений в нем. При анализе экспериментальных данных также будут частично применены методы, правомерные для естественнонаучной парадигмы.

В то же время, мы разделяем позицию тех ученых в гуманитарных сферах, для которых исследование личности и процессов, в которых она участвует, не могут основываться только на процедурах макроанализа и объективизации данных. А значит, важным методом познания педагогических явлений выступает понимание и интерпретация личностных смыслов, и изучение концентрируется на уровне микроанализа конкретных ситуаций педагогического взаимодействия и педагогической действительности.

Для нашего исследования наиболее значимыми являются следующие идеи, определяющие понимание образования:

– идея личностного знания, являющегося единством объективного и субъективного (С.Л. Рубинштейн, М. Полани);

– идея системного понимания и использования рефлексивных процедур как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов), смыслообразующего этапа деятельности (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), механизма, переводящего информацию в знания на основе актов понимания, выбора, ответственности (П.Г. Щедровицкий, В.П. Зинченко);

– идея самоопределения как поиска личностного смысла в профессиональной деятельности (М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер);

– идея о различии теоретического и практического интеллекта (С.Л. Рубинштейн, М.Б. Теплов);

– идея значимого учения, оказывающего глубинное воздействие на поведение человека, его отношение к миру и его личность, потому что не сводится только к простому приращению информации (К. Роджерса).

Для решения задач исследования была обоснована адекватность применения социокультурного, системного и деятельностного подходов.

2 Анализ современной социокультурной ситуации позволил сделать следующие выводы. Основным направлением системных изменений в образовательном процессе является усиление обращенности к студенту, что означает создание возможностей для приобретения в обучении студентом личностного смысла через выбор собственных траекторий обучения, использование собственного личностно-преломленного социального опыта, образовательных технологий, способствующих познанию человеком себя через общение с другими и использованию личностного потенциала.

Анализ философской, экономической, культурологической и психолого-педагогической литературы позволил выявить основные группы внешних факторов, оказывающих наиболее сильное влияние на изменения образовательный про-

цесс современного вуза. Три выделенные группы факторов обусловили три основные стратегии изменений в образовательном процессе вуза.

Под образовательной стратегией понимаем 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 им.

Первая стратегия в реализации системных изменений образовательного процесса вуза, обусловленая множественностью и доступностью информации наряду с повышающейся ценностью и ростом экономического потенциала знаний, состоит в ориентации не на объем усвоенной информации, а на развитие познавательной компетентности студентов, с учетом приобретаемых новых характеристик, востребованных в обществе знаний.

Вторая стратегия, связанная с появлением и стремительным развитием новых эффективных средств коммуникации на основе информационных технологий, направлена использование огромных информационных и коммуникативных ресурсов и средств информационной образовательной среды для активизации учебной деятельности студентов путем их вовлечения в познавательную деятельность, создания чувства сопричастности, самостоятельности и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле.

Третья стратегия системных изменений нацелена на нелинейную организацию образовательного процесса вуза, позволяющую усиление персонификации как проявление субъектности в условиях неоднородной образовательной среды, в которой возможна процедура выбора, присущая современному социокультуному контексту с его фрагментарностью, динамичностью, неопределенностью, инновационностью.

3 Был проведен анализ различных моделей обучения (как широко известных, так и появившихся в последние годы) с позиции их пригодности для реализации выделенных стратегий системных изменений образовательного процесса вуза.

Выявлено, наряду с традиционной моделью существует значительное разнообразие моделей обучения, отличающихся по типу дидактических отношений, способу организации обучения, типу взаимодействия участников, предмету осознания в обучении, взаимосвязи культуры и образования, характером связи с будущей профессиональной деятельностью. Модели образовательного процесса, описанные в педагогических исследованиях последних лет, доказывают ориентацию их авторов на нетрадиционные модели обучения и демонстрируют попытки авторов учесть современный социокультурный контекст. Таким образом, данный опыт может быть взят за основу при совершенствовании образовательного процесса вуза.

Само разнообразие моделей говорит о том, что идет поиск путей системных изменений в образовательном процессе вуза. Мы связываем реализацию системных изменений в вузовском образовательном процессе с изменением педагогического управления учебной деятельностью студентов.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать вывод о том, что отдельные инновации привносили изменения в образовательный процесс вуза (использование информацинно-коммуникативных технологий, приемов активзации процесса обучения). Но сущностные основы образовательного процесса не менялись: линейная модель обучения, субъект-объектный характер взаимодействий между преподавателем и студентом, фиксированная структура и объем содержания, задаваемые преподавателем, единая для всех технология обучения, преимущественно авторитарная модель педагогического управления. При этом росла неудовлетворенность образовательным процессом, как у преподавателей, так и у студентов, что, естественно не могло не отразиться на его результатах.

Глава 2 Концептуальное обоснование педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза

В главе представлено обоснование концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза и технологических основ его осуществления.

2.1 Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузовском образовательном процессе

Человек, получая образование, осуществляет учебную деятельность. Однако, само по себе обучение, как отмечает В.В. Давыдов, еще не обеспечивает развивающего эффекта. Для этого необходимо создать благоприятные условия для формирования и развития собственно учебной деятельности обучающегося со всеми ее составляющими, чтобы в результате произошло полноценное усвоение знаний и определенное повышение уровня развития различных психических образований [127]. Таким образом, можно заключить, что одним из условий полноценного обучения является педагогическое управление учебной деятельностью, направленное на создание таких условий.

Для выявления сущности педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза была осуществлена следующая логика рассуждений.

1 Рассмотреть развитие теории управления как отдельного научного направления и ее приложение к образовательной сфере.

2 Поскольку, согласно общей теории управления, понятие «управление» является неотъемлемым элементом любой системы и зависит от особенностей системы, то следует определиться с системной моделью образовательного процесса в вузе, ее отличительными особенностями, с общими подходами к управлению образовательным процессом.

3 Учебная деятельность студентов является одним из компонентов образовательного процесса вуза как системы, следовательно, необходимо выявить сущность учебной деятельности студентов и ее связи с другими компонентами системы.

4 Определение сущности собственно педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

5 Выявление ведущих принципов, характеристик, технологии педагогического управления учебной деятельностью студентов, обусловленных современным социокультурным контекстом.

Рассмотрим эти моменты подробно.

В истории теории и практики управления выделяются несколько исторических периодов: доисторический (9 – 7 тысячелетия до н.э. - 18 век н.э.); индустриальный (1776 – 1890 гг.); систематизации (1856 – 1960 гг.); информационный (1960 – настоящее время) [378].

Развитие теории управления представлено взглядами представителей различных школ и подходов, разрабатывавших те или иные аспекты управления:

– рационалистическая школа (основатель Ф. Тейлор, его последователи Г. Гантт, Ф. и Л. Гилберт, С. Томсон и др.), сосредоточилась на разработке научных принципах управления, использование которых позволяет получить значительно более высокие результаты, чем управление, основанное на эмпирическом опыте;

– классическая школа (школа административного управления), основоположник которой (как и всего современного управления) А. Файоль, в 1916 г. впервые изложил полную теорию менеджмента, сформулировал его основные принципы и функции;

– школа человеческих отношений (Э. Мейо, М. Фоллетт и др.) обратила внимание на взаимодействие между работниками в рамках трудового коллектива, отношения сотрудничества между работниками и менеджерами (предпринимателями), интенсификацию интеллектуальных возможностей личности;

– поведенческое направление (Ф. Герцберг, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор), изучавшее проблему мотивации труда и ее возможности при управлении, целью которого было стремление помочь работникам наиболее полно раскрыть свои внутренние возможности, дав дополнительный стимул производительности труда;

– количественные теории управления, основываясь на формализованных описаниях различных ситуаций, вели поиск внутриорганизационных взаимосвязей и с помощью моделирования пытались найти оптимальное решение стоящих перед организацией проблем.

Для каждой из управленческих школ характерны свои подходы и принципы управления.

В основу формирования и определения понятия «управление» в том широком смысле слова, в котором оно наиболее часто используется в кибернетике как общей теории управления машинами, живыми организмами и обществом, положена идея оптимизации, упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах [320].

В конце XX - начале XXI века отмечается смещение акцентов в направлении гуманизации управления, в теории и практике управления особое внимание уделяется человеческим ресурсам, социальному аспекту управления. При этом этика бизнеса декларируется правилом менеджмента, который направлен на человека, на то, чтобы делать людей способными к совместным действиям. Такое управление неотделимо от культуры, основано на честности и доверии к людям, способствует коммуникации между людьми и определяет индивидуальный вклад каждого работающего в общий результат трудовой деятельности.

Современные организации (в том числе и образовательные учреждения) обращаются к методам стратегического планирования и управления, рассматривая изменения во внешней среде, в технологиях, на рынках как реальность современной жизни, требующая новых приемов управления. При этом на смену традиционному направлению в менеджменте, нашедшему свое отражение в американской модели, приходит новое (неформальное) направление, которое принято называть

обновленческим, эмпирическим, «информационным» и которое связано с управленческими процессами, происходящими в России.

В современном рассмотрении управление как практическая деятельность связано с анализом и постоянным диагностированием ситуации (процессов), определением главных задач, основных противоречий и доминирующих тенденций; выдвижением управленческих целей и средств их решений; определением факторов, влияющих на принятие решений; разработкой альтернативных вариантов действий; оценкой каждой альтернативы, определением наиболее соответствующих требованиям действий; разработкой конкретного курса (программы действий), который будет эффективен с точки зрения перевода данной управленческой ситуации в более благоприятную.

Итак, общий смысл понятия «управление» можно свести к следующим ключевым признакам:

– препятствует процессам дезорганизации системы, обеспечивает ее целостность, динамическое равновесие со средой;

– в процессуальном рассмотрении включает функции планирования, мотивации, организации, координации, контроля;

– основывается на системе принципов, определяющих характер управления;

– сводится к осуществлению целенаправленных воздействий на процессы (социальные, психологические, педагогические и др.), способствуя оптимизации системы;

– связывает два объекта (субъекта) в деятельности – управляющий и управляемый.

Наряду с термином «управление» последние десятилетия употребляется понятие «менеджмент». Менеджмент включает в себя положения о принципах организации и функционирования предприятий, стратегиях их развития, управлении персоналом. Следует заметить, что в переводной литературе менеджмент и управление большей частью употребляются как слова-синонимы.

Рассмотрим различные определения:

– управление – «целенаправленное воздействие управляющего органа (управляющей подсистемы) на объект управления (управляемую подсистему)» [436, с. 35];

– менеджмент – скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией (словарь ISO 9000:2008);

– management (управление) – «состоит из двух основных компонентов: умения организовать, включая способность делегировать полномочия, и предпринимательской интуиции» [61, с. 390];

– менеджмент – «совокупность искусства и науки, задача которых, во-первых, стимулировать людей и направлять, чтобы они действовали в рамках порученного им дела так же, как они поступали бы по собственной инициативе при условии понимания ими всех взаимосвязей, причин и последствий каждой конкретной ситуации; и, во-вторых, объединить деятельность всех людей внутри организации» [347, с. 50].

Сущность менеджмента в последнем определении, по сути, близка к подходу к мотивации сотрудников, который фиксирует Д. Макгрегор, анализируя их в соответствии с «теорией Х» (основана на внешнем контроле, с работниками обращаются как с детьми) и «теорией У» (полагается на самостоятельность работников и их самоконтроль) [296]. Соответственно, в первом случае, согласно рассуждениям ученого, управление внешнее, жесткое, во втором – менеджмент как управление с учетом психологии человека.

Понятие «менеджмент» обычно используют по отношению к организациям, а также к процессам, в результате которых получается прибыль (добавленная ценность).

Поддерживаем позицию Г.Б. Белой, в исследовании которой дан подробный анализ понимания различий понятий «управление» и «менеджмент» по отношению к образовательному процессу в высшей школе. Общий смысл этих различий заключается в том, что понятие «менеджмент» включает в себя принципиально новое содержание, тогда как «управление» ассоциируется с жесткой командно-административной системой. В условиях постиндустриальной реальности к пони-

манию менеджмента добавляется еще и социальная роль, ответственность, учитывающие человеческие, гуманистические аспекты производства. Потому что «промышленность – это отнюдь не масса машин и технических процессов; это совокупность людей. Она не сумма вещей, но сумма человечности» [50, с. 117].

Между тем, надо отметить, что для сферы образования понятие «менеджмент» до сих пор оказывается менее признанным и используемым, поэтому в рамках данного исследования будет употребляться *термины «управление» и «менеджмента» как синонимы*.

Исследование *научных подходов к управлению образованием*, прежде всего к управлению учебными заведениями, за рубежом началась в 20-х гг., а в нашей стране - в 50-х гг. XX в. Поиск путей повышения эффективности управления велся на основе достижений общей теории социального управления и положений педагогической теории. Этот период связан с именами Ф. Боббита, Ф. Сполдинга, которые предложили использовать принципы научного управления в сфере образования.

В 30-50-е гг. XX в. развитие теории управления образованием на Западе связано с внедрением идей теории «человеческих отношений», усилением интереса к человеческому фактору (К. Иох, Д. Купман). Идеи исследователей на данном этапе, как и ранее, касаются в основном разработки управления общеобразовательными учреждениями и роли руководителя в процессе управления ими. Вопрос об управлении непосредственно образовательным процессом пока еще не поднимается.

С конца 50-х гг. XX века развитие теории управления образованием сопряжено с развитием социальных наук - психологии, философии, социологии и др. (работы А. Халпина, Э. Кемпбелла, Д. Липхема, Р. Глеттера и др.). В этот период нет единогласия в понимании сущности управления в образовании. Суть управление рассматривалась в независимости для всех типов организаций: промышленных, церковных, образовательных и прочих (Р. Аккофф, У. Оучи, Т. Питерс и др.). Другие ученые (Б. Скиннер, Э. Толле, К. Халл и др.) усматривали в управлении образовательными организациями ряд специфических особенностей, к которым

относятся: трудности в определении целей и задач; отсутствие единого источника идей; трудности в оценке конечных результатов образования; наличие специфических отношений между учителями и учениками.

В сфере образования в 60-70-е гг. XX в. стала популярна концепция управления по целям (П. Друкер), которая, вслед за промышленными предприятиями, нашла широкое применение во внутришкольном управлении в Канаде, США, Англии. Основные идеи данной концепции: управление, всегда ориентированное на результат; концентрация внимания руководителя на выработке целей, согласованных на разных уровнях организации; совместный с подчиненными поиск путей реализации целей.

В 80-е гг. XX в. исследования в области управления образованием в основном были посвящены управлению функционированием образовательных организаций, что стало актуальным в связи с реформами образования, прошедшими во многих странах, направленными на децентрализацию управления образованием, укрепление автономии образовательных учреждений, распространение идей демократизации и т.п.

Исследования начала 90-х гг. XX в. были направлены на анализ состояния и развития самой теории управления образованием (Т. Буш, П. Сильвер, У. Раст, А. Де Калюве, Ф. Бонне и др.).

В истории отечественной педагогике идеи управления также развивались постепенно. Так, в работах выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского выделены основные компоненты деятельности школы: административный, учебный и воспитательный. Он полагал, что руководитель школы одновременно должен быть администратором и педагогом, главный предмет его деятельности составляет содержание преподавания, выбор методов обучения, экзамены, отбор учеников, учительские конференции и личный пример в использовании наиболее эффективных методов [491, с. 64].

В первые годы советской власти в сфере управления образованием были предприняты активные попытки демократизации управления учебными заведениями, которые в то же время носили ярко выраженный классовый характер.

В начале 20-х - 30-х гг. XX в. начались исследования в русле административно-бюрократического стиля управления, направленные на систематизацию, анализ и осмысление опыта управления школой (М.О. Веселов, Н.Н. Иорданский, Д.С. Логинова).

В начале 50-х гг. XX в. расширяется круг работ, в которых рассматриваются различные аспекты управления деятельностью школы и учебно-воспитательным процессом, впервые используется «управление школой» вместо «руководство школой» (А.Н. Волковский, М.П. Малышев и др.). В.А. Сухомлинский в книге «Разговор с молодым директором школы» писал о необходимости демократизации внутришкольного управления, уважения личности учителя и ученика, подчеркивал значимость профессионального и компетентного руководства школой.

80-х гг. XX в. происходит активизация исследований по проблемам управления образовательными учреждениями, педагогического менеджмента, функций управления в педагогическом менеджменте. Как отмечает в своем исследовании П.А. Петряков, в этот период появляется синонимическое разнообразие: «менеджмент в образовании», «педагогический менеджмент», «образовательный менеджмент», «менеджмент образовательной системы», «администрирование в образовании», «лидерство в образовании». Начинается переход от традиционного школоведения к разработке научных основ внутришкольного управления, к теоретическому осмыслению процессов и явлений этого управления (Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский и др.). Образовательные системы, образовательные организации и образовательные процессы объединяются в объект исследования образоватлеьного менеджмента, ограниченного рамками системы образования.

В начале 90-х годов XX века в Европе происходит расширение границ в понимании образовательного менеджмента: его объектом становятся образовательные ресурсы как ресурсы повышения конкурентоспособности любой организации. В отечественной педагогике, с некоторым опозданием, в этот период начинается формирование теории педагогического управления как теории управления в образовательном учреждении (книга К.Я. Вазиной, Ю.Н. Петрова, В.Д. Бешков-

ского «Педагогический менеджмент: концепция, опыт работы»). Педагогическое управление рассматривается на двух уровнях — руководителя образовательного учреждения и педагога, от взаимодействия которых реально зависит развитие человека.

Начало XXI века сопряжено с расслоением понятия образовательного менеджмента:

– в широком смысле рассматривается как эффективное управление системой непрерывного образования, обеспечивающего образовательные потребности на различных этапах жизни и профессиональной деятельности человека;

– в узком смысле как управление образовательной системой (образовательной организацией).

Общий анализ исследований по управлению образовательными системами позволил сделать вывод о том, что диапазон рассматриваемых проблем достаточно широк и касается:

– различных теоретико-исторических аспектов социального управления (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Д. Макгрегор и др.);

– управления учебными заведениями (Т.М. Давыденко, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.);

– психологических аспектов управления (Б.Г. Ананьев, С.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А. Маслоу и др.);

– управления целостным образовательным процессом (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Г.В. Белая, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.).

В современных исследованиях *управление в сфере образования* идентифицируется как: деятельность (В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.); процесс (Ю.В. Васильев и др.); воздействие одной системы на другую, одного человека на другого (В.И. Кнорринг, В.П. Симонов и др.); взаимодействие субъектов (А.М. Воронин, В.Д. Симоненко).

Итак, понятие «*педагогическое управление*» как теория и технология эффективного управления образовательным процессом используется в педагогической

науке с конца 90-х гг. XX века. Это особый вид деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленный на достижение поставленных целей и использующий формы и методы, способствующие функционированию и развитию образовательного процесса как педагогической системы. Становятся признанными отличия педагогического управления от социального своими объектами, характером процессов и закономерностей, определяемых педагогическими науками. Педагогическое управление – это управление в системе «человек – человек». Причем, как отмечает Ю.В. Васильев, педагогическое управление, в широком смысле этого понятия, имеет место в различных организациях, но оно может или доминировать, как в образовательных учреждениях, или присутствовать в других видах управления, например, в экономическом, при управлении людьми [по 378, с. 45]. Собственно, последние исследования по образовательному менеджменту подтвреждают этот вывод.

Управление образовательным процессом основывается на общей теории управления системами, в которой под управлением понимается функция организованных систем, обеспечивающая их целостность, функционирование и развитие [37]. Управление возможно только при наличии ясно сформулированной цели управления и критериев ее достижения. Необходима возможность получения достоверной информации о функционировании системы путем измерения ее параметров. Как правило, существуют альтернативные пути достижения цели управления системой, для которых определяются способы и параметры оценки.

Существуют различные *классификации видов управления* по различным признакам. Так, в соответствии с классификацией видов управления образовательными системами (Д.А. Новиков) управление образовательным процессом относится и к институциональному (административное, командное, принуждающее, ограничивающее), и к мотивационному (т.е. побуждающему к действиям), и информационному (т.е. на основе сообщения информации, убеждения) [339]. Выделяются следующие уровни управления образовательным процессом в вузе: административный (ректорат, деканат), собственно образовательный процесс как процесс взаимодействия его субъектов (преподаватель – студенты), деятельностный

(деятельность преподавателя и деятельность студента), личностный (личность преподавателя и личность студента). Объектами управления могут быть все компоненты образовательного процесса как системы (цель, содержание, технологии, результаты) при наличии двух субъектов – преподавателя и студента.

В.П. Симонов определяет педагогический менеджмент как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития [433, с. 3]. Ученый определяет его как деятельностную систему, в которую входят следующие компоненты: цель деятельности (планируемый, ожидаемый результат), субъект деятельности (в общем случае руководители, преподаватели, учащиеся и т.д.), объект деятельности – исполнитель распоряжений (учащийся, преподаватель), способы деятельности (метод и стиль взаимодействия субъектов). Мысль об интеграции функции педагогической и управленческой деятельности, особое место, отводимое «преподавателю-менеджеру» В.П. Симоновым, заслуживает внимания. В деятельности преподавателя и учащихся ученый выделяет акт формирования новых знаний, умений и навыков и следующий акт – их проверки и оценки, дающий основания для управленческого решения относительно первого. Автор, кроме того, дает подробное функциональное описание управленческой деятельности в образовательном учреждении: планирования, мотивации, организации, координации, контроля.

В трактовке И.А. Позднякова, также развивающего идею педагога-менеджера, обращается внимание на динамичность педагогического управления как системы, основанной на соуправлении процессом профессиональной подготовки, направленной на овладение студентами знаниями, умениями и навыками при взаимодействии с педагогом-менеджером, обеспечивающей выполнение социального заказа общества в подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием.

По мнению Н.Ф. Талызиной, управление образовательным процессом оказывается связанным с определенными воздействиями, необходимыми для осуществления целевых установок образовательного процесса (поддержание в рамках

установленных границ (функционирование) или переход в новое состояние (развитие). Эту же точку зрения разделяют Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин, которые также считают, что управление направлено на регулирование педагогического процесса в целях перевода его на более высокий уровень. В.П. Беспалько, указывая на необходимость управления учебной деятельностью как составной части дидактического процесса, тоже под управление подразумевает воздействие на деятельность учащегося с целью поддержания или изменения алгоритма деятельности.

Сущность управления образовательным процессом состоит в его оптимизации (Ю.К. Бабанский). Для решения этой задачи применяются: комплексное планирование задач; конкретизация всех компонентов образовательного процесса по выбранной модели; сравнительная оценка различных вариантов (траекторий) образовательного процесса с целью их ситуационной адекватности, оперативная коррекция методов, форм, приемов обучения и организации процесса, ориентация на экономичное и целесообразное расходование времени, условий, ресурсов.

Деятельность по педагогическому руководству познавательными действиями обучающихся, их планированию, организации, координации и контролю Есманский П.Н., Пидкасистый П.И. и др., определяя как непосредственное управление, выделяют ее в относительно обособленное направление управленческой деятельности, позволяющие реализовать на практике управляющее воздействие. Эту точку зрения разделяет и В.В. Афанасьев, подчеркивая, что целенаправленные воздействия (влияния) на психику индивида с целью достижения результатов его деятельности должны служить и его собственным интересам, потребностям и целям. Однако сущность управления сопряжена с предсказанием поведения процесса на основе знания его объективных законов или закономерностей (в случае процесса обучения это знания из психологии, педагогики, кибернетики, теории систем, которые носят комплексный, междисциплинарный характер, сбалансированный по технологическим, физиологическим, психологическим, педагогическим и другим ресурсам и признакам).

Дидактический смысл приобретает понятие управления у Ш.А. Амонашвили, который истолковывает обучение «как процесс, через который формируется и управляется учебная и познавательная деятельности». Особое внимание в управление ими он уделяет формированию адекватного мотивационного отношения к этим видам деятельности через формирование определенного отношения к занятиям, поскольку без учебного материала нет как таковой учебной деятельности [13, с. 158].

Согласимся с позицией В.Ю. Кричевского по сути управления в педагогических системах, которая заключается в согласовании субъект-субъектных отношений и действий участников образовательного процесса, т.е. речь идет об управлении как взаимодействии. Под взаимодействием в философии понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение сторон происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Его суть состоит в непрерывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Кроме того, взаимодействие – это целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система [496]. Такое понимание управления – как взаимодействия субъектов - наиболее важно для исследования педагогического управления учебной деятельностью студентов в современной социокультурной ситуации с ее многоплановостью, изменчивостью, так как предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, всех участников процесса управления. Мы уже приводили позицию Г.А. Атанова, утверждающего, что управление учебной деятельностью, а не передача знаний, является истинным механизмом обучения.

Проанализируем основные существующие *методологические подходы к управлению образовательным процессом вуза*:

– системный (С. И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В.Кузьмина, В.П. Симонов, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Г.П. Чепуренко, В.А Якунин и др.);

– функциональный, процессный (В.И Загвязенский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, А.А. Орлов, В.П. Симонов, М.М. Поташник, и др.);

– кибернетический (Р.Я. Касимов, Л.Н. Ланда, В.С. Черепанов, Ю.К. Чернова, В.А. Якунин и др.);

– личностно-деятельностный (И.А. Зимняя, В.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова, и др.);

– ситуационный (Н.В. Кухарев, М.Х. Мескон, М.М. Поташник, В.С. Решетько, Г.В. Савельев и др);

– рефлексивный или адаптивный (Г.В. Белая, Б.З. Вульфов, Т.М. Давыденко, А.А. Найн, Н.Я. Сайгушев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.);

– ценностный (И.К. Богачек, Е.А. Ямбург и др.);

– синергетический (С.П. Капица, Т.А. Каплунович, Е.Н. Князева, В.Н. Корчагин, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малиновский, А.И. Субетто и др.);

– социальный, инстритуциональный, дидактический (М.Н. Певзнер, П.А. Петряков).

Для нашего исследования важно рассмотрение образовательного менеджмента с позиции дидактического подхода. М.Н. Певзнер и П.А. Петряков, синонимируя термины «образовательный менеджмент» и «педагогический менеджмент», понимают под ними комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебным процессом [368]. Между тем, нам представляется, что следует рассмотреть иерархию этих понятий. Как известно, существует разница в понимании педагогического процесса и образовательного, акцент в котором на самостоятельную познавательную деятельность субъекта обучения.

Итак, за понятием «система» понимаем взаимодействие структурных и функциональных элементов, частей и интеграция их в целое. *Образовательную систему* можно рассматривать как совокупность структурных и функциональных компонентов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности. Образовательная система – это система, в которой осуществляется образовательный процесс, который тоже рассматривается как система.

Управление любой системой предполагает знание ее отличительных свойств. На основании исследований (Ю.А. Конаржевский, Н.Г. Конещук, 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 точной 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, полученного посредством функционирования образовательной системы, который может быть не выявлен сразу, а проявиться лишь через годы.

Особенностью образовательной системы, по мнению Р.Я. Касимова, и Ю.И. Копенкина, является и то, что *объектом управления в ней является субъект - личность*, которая может быть описана психофизиологической моделью, а строгими не математической или физической. В этом они видят и особенность управления системой образования. А для психофизиологического управляемого объекта алгоритм управления формируется на основе совокупности разных алгоритмов: интуитивный, план, четко математический алгоритм. Поскольку управление образовательным процессом связано с особенностями учения, то хорошее управление должно опираться одновременно на психологическую теорию управления, педагогическое мастерство, на общедидактическую подготовленность управляющего объекта и рекомендации дидактической кибернетики [211].

При функциональном рассмотрении образовательной системы образовательный процесс можно представить как последовательность этапов функционирования сложной системы, обладающей всеми признаками сложных систем [398].

Функциональное рассмотрение управления образовательным процессом предполагает конкретизацию последовательности этапов функционирования данной сложной системы: целеполагание, анализ, прогнозирование, планирование, организация исполнения, контроль. В этом случае управление образовательным процессом тождественно определению управления, как «деятельности по организации деятельности» [338, с. 39]. Как правило, функциональный подход предполагает осуществление управления целенаправленной деятельностью субъектов управления различного уровня в двух контурах: по обеспечению оптимального функционирования и развития образовательного процесса. Функция системы при анализе открытых систем выходит на первый план, тогда как структура ее как совокупность компонентов является подвижной, непрочной, переменчивой. Важным для открытой система, какой рассматривается образовательный процесс, является принцип меры, необходимого разнообразия, оптимальной избыточности [363].

Кибернетический подход в управлении образовательным процессом в большей степени, чем другие подходы, следует логике общей теории управления

системами, максимально формализуя отношения между управляющей и управляемой подсистемами, абстрагируясь от личностных особенностей субъектов образовательного процесса, деперсонифицируя их. При принятии управленческих решений используется максимально объективизированная информация, полученная путем обратной связи средствами объективного контроля (как правило, педагогическое тестирование выступает основной технологией контроля результатов образовательного процесса). Кибернетический подход, смещая акценты в сторону объект-субъектной парадигмы управления (за что активно критикуется в последние годы), создает условия для технологизации образовательного процесса. Однако стоит привести, на наш взгляд, справедливое мнение об ограниченности только кибернетического рассмотрения образовательного процесса, которое находим у Н.Т. Абрамовой, с объяснением данного ограничения действием в нем иных, более сложных, нежели только кибернетических, законов.

Личностно-деятельностный подход к управлению основывается на категории «деятельностью», для которой характерны такие признаки, как предметность, осознанность, мотивированность. Управление образовательным процессом с позиции этого подхода означает перевод взаимодействия субъектов образовательного процесса в позицию, мотивирующую направленность их на достижение познавательных целей на основе равноправного сотрудничества, партнерства. Именно личностно-деятельностный подход ориентирует внимание на субъекте деятельности, которым выступает личность, формирующаяся в процессе деятельности и общения с другими субъектами, определяя характер деятельности и общения в образовательном процессе.

Динамичность социальных процессов современного общества вызвала необходимость раскрытия *ситуативного подхода* к управлению образовательным процессом. Сущность его проявляется в утверждении о том, что эффективность управленческих воздействий определяется конкретной ситуацией и адекватным реагированием на нее. Анализ ситуации при этом должен обеспечить конкретность выделения проблем по ситуации, оперативность и полноту информации о них, обоснованность критериев оценки значимости выделенных проблем и про-

гностичность анализа. Эффективность управленческих решений в значительной степени при ситуативном управлении образовательным процессом определяется качеством диагностического инструментария, достоверностью и оперативностью информации по нему.

Рефлексивный подход к управлению образовательным процессом предполагает «целенаправленное, гибкое, оперативное взаимодействие преподавателя со студентами, складывающееся на основе поэтапного преобразования «суперпозиции» преподавателя и субординированной позиции студента в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей в результате реализации рефлексивных принципов и технологий интенсифицирующего обучения» [416, с. 184]. Рефлексивное управление образовательным процессом требует создания ситуаций свободы осознанного самоопределения обучающегося в образовательной среде, активизирующих появление внутренних конфликтных ситуаций, выводящих субъекта рефлексии в состояние внутренней борьбы и преодоления мировоззренческих и интеллектуальных стереотипов. Таким образом, рефлексия, организуя внутреннюю аналитическую деятельность, несет в себе серьезный развивающий потенциал, меняя и развивая отношение субъекта к своему знанию, опыту, поведению. Рефлексивный (адаптивный) подход к управлению образовательным процессом связан с созданием адаптивной образовательной среды, инициирующей изменение самосознания субъектов образовательного процесса, развитию их самоопределения, самовыражения, саморегуляции, самореализации.

При *ценностном подходе* к управлению образовательным процессом особое внимание уделяется процессам целеполагания, приобретающим преимущественно мотивирующий характер. В менеджменте организаций аналогом данного подхода является подход, определяемым как «управление по целям». Сущность ценностного подхода состоит в совместном выращивании преподавателем и студентом цели образовательной деятельности, которая приобретает для студента личную ценность и воспринимается им как личностно значимая. Ценностное управление предполагает процесс постепенного и терпеливого переосмысления ценностей и целей образовательного процесса всеми его субъектами с построением общей,

коллективной цели, которая отвечала бы интеллектуальным и духовным запросам каждого из участников. Реализация данного подхода, как правило, требует времени и ее возможности ограничены количеством участников образовательного процесса. Если под результатами образования понимать достигнутые образовательные цели, то данный подход можно трактовать как управление, ориентированное на результаты.

При *системном рассмотрении* современного вуза добавляется элемент – *информационно-образовательная среда,* на фоне которой и в значительной мере посредством которой осуществляется образовательный процесс. Роль информационно-образовательной среды в современном образовательном процессе высшей школы оказывается ключевой, системно влияющей на процесс. Необходим механизм согласования в среде, поскольку характер взаимодействий между участниками образовательного процесса существенно изменяется, а именно взаимодействия, как показывает анализ мнений ученых, во многом определяют суть образовательного процесса.

Понимание образовательного процесса как открытой, саморазвивающейся системы, находящейся в постоянном информационном обмене с единым информационном пространством и испытывающей действие дестабилизирующих факторов, обусловленных динамичностью внешнего по отношению к образовательному процессу миру, обусловили актуальность синергетического подхода, основным результатом действия которого является самоорганизация системы. Данный подход предполагает реализацию синергетического механизма поведения личности в процессе совместного субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, проходя ряд формообразующих этапов, начиная от изолированных, не взаимосвязанных друг с другом индивидов, самоорганизующихся контактных групп, сформировавшегося коллектива – к самоорганизующейся команде (Б.Н. Белокопытов).

Методологическая рамка данного исследования, выполненного преимущественного в культуроцентристской направленности, в качестве подходов к управлению учебной деятельностью студентов в образовательном процессе требует

ориентации, прежде всего, *на деятельностный, рефлексный и ценностный подходы*. Выделение этих подходов позволит сформулировать ведущие принципы педагогического управления учебной деятельностью студентов, поскольку каждый из подходов в реализации основывается на определенной системе принципов.

В практике реализация принципов управления сопряжена с использованием методов управления, которые чаще всего классифицируются на организационные, административные и психолого-педагогические [38].

Организационные методы представляют собой совокупность воздействий на организационные отношения в студенческой группе, используемая для достижения определенных целей управления. Организационные методы ориентированы на стабилизирующие, распорядительные или дисциплинарные воздействия по отношению к группе обучающихся, в зависимости от того, какой вид воздействия в каждой конкретной ситуации преподаватель считает наиболее эффективным для выполнения учебной деятельности.

Административные методы отличаются обязательностью выполнения предъявляемых инструкций, носят «прямой» характер воздействия. Применение административных методов обеспечивает строгое поддержание учебной дисциплины, основывается на использование таких качеств студентов, как чувство долга, стремление занять определенную позицию в группе. Как правило, использование методов поддерживается административным ресурсом (деканатские проверки, промежуточная аттестация, страх отчисления и т.д.).

Психолого-педагогические методы управления основаны на использовании психолого-педагогических факторов в целях формирования психологически благоприятного климата обучения, улучшения взаимодействий и отношений между студентами и преподавателем. В конечном итоге целью этих методов является развитие личности студента, создание условий для его самореализации.

Конечно, педагогическая действительность предполагает использование различных методов, их сочетаний в зависимости от конкретных условий и ситуаций. И в этом смысле важной проблемой является выбор методов, их обоснование, оценка их адекватности, прогнозирование последствий применения.

Итак, согласно общей теории управления трактовка основного понятия сопряжена с двумя смыслами: управление как механизм, для реализации которого нужна среда, и управление как процесс, включающий определенные шаги. Такой средой для педагогического управления учебной деятельностью является вузовский образовательный процесс. Для нового понимания педагогического управления учебной деятельностью нами были рассмотрены современные требования к образовательному процессу вуза, реализация которых предполагает системные изменения в нем. Новый характер педагогического управления, как мы полагаем, обеспечит возможность перехода образовательного процесса на уровень, соответствующий современной социокультурной ситуации.

Для выявления изменений в педагогическом управлении учебной деятельностью студентов в данном исследовании рассматривались различные структурные модели образовательного процесса (Л. Клингберг, Н.Ф. Кузьмина, В.П. Симонов, П.И. Пидкасистый). В качестве наиболее продуктивных были признаны модели П.И. Пидкасистого (в ней выделяются учебная деятельностью студентов и деятельность преподавателя как самостоятельные компоненты системы) и Л. Клингберга (модель позволяет усмотреть механизмы управления учебной деятельностью студентов).

Однако структурную модель образовательного процесса по П.И. Пидкасистому, на наш взгляд, следует переструктурировать, поскольку, как отмечал Л. Клинберг, «преподавание как совокупность дидактических действий учителя не самоцель; его дидактико-логическим исходным пунктом является учение» [222, с. 65] (рис.2).

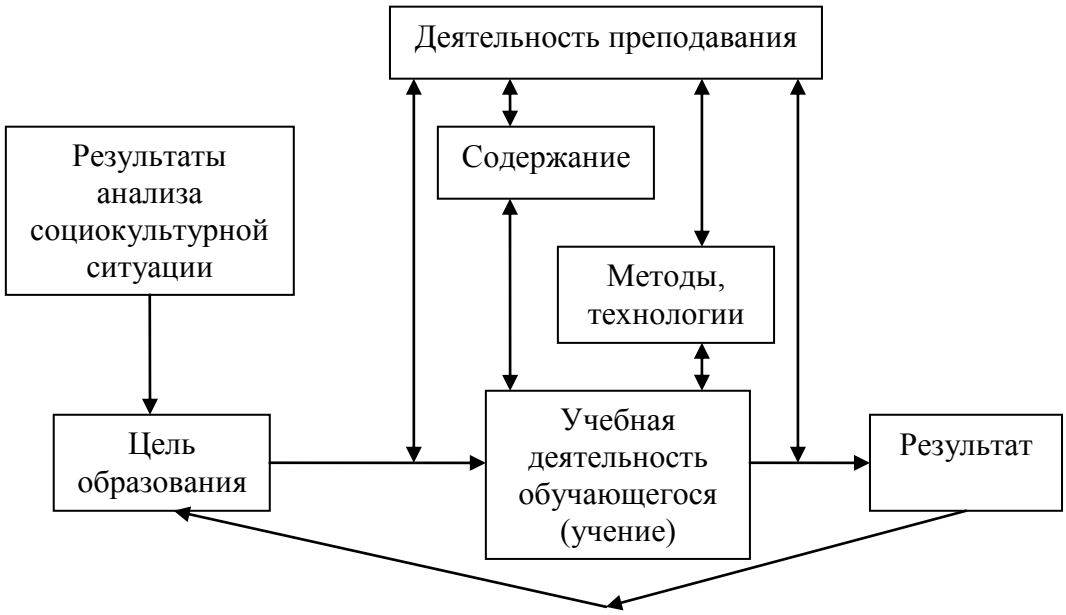


Рисунок 2 – Структурная модель образовательного процесса

Системообразующим элементом в таком структурном представлении образовательного процесса является учебная деятельность студентов. Планируя, выстраивая образовательный процесс, преподаватель, прежде всего, отталкивается от того, что приобретет студент в результате его учебной деятельности. И эта мысль – отправная точка в понимании педагогического управления учебной деятельностью: педагогическое управление учебной деятельностью и по существу суть управления образовательным процессом.

Однако уточнение сущности педагогического управление на разных уровнях системного рассмотрения позволило все-таки выявить особенности определения этих понятий.

На уровне образовательного процесса вуза, находящегося в условиях современной социокультурной ситуации, *педагогическое* управление рассматривается *как подсистема образовательного менеджмента вуза.* Управление любой системой обладает признаком дуальности, т.е. ориентировано на поддержание функционирования и, в то же время, обеспечение развития системы. Наука и искусство управления направлено на исследование механизмов реализации принципа дуальности. Для образовательного процесса вуза реализация принципа сопря-

жена с целью сохранения баланса между относительно стабильным его протеканием в традиционных академических рамках и приданием ему необходимой динамики, обусловленной многообразием мотивационных установок и разнообразием образовательных потребностей студентов, на что и направлена система определенных дидактических влияний.

Рассмотрим подробнее педагогическое управление учебной деятельностью студентов, чтобы выявить его сущность в современном социокультурном контексте.

Уточнение понятия «*педагогическое управление учебной деятельностью студентов*» потребовало определения понятия «*учебная деятельность*». Феномен учебной деятельности более изучен в контексте обучения школьников (Ю.К. Бабанский, П.Я Гальперин, В.В. Давыдов, О.Б. Даутова, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Мы, вслед за Б.Ц. Бадмаевым, считаем правомерным выводы, полученные учеными для школьного образования, использовать в определенной мере и для вуза, поскольку психологический механизм учебной деятельности как вида деятельности, испытывая влияние возрастных особенностей обучающегося, не меняется принципиально.

Поскольку, как писал И.Я Лернер, «все педагогические процессы являются еще и психическими процессами» [273, с. 29], рассмотрим психологические основы учебной деятельности, базирующейся на психологической теории деятельности, созданной А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, опиравшимися на труды Л.С. Выготского.

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» [409, с. 34], «активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры» [409, 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 по-

лучения 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. Поступок С.Л. Рубинштейн определяет как «такое действие человека, в котором выявляется его общественная природа, т.е. такой акт поведения, в котором ведущее значение приобретает отношение человека к другим людям» [409, с. 165].

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». [409, с. 495].

О.Б Даутова выделяет четыре подхода в толковании учения, определявшие изменение понимания сущности учения в историческом аспекте:

– учение как познание (Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт, В.А. Дистерверг);

– учение как освоение опыта (Э. Толман);

– учение как воспроизводство культуры (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, Г.П. Щедровицкий и др.);

– учение как творческая деятельность ((К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л. Николов, А.В.Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Г.И. Щукина и др.).

В психолого-педагогических исследованиях используются понятия «учение», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность». Анализируя эти понятия, выделяем следующие точки зрения. 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. Ильясов, 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 материалов, а также принятие учеником учебной задачи, осуществления самоконтроля, самооценки. Мы в своем исследовании также используем понятие учебной деятельности. И.А. Зимняя выделяет пять характеристик учебной деятельности в сопоставлении с другими формами учения: 1), 2), 3) 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 (И.И. Ильясов); 4) ведет к изменению в самом субъекте деятельности (Д.Б. Эльконин), являясь «активной формой учения» (И. Лингарт); 5) психические свойства и поведение обучающегося зависит «от результатов своих собственных действий» (И. Лингарт) [162]. Учебная деятельность – это не только учение, как отмечает Л. Клингберг, 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).

Нам близка позиция О.Б. Даутовой относительно *изменения стратегий организации обучения,* порожденных изменением современной социокультурной ситуации и ориентированных на понимание учения как способа существования человека. Развитие идеи учения как способа бытия создает основу для реализации идеи непрерывного образования – тогда мотивация обучения является такой же естественной для человека как мотивация самой жизни. В таком контексте естественными процедурами учебной деятельности являются процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии [130]. Как отмечает автор, в этом слу-

чае расширяется пространство значимых для обучающегося как человека, личности отношений «Я – Мир». Каждая из познавательных процедур формирует соответствующую систему ценностных отношений, значимых для обучающегося: «Я – Сам», «Я – Деятельность», «Я – Культура», «Я – Другой». Обучение приобретает множественность смыслов, среди которых овладение учебным содержанием является значимым, но совсем не единственным, более того, этот процесс связан с открытием себя в деятельности, культуре, в отношениях с другими и самим собой.

Наше исследование опирается на представленное Даутовой О.Б. понимание *учебной деятельности (*учебно-познавательной у автора) 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.

Сторонники деятельностного подхода (а он выбран нами как методологический подход на конкретно-предметном уровне) отмечают основное отличие учебной от других видов деятельности: кроме собственно продукта деятельности (в учебной – это знания, умения по их применению), продуктом являются и «новообразования психики и деятельности в мотивационном, ценностном, смысловом планах» [162, с. 255]. Соответственно, В. Оконь выделяет две группы учебных целей: предметные и личностные. Успешность иных видов деятельности определяется тем, насколько глубокими, прочными, системными явились оба продукта учебной деятельности и достигнуты учебные цели.

Итак, понятие учебной деятельности как деятельности по усвоению учебного содержания расширяется до понятия освоения целостности и полноты бытийности, формирующей запрос на учебное содержание, но не ограничивающейся только им; а для этого востребованы некоторые универсальные познавательные процедуры, позволяющие выходить обучающему в разные смысловые пространства бытия: самобытия, бытия в деятельности, бытия в отношениях с другими, бытия в широком культурном контексте. А значит, управление учебной деятель-

ностью в таком понимании не может быть вписано в рамки организации традиционного учебного процесса.

Учебная деятельность, как и любая другая, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Как писал С.Л. Рубинштейн, «деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое – не тожество, но единство» [409, с. 21].

Принцип природосообразности в обучении предполагает учет психологических особенностей в учебной деятельности разных возрастных категорий. Рассмотрим *социально-психологические особенности студенческого возраста*.

Студент может быть охарактеризован как индивид, личность, субъект деятельности, представитель определенной возрастной и социальной групп. Как индивид каждый студент обладает определенными биологическими данными, как личность – определенными индивидуально-психологическими свойствами. Однако выделяются общие психофизиологические качества, свойственные человеку 18 – 22- летнего возраста:

– оптимальные значения абсолютной и разностной чувствительности анализаторов;

– наименьшие значения латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы;

– наибольшая пластичность процессов образования сложных психомоторных и других навыков;

– наивысшая скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. [289].

Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека (гражданских, профессионально-трудовых и др.). Это – период «становления авторства в собственной жизни» на ступени индивидуализации (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), и потому он связан с состоянием внутренней неуверенности в себе, которая скрывается за внешней развяз-

ность, даже агрессивностью, чувством непонятости и даже собственной неполноценности. Этот возраст ассоциируется с началом "экономической активности", вхождение человека в самостоятельную производственную деятельность, началом трудовой биографии, созданием собственной семьи. Преобразование мотивации и всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей, связанных с профессионализацией, с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Этот период является периодом спортивных рекордов, началом художественных, технических и научных достижений. Между тем, этот период и неоднороден: в процессе обучения в вузе наблюдается генезис определяющих деятельностей: от общения (в период адаптации к группе и специфике вуза) через познание (в период проявления развитого интереса к изучаемому профилирующему предмету и психологического вхождения в учебную деятельность) к ориентации на профессиональную деятельность, труд (в период осознания общественной необходимости своей профессии, ее социальной значимости) (Е.С. Волков). И этот вывод не может не учитываться при управлении учебной деятельностью студентов.

Психофизиологические предпосылки обуславливают достижение многими молодыми людьми в этот период оптимумов развития интеллектуальных и физических сил. Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс анализировался в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, В.С. Собкин и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление именно сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются волевые качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Одновременно повышается интерес к моральным проблемам, проблемам морального выбора (цели, долгу, образу жизни, любви, верности, семье и др.). Студенческий возраст сопряжен с самоопределением человека в обществе, в собственной жизни, поэтому для него

очень важной оказывается проблема смысла – смысла жизни, смысла своей будущей профессиональной деятельности, смысла осуществляемой учебной деятельности.

Современные студенты, по мнению преподавателей, стали более предприимчивыми, самостоятельными, требовательными к преподавателю и к себе, эрудированными, терпимыми, доброжелательными, они рассчитывают, прежде всего, на свои силы, готовы к риску, обладают личной ответственностью [450; 517].

В виду психологических особенностей студенческого возраста, для студентов вуза имеет смысл рассмотрение учебной деятельности как «особой формы учения, выступающего в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля)» (И.А. Зимняя). В студенческом возрасте активизируется именно «само-составляющая» компонента процессов – самостоятельность, самоорганизация, самоуправление, самоконтроль, саморазвитие. Школьное образование лишь готовило для этих процессов почву, но не могло обеспечить условия для их полноценного становления.

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

– внешние признаки проявляются в том, что студент участвует в планировании свой работы и выполняет задания без непосредственной помощи и инструктажа преподавателя, который свою управляющую роль выполняет путем организационных и функциональных воздействий на деятельность обучающегося (Р.М. Микельсон, И.Н. Казанцев, В.П. Стрезикозин, И.Т. Федоренко и др.);

– внутренние признаки проявляются через изменение характера учебной деятельности – от воспроизведения до творчества, тем самым, демонстрируя развитие самостоятельности и творческой активности студента (работы Р.Б. Сроды, Е. Я. Голанта, Р.Г. Лемберга, Н.Г. Дайри и др.); но сам механизм управления по этим признакам совсем не проявляется, он не ясен;

– общие признаки (по терминологии автора) проявляются при организации учебной деятельности на основе учебных задач, которые могут включать учебные, практические или иные проблемы, поскольку процесс решения задачи орга-

низует и процесс управления учебной деятельностью (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, В.М. Граф, И.Р. Ильясов, В.Я. Ляудис и др.). Учебная задача наполнена учебный содержанием, обладает мотивационным зарядом, имеет потенциал для включения студентов в самокоррекцию, самосовершенствование [38].

Мы согласны с позицией ученых, акцентирующих внимание на третьей группе признаков, рассматривающих учебные задачи как объект учебной деятельности студентов, потому что именно в этом подходе заложен механизм управления, понимаемый более, чем воздействия управляющей системы на управляемую, но механизма более сложного, взаимовлияющего.

Внешняя структура учебной деятельности, знание которой необходимо как для ее формирования, так и управлению ею, также не определена однозначно, на этот счет существуют различные точки зрения.

Е.И Машбицем предложены функциональный, динамический, операционный подходы к структурированию учебной деятельности [309]. 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.

Существует организационный подход к структуре учебной деятельности. П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина выделяют ориентировочную, исполнительную, контрольную ее стороны; Е.И. Машбиц – содержательную, операциональную, мотивационную; Л.М. Фридман – вводно-мотивационную, операционально-познавательную, контрольно-оценочную; Г.А. Атанов - содержательную, мотивационную, ориентировочную, исполнительную, контрольно-корректировочную.

Знание организационной структуры необходимо при разработке технологии управления учебной деятельностью, к этому вопросу еще вернемся позже.

Примем наиболее общую *внешнюю структуру учебной деятельности*, которую 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 Ильясов, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, Е.И. Машбиц и др.) (рис. 3).

Центральным элементом деятельности, стягивающим в единую систему компоненты при функциональном подходе, как уже отмечалось выше, 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 [127]. Последовательность инициирования действий по решению учебной задачи на примере математики еще в 1961г. Д. Пойя представил в виде таблицы эвристических вопросов и рекомендаций, легко переносимых для любой предметной области [379].

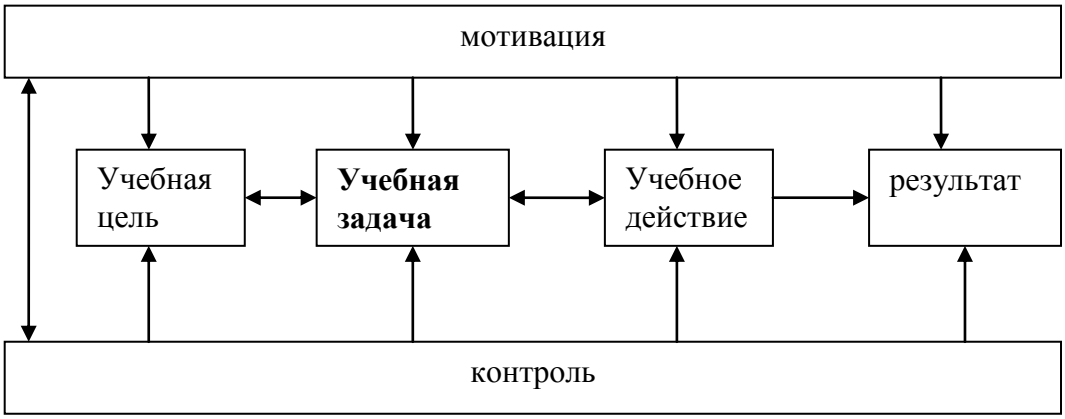


Рисунок 3 – Структура учебной деятельности: функциональный подход

Учебная деятельность есть деятельность по усвоению учебного содержания. Авдонина Е.Л. доказывает, что характер учебной деятельности зависит от используемой модели обучения [5]. Кроме того характер учебной деятельности зависит и от того, каким является содержание 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» [216, с. 60]. Ведущие идеи учебного предмета как системообразующий фактор (С.Н. Горычева) притягивают «опорные», «типичные», «основополагающие» знания, создающие целостную систему, отражающую сущностное содержание предметной области. В процессе освоение этой системы стимулируется развитие системного мышления, системного мировоззрения, понимание необходимости и значимости знания не только в признании действительности, но в жизнедеятельности как таковой.

При рассмотрении процесса обучения дидакты отмечают его особенность как процесса коммуникации и кооперации участников образовательного процесса. Это значит, что учебная деятельность происходит на фоне сложной системы взаимодействий: преподаватель – студент, преподаватель – аудитория, преподаватель – группа, студент – студенты, группа – группа, преподаватель – преподавательский коллектив, и форма взаимодействия, выделенная Г.А. Цукерман, «с самим собой» каждого участника процесса обучения. Для каждого из типов харак-

терны свои особенности, принципиальным образом влияющие на характер процесса обучения и характер управления им. Как пишет Ю.В. Сенько: «Образование … - это всегда и прежде всего личностное отношение людей, которых вместе свели ценности и смыслы образования» [429, с. 52]. Межличностный контакт в процессе взаимодействия важен тем, что он запускает процесс взаимодействия между субъективными мирами участников контакта, разделенных психологической границей, и способствует созданию совместных смысловых структур. При этом Е.А. Доценко отмечает возможность возникновения смыслового резонанса в процессе взаимопонимания, когда партнеры по общению стремятся найти общие смысловые структуры. Таким образом, взаимодействие всегда связано с образованием общего смысла, «совместного смыслового фонда» и смысловыми перестройками (Д.А. Леонтьев) [278, с. 405].

Взаимодействие является связывающей основой образовательного процесса как системы, устанавливая связи между компонентами. Взаимодействие (как процесс между субъектами, приводящий к обмену эмоциями, ценностями, знаниями, деятельностями между ними путем взаимного влияния и приводящий к локальным изменениям в самих субъектах за счет активности, осознанности, целенаправленности) в условиях современного образовательного процесса отличается разнообразием форм (непосредственное, опосредованное информационной средой) и множественностью планов.

Очень важной для нашего исследования является мысль о том, что взаимодействие вовлекает его участников в пространство *со-бытия*. В.И. Слободчиков подчеркивает в событийной общности (со-бытии) единство понимания участников ее друг друга, ответственности за других и преданности, объедения Я, Ты, МЫ [452]. И это отличает событийную общность от симбиотической сращенности (где отсутствуют отношения, есть только связи) и формальной организованности (с отношениями без связей). В коллективной общности формируется коллективный субъект с общими целевыми установками и ценностными основаниями деятельности. «Со-бытие и есть объект развития – то, что развивает и развива-

ется; результата развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной или коллективной субъектности [452, с. 10].

Итак, учебной деятельности студентов вуза как сложному феномену (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер, Л. Николов) присуще:

– направленность на овладение содержанием образования путем решения учебных задач;

– формирование обобщенных знаний и способов действий;

– активность и мотивированность, пробуждающие самосознание как рефлексивный акт регуляции деятельности, самоопределения, самоактуализации;

– влияние на изменение не только интеллектуальных, но и личностных характеристик ее субъектов;

– взаимодействие и межсубъектный взаимообмен деятельностями;

– продуктивность, проявляющаяся в структурированном и актуализованном знании и умении его применять, а также в новообразованиях психики и деятельности (в мотивационном, ценностном, смысловом, личностном планах).

Традиционна точка зрения ученых в понимании образовательного процесса (процесса обучения) как двустороннего *единства двух* видов деятельности – *преподавания* (деятельность преподавателя) и *учения* (деятельность обучающегося по присвоению образовательного знания, формированию индивидуального опыта), находящихся в различном соотношении и ориентированных на развитие обучающегося. Причем, соприкосновение этих различных деятельностей, их взаимовлияние происходит через взаимодействие участников образовательного процесса. Чем сложнее и интенсивнее взаимодействия, тем, с одной стороны, больше возможности взаимного влияния, и с другой стороны, тем больше система обучения как система двух взаимодействующих процессов выводится из равновесия. Педагогическое управление учебной деятельностью в таком контексте выполняет согласование этих двух разных деятельностей, согласовывая их по целям, содержанию, методам. Объект педагогического управления – учебная деятельность студента.

В контексте нашего исследования важной является мысль Л. Клингберга о *диалектическом взаимоотношении преподавания и учения*, под которым понимается не только их взаимозависимость, процессуальность, но и противоречивость, содержащая источник развития образовательного процесса. Как следует из рисунка 4, на котором представлены основные дидактические отношения, эти отношения реализуются через взаимодействие субъектов преподавания и субъектов учения между собой посредством взаимодействия их с объектами - содержанием и методами. *Механизмом, позволяющим поддерживать это соотношение, и выступает педагогическое управление учебной деятельностью.*

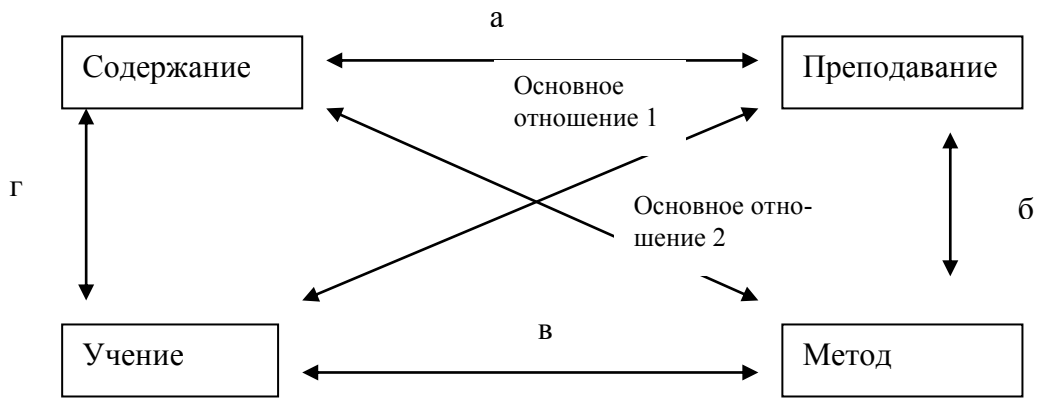


Рисунок 4 – Основные дидактические отношения (по Л. Клингбергу)

В.П. Беспалько, давая дидактическое описание процесса обучения, обосновывает многообразие его разновидностей возможностью различных комбинаций алгоритмов функционирования и алгоритмов управления учебной деятельностью. Не разделяя деятельности преподавания и учения, по сравнению со многими дидактами, он определяет структуру процесса обучения в виде двух линий воздействия на обучающегося. Одна реализуется в логике процесса функционирования, когда воздействия, составляющие алгоритм функционирования, направлены на усвоение содержание, и потому выполняется всегда учащимся. Другая линия – в логике процесса управления (алгоритм управления), направленная на слежение и корректировку предписаний алгоритма функционирования (может выполняться и преподавателем, и учащимся). С нашей точки зрения, такая структура является

структурой учения и значит, вложенной в структуру более высокого порядка – целостного образовательного процесса как процесса преподавания и учения. Первоначальный алгоритм функционирования и управления учебной деятельностью студентов формируется преподавателем, корректируется в процессе взаимодействия, имея целью создание условий для осуществления и управления студентом своей учебной деятельностью.

Анализ психолого-педагогической литературы и работ в области управления позволил определить педагогическое управление как междисциплинарную категорию, аккумулирующую в себе сущность процесса управления в условиях педагогических систем.

Л. Клингберг обосновывает руководящую роль преподавателя в процессе обучения. Он использует термин «руководство обучением», смысл которого проявляется в трех аспектах. «Руководство обучением» он видит в обеспечении «усвоения всеми учениками зафиксированного в учебной программе материала» [222, с. 64]. Таким образом, речь идет о дидактическом управлении учебной деятельностью, которая завершается определенным необходимым предметным результатом. «Руководство в процессе обучения» трактуется им как фактическое «управление» процессом обучения, в том традиционном смысле, как определенные воздействия на объект управления. И «руководство через обучение» – как влияние на формирование и развитие личности в процессе обучения. И это – личностный аспект в педагогическом управлении учебной деятельности. Но все три аспекта – три аспекта дидактического понимания педагогического управления как синонима руководства обучением, которое специфическое для образовательного процесса.

Таким образом, ***педагогическое управление учебной деятельностью студентов – это дидактическое управление,*** которое осуществляется через взаимодействие и поддерживает взаимосвязь процессов преподавания и учения на основе разрешения постоянного противоречия между ними путем анализа всех факторов и сторон взаимосвязи, потому что исходным пунктом преподавания является учение.

Взаимодействие определяется как взаимное действие, как отношение сторон целостной системы, как источник развития системы. При этом особенности взаимодействия определяются природой действующих сторон. Взаимодействующие стороны взаимозависимы, хотя выделяется одна ведущая сторона, начинающая новый круг развития взаимоотношений [496].

Во взаимодействии людей эта категория приобретает особенные характеристики. Под социальным взаимодействием понимается форма связи субъектов, характеризующихся активностью, разнонаправленностью воздействий (друг на друга и на окружающий мир) и взаимозависимостью. Эти характеристики проявляются и в профессиональной деятельности, и в образовательном процессе. В социальном взаимодействии возможны разные сочетания: два человека, принадлежащих к одной группе; два человека, принадлежащих к разным группам; человек и группа, к которой он принадлежит; человек и «чужая» группа; разные группы. При этом одной из особенностей социального взаимодействия является активность каждой из сторон. «Ведущую» сторону часто называют инициальной, вторую, соответственно – реактивной. Поскольку состояние каждой из сторон всегда активно, то воздействует (следовательно, является субъектом взаимодействия) и тот, кто внешне пассивен. В частности, в социальном взаимодействии реактивная сторона осуществляет действие принятия-непринятия воздействия, принимает решение об участии-неучастии в совместной деятельности и т.д. [20].

Взаимодействие между обучающимся и обучающим Е.И. Машбиц рассматривает как управление: управляемая подсистема – деятельность обучающегося, управляющая – деятельность преподавателя. Средства педагогического управления – обучающие воздействия. К психологическим механизмам педагогического управления, кроме общего для всех замкнутых систем механизма обратной связи, относятся механизм доопределения учебной задачи (обучающего воздействия) и механизм динамического распределения управляющих функций между обучающимся и обучающим. Доопределение (достраивание) понимается как преобразование обучающимся заданной извне задачи, построение ее личностной проекции как совокупности актуализированных целей-мотивов, отражающих личностный

смысл обучающегося и определенные ситуационные факторы, и его когнитивных достижений (способностей, знаний и умений, субъективного мира в целом). Распределение управляющих функций между обучающим и обучающимся является существенным показателем уровня сформированности учебной деятельности [309].

Если современный образовательный процесс испытывает мощные воздействия внешней среды, затрудняющие управление им в традиционных академических рамках и вызывающие определенные изменения в образовательной системе, то, что же происходит на уровне более низкого порядка – управления учебной деятельностью студентов?

Вспомним основные дидактические отношения, реализация которых требует однозначности и точности. В истории образования из четырех компонентов, образующих их – то один, то другой становится главным и определяет тип образовательной системы: догматический, если в центре – учитель; просветительской, если главное – сумма установленных знаний; позитивистской – если делается упор на технологии; гуманистической, если цель – становление свободной личности [77].

Гуманистический контекст современной образовательной ситуации подразумевает управление в условиях многообразия: мотивов, установок, интересов и личностного опыта студентов, информации и знаний, технологий обучения, личностных и профессиональных предпочтений преподавателей. Управление в таких условиях сопряжено с постоянным согласованием многообразия для поиска консенсуса, общности, взаимопонимания, что делает востребованным гибкое и частое взаимодействие участников.

Более того, усиливается межпоколенная разница, о чем отмечала в своей работе антрополог и этнограф М. Мид: для префигуративной культуры характерно то, что не только дети учатся у родителей или сверстников, но и сами родители учатся у детей. Если в 50-х гг. XX века культурная дистанция между поколениями составляла 22 года, то в конце XX века это уже 8 – 10 лет [481]. В современном вузе преподаватели (а в вузе одной из проблем является старение профессорско-

преподавательского состава) и студенты - фактически представители разных поколений, не только следующих одно за другим, но через три – четыре поколения, и значит, и жизненный опыт первых практически не может быть применим вторыми. Преподаватели обучают студентов жить в мире, которого сами не знают, но делают это на основе собственного личного и научного опыта. Возникает парадокс, который резонирует с воздействием всех выше перечисленных факторов внешней среды.

Таким образом, дидактические отношения, будучи принципиально неизменными (всегда будет ученик и учитель, содержание и метод), сущностно изменились: изменилось наполнение каждого из компонентов, который определяет организацию и характер учебной деятельности.

Констатирующий эксперимент показал, что реалии практики требуют своего научного, теоретического разрешения.

Усвоение учебного содержания как совокупности адаптированных научных знаний вне определенного контекста в условиях информационного пространства теряет смысл: эту информацию можно найти, прочитать, проработать в течение гораздо меньшего времени, чем на это тратится в аудиториях вуза. То есть, обучение как передача и усвоение информации впрок перестаёт работать. Учебное содержание перестало быть той точкой, которая соединяла все остальные компоненты дидактических отношений.

Строить обучение на основе только традиционных методов тоже не получается, потому информационно-коммуникационные средства «перекраивают» системы традиционных коммуникаций. И это доказали исследования ученых Ленинградской научной школы (ЛГПИ-РГПУ имени А.И. Герцена) О.В. Акуловой, О. Б. Даутовой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной, выявившие особенности взаимодействий в современном образовательном процессе, обусловленные развитием информационной образовательной среды, и их влияние на учебную деятельность.

Субъект обучения становится все более разнообразным. Появляется понятие гетерогенной образовательной среды – среды, которую образуют люди разного пола, возраста, этнической принадлежности, религии, здоровья или инвалид-

ности, специфических признаков личности и т.д. Обозначается педагогическая проблема, сущность которой в том, что различия эти, существовавшие, в общем-то, всегда, сегодня в результате процессов глобализации, миграции, поликультурности, приобретает особую остроту [185]. Это – предмет отдельного исследования, которого мы не будем подробно касаться, но, не обозначив его, мы бы потеряли важную грань в описании факторов влияния на педагогическое управление учебной деятельностью.

Таким образом, требуется определиться с элементом, который бы смог стать новым узлом, стягивающим дидактические отношения и дающим им развитие в условиях системных изменений вуза.

По нашему мнению, таким элементом, таким узлом может быть учебная задача. Наше исследование базируется на позиции группы исследователей из РГПУ им. А.И. Герцена под руководством В. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П.Тряпицыной, разрабатывающей задачный подход к формированию содержания обучения [235]. Как отмечает А.П. Тряпицына, отбор содержания начинается с декомпозиции образовательных целей, достижение которых возможно в процессе решения учебных задач [481]. Таким образом, вычленяются учебные задачи и разрабатываются для них диагностические средства; организация учебного процесса направлена на организацию решения учебных задач. В профессиональном образовании, естественно, учебные задачи обусловлены профессиональным контекстом, набором компетентностей как требований к качеству профессионала.

Объект упрвавления в таком контексте – не собственно учебная деятельность студента. Мы отходим от понимания процесса обучения как двух параллельных деятельностей, которые необходимо согласовывать для получения образовательного результата. *Объект педагогического управления – совместно преподавателем и студентов решаемая учебная задача.*

Под учебной задачей мы понимаем междисциплинарную ситуацию, заданную в контексте профессиональной деятельности. Задача представляет собой реальную или «вырожденную» профессиональную ситуацию, в которой присутствуют определенные данные, создающие проблемное поле, но их недостаточно или

избыточно для решения задачи, требуется обязательное привлечение новых научных знаний, которых пока нет в знаниевом багаже обучающегося. Задача преподавателя – разработка учебных задач, которые бы вызывали у студента потребность в научных знаниях. Ситуация именно междисциплинарная, потому что компетентность, как сложное личностное образование, не может быть сформирована только в рамках одной конкретной учебной дисциплины. Соответственно модульный подход, заложенный в ФГОС наряду в компетентностным, оказывается уместным и целесообразным. Решение задачи предполагает применение познавательных процедур, состав которых определен новым пониманием учебной деятельности в исследовании О.Б. Даутовой, – понимание, проектирование, коммуникации, рефлексия [130]. Выбор соответствующих методов и технологий направлен на создание ситуаций, в которых эти универсальные познавательные процедуры организуются. Погружение студентов в эти в процедуры и сопряжены с формированием структуры учебной деятельности: формируется потребность в познании, происходит принятие учебной задачи и появление мотива и учебной цели, возникает потребность в контроле, осуществляются учебные действия. Учебная задача как аналог / прообраз / модель / протопип / реальность профессиональной ситуации может иметь заведомо не одно решение. Даже технические задачи, ограниченные строгими граничными условиями, в реальной практике имеют не одно решение, а несколько, среди которых обычно выбирается оптимальное. Тем более в гуманитарных науках, в которых субъективный фактор еще более значим.

Ситуация психологически оформляется в учебную задачу, если разрешение ее принято и осознано студентом как цель учебной деятельности. А значит, управление учебной деятельностью можно рассматривать как педагогическое управление процессом решения учебной задачи. Это управление – совместный поиск преподавателем и студентами, потому что решение первоначально не знает никто, оно появляется в процессе решения. В процессе совместного решения формируется содержание образования. Причем, оно оказывается шире, чем учебное содержание. Согласно культурологической концепции М.Н. Скаткина, В.В.

Краевского, И.Я. Лернера, содержание образования составляют знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Можно предположить, что в этом случае в той или иной степени формируются все компоненты.

Итак, можно сформулировать окончательное определение.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление преподавателем и студентами во взаимодействии) **процессом решения учебных задач путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно конструированного содержания.**

В качестве философской основы в таком понимания педагогического управления учебной деятельностью можно использовать *конструктивизм* – оформляющуюсяя парадигму исследований в социальных науках и конкретное направление в психологии и социологии (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Бергер и Т. Лукман и др.). В основе конструктивизма лежит идея активности познающего субъекта, который использует различные рефлексивные практики для конструирования (построения, создания) образов, понятий, рассуждений, смыслов, знаний. Конструктивизм, возникнув в XX веке в противовес эмпирическим традициям XIX века, пропагантирует представление о познании как создании конструктов – своеобразных способов восприятия, познания и истолкования мира, осуществляемых во взаимодействиии людей, в социальных практиках. В конструктивистком понимании процесса обучения и управления учебной деятельностью важнейшим элементом являются ожидаемые результаты обучения, которые определяют используемые методы и технологии [548; 549]. В нашем случае формируемые компетенции, как потенциальнеы результаты обучения, определяют совокупность/систему учебных задач, которые в свою очередь требуют применения определенных средств и методов обучения.

Обратим внимание еще на одно обстоятельство. Процессу обучения и учебной деятельности как его компоненте присуще процессуальность. Причем, В.В.

Краевский и А.В. Хуторской разделяют понятия «обучение» и «процесс обучения» [254]. Для процесса обучения свойственна «смена состояния системы обучения». Таким образом, о педагогическом управлении можно говорить только в отношении процесса. Следовательно, педагогическое управление обеспечивает смену состояний образовательного процесса; педагогическое управление учебной деятельностью студентов обеспечивает смену состояний учебной деятельности, в результате которой происходи приращение в ее результате – предметном и личностном.

Следующий вопрос, который следует прояснить. Каким должно быть педагогическое управление учебной деятельностью, чтобы возможно было реализовать обозначенные в первой главе системные изменения в образовательном процессе вуза и разрешить выявленные в констатирующем эксперименте противоречия?

Для решения этой задачи используем метод педагогического моделирования.

В исследование проблем в любой области часто сиспользуется моделирование ее различных аспектов. Моделирование – процесс разработки модели – предполагает формализацию задачи исследования, т.е. перевод ее вербального описания в формально заданное [436].

Модели создаются для различных целей (анализа исследуемых процессов, проверки или демонстрации новой идеи, метода, системы; как средство изучения и преобразования реальности, прогнозирования) и позволяют в четкой и краткой форме фиксировать наиболее существенные черты изучаемой системы, процесса, идеи; увидеть связи и отношения объекта моделирования, которые могут не проявляться / быть наблюдаемы при обычном рассмотрении. По мнению В.В. Давыдова, модель содержит изображение предмета, подлежащее изучению; свойства, равные свойствам моделируемого предмета, которые раскрываются в предмете благодаря модели [127, с. 20].

Одна из классификаций моделей: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом), вещественно-математические (возможно математическое описание

поведения исследуемого объекта), логико-семиотические (конструируемые на основе специальных знаков, символов, структурных схем).

При создании моделей управления приходится решать различные задачи: выявление функциональных отношений, описание структурных свойств и отношений, оценку точности, сравнение с реальностью, анализ улучшения системы, общественную потребность.

По характеру описания системы, которая подвергается моделированию, различают моделирование структуры (структурные модели) и моделирование функционирования протекающих в ней процессов (потоковые или процессные модели).

Для решения второй задачи наиболее эффективно математическое моделирование. Возможная иерархия математических моделей системы образования следующая:

– макромодель развития, описывающая воздействие системы высшего образования, проводимых научно-исследовательских работ на экономический потенциал страны;

– микромодель образования, которая позволяет анализировать процесс становления специалиста, т.е. за какое время, как в результате каких усилий первокурсник в ходе обучения превращается в специалиста;

– модель среднего уровня – создание неформальных коллективов в вузе, на основе которых возможно построение эффективных технологий формирования «точек роста» в высшей школе;

– модель среднего уровня, определяющая зависимости успешности работы иерархических структур от уровня образования (развитие иерархической организации и зависимость ее динамики от уровня молодых специалистов);

– микромодели, позволяющие оценить влияние структурных диспропорций, содержания образования, уровня управления системой на эффективность реформ в системе образования [204].

Как правило, математические модели ориентированы на установление зависимости, прогнозирование динамики процессов. Математическое моделирование

процессов образования сопряжено со значительными трудностями, поскольку, поскольку процессы образования отличаются высокой степенью стохастичности.

Структурное моделирование используется для уточнения структуры компонентов, из взаимозависимости, конкретизации сущности процессов.

Вообще понятие «моделирование» является гносеологической категорией, т.е. обусловленной определенными теоретическими построениями и характеризующей один из путей познания. Моделирование – есть перенос результатов, полученных в ходе построения и исследования модели, на оригинал, и основано на том, что модель отражает какие-либо черты его. Это отображение основано на точных понятиях изоморфизма и гомоморфизма между изучаемым объектом или процессом и некоторым другим объектом-оригиналом и часто осуществляется путем предварительного исследования (теоретического или экспериментального) того и другого.

Моделирование предполагает использование абстрагирования и идеализации. Отображая существенные свойства оригинала, модель выступает как специфическая форма реализации абстракции, т.е. как некоторый абстрактный идеализированный объект.

Педагогическое моделирование позволяет создать формальную модель образовательного процесса или его составляющих, отражающую основные идеи, методы, формы, средства, приемы, взаимосвязи между ними, технологические решения, которые затем подлежат экспериментальной апробации в реальном образовательном процессе. Педагогическое моделирование может осуществляться на уровнях: концептуальном, процессном, понятийном, экспериментальном и др. Важный вопрос при педагогическом моделировании – обеспечение его адекватности действительности. Эффективность моделирования как достижение соответствия между моделью и действительностью усложняется существенной характеристикой моделей в гуманитарных исследованиях – неопределенностью. Э.Н. Гусинский, исследуя особенности социально-гуманитарных систем, отмечает, что они всегда несут в себе как сознательные, так и бессознательные мотивы, определяются не только прошлым опытом, но зависят и от наличного окружения, внеш-

ней среды, т.е. испытывают на себе влияние очень многих факторов. В гуманитарных исследованиях получило распространение вероятностное моделирование, позволяющее создать «стохастические» (В.В. Гузеев), «мягкие» модели (В.В. Тестов). А.Н. Дахин отмечает сложность моделирования гуманитарных систем в том, что они не имеют однозначных системообразующих компонентов – каждый из компонентов «со временем может стать точкой «педагогической бифуркации» и доминировать при целеполагании и проектировании технологии обучения»» [129, с. 104].

В педагогической науке введено понятие педагогической валидности моделей, оценивающей адекватность педагогической модели сложного педагогического явления или системы и указывающей рамки возможных при моделировании упрощений, обобщений, ограничений. Повышению педагогической валидности, по мнению А.Н. Дахина способствует системность подхода, обозначение критериев эффективности модели при внедрении в практику.

Педагогическое моделирование педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе проведено на *концептуальном уровне, это структурная, знако-семиотическая, вероятностная модель.* Определенная степень валидности модели обеспечивается социокультурным и системным подходами в проведении исследования, проведением педагогического эксперимента.

Обоснование концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов строилось на основе положений, реализация которых позволила бы осуществить стратегии системных изменений образовательного процесса вуза, обусловленных современной социокультурной ситуацией:

1 Обеспечение нелинейности образовательного процесса, позволяющей осуществить персонификацию учебной деятельности.

2 Ориентация на развитие познавательной компетентности студента как базиса профессиональной компетентности будущего специалиста, для жизни и работы в обществе, перенасыщенном информацией.

3 Создание условий для интерактивности взаимодействия участников образовательного процесса, их вовлеченности в познавательную деятельность, сопричастности, самостоятельности и ответственности при реализации в обучении потребности в смысле.

Построение концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе заключается в определении:

– принципов педагогического управления учебной деятельностью студентов;

– его характеристик;

– содержания функций педагогического управления;

– разработке технологии нового педагогического управления учебной деятельностью студентов.

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, Ю.Н. Петров, В.Д. Бешковский);

– гуманизация, оптимальность, принцип аналитической деятельности субъекта управления, целенаправленность, кооперация и разделение, функциональность подхода, комплексность, самосовершенствование (В.П. Симонов);

– целенаправленность, интегрированность, опережения (М.М. Поташник, В.С. Лазарев);

– 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 (В. Сластенин, И. Исаев).

Не все приведенные принципы имеют смысл приложения к педагогическому управлению учебной деятельностью. Кроме того, педагогическое управление в данном исследовании рассматривается как дидактическое управление, а значит, должно опираться еще и на дидактические принципы процесса обучения как среды, в которой осуществляется управление.

Новое педагогическое управление учебной деятельностью должно обеспечить условия реализации нелинейной модели образовательного процесса.

Анализ нелинейных моделей образовательного процесса, описанных в педагогической литературе, позволил выделить их общие признаки:

– *проблемность* – учебная деятельность в отношении конкретной проблемы, глубина и специфика которой определяет глубину и подходы к работе с информацией; решение проблемы предполагает прохождение известных этапов (анализ ситуации и постановка проблемы, выдвижение гипотез и их проверка, поиск, проверка, обоснование решения), актуализирующих различные умения работы с информацией и знаниями и поддерживающих мотивацию обучения;

– *субъектность* – учет индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, создание возможности самоопределения студента в содержании, самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата путем его вовлечения в формирование контента и методов обучения; сотворение личностно-профессиональных смыслов деятельности рассматривается как важнейшее условие мотивации к обучению, результативности образовательного процесса, удовлетворенности качеством образования;

– *интерактивность, диалогичность-полилогичность* – совместная деятельность, сотворчество при выработке целей, выборе средств и методов деятельности, определении и фиксации результатов; процессы трансформации «информа-

ция – знание – информация», «явное – неявное - личностное знание» постоянно расширяют информационную образовательную среду, дополнения ее знаниями всех субъектов образовательного процесса;

– *рефлексивность* – оценка нового знания на фоне прежнего опыта, соотношения информация - личностное знание, рефлексия и оценка успешности действий со знанием и достижения личностных целей, связанных с учебной деятельностью;

– *комплементарность* – взаимодополняемость содержания информационной образовательной среды за счет взаимообмена знаниями участников образовательного процесса, эмоциональной поддержки при взаимодействии участников процесса;

– *развитие логики «сознание – понимание – действия - осознание*» - от информационного хаоса в информационной образовательной среде к построению собственной модели решения проблемы; понимание информации, переживание ее через призму личного опыта и формирование личностного знания; от множественности конкретного – к единству всеобще-необходимого знания для данной предметной области через разрешение конкретной проблемы; переживание процесса развития знания как мотивирующий фактор. Традиционная логическая последовательность классической модели образования: обучение – понимание – сознание, где сознание, или осознание, является заключительной фазой в традиционном учебном процессе, до которой дело, в принципе, не всегда доходит. Кроме того, как справедливо замечает Л.П. Кияшенко, в этой образовательной модели остаются без должного внимания, неучтенными, вторичными личностные и просто человеческие предпочтения обучающегося, предполагающие сопоставительную корректировку познанного, исходя уже не только из познавательных критериев, а эстетических, нравственных и моральных оценок. Дальнейшее движение по классической логике в информационной множественности «общества знаний» не приводит более к приращению знания. Дальнейшее приращение знания возможно только через этап осознания накопленного массива знания, потому что «сознание наводит в нем порядок, выявляет возможные связи и отношения в по-

знанном и готовность его воспринять новое знание» [219]. Как известно, в синергетическом познании процессов самоорганизации природных систем *понятия «порядок» и «хаос» являются неотделимыми*, парно дополняющими друг друга, и малейшее изменение в системе может перевести ее из одного крайнего состояния в другое. Информационный хаос, порожденный технологической революцией, требует использования сознания для приведения системы знания в порядок, поэтому целесообразно в модели-цепочке поменять компоненты местами: *сознание – понимание – учение*, т.к. только сознание в состоянии преодолеть предметную разобщенность и установить связи в образовательном процессе.

– *модуляризация* – создание картины общего содержания через набор законченных содержательных модулей разной глубины, направленности, сложности – фактически реализация фасеточности и мозаичности содержания образования как слепка социокультурной ситуации информационного общества; это – возможность индивидуализации содержания и траектории обучения;

– *интеллектуализация* – развитие умений работать со знанием в широком диапазоне возможностей, основанных на принятии идеи жизненного цикла знания; интеллектуализация деятельности как путь к порождению инноваций; интеллектуализация как путь к коммерциализации знания – приобретение материального капитала за счет интеллектуального;

– *валеологичность* – умения работать со знанием основаны на понимании, применении психологических механизмов, лежащих в основе этих процессов, корректном их использовании, сохранение психического и физического здоровья участников образовательного процесса;

– *синергетическое взаимодействие* – создание образовательной среды, способствующей на основе хаоса информации имплицировать профессионально-личностное развитие студентов и формирование содержания за счет взаимодействия субъектов образовательного процесса и взаимообогащения их знаниями; выращивание цели в синергетическом взаимодействии преподавателя и студента путем актуализации содержания и метода.

Таким образом, современный образовательный процесс рассматривается как *нелинейное взаимодействие* его участников, в котором возможна многовариантность путей развития субъектов образовательного процесса, а сам образовательный процесс ориентирован на генерацию нового знания студентом. Понятие «новое знание» в образовательном процессе начинает измеряться в личнотсных координатах обучающихся, т.е. трактуется, прежде всего, в субъективном смысле, знание может не быть объективно новым, но для студента оно стало результатом собственного открытия.

Следовательно, педагогическое управление учебной деятельностью студентов одним из условий реализации подразумевает изменение *модели образовательного процесса* – от линейной (общей для всех жесткой схемы) – к нелинейной (с гибкими индивидуальными маршрутам), которая «изменяет поведение человека в настоящем и будущем, его отношение и его личность» (К. Роджерс) как на уровне образовательного процесса, так и в рамках одной дисциплины.

Э. Тоффлер, определяя разницу типов образования индустриальной и постиндустриальной эпох, сравнивает их как игру классических музыкантов, исполняющих по нотам хорошо отрепетированные партии, и джазовых, свободно импровизирующих, создающих, между тем, единую слаженную мелодию [476]. А при определении сущности нового педагогического управления учебной деятельностью в образовательном процессе можно сравнить роль дирижера в классическом и джазовых коллективах. В первом случае он следит за правильностью исполнения партии, во втором – выстраивает мелодию.

Таким образом, управление в нелинейной модели образовательного процесса вуза лишено жесткой запрограммированности взаимодействий во времени, по содержанию, по используемым технологиям, по закрепленным позициям участников образовательного процесса. Оно ориентируют преподавателя не на прямое, авторитарное руководство учебной деятельностью студентов, а на деятельность по направлению, сопровождению, созданию условий осуществления ими успешной учебной деятельности.

Выведенные теретические положения, анализ эксприментальных данных позволили сформулировать ***ведущие принципы*** педагогического управления ученой деятельностью студентов в современном вузе:

– *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;

– *субсидиарности*, заключающейся в делегировании полномочий и ответственности студентам для вовлечения их в со-управление учебной деятельностью по всем системным характеристикам образовательного процесса;

– *событийности,* основанной на общности эмоционально-ценностных, смысловых и деятельностных пространств участников образовательного процесса, объединенных в коллективный субъект чувством МЫ, и стимулирующих учебно-познавательную активность и креативность мышления посредством рефлексии преподавателей и студентов.

Рассмотрение каждого из принципов позволило определить характеристики педагогического управления учебной деятельностью студентов и условий его реализации.

(фр. resonance, от лат. resono «откликаюсь») — явление сильного возрастания амплитуды вынужденных колебаний, которое наступает при совпадении частоты внешнего воздействия с некоторыми значениями резонансными частотами), определяемым свойствами системы [445]. Дидактический резонанс как способность усиливать познавательную активность обучающегося, вовлекать его в процесс собственного образования под влиянием преподавателя, «настройка» его на процесс обучения путем поддержки и сопровождения. Реализация дидактического резонанса потребовала теоретического моделирования ***специфических характеристик педагогического управления учебной деятельностью студентов,*** ориентированных на этот принцип.

Ценностно-смысловая характеристика включает направленность на то, что студент проявляет себя в учебной деятельности как личность, которая имеет свой опыт, выбирает свой путь, ищет смысл в том, что делает, и понимает, зачем он это делает; и тогда предметное знание становится осознанной личной ценностью – иными словами, студент готов откликнуться, срезонировать, влиться в образовательный процесс. Главной ценностью и смыслом педагогического управления является *персонификация* образовательного процесса. Суть ее совпадает с позицией В.В. Грачева, использующего понятие «персонализацию» как «целостный образ-проект её функционирования и строительства, складывающийся под знаком перевода обучаемого в личностную позицию, т.е. в позицию субъекта учебной деятельности и сопряженных с ней ведущих сфер жизнедеятельности (познавательной, информационной, научно-инновационной, социальной, культурной, управленческой, досуговой и т.д.)» [111, с. 8]. Определение персонификации задает и ее целевую конструкцию:

– развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре (профессии) образа «Я»;

– расширение сферы «Я – компетентностей» обучаемого, тех его личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание, его способность к творчеству в определенной области человеческого опыта;

– развитие внутренней ответственности как внутренней подотчетности обучаемого за всё, что он делает, чему обучается. Этот компонент означает развитие авторской позиции студентов в образовательном процессе и их сопричастности не только к своему делу, учебе, но и к социуму, культуре, к миру в целом.

Можно рассмотреть разницу индивидуализации и персонификации:

– индивидуализация реализуется преподавателем посредством настройки образовательного процесса под индивидуально-психологические особенности обучающегося;

– персонификация дает право обучающемуся выбирать наиболее адекватные его образовательному запросу содержание, методы и приемы обучения; есте-

ственно преподаватель создает среду, в которой этот выбор целесообразен, естествен, оправдан.

Ценностно-результативная характеристика педагогического управления учебной деятельностью студентов означает отход от иерархии в понимании результатов учебной деятельности (когнитивные результаты как доминирующие по отношению к личностным) к их равноправной значимости. Ценностью, на которое ориентировано педагогическое управление, становится не только сам по себе предметный результат (как систематизированная совокупность освоенных знаний), но развитие познавательной компетентности студентов как сложной интегративной личностной характеристики студента. Вызовы внешней среду формируют *новое* содержание познавательной компетентности в современной социокультурной ситуации.

Технологическая характеристика педагогического управления предполагает использование при управлении учебной деятельностью студентов информационно-коммуникационных технологий и ресурсов образовательной среды; использование коммуникаций как дидактического ресурса; создание ситуаций, отличающихся многообразием, принуждающих студентов делать обоснованный выбор, вовлекающих студентов в *со-управление* образовательным процессом.

Рефлексивная характеристика педагогического управления учебной деятельностью является обязательной для адаптивной, гибкой системы, в которой управление строится на результатах обратной связи, полученных при соотнесении личностных и предметных *целей и смыслов*, достигаемых в процессе познавательной деятельности. Как пишет Ю. В Сенько: «Смысл образования - в образовании смыслов… смысл всегда «вненаходим», он всегда лежит вне человека, его ищущего» [429, с. 22]. Суть рефлексивной характеристики педагогического управления в том, что перед каждым последующим шагом вперед нужен взгляд назад, на проделанную учебную деятельность как на пройденную дорогу, чтобы увидеть оставшиеся проблемы и понять, а туда ли эта дорога ведет.

Следствием реализации принципа дидактического резонанса является *постепенный переход в образовательном процессе от дидактического отношения к*

познавательному отношению, а значит, *снятию процесса обучения процессом учения.*

Выявленные характеристики позволяют утверждать, что способность преподавателя реализовывать педагогическое управление, соответствующее эти характеристикам, основывается на высоком уровне дидактической компетентности – и этот вопрос будет рассмотрен позже.

Выделение *принципа гибкости и ситуативности педагогического управления учебной деятельностью,* обеспечивающего в процессе взаимодействия системное согласование компонентов образовательного процесса относительно результатов образования, вызвало потребность в определении следующих понятий.

Взаимодействие является связывающей основой образовательного процесса как системы, устанавливая связи между компонентами. Взаимодействие - это процесс между субъектами, приводящий к обмену эмоциями, ценностями, знаниями, деятельностями между ними путем взаимного влияния и приводящий к локальным изменениям в самих субъектах за счет активности, осознанности, целенаправленности. В условиях современного образовательного процесса, отличающегося разнообразием форм (непосредственное, опосредованное информационной средой) и множественностью планов (преподаватель – студент, студенты, преподаватели; студент – студенты, преподаватель, работодатели) взаимодействие участников образовательного процесса усложняется еще больше. Преподаватель теряет свою авторитарно-лидирующую позицию, допуская студентов в соуправление учебной деятельностью.

Неизбежны изменения в *организации взаимодействия* между участниками образовательного процесса (преподавателя и студентов), направленные на расширение их свободы и ответственности в осуществлении образовательной деятельности. Изменения направлены на повышение нелинейности и вероятностности образовательного процесса, но именно в процессе взаимодействия проясняется и поддерживается смысл учебной деятельности.

Для реализации взаимодействия необходима среда – как совокупность условий, в которых разворачивается взаимодействие. Для современного образова-

тельного процесса это – информационно-образовательная среда, включающая субъектов образовательного процесса в информационно-образовательное пространство и представляющая собой специально организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения [184].

Наиболее целостной *концепцией содержания образования*, как мы уже отмечали, является культурологическая концепция М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера. Состав содержание образования согласно этой концепции включает в себя знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Следовательно, присвоение содержания образования происходит в деятельности и взаимодействии субъектов. Таким образом, содержание учебного модуля является только частью объемного информационного ресурса в развивающейся информационной образовательной среде, выстроенной относительно определенной системы обобщенных знаний (дидактических единиц дисциплины), создающих каркас данной знаниевой области. Наличие такой среды необходимо для выстраивания надпредметной логики: избыточность содержания вынуждает к оперированию умениями работать с информацией. Профессиональный контекст определяет предметную/междисциплинарную направленность образования и достраивание системы до некоторого образа. Но при этом таких образов, основанных на общей основе – системе обобщенных знаний, может быть множество – как множество решений в реальной профессиональной деятельности.

Такой подход к содержанию формирует обращенность к студенту и отражает его субъективное видение мира, его личностно-преломленный социальный опыт. При этом выполняется принцип фундаментальности образования: инвариантная часть содержания, построенная на основе ведущих идей и системных обобщенных знаний, составляет содержательное ядро учебной дисциплины. Но при этом студент имеет собственный образовательный маршрут в изучении предметной /междисциплинарной области и создает собственный образ ее. Таким образом, образовательный процесс вуза выстраивается в гармонии двух логик: по-

знавательной (надпредметной, выполняющей ведущую роль) и предметной/междисциплинарной.

Пожалуй, единственной *классификацией дидактических систем как моделей организации процесса обучения* с позиции управления учебной деятельностью, является классификация В.П. Беспалько. Несмотря на явный кибернетический подход к классификации, есть смысл рассмотреть ее более подробно.

По виду управление может быть разомкнутое (т.е. управление по конечному результату, не предполагающее корректирующих действий в ходе выполнения учебной деятельности) или замкнутое (включает постоянное слежение за процессом обучения и внесение своевременных корректив). Вид управления может быть определен по частоте контрольных точек и изменениям в учебной деятельности как реакциях на ход процесса.

Информационный поток (поток учебной информации) может включать в себя менее (общие для всех обучающихся) или более эффективные (индивидуально направленные) управляющие воздействия на учебную деятельность. Как крайние варианты информационных потоков – лекция в поточной аудитории и репетиторство.

Все большее значение приобретают автоматизированные средства управления учебной деятельностью (обучающие программы, интерактивные лекции, конференции, консультации и т.д.), хотя ручное или непосредственное управление едва ли может быть полностью замещено. Если мы выдвигаем в качестве одной из основных категорий при управлении категорию «смысла», то это однозначно определяет участие преподавателя как агента смысловой значимости в обучении. А.Д. Майданский, развивая мысль М. Полани о неявном знании, пишет о том, что личностная «интонация» мысли, кроме всего прочего, оказывает суггестивное воздействие на собеседника [291].

Таким образом, В.П. Беспалько на основании комбинаций характеристик управления процессом обучения создает классификацию из восьми дидактических систем как систем взаимодействий: традиционное (классическое) обучения, аудиовизуальные средства (учебник 1), консультант, обычная учебная книга

(учебник 2), малая группа, использование технических средств обучения с обратной связью (учебник 3), репетитор, программное управление (учебник 4) [55].

Анализ современной информационной образовательной среды с позиции управления позволил заключить, что она включает в себя все многообразие этих дидактических систем. Более того, информационная образовательная среда инициирует появление новой вузовской системы, информационный процесс в которой не попадает в классификацию В.П. Беспалько – рассеянный или направленный, но, в любом случае, управляемый преподавателем. Речь идет о *дидактической системе на основе информационно-обменных процессов (назовем ее коммуникативной системой),* в которой информационная функция, традиционно лидирующая в деятельности преподавателя, теряет свою значимость (рис.5).

В этой системе преподаватель не только выбирает наиболее соответствующую для конкретных условий конкретной образовательной системы дидактическую систему, имеет возможность использовать любые комбинации известных дидактических систем, сопровождая при этом процесс приобретения знаний студентами. Студент, как равноправный деятельностный субъект в среде, приобретает возможность проявлять инициативу в выборе вариантов дидактической системы как системы взаимодействий относительно содержания образования.

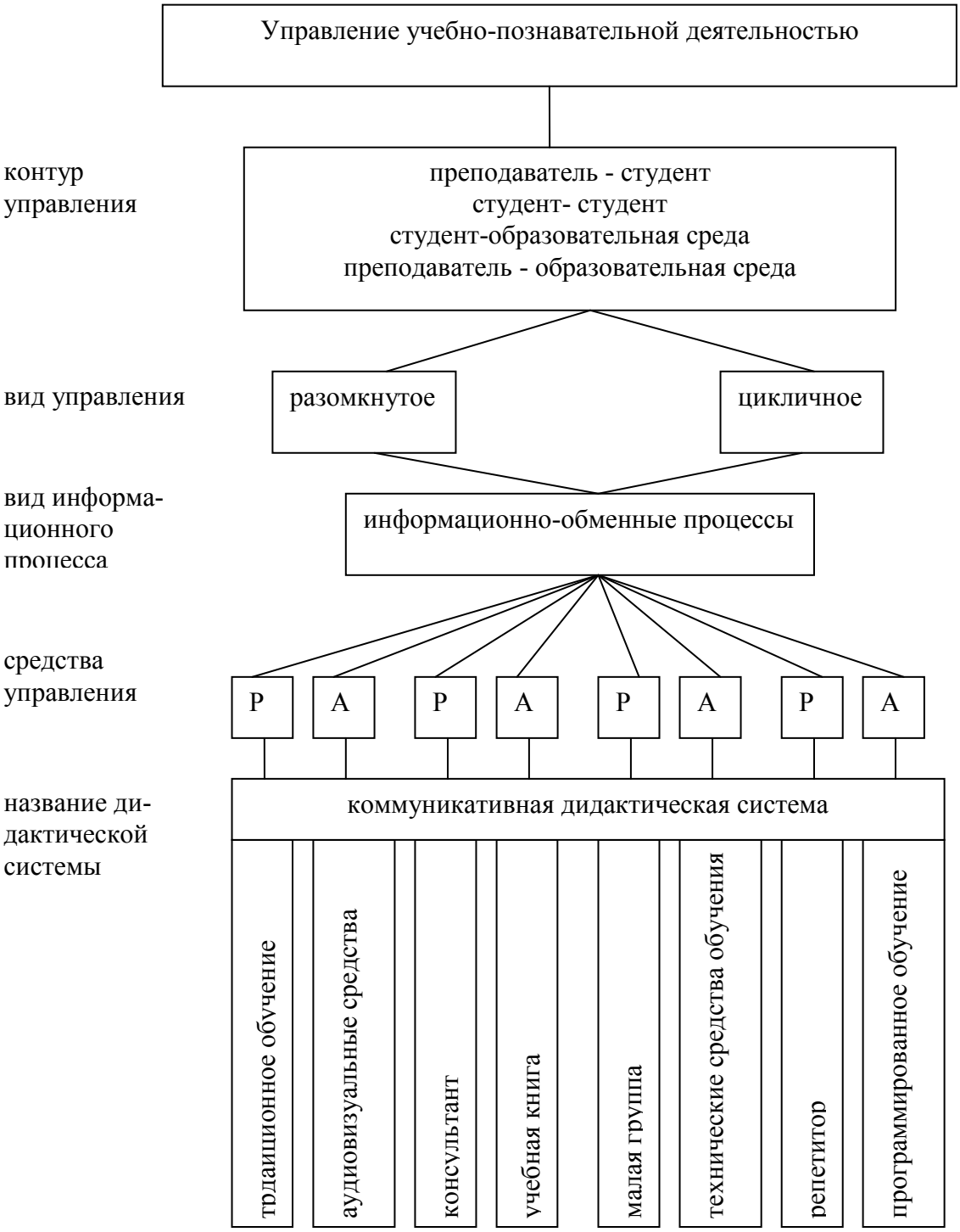


Рисунок 5 – Классификационная схема дидактических систем в информационно-образовательной среде: Р – ручные, А – автоматизированные средства управления.

Создав некоторый информационный образовательный ресурс по модулю, подготовив и передав студенту базовую часть образовательного знания, достаточную для понимания и погружения студента в среду, он приступает к главной за-

даче – к *поддержанию среды*, развитие ее инновационного характера, активизации работы в ней студентов путем «обучения через делание и открытие».

В коммуникативной дидактической системе формируется сложная система взаимодействий при управлении учебной деятельностью, допускающая мобильно менять вид управления, вид информационного потока, даже позволяя имитацию непосредственного взаимодействия (рис.6).

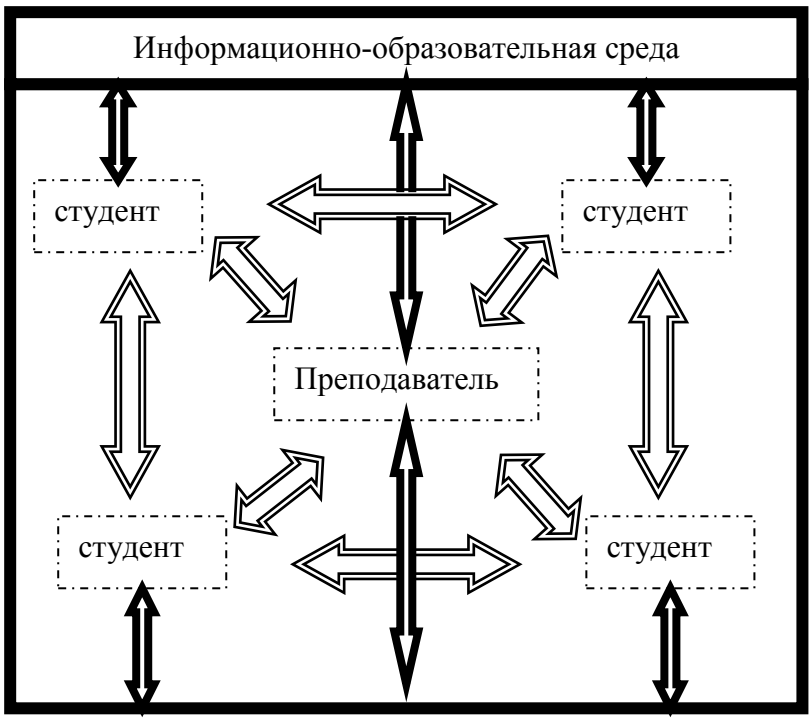


Рисунок 6 – Модель взаимодействий в коммуникативной дидактической системе:

Взаимодействие посредством информационно образовательной среды

Непосредственное взаимодействие

Обозначенная система взаимодействий способствует *двухуровневому построения содержания* учебной дисциплины – *инвариантная* часть – система обобщенных знаний, которую проектирует преподаватель/преподаватели при модульном построении учебного плана (базисная, без нее невозможно понимание предметной области) и *вариативная (эклективно-переменная)*, которая проектируется студентом (в соответствии с его интересами, потребностями, мотивацией, личным опытом). Раскрытие вариативной части образовательного знания воз-

можно, как вариант, через концептуальные альтернативы (О.М. Зайченко), разнообразие требований заинтересованных сторон, технологическое многообразие и т.д. Такой подход способствует формированию личностно-ориентированной образовательной технологии студентов, создающей основу для становления и развития неповторимой индивидуальной технологии профессиональной деятельности.

Вариативную часть студент добывает сам, исходя из целесообразности при решении учебной задачи, погружаясь в ресурсы инновационной образовательной среды, выбирая, затем перерабатывая информацию (рис. 7).

Студентам третьего курса было предложено написать эссе на тему «Мое образовательное пространство». Выдержки из эссе представлены в приложении Е. Студенты пишут в эссе, что их образовательное пространство не ограничивается стенами университета. Содержание этого пространства составляют и знания, что они получают на занятиях в университете, и те, что находят сами, читая книги или просматривая передачи по телевидению, конечно же, в Интернете, в общении с людьми. Студенты отмечают, что, конечно, множество получаемой информации необходимо «фильтровать», обдумывать, анализировать, но эта информация тоже полезна для образования человека.

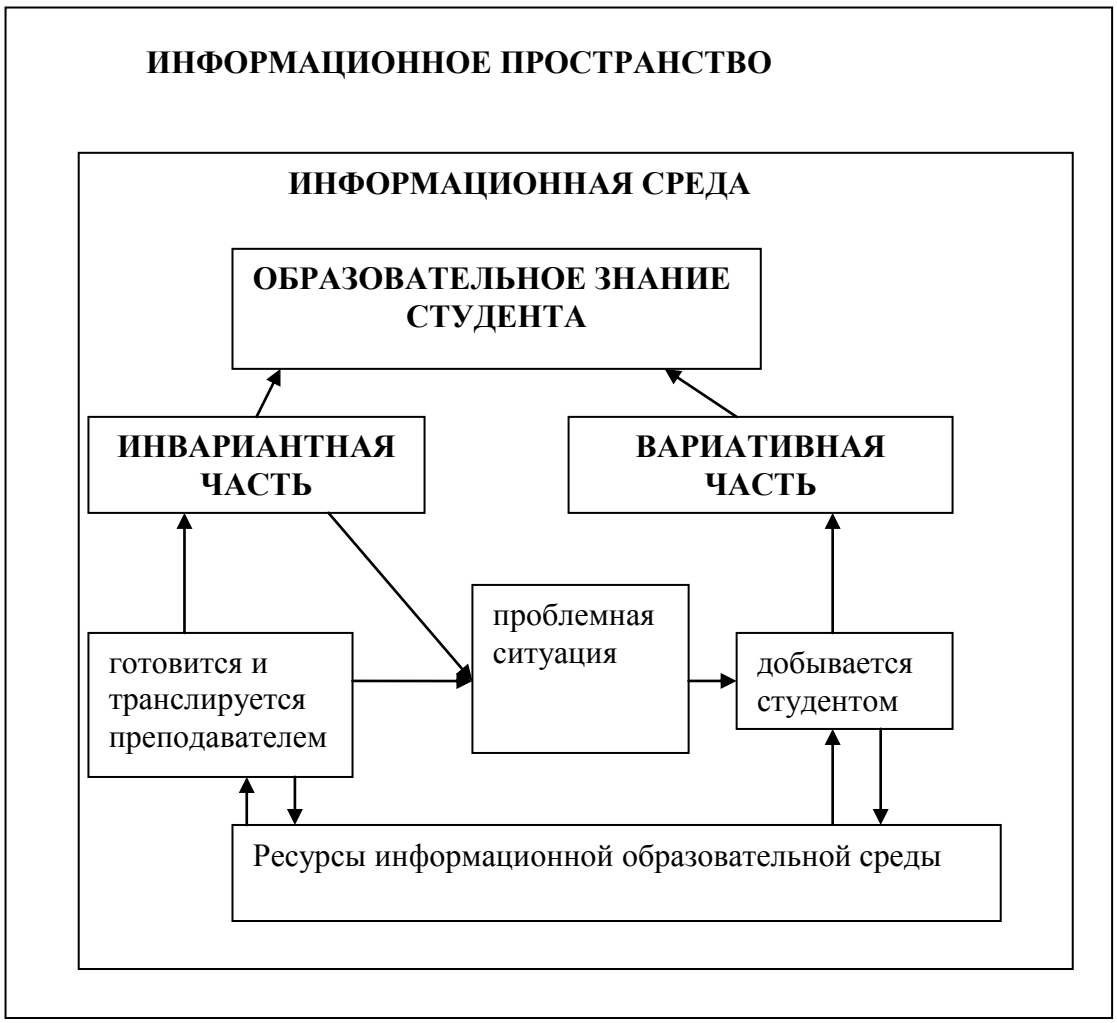


Рисунок 7 – Структура образовательного знания студента

Такая модель организации образовательного процесса приобретает субъектно-смысловой характер по сравнению с традиционным обучением, появляется «направленность на формирование у студента множества субъективных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, диагностика личностного развития, ситуативное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем» [441, с. 48]. А.П. Валицкая, размышляя об образовании, так пишет: «Сконструировать «образ мира», в пространстве которого осознается собственное Я. И тогда причина и цель образовательного процесса, в пределах которого строится наше размышление – личностное сознание, и здесь нет другого претендента на роль «интегратора (картин мира), кроме непротиворечивого и целостного образа мира, потребность в котором управляет познавательным интересом и ребенка и взрослого. Образование как процесс формирования индивидуального «образа мира», который и определя-

ет уровень, меру, качество образованности человека. Действительно: образованный человек не тот, кто много знает, но тот, кто владеет целостным и непротиворечивым образом мира и самого себя в нем [77, с. 96].

С философской точки зрения и согласно теории информационно-обменных процессов (В.И. Сурнин) в системе «человек – информация» сама суть существования знания в их развитии, знания могут быть поняты, если их рассматривают в процессе жизненного цикла, а не как некоторый сформировавшийся феномен. Кроме того, вариативная часть образовательного знания у разных студентов будет различаться по глубине, широте охвата материала, специализации внутри области. Управлять в ситуациях многообразия непросто, а значит, значительно повышаются требования к профессиональной компетентности преподавателя в данной области знаний, в его деятельности усиливаются функции оценки и интерпретации при передаче, создании и получении знаний.

Групповое непосредственное взаимодействие дает возможность увидеть разнообразие данной области знания студентам, перспективы развития его, понять общий информационный тон и проговорить свое видение знаний данной области, обогатиться новыми идеями (реализация «спирали познания»). При непосредственном взаимодействии происходит обмен знаниями, которые могут быть весьма разнообразны. Результатом подобной организации образовательного процесса является взаимообогащение знаниями, как всех субъектов образовательного процесса, так и его информационного образовательного ресурса (он пополняется оригинальным материалом, представленным студентами), а далее, как отсроченный результат – обогащение образовательного процесса в целом, его развитие, переход на более высокий уровень организации.

Фактически реализуется «технология открытых систем интенсивного обучения» (В.А. Сластенин), в которых предусматривается:

– нелинейное структурирование процесса обучения за счет индивидуализации траектории обучения, содержания в рамках вариативной части, форм, приемов работы;

– нелинейная структура в организации сети информационных потоков;

– ужесточение отбора содержания инвариантной части учебного материала;

– привлечение активных методов обучения и активизация взаимодействия между субъектами образовательного процесса;

– развитие механизмов управления и самоуправления образовательной деятельностью [441].

Далее рассмотрим следующий *принцип – субсидираности.*

Субсидиарность (subsidiarity) – термин, используемый в экономике и политике и означающий наделение властью самого нижнего звена институциональной иерархии (http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/22471). Использование его в педагогике означает *делегирование полномочий и ответственности* за результаты образовательного процесса от преподавателя студенту и предполагает реализацию ***функций педагогического управления учебной деятельностью через соуправление,*** включающее студентов в выполнение каждой из них. Рассмотрим функции управления подробнее, потому что именно через функции проявляется сущность и специфика любой теории, в том числе и педагогического управления.

Надо отметить, что в исследованиях по педагогическому управлению выделяются его различные функции:

– выработка и принятие управленческого решения, организация, регулирование, учет и контроль (В.Г. Афанасьев);

– к перечисленным выше функциям могут быть добавлены прогнозирование, информирование, оценка эффективности управления (Ю.А. Тихомиров);

– планирование, контроль, согласование (координация) и регулирование, выполняющее стабилизирующую задачу (М.И. Бурдянский);

– планирование, организация, контроль и руководство (Г. Кунц и С. О'Доннел);

– планирование, организация, руководство и контроль (М.М. Поташник, В.С. Лазарев);

– планирование, организация, контроль, координация, регулирование (В.В. Афанасьев).

Основоположник административной (классической) школы менеджмента А. Файоль: выделяет пять функций управления: планирование, организация, мотивация, контроль, координация.

Сравнение выявленных функций по критериям инвариантности, необходимости и достаточности, позволило нам остановиться на следующем их наборе: планирование, организация и координация, мотивация, контроль. На наш взгляд, выделение функции мотивации особенно важно для образовательного процесса в условиях системных изменений, когда изменяются мотивы и ценности студентов, а значит, следует выстраивать систему мотивации на иных стимулах, чем это было в условиях линейной модели образовательного процесса.

Планирование. Преподаватель проектирует общую модель курса, стратегии достижения цели, создает образовательный ресурс и определяет источники его развития. Планирование учебного курса осуществляется посредством совместного (преподаватель и студенты) формирования индивидуальных и групповых целей изучения дисциплины (предметных и личностных), планирования индивидуальных и групповых маршрутов в овладении учебным содержанием. Следует отметить важность совместного определения критериев оценки образовательных результатов. Если в качестве образовательных результатов рассматривать сформированность компетенций, то следует учитывать некоторое противоречие, заключающееся в том, что преподаватель как эксперт наблюдает проявление компетенции, в то время как студент (носитель компетенции и демонстрирующий ее своим поведением) не видит ее в непосредственном наблюдении. Как отмечает Е.И. Кудрявцева: «Человек не видит своих компетенций и своего поведения, он использует иные категории для самоописания. … Субъект деятельности старается указать на свою мотивацию, знания, навыки, установки – на все то, что ему дано в непосредственном наблюдении «изнутри», в то время как субъект оценки (эксперт) предпочитает видеть комплексный эффект, то, что в устоявшейся отечественной практике именуется «владением» [260]. Таким образом, определение критериев оценки преподавателем и студентами в совместном обсуждении чрезвычайно важно для формирования единого понятийно-критериального поля, в зна-

чительной мере задающего психологическую атмосферу и успешность дальнейшей работы.

Организация и координация. В процессе совместной реализации функции *организации* единого образовательного процесса по дисциплине на основе индивидуальных образовательных маршрутов и *координации* действий всех участников образовательного процесса студенты создают на основе общей модели свои собственные «живые» макеты учебной дисциплины в виде результатов-проектов. Со-управление образуется в результате пересечения трех контуров управления: самоуправление преподавателем собственной педагогической деятельностью; управление познавательной деятельностью студентов через компоненты образовательного процесса (содержание, технологии, цели, результаты); самоуправление студентом собственной образовательной деятельностью.

Мотивация как функция управления деятельностью основана на принятии студентами идеи свободы и ответственности, при готовности преподавателя принять такую ситуацию, и поддерживается за счет персонификации образовательного процесса, атмосферы доброжелательности и ориентации на успех.

Преобладание само- и взаимоконтроля над *контролем* создает информационную и психологическую основы для *коррекции,* актуализирующей потребность в изменениях себя и своей деятельность всех участников образовательного процесса.

Акценты в понимании функций педагогического управления учебной деятельностью будут еще более однозначными при рассмотрении принципа *событийности.*

У М. Хайгедера есть мысль о том, что человек есть не только «бытие– в–мире», но главным образом «бытие–с– другими». В.И. Слободчиков, развивая эту мысль, отмечает, что человек «всегда существует и развивается в общности и через общность» [452, с.10]. Между тем, категория событийной общности, как далее пишет ученый, «позволяет преодолеть ложность и гнет двух полярностей – абсолютного индивидуализма и не менее коварного абсолютного коллективизма». Для событийной общности характерно протекание двух процессов – отождествление

себя с другими, формирование связей с другими, – и обособление как формирование своего осознанного отношения к жизни; эти процессы – аналоги социализации и индивидуализации. Неотъемлемые признаки событийной общности – ценностные основания, целевые ориентиры и общие устремления участников, рефлексия проживаемой ситуации, а значит, на их совместное конструирование не надо жалеть времени. И.Ю. Шустова событийную общность характеризует как совместное бытие, соприкосновение жизней в эмоционально-психологических и ценностно-смысловых пространствах, формирование смысла со-бытия, появление коллективного субъекта МЫ [452]. Событийная общность в обучении, неся эмоциональный стимул и интеллектуальное напряжение, выводит на радостное ощущение творчества, открытия нового личностного знания, смысла, опыта самоопределения. И.Ю. Шустова отмечает «пульсирующий характер» событийности: это некоторые яркие моменты эмоционального всплеска, интеллектуально-смыслового родства (урок-Встреча, урок – Событие, урок – Спектакль, тренинг, урок – рефлексия и т.д.). Событийная общность может быть сконструирована педагогом, но развивается в известной степени стихийно, без привязки к жестко заданным формам.

В нашем исследовании *реализация принципа событийности* означает организацию процедур самоопределения в предметных и личностных целях и смыслах, решение общей задачи с персональной ответственностью за решение, рефлексия процесса и результатов, создание эмоционально-смыслового и интеллектуально-деятельностного пространства. Вслед за Р.Г. Валеевым под *образовательным событием* мы понимаем осознанное осуществление выбора из образовательных альтернатив [452, с. 70]. Ключевое слово – осознанный выбор, принятие ответственности и полномочий, ибо в противном случае будет образовательное действие, которое не сопровождается эмоциональным переживанием, не включает механизма рефлексии, а значит, не несет образовательного эффекта в виде психологических и личностных новообразований.

Итак, принцип событийности основан на общности эмоционально-ценностных, смысловых и деятельностных пространств участников образователь-

ного процесса, объединенных в коллективный субъект чувством МЫ, с целью стимуляции учебно-познавательной активности и креативности мышления посредством рефлексии преподавателей и студентов.

Принципы субсидиарности и событийности дополняют друг друга (без первого не может быть второго, но второй делает востребованным и первый), определяя характеристика функций соуправления. Событийность, со-бытие входит в один ряд родовых понятий группы феноменов, объединенных морфемой со-: соизмерение, сочувствие, соучастие, сотрудничество, соуправление, сопровождение и др.

Анализ факторов современного социокультурного контекста (в первой главе) подтвердил положение гипотезы о том, что все более значимым продуктом учебной деятельности является развитие собственно умений работать со знанием. Соответственно, обозначаем одной из целей и, значит, одним из результатов при новом понимании педагогического управления учебной деятельностью в образовательном процессе вуза **развитие познавательной компетентности студентов.**

Анализ сущности познавательной компетентности выявил, что она понимается как:

– сложный комплекс, включающий устойчивые ценностные установки на обучение, осознанное применение знаний и умений, позволяющий эффективно осуществлять самоуправляемую познавательную творческую деятельность, основанную на реализации триады действий со знанием (добывание, переработка, применение) (С.Г. Воровщиков);

– личностная характеристика, раскрывающая накопленные знания, умения обучающегося в организации самостоятельной познавательной деятельности, овладение им способами решения учебно-познавательных задач, опыт самостоятельной познавательной деятельности (М.Н. Комисарова);

– совокупность умений и навыков познавательной деятельности, владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности, приемами действий в нестандартных ситуа-

циях, эвристическими методами решения проблем, измерительными навыками, использование статистических и иных методов познания (Википедия).

Знания при исследовании познавательной компетентности рассматриваются как некоторая объективно-субъективная сущность и как процесс, таким образом, объединяя в себе и содержание, и способ деятельности, обозначая тем самым идею знания как идею непрерывного диалектического развития и идею о том, что «путь создания нового знания - это путь вместе с тем и создания метода» (метода познания) (Г.Д. Кириллова) [216, с. 29].

В данном исследовании **познавательная компетентность рассматривается с позиции управления как способность и готовность осуществлять познавательную деятельность на основе умений по управлению знаниями.**

В основу современной трактовки познавательной компетентности студентов положены ведущие идеи концепции управления знаниями – нового научно-практического направления в развитии управленческой мысли, идеи которого, на наш взгляд, перспективны для развития образовательного процесса вуза. На основе проведенного теоретического анализа источников по проблеме управления (менеджмента) знаниями (Ю.П. Адлер, Е.А. Балашов, Т.А. Гаврилова, Д. Гарвин, А.Л. Гапоненко, Г.Я Голдштейн, Л.Ю. Григорьев, П. Друкер, М.А. Женчур, К. Коллинсон, Б.З. Мильнер, Дж. Парселл, М.И. Румезен, К.-Э. Свейби и др.) разработаны ***новые характеристики познавательной компетентности студентов.***

Познавательная компетентность студентов основывается на базисе, построенном в общеобразовательной школе, развивая его.

Универсальные учебные действия, сформированные в общеобразовательной школе, направлены на освоение универсальных учебных умений, которые разнесены на четыре группы:

– регулятивные,

– познавательные: обще учебные (умения работать с письменными и устными текстами и с реальными объектами как источниками информации) и логические умения (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение, определение и решение проблем);

- коммуникативные

– личностные [492, 198].

В понимании умений мы разделяем мнение тех ученых, которые определяют умение как способность (готовность) к осознанному применению знаний в деятельности, выделяя интеллектуальный характер операций, используемых при его демонстрации (Г.И. Щукина, С.Г. Воровщиков). Умения базируются на знаниях и навыках. При этом навыки являются более примитивными операциями, составными частями умений, отличающиеся автоматизмом, неосознанностью действий.

Характеристики познавательной компетентности студентов современного вуза: ценностно-мотивационная, операционально-деятельностная, коммуникативная, рефлексивно-оценочная, эмоционально-волевая.

Ценностно-мотивационная характеристика отражает зависимость мотивации обучения от готовности студента к постоянной ревизии личностного знания (философская категория знание как развивающийся феномен перешла и на уровень бытового осмысления), совершенствования способов работы с ним в современной социокультурной и профессиональной средах.

Операционально-деятельностная характеристика познавательной компетентности включает опыт осуществления операций со знанием в соответствии с его жизненным циклом, технологические и психолого-педагогические умения работы со знанием при выстраивании целостной системы личностного знания (явное – неявное – культурное) и конструировании стратегии управление знанием в процессе взаимодействия содержательной и операциональной сторон познавательной деятельности.

Принятие идеи о жизненном цикле знания позволяет переосмыслить процесс развития познавательной компетентности и выявить перечень умений, формирующихся при сопровождении отдельных этапов жизненного цикла знания.

Реализация жизненного цикла знания включает в себя следующие умения работы со знанием, которые складываются из технических и психолого-

педагогических умений и направлены на реализацию двух групп целей обучения (предметные и личностные (В. Оконь)):

– *этап «приобретение»:* умение ориентироваться в информационном пространстве с целью выявления и выбора источников получения знаний (критерии – простота и быстрота добывания, достоверность, адаптированность, стоимость и т.д.); умение добывать информацию из информационных источников (критерии умения – точность, быстрота, осознанность, познавательная самостоятельность; критерии полученной информации – конкретность, целостность, ситуативная полезность (теоретические - практические знания, фундаментальные - инновационные) и др.; умение осознавать полученную информацию (явное знание) и встраивать в систему собственного знания, устанавливая логические цепочки с имеющимися знаниями (неявное знание) и планировать приобретение недостающих элементов в системе личностного знания; формировать обобщенное знание на основе анализа и синтеза потока информации (критерий – степень обобщения); подбирать и использовать технологические приемы по овладению содержанием знаний;

– *этап «хранение»:* умение конспектировать информацию, сохранять и организовывать сохраняемость ее, зафиксированную в каком-либо виде (критерии – порядок, кодификация, свернутость и т.д.); умение сохранять в оперативной памяти необходимую информацию в течение определенного времени и переводить в долговременную память;

– *этап «применение» (адаптация*): умение сориентироваться в ситуации и диагностировать спектр потенциально полезных знаний в существующей системе личностного знания, использовать знания в конкретных ситуациях, пополнение личностного знания (критерии – степень успешности применения, адекватность применения и др.);

– *этап «распространение*»: умение представлять и передавать фиксированные знания другим в различных видах и на разных носителях, «извлекать» и вербализовывать скрытое знание (критерии – адекватность способа передачи, быст-

рота, точность, осознанность и структурированность и т.д.); осуществлять «спираль познания»;

– *этап «генерация»:* умение использовать техники генерации идей, различать уровень инновационности знания (критерии – частота реализации этапа, уровень инновационности знания и др.);

– *этап «коммерционализация»*: умение видеть рыночную (стоимостную) ценность знаний, представлять знания и идеи с целью коммерческого успеха (критерии – стоимость, востребованность и др.).

Коммуникативная характеристика познавательной компетентности определяет способность организовывать коммуникации при реализации жизненного цикла знания в процессе творческого взаимодействия, взаимообмена знаниями и способами действий участников коммуникации.

Рефлексивно-оценочная характеристика выражает способность критически оценивать свои знания на фоне прежнего опыта, определять разрывы и направления в совершенствовании знаний на основе оценки содержательной наполненности системы личностного знания и успешности осуществления операций жизненного цикла знания.

Эмоционально-волевая характеристика познавательной компетентности необходима для регуляции процесса познавательной деятельности. Учение как деятельность, и это отмечает С.Л. Рубинштейн, предстоит перед трудом, и ему уже свойственны определенные черты трудовой деятельности. Соответственно в учебной деятельности уже должны развиваться ответственность, дисциплинированность и т.д., а это требует включения механизмов волевого регулирования личностного поведения. Процесс обучения может вызывать различные эмоции: радость познания и достижения результата, интерес к новому, огорчение от неудач в учении, опасение трудностей, радость и гордость от признания успехов, уважения членов группы и преподавателей или чувство раздавленности, униженности или возмущения при резкой и несправедливой критике, восторг от сделанного маленького открытия. Эмоции, вызванные учебной деятельностью, могут

стать как источником новых достижений, так и причиной падения интереса к учению и, как следствия, падения и его результатов.

Понятие компетентности совмещает в себе предметный и личностный контексты, потому что нельзя научить компетентности. Компетентным можно стать лишь сам человек, приобретя определенные компетенции, и этот процесс овладения ими всегда личностно значим, наполнен ценностно-смысловым содержанием, кроме собственно предметно-деятельностного.

Это утверждение позволяет сделать вывод о том, что развитие познавательной компетентности студентов основано на постоянном согласовании предметного и личностного смыслов в учебной деятельности. Таким образом, *критерии сформированности познавательной компетентности* разделяются на:

– *предметные* (сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний, восприимчивость к другому знанию и др.)

– *личностные* (мотивация обучения, степень владения умениями по работе с информацией и знаниями – отбор, хранение, систематизация, интерпретация, распространение; умение строить личностное знание на основе информации; коммуникационные умения; умений критически оценивать свои знания и умения по управлению знанием; уровень самоуправления и др.).

Новая трактовка педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза создает ситуацию востребованности нового методического инструментария, обеспечивающего в нелинейной модели образовательного процесса изменения, связанные с информатизацией и персонификацией. Реализация информатизации, генеральной целью которой является развитие способности студентов к эффективному использованию существующего и постоянно пополняющегося огромного массива информационных ресурсов, подводит к активному использованию средств информационно-коммуникативных технологий в практике высшей школы, к пересмотру содержания и технологий обучения. Персонификация, совмещая в себе подходы гуманизации образования, ориентации на развитие личности и качества жизни, акцентирует внимание на развитие умений конкретного студента по управлению знания-

ми. В рамках данного направления целесообразно применение активных педагогических технологий в рамках контекстного обучения, создающих возможность моделирования коммуникации и деятельности в профессиональной среде, в которой общение является одним из важнейших средств обучения и основой управления.

Далее рассмотрим технологию педагогического управления учебной деятельности студентов, которая способная воплотить в образовательной практике системные изменения в образовательном процессе вуза.

2.2 Метапроект как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза

Разработанная концепция педагогического управления учебной деятельностью в качестве объекта управления рассматривает процесс совместного решения преподавателем и студентом учебной задачи. В этом случае отпадает потребность в согласовании целей разных деятельностей преподавателя и студента – деятельность является общей, по крайней мере, существует непосредственное участие обоих участников образовательного процесса. Очевидно, что такое понимание педагогического управления учебной деятельностью выносит на поверхность лишь один пласт работы преподавателя – тот, который наблюдает студент. Эта работа направлена на создание условий для формирования универсальных познавательных процедур: понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии. «За кадром» остается работа преподавателя по подготовке образовательной среды, как системы влияний на учебную деятельность, в которой возможна организация этих процедур на междисциплинарном содержательном поле.

Л. Клингберг «элементарной основной единицей», «клеточкой» процесса обучения называет отношение между преподаванием и учением. С позиции управления учебной деятельностью обучающегося такой «клеточкой» можно назвать учебную задачу, относительно которой происходит конструирование процесса обучения как процесса решения учебной задачи.

Преподавание как вид дидактической деятельности, по Л. Клингбергу, включает в себя три основные составляющие деятельности: дидактическое проектирование, организация дидактического процесса, дидактический анализ. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов включает в себя эти три основные комплекса, и к ним добавляются управленческие компоненты: мотивация и коррекция.

Управление любым объектом предполагает знание не только основ управленческой науки, но знание объекта управления, условий, ограничений.

Несомненный интерес для нашего исследования при разработке технологии педагогического управления учебной деятельностью студентов, способной отвечать требованиям современного социокультурного контекста, представляет системное исследование В.В. Афанасьева, посвященное данной проблеме.

Афанасьев В.В. определяет *педагогическую технологию управления* как совокупность средств и методов сбора и обработки необходимой информации; поиска приемов эффективного воздействия (влияния) на обучающихся; реализации принципов, законов и закономерностей, которым подчиняются организованная система обучения и механизмы управления ею [38]. Таким образом, можно сделать вывод, что технология управления является зависимым компонентом системы более высокого уровня – системы обучения.

Различные модели обучения уже содержат в себе внутренний механизм или технологию управления учебной деятельностью студентов. В одних моделях он более прозрачен (модели программированного обучения, поэтапного формирования умственных действий) или представлен в общем виде (модель развивающего или информационного обучения). В тоже время модель обучения обуславливает применение определенной системы образовательных технологий. Как отмечает Д.Г. Левитас, «в традиционном обучении овладение исполнительской оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание, то в «инновационном» обучении на первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым репродуктивных задач» [271, с. 51].

Итак, модель образовательного процесса ориентирует на определенную систему образовательных технологий, которая, в свою очередь, в значительной степени определяет технологию педагогического управления учебной деятельностью студентов. Связь метода (а технологию мы рассматриваем совокупность различных методов, форм и средств организации взаимодействия субъектов образовательного процесса по достижению целей образования) подчеркивает и И.Я. Лернер: «Метод обучения существует первоначально в сознании педагога как проект деятельности. Этот проект реализуется на практике как процесс сопряжений деятельности учителя и учащихся, как совокупность конкретных действий, операций, приемов преподавания и учения» [273, с. 35].

Анализ моделей обучения, результаты которого представлены в первой главе, показывает, что не во всех моделях в равной степени выполняются те критерии, по которым мы их сравнивали. Анализ моделей, которые получили по максимальному количеству баллов по нашим критериям, позволил определить требования к технологии педагогического управления.

Педагогическое управление учебной деятельностью, которое бы отвечало предъявляемым к нему новым требованиям, должно создавать возможность:

– непосредственных взаимодействий по типу «учитель – ученик», так и использования информационно-коммуникационных технологий в интерактивном режиме;

– отбора содержания образования, основываясь на традициях культурологической (как часть социального опыта) и личностно-ориентированной модели (личностный опыт рассматривается как элемент содержания образования);

– совместное конструирование учебного содержания;

– преобладания учения над преподаванием;

– приобретения студентом компетенций и опыта решения проблем;

– субъектной направленности обучения, усиления позиции обучающегося как субъекта не только учебной, но и обучающей деятельности.

В таблице 5 представлена классификация педагогических технологий управления учебной деятельностью студентов, составленная на основе результа-

тов исследования В.В. Афанасьева [38]. Автор исследования в качестве критерия классификации выбрал преимущественную ориентацию технологии: на цели, результаты, процесс, ценности и интересы, позиция студента. Цели управления различны для различных педагогических технологий. Но может ли какая-либо одна из обозначенных целей быть принята основной в процессе обучения? Как правило, каждая из них имеет место, тем более, если учитывать современный социокультурный контекст, отличающийся многообразием, многоплановостью, изменчивостью.

Особенность системных изменений в вузовском образовательном процессе в том, что все преподаватели вынуждены менять свои предпочтения и учитывать изменившийся социокультурный контекст, а значит, использовать комбинированные педагогические технологии управления, вырабатывая способность к быстрому реагированию и изменению подхода к управлению, к интегрированию различных подходов.

Особо выделяется среди рассмотренных моделей, на наш взгляд, *модель проектного обучения:* она отвечает выявленным требованиям и содержит в себе как собственный алгоритм организации учебной деятельности, так и алгоритм управления ею. Кроме того, проектирование выделяется как одна из возможных организационно-институциональные схем мыследеятельности, способных создать условия формирования и развития учебной деятельности. Так, Ю.В. Громыко среди таких схем выделяет проектирование, исследование, управление, изыскание, критику, конструирование, проблематизацию.

Рассмотрим технологию проектирования подробнее.

Проектное мышление является одной из форм человеческого мышления; проектирование как метод, содержащий последовательность действий от образа к идее и к объекту, человек всегда использовал в различных видах деятельности. Но как метод обучения он был признан в конце XIX – начале XX века.

Таблица 5 – Классификация педагогических технологий управления учебной деятельностью студентов

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
педагогические технологии управления с ориентацией на цели	Последовательная итерация этапов: 1 – адаптация субъектов педагогического взаимодействия друг к другу, к внешней образовательной среде, к оргмеханизму управления; 2 – осмысление (рефлексия) результатов постадаптационных процессов и их коррекция; 3 – оценка полученных результатов; 4 – коррекция целей и пути их достижения Разновидности: 1) Простое целевое управление: разработка субъектом педагогического«влияния» только сроков и конечной цели управления (обучения) без четких указаний механизма ее достижения при предоставлении определенной инициативы обучающимся,	Достижение образовательной цели путем реагирования не на сбои в процессе достижения, а на их предвестники.	Репродуктивная, репродуктивно-алгоритмическая поисково-эвристическая и технология творческой деятельности, каждая из которых адекватно соответствует цели обучения.	для студенческих групп, хорошо организованных, с высоким уровнем самостоятельности, с высоким уровнем как учебно-познавательных, так и познавательно-преобразовательных действий.

Продолжение таблицы 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
	проявлений их самостоятельности и творческой активности. 2) Программно-целевое управление: разработка субъектом управления целей и механизмов их реализаций, точных сроков и переходных состояний целостного образовательного процесса (т.е. мгновенных значений основных параметров процесса, позволяющих судить в данный момент времени о его качестве). 3) Регламентное управление: предполагает определение педагогом конечной цели выбранного этапа обучения и ограничений на параметры и ресурсы (физиологические, психологические, знаньевые, технические и т.д.) процесса учения и управления им при обязательном достижении цели, но в сроки, которые «априори» трудно определить.			

Продолжение таблицы 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
Педагогическая технология управления с ориентацией на процесс	1 – определение этапов образовательного процесса и его переходных состояний, ограничений; 2 – определение требований к обеспечению образовательного процесса; 3 – адаптации имеющегося обеспечения к возникающей педагогической ситуации для осуществления переходных состояний в развитии процесса;	Осуществление образовательного процесса путем обеспечения возможности его перехода из одного состояний в другое.	Использование субъективных методов решения технологических задач (так как участвуют опыт, знания, интуиция, способность к направленному мышлению - интеллект) – весьма эффективных, но не всегда надежных.	при наличии у преподавателя целостного видения образовательного процесса (для опытного преподавателя).
Педагогическая технология управления на основе потребностей и интересов	1– определение путем наблюдений, диалога или на основе эмпирических данных динамических тенденций личности обучающихся (потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации);	Стимулирование деятельности субъекта учения через его потребности и интересы.	Удовлетворение значимых для субъекта деятельности потребностей и получение наслаждения от переживаемых при этом приятных эмоций.	при владении преподавателем психологическими техниками выявления и использования знаний ценностно-смысловых особенностей студентов.

Продолжение таблица 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
	2 – выделение, используя известные классификации потребностей, наиболее значимые из них с точки зрения практического поведения личности обучающегося; 3 – определение «стержневого» интересов (термин Крутецкого В.А.) каждого студента к той или иной стороне (аналитической, синтетической, экспериментальной, изобретательской и т.д.) учебной деятельности; 4 – умелое влияние на потребности и интересы студентов, актуализация потребности в познании, в достижении высот профессиональной деятельности, в личностном росте.			

Продолжение таблицы 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
Педагогическая технология управления на базе активизации учебно-познавательной деятельности студентов	1 – подготовка студенческой аудитории к осознанному восприятию учебного материала. 2 – осуществление «управляемого переноса активности» на собственно образовательный процесс. *3* – создание познавательных мотивов путем изменения строения конкретного «отрезка» учебной деятельности студентов. *4* – определение (нахождение) факторов, стимулирующих учебную деятельность студентов, и мобилизация их психологических, физиологических ресурсов для достижения поставленных целей. *5* – помощь студентам (создание условий) в раскрытии потенциала их «первичной» креативности (свобода импровизации, раскрепощенность мыслительных действий, свобода действовать «здесь и сейчас» в	«Перевод» учебную деятельность в фазу творчества и тем самым максимизировать активность ее субъекта путем обеспечения ему свободу выбора и свободу созидания.	Обеспечивается методами, инструментальными средствами и управляется посредством возбуждения и модуляции источников активности человека.	– при владении преподавателем методами и инструментальными средствами активизации учебной деятельности.

Продолжение таблицы 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
	зависимости от возникающей ситуации), в сохранении и пополнении этого потенциала (воспитании упорства, дисциплины, навыков, терпения вплоть до окончательной сформированности интеллектуального «продукта»).			
Педагогическая технология управления учебной деятельности студентов путем постоянных проверок и указаний	Циклическое использование постоянных проверок и указаний для педагогического управление по постоянному изменению педагогической ситуации относительно неизменной цели учения. Три формы: – курирование, когда педагог постоянно наблюдает за учебной деятельностью одного или нескольких студентов; – коллективные формы взаимодействия с индивидуальным контролем; – периодический контроль путем осуществления регламентных (корректирующих и.	Обеспечение сознательного усвоения содержания учебного материала и повышения уровень познавательных действий студентов за счет постепенной реализации комплекса управленческих решений.	Жесткое планирование учебной деятельности студентов и постоянное внимании к их текущим делам.	Данная технология носит временной характер и трансформируется в другие технологии по достижению обучающимися требуемого уровня самостоятельности и познавательной активности.

Продолжение таблицы 5

Название технологии управления	Последовательность этапов, разновидности	Цель	Основной механизм	Применимость
	направляющих в нужное «русло» указаний) проверок, бесед и анализа проблемных ситуаций			
Комбинированная				

Проектный метод как метод обучения обоснован в 1896г. американским ученым-педагогом и философом Д. Дьюи в лаборатории Чикагского университета. Сущность метода он выразил тезис «обучение через делание», которое строится на активной самостоятельной деятельности обучающегося, сообразуясь с его личными интересами в приобретении знаний.

Проектный метод содержит в себе две линии развития [306]. Первая – это получение внешнего результата (материального, интеллектуального), который возникает через решение проблемы. Второй – внутренний результат как приобретенный опыт деятельности, включающий знания, умения, компетентности, ценности.

Термин «проектное обучение» ввел Ч.Р. Ричардсон, профессор Колумбийского университета, поддержав идею Дьюи. Коллега Дж. Дьюи У.Х. Килпатрик утверждал, что в проектном обучении лежит решение проблемы, и когда ставится цель по ее достижению и есть стремление это делать, то тогда проблема становится проектом. Под проектом он понимал всякую активную деятельность, которая выбрана свободно и потому выполняется с увлечением, «от сердца». Роль преподавателя в проектном обучении сводится к консультированию, управлению учебной деятельностью обучающихся. Созвучные идеи были воплощены в педагогической системе «Дальтон-план».

В России основоположником проектного обучения считается С.Т. Шацкий, центральная идея педагогической системы которого – придание личностного смысла освоению школьниками ценностей мировой культуры, накопленного социального опыта, навыков деятельности. П.П. Блонский также внес значительный вклад в разработку метода проектов. Он писал, что «метод проектов – основное орудие становления активного преобразователя, исследователя окружающего мира, … проектный метод есть основное средство познания и преобразования окружающей человек действительности» [по 306]. В 20-х годах в России проектный метод широко применялся в школах, развитие теории проектного обучения связаны с такими именами, как Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина, В.В. Игнатьев, П. Руднев и др.

К сожалению, процесс внедрения проектного метода обучения в школах России в 20-х годах XX века был сопряжен с деформацией учебно-воспитательного процесса, что выразилось в смещении в инструментально-практическую область, снижению роли интеллектуально-теоретической составляющей обучения. Постановлением ЦК ВКП(Б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе» организация работ по методу проектов была осуждена, что практически привело к вытеснению метода проектов из практики российской обучения. Хотя, как отмечает Е.С. Полат, в зарубежной школе метод активно использовался все это время. Новый всплеск интереса к методу возник в 90-хгодах. Школьная система обучения, несомненно, оказывает влияние и на вузовский образовательный процесс. В вузах как таковая технология проектного обучения тоже начала использоваться в этот же период, хотя в высшей школе идеи проектного обучения имели место в научно-исследовательской, учебно-исследовательской работах, в курсовом проектировании.

Понятие «проект» (от лат. projetin - бросание вперед) – идеальный образ предполагаемого или возможного состояния, объекта, как частный случай – план, замысел чего-либо.

Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

При *обосновании проектного обучения как технологии управления* учебной деятельностью выдвигаем следующие доводы.

Ценность проектного обучения в том, что проектирование является движущим механизмом подлинно развивающего обучения, потому что предметом проектирования и развития есть переход из одного состояния системы образования в другое (И.И. Исаев).

Проект является методом обучения и средством практического применения усвоенных знаний.

Продукт, который создается, имеет субъективную ценность для его создателя, вследствие чего обучающийся сразу включен в деятельность, он мотивирован, увлечен.

Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию разных сторон процесса обучения - содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирует в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности (Н.В. Матяш). Противоречие между содержательной и операциональной сторонами учебной деятельности ведет к отставанию познавательной деятельности в развитии [216, 49]. Этого недостатка лишен проектный метод, потому что операциональная сторона идет параллельно с содержательной, даже подталкивает ее. Это – развивающий метод обучения.

Проектный метод активизирует мышление, механизм которого, по мнению А.В. Брушлинского, заключается в анализе через синтез, «в ходе чего познаваемый объект включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются во все новых понятиях и понятийных характеристиках» [75, с. 53]. Самая сильная мотивация мышления связана с проблемной ситуацией и сокрытым в ней противоречием между начальной и конечной стадиями мышления. Именно поэтому проектных метод, направленный на поиск неизвестного решения, сопряжен для обучающегося с мотивом узнать новое, с преодолением естественно возникающих трудностей и причин неудач, тоже естественных в процессе познания нового.

Проект – это решение проблемы, связан с постоянным принятием решений, а значит, предполагается рефлексия как источник и механизм развития психики. Это психологически насыщенный процесс – генерирование идей и идеальное преобразование объекта (субъективизация), материализация идеальных построений в знаковом материале проекта (объективизация), развертывание знаковой структуры проекта в экстериоризованном действии, материальное или материализованное воплощение замысла (экстериоризация, материализация).

Принципы проектного обучения: общественно-историческая детерминированность, интегративность, проблемность, совместная деятельность, проектность, профессионально-практическая направленность, ориентация на «зону ближайшего развития».

И самое главное для данного исследования. Проектная деятельность как вид учебной деятельности содержит все структурные компоненты, ее составляющие, – учебные ситуации и учебные задачи, учебные действия, учебный контроль и оценку. Причем, эти компоненты формируются открыто в процессе выполнения проектов, а значит, процесс их формирования можно наблюдать, контролировать, – им можно управлять. Проектная деятельность своим содержанием и качественными особенностями ставит обучающегося перед необходимостью полного овладения всеми структурными компонентами учебной деятельности.

Как отмечает А.К. Маркова, уровень сформированности структуры учебной деятельности определяет такую важную характеристику субъекта учебной деятельности, как отношение к учению. Только наличие всех структурных компонентов учебной деятельности вызывает у ученика появление сознательного и положительного личностного отношения к учебе.

Проектное обучение как совместная деятельность, как отмечают В.Я. Ляудис, О.Г. Прикот, В.В. Рубцов и другие, несет в себе возможность обмена знаниями, действиями, способами действий, перева обучающегося в позицию обучающего, создания конвенциональных ценностей всех участников проектирования.

Обозначается связь с практикой, возникают противоречия, когда имеющихся знаний не хватает для практических задач, оказываются востребованными консультации с преподавателем и другими студентами (И. Шмитц).

И наконец, проектный метод позволяет организовать обучение на основе событийности [452].

Для типологии проектов предлагаются следующие *типологические признаки:*

1. *Доминирующая в проекте деятельность*: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-

ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

2. *Предметно-содержательная область:* монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. *Характер координации проекта*: непосредственный с открытой координацией (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Х*арактер контактов* (среди участников одной школы, группы, города, региона, страны, разных стран мира).

5. *Количество участников проекта: личностные, парные, групповые..*

6. *Продолжительность проекта краткосрочные, среднесрочные (от недели до месяца), долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).*

Поэтому проектный метод – как система методов.

Традиционно выделяется три этапа в проектном обучении: подготовительно-поисковый, технологический, заключительный.

Разработана *теория метапроектного обучения*, которое К.Ю. Колесина определяет как особую дидактическую стратегию обучения, направленную на формирование метазнаний, метаумений, метаспособов, метапонятий, метаидей, и как следствие, формирование ключевых компетенций и личностных качеств обучающегося, таких как позиция, взгляды, мировоззрение, систему ценностей, опыт, установки, когнитивные схемы и фон [229, с. 8]. Автором метапроект рассматривается как особый вид текста, включающий смыслосодержащую и смыслозначащую проблему, решаемую обучающимися в ходе выполнения проекта. Мы разделяем позицию К.Ю. Колесиной в понимании возможностей метапроекта в современном социокультурном контексте, однако предлагаем иную точку зрения в понимании его сущности, этапов, применения и значения в современном образовательном процессе.

Нами вводится понятие метапознавательного проекта как технологии управления учебной деятельностью студентов, в основу которой положен также проектный метод обучения.

Метапознавательный проект (метапроект) отличается от понятия «курсовой проект/работа» тем, что целью последних является применение знаний, полученных в теоретическом курсе.

Цель метапроекта – приобретение умений по управлению знаниями в процессе решения междисциплинарной учебной задачи. Учебное содержание модуля, организованного на основе метапроекта, формируется в ходе выполнения метапроекта и отличается в проектах, выполненных разными студентами или группами студентов. Суть метапроекта вытекает из метапознания, «цели и средства которого становятся принципами и способами рефлексивной интеграции понятий, схем, категорий, идеальных объектов, знаний из различных дисциплин» [395, с. 159]. Так, научный коллектив Ю.В.Громыко разрабатывал интегративные курсы по метапредметам «проблема», «знание», «знак», «задача». В нашем случае речь идет о метаумении – управлении знаниями.

Поскольку учебная деятельность имеет два результата – внешний и внутренний, цель метапроекта разбивается на две подцели (в соответствии с видением В. Оконя): предметную и личностную.

Предметными целями реализации технологии является построение системы обобщенных знаний предметной области в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов, демонстрация разнообразия конкретных (фактологических, закономерностных, процессуальных, оценочных и др.) знаний предметной области. Логично при модульной организации образовательного процесса, когда под модулем понимается совокупность учебных элементов, интегрированных в модуль для достижения общих образовательных результатов (формируемых компетенций) и объединенных решаемыми при этом учебными задачами, предметные цели обозначить как *знаниевые* цели, поскольку их достижение связано с усвоением определенной системы знаний. Причем, знания понимаются в широком смысле слова – это разного рода знания. Так О.Н. Крылова выделяет:

– информационные, описывающие явления, законы, понятия и т.п., отвечающие на вопросы: «что, кто?»;

– процедурные, Отражающие способы деятельности, характеризующие то, как явления познавать, как использовать; отвечающие на вопрос: «как?»;

– оценочные, отражающие отношения, отвечающие на вопросы: «зачем? Какова роль и значение данного явления?»;

– рефлексивные (личностные), отражающие чувственное восприятие, мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагающие отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; и отвечающие на вопрос: «почему это для меня важно?» [259].

Следует отметить, что последний тип знаний мы относим к личностным целям / результатам обучения.

Классификация способностей и знаний по Б. Блюму, Р. Гангу, В.С. Аванесову включает 17 позиций. А если рассматривать знаниевые цели через призму учебных задач, то хорошим подспорьем для преподавателя может служить таксономия учебных задач, разработанная Д. Толлингеровой для обучения школьников, но весьма полезная и для преподавателей вуза (задачи на воспроизведение, простые мыслительные операции, сложные мыслительные операции, получение обобщенных знаний, продуктивное и рефлексивное мышление) [475].

Личностными целями являются: развитие познавательной мотивации и активности студентов, самостоятельности в познавательной деятельности, развитие умений, входящих в познавательную компетентность студентов.

Метапроекты могут быть междисциплинарными (модульными) и дисциплинарными (если учебная дисциплина построена на объединении различных областей научного знания). Соответственно *модуль, образованный на основе учебных элементов как интеграции областей научного знания*, *может рассматриваться как метапроект*, выполняя который студенты являются активными участниками педагогического управления учебной деятельностью.

Направленность образовательного процесса на развитие субъектности и осмысленности в обучении формируется на основе двухуровневого построения содержания учебного модуля – инвариантная часть, которую проектирует преподаватель (базисная), и вариативная (эклективно-переменная), которая проектируется

студентами с привлечением информационных ресурсов образовательной среды / образовательного пространства (в соответствии с их интересами, потребностями, мотивацией, личным опытом).

Задачи преподавателя при реализации технологии метапроектов:

– проектирование общей модели учебного модуля как проекта, включающего учебные задачи, работающие как фильтр в процессе поиска, отбора, конструирования учебного содержания, и решение которых выводит студентов на обобщенные знания;

– управление многообразием информации из конкретных проектов с выводом на уровень обобщенного знания; вовлечение студентов в управление своей деятельностью и формированием содержания дисциплины;

– стимулирование студентов использовать различные умения работать с информацией;

– создание атмосферу творческого созидания и конструктивного анализа;

– использование рефлексивных процедур и вовлечение студентов в рефлексию своей деятельности.

Технология метапроекта основывается на типичной последовательности этапов проектной технологии, но включает в себя четыре этапа, реализующие развитие логики «сознание – понимание – действия - осознание», отвечающей на вызов множественности информационной среды и потребности личности определения в смысле собственной деятельности. Этапы метапроекта в общем виде соотносятся с компонентами организационной структуры учебной деятельности (табл. 6). Кроме того, этапы технологии должны быть направлены на формирование элементарных познавательных процедур (понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия), погружение в которые сопряжено с формированием психологической структуры учебной деятельности. Конечно, было бы неправильно утверждать, что определенные этапы метапроекта направлены на формирование определенных процедур – эта сложная взаимосвязь приведена в работе О.Б. Даутовой [130, С. 125]. Однако преимущественную направленность этапов мы считаем возможным выделить, что нашло отражение в названии этапов.

С нашей точки зрения, нет потребности в выделении содержательного этапа, потому что все выделенные этапы метапроекта связаны с содержанием учебного модуля, без содержания они теряют смысл. Вместо этого считаем необходимым ввести корректировочный этап, поскольку речь идет о технологии управления, а управление процессом всегда включает своевременную коррекцию процесса – в этом и суть управления.

Таблица 6 – Обоснование этапов метапроекта

Компоненты учебной деятельности				Этапы метапроекта
П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина	Е.И. Машбиц	Л.М. Фридман	Г.А. Атанов	
	мотивационная	вводно-мотивационная,	мотивационная	смыслообразующий
ориентировочная			ориентировочная	понятийно-проектировочный
исполнительная	операциональная	операционально-познавательная	исполнительная	операционально-деятельный
контрольная		контрольно-оценочная	контрольно-корректировочная	рефлексивно-смысловой
	содержательная		содержательная	
				корректировочный

Первый этап – *смыслообразующий этап (сознание*). Сознание понимается как теоретический конструкт, в результате которого происходит самоопределение студентов в видении учебного модуля через конкретную ситуацию, включающую интегральную характеристику модуля (или его части). Единицей сознания, ее «клеточкой» Л.С. Выготский определил смысл, также как для мышления – значение. По К. Ясперсу смысл является предметом понимания, а не объяснения. По Ж.-П. Сартру внешняя реальность представляет собой вместилище смыслов, и смыслы выбираются сознанием через систематическую субъективизацию внешней реальности; постижение смыслов происходит через процедуру понимания. В

работах М.М. Бахтина понятие смысла созвучно с понятием «эмоционально-волевого тона», который сопровождает любую деятельность: «Уже тем самым, что я заговорил о предмете, обратил на него внимание, выделил его и просто пережил его, я уже занял по отношению к нему эмоционально-волевую позицию, ценностную установку..» [47, с. 152]. По мнению В.В. Налимова, смыслы делают человека активными, психически здоровыми или, если они не обновляются, подавляют, угнетают, а процесс раскрытия смыслов расширяет и гармонизирует смысловую ткань личности, выводя личность за ее пределы [327, с. 250-251].

Интересны результаты исследований Е.Ю. Артемьевой, дающие основание утверждать, что обучение сопряжено с процессом приобретения смыслов и построения полноценных смысловых систем. По мнению У.А. Хараша, эффективность лекции зависит от того, насколько лектору удалось перевести взаимодействия из ролевого в личностный план через установление контакта с аудиторией и персонификацией своей лекции, наполняя ее личностным смыслом. «В этом случае лекция… понимается, осмысливается и осваивается слушателем как пространная и компетентная реплика в его собственном внутреннем диалоге, развернувшемся вокруг субъективно значимого предмета» [509, с. 62]. Более того, всякое сообщение есть еще и передача мотивов своей деятельности, личностных смыслов.

Д.А. Леонтьев, изучая психологическую проблему смысла, выделяет в ней три плоскости. Онтологическая плоскость связана с жизненным смыслом как объективной характеристикой места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий в контексте жизни субъекта. Феноменологический аспект смысла проявляется в личностном смысле и отражающейся в нем динамики субъективного образа реальности, презентируется субъекту посредством эмоциональной окраски образов или их структурной трансформации. Третий, деятельностный или субстратный, аспект смысла образуют смыслонесущие жизненные отношения, принявшие форму смысловых структур личности, которые обеспечивают регуляцию жизнедеятельности субъекта. Итак, смысл имеет сложную, триединую природу, и понимается как «отношение между субъектом и объектом или явлени-

ем действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [278, с. 114].

Цель этого этапа состоит в том, чтобы создать смысловую установку у студентов, которая, представляя собой «выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности, стабилизирует процесс деятельности в целом, придает деятельности устойчивый характер» [34, с. 74]. Зачем создавать смысловую установку? Ответ на этот вопрос находим у А.Г. Асмолова, который отмечает, что личностный смысл и смысловая установка лежат в основании отношений человека к миру вообще и связи знаний и отношениям человека к этим знаниям, в частности, как отношение когнитивной и аффективно-потребностной сфер.

Таким образом, значимость смыслообразующего этапа в выполнении метапроекта чрезвычайно велико, поскольку определяет дальнейшее отношение и поведение студента относительно учебной ситуации как ядерной структуры учебного курса в целом. Более того, поиск смысла в решении учебной ситуации есть проекция решения более сложной задачи – поиска смысла изучения учебного модуля в контексте целостной подготовки специалиста (что в дидактическом плане означает самоопределение в предметном и личностном смыслах). Как известно, мотивация есть внешняя, основанная на системе стимулов, и внутренняя, возникающая с принятием смыслов деятельности. Преобладающей на этапе является внешняя мотивация, создаваемая преподавателем. Цель этапа – активизировать сознание студентов, подготовив для следующего этапа. Уже на этом этапе необходима коллективная деятельность, общение. По мнению В.В. Давыдова, при формировании у человека функций сознания, «вначале эти функции включены в построение коллективной деятельности, а затем в измененном виде они начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности» [127, с. 15].

Этот этап чрезвычайно важен для успеха учебной деятельности, потому что, как отмечает Ш.А. Амоношвили, «ясность учебно-познавательной задачи (цели)

служит одной из основ мотивации учебно-познавательной деятельности в целом» [13, с. 218].

Второй этап – *понятийно-проектировочный этап (понимание и проектирование*). Пробужденное сознание направляется на этом этапе на предметное содержание, понимание того, что предстоит сделать. А.Н. Леонтьев отмечал, что личностный смысл не может быть «чистым», надпредметным, он всегда привязан к чему-либо. Понимание - это «воплощение смысла в значениях» (А.Н. Леонтьев), результат понимание – смысл учебного материала, встраивающий новые понятия и связи между ними в устоявшуюся систему знаний индивида. Внимание студентов сосредотачивается на определении в теме, создание общего проекта действий по разрешению ситуации; создании модели будущего результата, определении в источниках информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий, критериях оценки будущего результата. Этап характеризует возникновением внутренней мотивации студентов к учебной деятельности с данным предметным материалом на фоне появления интереса, диалогового взаимодействия, психологических затруднений в понимании. Формируется ситуация событийности, переживания, принятие ответственности за общий результат, активизируется мышление в поиске возможных решений, преодолении трудностей понимания и создания моделей будущего результата.

Третий – *операционально-деятельностный этап (действия и коммуникации*). На этапе происходит пошаговое выполнение и демонстрация проектов: представление группами своих вариантов, поиск инвариантной составляющей для всех проектов, обобщение и систематизация. В ходе выполнения этапа происходит развитие учебных действий (как элементов учебной деятельности). Достигаются дидактические цели: развитие умений работы со знанием в ходе реализации проекта на основе индивидуальной и групповой деятельности; построения коммуникаций (внутри микро-групп, группа – преподаватель, студент-преподаватель); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микро-групп, активизирующих пошаговую рефлексию. Особое значение имеет защита проекта как личностно значимого и ценного в

прикладном аспекте результата. Защита проекта демонстрирует сформированность системы обобщенных знаний, дает представление об используемых умениях работать со знанием и развитии собственно учебных действий, умении оценочной деятельности.

Особе значение на этом этапе является создание ситуаций коммуникаций между всеми участниками образовательного процесса. Особенно это касается языковой коммуникации, так как язык «материализует» мысль, демонстрирует ее течение, развитие. В традиционном учебном процессе 80% вербальной активности приходится на долю учителя, только 20 % приходится на долю учеников [222]. Мы провели наблюдение образовательного процесса вуза по этому критерию. Для традиционной модели получили:

– лекция - 99% языковой активности относится к преподавателю; 1% - составляют вопросы студентов;

– семинары – преподаватель активен в среднем на 30-40%, 70-60% активности приходится на отдельных студентов, средняя языковая активность студентов примерно 16%.

При изменении характера педагогического управления это соотношение должно измениться.

Четвертый этап – *рефлексивно-смысловой этап (осознание*). Для осознания как результата активной работы сознания в практической деятельности характерно отстранение от тематики проектов по конкретным ситуациям. Происходит определение инварианта, составляющего содержательный базис учебного модуля, для чего может быть использовано построение интеллектуальной карты модуля. Возможно ранжирование выявленного многообразия знаний по тому, к каким типам можно отнести (обобщенные, глубинные, поверхностные, фактологические, инновационные). Проводится анализ умений работать со знанием по его жизненному циклу и анализ познавательной деятельности с позиций современных характеристик познавательной компетентности: что удалось, где были затруднения, определение наиболее важных зон в дальнейшем развитии. Оценка постижения предметных и личностных смыслов (предметного и межпредметного – формиро-

вания системы обобщенных знаний, понимание ограниченности личностного знания; личностного – анализ примененных и не примененных умений работать со знанием, затруднений в выполнении проекта и их причин). Реализация этапа означает обращение к самосознанию личности. Этап является смыслообразующим будущих действий, побуждающим к дальнейшим действиям, мотивирующим к дальнейшему учению. В технологии управления оценивание начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь и как технология обучения [171, с. 10].

Один из основных элементов на этом этапе – оценивание проведенной учебной деятельности как содержательное качественное рассмотрение результата усвоения в его сопоставлении с целью. Ш.А. Амонашвили в формировании умения содержательной оценки выделяет три линии:

– оценочная линия самого педагога (суть в коррекции и стимулировании учебной деятельности обучающегося, формировании положительной установки, при этом ученик подсознательно перенимает определенные эталоны, формы и способы оценочной деятельности);

– формирование общественных эталонов оценивания, общественного мнения в условиях коллективной деятельности, т.е. происходит повышение объективности оценки, ее общего характера;

– самооценка, рефлексивная, внутренняя в самостоятельной деятельности [13, с. 216].

Эти этапы выделялись ученым в процессе учебной деятельности школьников, но мы считаем правомерным рассматривать их и для учебной деятельности студентов; отличие в том, что студенты уже имеют опыт оценочной деятельности, поэтому этапы линии будут более тесно переплетены, акценты смещаются на самооценку.

Этот этап также связан с формированием личностной модели самооценки и самоорганизации. Существуют различные модели самоорганизации: модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности О.А. Конопкина, модель целостной системы самоуправления Н.М. Пейсахова и М.Н. Шевцова, модель ориен-

тировочно-исследовательской деятельности З.А. Решетовой, модель структуры действия организации времени жизни В. Графа, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис, модель этапов осуществления самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности Я.О. Устиновой, модель цикла обучения Д. Колба, модель принятия управленческих решений, модель общепринятых компонентов процесса самоорганизации [507]. Анализ функциональных компонентов и их сущностного наполнения в описанных моделей выявил наибольшую пригодность для рефлексии при выполнении метапроекта модель осознанной саморегуляции произвольной деятельности О.А. Конопкина, включающую в себя функциональные звенья:

– принятая субъектом цель деятельности;

– субъективная модель значимых условий;

– программа исполнительных действий;

– система субъективных критериев достижения цели;

– контроль и оценка реальных результатов;

– решение о коррекции системы саморегулирования.

В дидактических исследованиях принято разделять в учебной деятельности этапы оценивания и рефлексии (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л. Клингберг, Ш.А. Амонашвили и др.).

В психологии самооценка рассматривается с точки зрения ее формирования на двух уровнях:

– низкий уровень: сравнение «Я – Другой», критериями при сравнении выступают некоторые выбранные внешние признаки;

– высокий уровень: сравнение «Я вчера – Я сегодня», тогда критерии для сравнения определяются личностью самостоятельно на основе собственных ценностный установок, и в этом случае процедура рефлексии предшествует процедуре оценивания.

Предлагаемая технология педагогического управления разработана для условий многообразия, когда процедура внешнего оценивания затруднена и потому часто лишена смысла в связи с трудностью подбора критериев, удовлетворяющих требованиям всего многообразия. Поэтому рефлексия, в ходе которой осознается

проделанная деятельность, связана с формированием критериев для ее оценки. Конечно, в процессе учебной деятельности у студентов формируются определенное понимание критериев, в отношении которых происходит оценка. Но задача данной технологии в том, чтобы научить учиться в условиях многообразия, когда процедура рефлексии разнообразных аспектов (собственного дисциплинарного и междисциплинарного знания, разрывов в знании, умений познавательной деятельности, реализуемого процесса деятельности, полученного результата – промежуточного или итогового) учебной деятельности является постоянно сопровождающей эту деятельность.

Пятый этап – *корректирующий этап* является сопровождающим все предшествующие этапы. Психологически этот этап очень важен, поскольку его цель – сформировать и развивать готовность к постоянным изменениям себя и своей деятельности: успешным становится только тот человек, который умеет видеть направления изменений и способен изменять свою деятельность и изменяться сам.

Выполнение этапов метапроекта подразумевает приобщение студентов к жизненному циклу знания (приобретение, хранение, применение, распространение, генерация, коммерциализация), успешность овладения каждым шагом которого также может быть охарактеризована через соответствующие критерии.

Наблюдения и анализ образовательного процесса показывают, что внешнее информационное воздействие на знаниевую компоненту содержания образования приводит к тому, что студенты приобретают массу информации, не заботясь об ее осмыслении и переработке. Но в то же время новые информационные потоки способствуют обогащению информационных ресурсов образовательной среды, демонстрирует непрерывный процесс развития знания: студенты приносят и демонстрируют то, что преподаватель мог еще и не знать. Вовлеченность в процесс развития знания, сопричастность и событийность этого процесса, свобода и ответственность являются главными мотивирующими факторами, на поддержание которых и направлено педагогическое управление.

Технология метапроектов включает в себя разнообразные формы и методы обучения: консультирование, методическая и психологическая поддержка, моделирование процессов и ситуаций, групповая дискуссия, решение конкретных ситуаций, рефлексивные методики, проектирование, исследование. Лекция как традиционная форма организации занятий в высшей школе имеет место быть, но ее количественное представление уменьшается, при этом наблюдается возрастание свернутости, степени обобщенности учебного материала, повышения ее эмоционального заряда и ценностного потенциала. Обобщение действий преподавателя и студентов и их взаимодействий по этапам выполнения метапроектов представлено в таблице 7 . Каждый этап имеет ведущую направленность на формирование определенной универсальной познавательной процедуры. Однако в той или иной степени оказываются использованы ресурсы всех универсальных процедур на всех этапах метапроекта.

Таблица 7 – Взаимодействие деятельности студента и преподавателя в образовательном процессе

Способы деятельности преподавателя	Деятельность студента	Взаимодействие
Смыслообразующий этап ***(сознание)*** направлен на формирование универсальной познавательной процедуры - *понимание*		
Создание внешней мотивации, демонстрация многообразия внутри предметной области и ее связи с профессиональной деятельностью; собственное включение и создание условий для включения студентов в процессы самоопределения на основе выбора; организация обсуждения;	Понимание роли модуля в общей деятельности профессионала; определение предметных и личностных целей; личностного смысла в изучении модуля;	Непосредственное взаимодействие, в результате которого студент отвечает на вопрос: зачем *ему* необходимо изучать этот *учебный модуль?*

Продолжение табл. 7

Понятийно-проектировочный этап ***(понимание и проектирование****) направлен на формирование процедур понимания и проектирования*		
Создание условий для понимания студентом учебных задач, составляющих проект, включения в проектирование; обострение ситуаций, стимулирующих востребование студентами обобщенных знаний;	выбор темы проекта; планирование его содержания, постановка предметных и личных задач по реализации проекта; запрос обобщенных и иных (фактологический, процессуальных, оценочных) знаний.	Непосредственное взаимодействие и опосредованное информационно-коммуникационной средой для ответа студентом на вопрос: что ему интересно и что он будет делать дальше, шаг за шагом?
Операционально-деятельностный этап ***(действия и коммуникации)*** направлен на формирование процедуры коммуникации		
Стимулирование деятельности (поддержание интереса, личностного смысла), консультирование, организация коммуникаций, создание атмосферы конструктивной критики, анализ и экспертиза информации; поощрение взаимодействия; оценивание результатов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное)	Выполнение проекта (поиск информации, переработка, накопление и хранение), создание коммуникаций внутри мини-группы, между группами; предъявление результатов проекта (распространение, генерирование знаний, анализ коммерциализации), консультирование с преподавателем.	Непосредственное и опосредованное взаимодействие с отдельными студентами, мини-группами по уточнению задач, по экспертизе их выполнения;

Продолжение табл.7 *Рефлексивно-смысловой этап (**осознание**)* направлен на формирование процедур рефлексии и оценивания		
Создание условий для анализа и оценки достижения личностных и предметных целей студентами, смысла осуществленного проекта; вовлечение в самооценку и взаимооценку; создание рефлексивного поля; снятие затруднений у студентов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное).	Анализ и самоанализ достижения поставленных целей; определение личностного смысла в проделанном проекте; самооценка и взаимооценка; постановка вопросов, рефлексия своей деятельности, деятельности мини-группы в целом совместного процесса выполнения проекта; определение затруднений и поиск их причин;	Непосредственное взаимодействие, в результате студент отвечает на вопрос: Что он узнал нового? Зачем ему эти знания? Может ли он сказать, что теперь это его знания? Чему он научился, каким умениям? Что он сделал не так? Почему не получилось? Как бы он сделал теперь?
Корректирующий этап		
Фиксация затруднений собственных и затруднений студентов, их взаимодействия; формулирование выводов по проекту и педагогическому управлению учебной деятельностью в ходе его выполнения.	Формулирование выводов по предотвращению затруднений и коррекции учебной деятельности.	Непосредственное и опосредованное взаимодействие по содержанию, организации, выполнению проекта: что следует изменить в проекте и в своей (индивидуальной или совместной) деятельности? Как следует измениться самому?

Принцип событийности в управлении нацеливает на то, что эти процедуры как элементы бытия, переплетаясь между собой, и составляют «ткань» бытия. Главное, чтобы процедуры состоялись, ибо посредством их осуществляется овладение содержание образования.

Таким образом, технология метапроектов, реализуемая в условиях нелинейной модели образовательного процесса в вузе, позволяет конкретизировать

требования к деятельности преподавателя при выполнении функций педагогического управления учебной деятельностью студентов.

Функция *планирования* (проектирования*)* включает построение плана-проекта как целостной модели учебного модуля (или его части). Планирование начинается с проектирования будущих результатов освоения учебного модуля в виде набора компетенций. Разрабатывается система технологий, включающая технологические приемы (разработка стратегий использования различных видов деятельности (познавательной, исследовательской, проектной и др.; планирование используемых умений при работе со знанием; подбор методик активизации учебной деятельности), обеспечивающая включенность студентов в универсальные познавательные процедуры. Проводится перспективное планирование содержания учебного модуля (выделение системы обобщенных знаний; подготовка ведущих идей проекта; определение информационных ресурсов или источников их получения). Важная задача при управлении – календарное планирование будущего процесса обучения – разработка технологической карты модуля. Построение системы диагностики (средств и методов оценивания, критерии и показатели оценивания проекта) завершают этап планирования как целостной системы действий.

Проектирование проходит три этапа: предварительное проектирование преподавателем, совместное проектирование студентов и преподавателем, личностное проектирование студентом.

Функция *мотивации связана со* стимулированием интереса, созданием комфортного психологического климата (доверие, открытость, личная увлеченность, доброжелательность, вера в способности студентов, событийной общности), учетом психологических и личностных особенностей студентов. Эта функция обеспечивает вовлечение студентов в процедуру выбора, самоопределения, рефлексии, коллективную деятельность; создание условий для индивидуального и совместного определения предметных и личностных целей; поощрение инициативы, лидерства, активности, успешности. От того, насколько эффективно преподаватель осуществляет эту функцию, зависит включенность студентов в выполне-

ние всех остальных управленческих функций, эффективность собственно педагогического управления.

Функция *организации* направлена на организацию ситуаций многообразия (предметно-содержательного, ценностно-смыслового, коммуникативного, технологического). На многоплановом, многофасетном фоне организуется групповое взаимодействие (на занятиях и вне занятий), вовлечение в диалогово-полилогового общение, в поиск точек соприкосновения мнений, вызов на доказательство, обоснование, рефлексию; поощрение толерантности к позициям другого; поиск компромиссов в конфликтных ситуациях; поощрение конструктивной критики. Если инициатива в организации и координации происходит от студентов, значит, можно сделать заключение об том, что педагогическое управление достигает своей цели.

При выполнении функции *координации* используются различные средства взаимодействия (средства коммуникативной системы) для оперативной координации выполнения проекта, поддержания сотрудничества внутри мини-групп и учебной группы в целом; использование приемов взаимовлияния внутри мини-групп.

Функция *контроля* осуществляется путем использования разнообразных способов оценивания; вовлечение студентов в процессы оценивания и самооценивания, вовлечение в рефлексию деятельности и личностного развития.

Коррекция, как результат управленческого решения по производимой учебной деятельности, направлена на совершенствование, как самой учебной деятельности, так и всех этапов управления. Кроме того, целью коррекции является и совершенствование образовательного процесса по учебному модулю: уточнение содержания проекта; применяемых технологических приемов; взаимодействий.

В исследовании Е.В. Лобановой обоснована наибольшая значимость для студентов в информационной образовательной среде консультаций с преподавателем по сравнению с компьютерными программами, творческими заданиями и т. д. Данный вывод является доказательством актуальности непосредственного взаимодействия, причем взаимодействия подразумеваются не только между пре-

подавателем и студентом, но и между студентами, что соответствует ситуациям реальной профессиональной деятельности.

Поэтому лишь частично согласимся с мнением ученых [304], что непосредственное взаимодействие между студентом и преподавателем отходит в прошлое, что эта форма останется лишь для слабых студентов. Действительно, информационные сети дают возможность доступа к огромному массиву информации, к огромному мировому образовательному ресурсу, позволяют реализовать выход в широкую систему общения глобальной электронной сети. Более одаренные студенты, таким образом, могут проявить большую самостоятельность, возможность налаживать связи с инновационными системами продвижения своих знаний в реальность, погружаться в систему коммуникаций с корпорациями, НИИ, отдельными людьми и т. д. Именно этот путь релает реальным осуществление этапа коммерциализации знаний. Для его решения необходимо позиционирование университетов не только как обучающих, а как инновационных структур. Решение этой действительно сложной проблемы – через создание , технопарков, бизнес-инкубаторов, путем различных способов интеграции образования, науки и бизнеса.

Нашему видению ближе позиция В.П. Зинченко, который утверждает, что *педагог «одушевляет информацию, превращает ее в знания»* [165, с. 80]. Потому что «педагог идентифицирует себя с учащимися, вкладывает себя в них», и тогда наступают для него счастливые моменты «сочувственного понимания» (М.М. Бахтин), «преобразующего понимания» (Г. Риккерт), «творческого понимания» (В.П. Зинченко). Трудно представить образование, если электронное обучение вытеснит любые взаимодействия из образовательного процесса. Доказательством потребности в обучении живого, человеческого общения служит «спираль познания» [342], демонстрирующая, что только в процессе взаимодействия возможна трансформация «информация – знания – информация», тем более при усилении диалоговой и полилоговой сущности современного образования (диалог личностей, взаимодействие субъектов образовательного процесса, многообразие образовательных моделей).

Выводы по второй главе

1 Управление в вузах как образовательных системах рассматривается в двух аспектах: как управление образовательным учреждением и педагогическое управление учебной деятельностью студентов. В обоих аспектах управления проявляются особенности образовательных систем (открытость, целенаправленность, рефлексивность, динамичность, социальная сущность и др.).

Педагогическое управление образовательным процессом современного вуза обладает признаком дуальности – это целенаправленное дидактическое влияние на образовательный процесс вуза с целью сохранения баланса между относительно стабильным его протеканием в традиционных академических рамках и приданием ему необходимой динамики, обусловленной мно-гообразием мотивационных установок и разнообразием образовательных потребностей студентов.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление преподавателем и студентами во взаимодействии) процессом решения учебных задач, в ходе которого происходит конструирование содержания образования путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно конструированного содержания.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов учитывает сущностные характеристики учебной деятельности: направленность на овладение содержанием образования путем решения учебных задач; формирование обобщенных знаний и способов действий; активность и мотивированность, пробуждающие самосознание как рефлексивный акт регуляции деятельности, самоопределения, самоактуализации; влияние на изменение не только интеллектуальных, но и личностных характеристик ее субъектов; взаимодействие и межсубъектный взаимообмен деятельностями; продуктивность, проявляющуюся в структурированном и актуализованном знании и умении его применять, а также в новообразованиях психики и деятельности (в мотивационном, ценностном, смысловом, личностном планах).

Педагогическое управление учебной деятельностью должно обеспечить условия реализации нелинейной модели образовательного процесса с присущими ей проблемностью, субъектностью, интерактивностью, диалогичностью-полилогичностью, рефлексивностью, развитием логики «сознание – понимание – действия - осознание», модуляризацией и др.

2 ***Концепция педагогического управления учебной деятельностью*** студентов отвечает на вызовы современной социокультурной ситуации (множественность и доступность информации наряду с повышающейся ценностью и ростом экономического потенциала знаний; стремительное развитие информационно-коммуникационных средств, создавших огромные информационный и коммуникативный ресурсы; неопределенность и динамичность, разнообразие и изменчивость внешней среды, процедуры выбора материальных и духовно-нравственных аспектов жизни человека) и содержит следующие основные положения.

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

Сущность педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе раскрывается:

– ***в 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 посредством рефлексии 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;

– ***в характеристиках*:**

– *ценностно-смысловой*: 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;

– *в* ***содержании 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 изменениях себя и своей деятельность;

– 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».

Современный социокультурный контекст обуславливает смещение в целях педагогического управления учебной деятельностью студентов к формированию познавательной компетентности студентов. ***Новые характеристики познавательной компетентности студентов***:

– *ценностно-мотивационная* характеристика отражает готовность к постоянной ревизии актуальности личностного знания и способов работы с ним в современной социокультурной и профессиональной средах;

– *операционально-деятельностная* характеризует умения выполнять операции 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)*;*

– *коммуникативная* характеристика определяет способность организации коммуникаций в процессе реализации жизненного цикла знания, рассматриваемых как взаимодействие творческих процессов участников коммуникаций, взаимообмен знаниями и способами действий***;***

– *рефлексивно-оценочная* характеристика выражает способность критического оценивания своих знаний на фоне прежнего опыта, определения разрывов в знаниях и способов их устранения; оценку содержательной наполненности систе-

мы личностного знания и успешности осуществления операций жизненного цикла знания;

– усиление *эмоционально-волевой регуляции* процесса познавательной деятельности.

Критерии сформированности познавательной компетентности разделяются на предметные/знаниевые (сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний, восприимчивость к другому знанию и др.) и личностные (мотивация обучения, владение умениями по работе с информацией и знаниями).

Новые принципы и характеристики педагогического управления учебной деятельностью студентов предполагает управление процессом решения учебной задачи *в новой коммуникативной системе***.**

Функций педагогического управления учебной деятельностью реализуются через со-управление, включающее студентов в выполнение каждой из них.

З Технология педагогического управления учебной деятельностью студентов, основана на использовании метапознавательных проектов. Цель м***етапознавательного проекта (метапроекта)*** – приобретение умений по управлению знаниями в процессе решения учебной задачи. Предметными / знаниевыми целями при реализации технологии является построение системы обобщенных знаний межпредметной предметной области в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов, демонстрация разнообразия знаний предметной области. Личностными целями являются развитие познавательной мотивации и активности студентов, самостоятельности в познавательной деятельности, развитие умений, входящих в познавательную компетентность студентов.

Технология включает в себя следующие этапы, реализующие развитие логики «сознание – понимание – действия – осознание»:

Технология метапознавательных проектов (метапроектов), как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе, включает в себя этапы:

– смыслообразующий этап (сознание): мотивация через поиск смысла в решении ситуации как смысла изучения модуля (самоопределение в предметном и личностном смыслах);

– понятийно-проектировочный этап (понимание и проектирование): определение в теме, проектирование траектории осуществления действий по разрешению ситуации; определение источников информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий;

– операционально-деятельностный этап (действия и коммуникации): осуществление индивидуально-группового маршрута по реализации метапроекта, построение коммуникаций (внутри микро-групп, группа – преподаватель, студент-преподаватель); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микро-групп, активизирующая пошаговую рефлексию; защита проекта как личностно значимого и ценного в прикладном аспекте результата;

– рефлексивно-смысловой (осознание): само- и взаимоконтроль осуществленной деятельности: ее процесса, результата, достижения целей. Анализ познавательной деятельности с позиций новых характеристик познавательной компетентности. Этап включает обращение к самосознанию личности, создавая стимул к развитию умений учебной деятельности и ее результата;

– корректирующий этап является сопровождающим все предшествующие этапы. Его цель – сформировать готовность к постоянным изменениям себя и своей деятельности. Новый характер педагогического управления учебной деятельностью формирует ***новые требования к деятельности преподавателя при выполнении функции управления, которые направлены на усиление самоуправления*** студентами учебной деятельностью. *Проектирование* проходит два уровня: первоначальное проектирование преподавателем и уточняющее проектирование совместно со студентами. *Мотивация* основана на стимулировании интереса, создании комфортного психологического климата, учета индивидуальных особенностей студентов; вовлечение студентов в процедуру выбора, самоопределения, сопричастности, рефлексии; создание условий для индивидуального и совме-

стного определения предметных/знаниевых и личностных целей; поощрение инициативы, лидерства, активности. Функция *организации* осуществляется в условиях ситуаций многообразия (предметно-содержательного, ценностно-смыслового, коммуникативного, технологического), взаимодействия с вовлечением в диалогово-полилогового общение, в поиск точек соприкосновения мнений, вызов на доказательство, обоснование, рефлексию. При *координации* используются различные средства взаимодействия информационной образовательной среды, поддержания сотрудничества внутри мини-групп и учебной группы в целом; использование приемов взаимовлияния внутри мини-групп. *Контроль* отличается использованием разнообразных способов оценивания, вовлечением студентов в самооценивание, в рефлексию деятельности и личностного развития. *Коррекции* служит совершенствованию всех этапов управления, учебной дисциплины в целом на базе рефлексивных решений всех участников образовательного процесса.

3 Подготовка преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в новых социокультурных условиях

В главе представлены новые требования к преподавателям вуза, обоснованные реализацией компетентностного подхода, система подготовки преподавателей и результаты готовности к новому педагогическому правлению учебной деятельностью студентов в современном вузе.

3.1 Преподаватель современного вуза: с позиции компетентностного подхода

Системные изменения в образовательном процессе как реакцию на изменившуюся социокультурную ситуацию С.С. Шевелева определяет как «переход от нормативного к открытому обучению» [527, с. 37]. Для открытого образования характерны нелинейная организация, интерактивность взаимодействий, атмосфера сотрудничества и ориентации на успех, высокий уровень познавательной компетентности и рефлексивного мышления участников образовательного процесса. На создание этих условий в образовательном процессе вуза направлено новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов.

Основные субъекты педагогического управления учебной деятельностью студентов в вузе – преподаватели, которые непосредственно осуществляют педагогическое управление.

По мнению российских и зарубежных экспертов в области высшего образования, общие требования к преподавателю современного вуза следующие:

– высокая профессиональная компетентность, основанная на глубоких знаниях и широкой эрудиции в научно-предметной области, нестандартном мышлением, владеним инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач;

– педагогическая компетентность, включающая знание основ методико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, педагогики и психоло-

гии, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;

– социально-экономическая компетентность, предусматривающая знание глобальных процессов развития цивилизации и специфики современного общества, а также основ социологии, экономики, менеджмента и права;

– коммуникативная компетентность, включающая развитую литературную устную и письменную речь, владение эффективными методами и приемами межличностного общения, иностранными языками, современными информационными технологиями,;

– высокий уровень профессиональной и общей культуры, характеризующийся сформированностью научного мировоззрения, устойчивой системой духовных, нравственных, культурных и других ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании [146].

Сегодня встает вопрос о необходимости дополнения и углубления традиционной роли преподавателя как систематизатора знаний, ключевой фигуры в преподавании идей, теорий, законов, руководителя и куратора работы студентов новыми акцентами:

– сопровождающая функция для приобретения студентами компетенций;

– более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов;

– критический отбор информационных материалов и источников;

– организация учебных ситуаций;

– поддержка многообразия темпов и ритмов учебной деятельности студентов [115].

В работе «Открытая модель образования» Шевелева С.С. приводит результаты исследований, которые свидетельствуют об основных трудностях перехода преподавателей на иное дидактическое мышление, связанных:

– с перестройкой позиции личности в отношениях с обучающимися от авторитарного управления к совместной деятельности и сотрудничеству;

– с переходом от преимущественной ориентации на репродуктивные учебные задания к ориентации на продуктивную и творческую деятельность.

Эти трудности преподавателей имеет очень глубокую природу, потому что связаны с изменением личной установки, сформировавшейся за годы собственной учебы в вузе и профессиональной педагогической деятельности.

Особенность деятельности преподавателя, как отмечает Ю.Н. Кулюткин, заключается в том, что это – «метадеятельность», т.е. деятельностью по организации другой деятельности. Результатом преподавания как деятельности являются не продукт, осязаемый или видимый, чувственный, но полученный по окончании деятельности. Часто истинный результат преподавательской деятельности оказывается отсроченным во времени. Преподаватель по окончанию своего курса осуществляет контроль результатов учебной деятельности студентов, но, как мы уже рассматривали, он может оценить лишь часть результата. Вторую, глубинную, внутреннюю часть, связанную с личностным развитием увидеть или почувствовать непросто.

Этот вывод тем более актуален для преподавателей сегодня. Как показали результаты одного из исследований, проведенного в Высшей школе экономики, из сегодняшних вузовских преподавателей каждый второй читает курс, ведет семинары только в одном вузе, каждый третий - в двух, 14% - в трех, 6% - в четырех [541]. В этом же источнике указывается, как приблизительно распределяется их рабочее время, затраченное на преподавание. Подобный опрос был проведен нами среди 150 преподавателей вузов Великого Новгорода. Результаты оказались чуть более грустными (табл. 8).

По результатам другого исследования 60% опрошенных преподавателей абсолютно необходимыми считают элементы научно-описательной (репродуктивной) профессиональной деятельности и ведущие элементы учебно-методической работы. Систематическое проведение исследований, подготовка серьезных публикаций сочли необходимыми только 37,3% и 26% (для обеспечивающих кафедр и в малых городах) [326].

Таблица 8 – Распределение рабочего времени преподавателей вуза

На что тратит преподаватель рабочее время	Результаты исследований в ВШЭ, %	Результаты исследований в вузах Великого Новгорода, %
- «горловая» работа в вузе (чтение лекций, семинаров)	44	57
- подготовка к процессу обучения	28	21
- руководство курсовыми, дипломными работами, диссертациями магистрантов и аспирантов	12	10
- работа в комиссиях по приему экзаменов, защите курсовых и дипломных работ	7	6
- консультационную работу	7	5
- другие виды работ	5	1

Таким образом, эти данные демонстрируют, что основной объем работы преподаватели тратят на работу в аудитории, на подготовку к занятиям приходится чуть больше 20%. Как известно, современные педагогические технологии требует как раз очень основательной предварительной подготовки и тщательного сопровождения процесса учения. Консультации как мощный образовательный ресурс оказывается практически вообще не востребованным. Уже по этим косвенным данным можно сделать вывод о доминирующей традиционной модели образовательного процесса.

На характер деятельности преподавателя влияют объективные и субъективные факторы. К объективным относится доминирующая образовательная парадигма, требования государственных стандартов, определяющие цели обучения и требования к его результатам, основная образовательная программа, определяющая связи между учебными дисциплинами, временные ограничения, реальные условия осуществления учебного процесса, его техническая оснащенность, методи-

ческая обеспеченность, наконец, материальная заинтересованность преподавателей. Субъективные факторы, кроме профессионализма в определенной области научного знания, представляются педагогическими и дидактическими возможностями, которые определяют его дидактические предпочтения, способность коммуникации и общения, умение строить свою деятельность, ориентируясь на деятельность студента и его результаты. Объективные и субъективные факторы тесно переплетаются, образуя в результате индивидуальный стиль преподавателя для конкретного учебного предмета.

Конечно, преподаватели вуза видят и понимают следствия изменений социокультурной ситуации, как правило, усматривая в них лишь отрицательные моменты. Преподаватель вуза оказался в ситуации, когда незыблемые, как казалось, жизненные ориентиры пошатнулись, стало трудно жить в привычной системе ценностных образовательных координат. Однако большая загруженность работой и стереотипность мышления большей части преподавателей мешает предпринять существенные изменения в стиле преподавания.

Между тем, введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ставит преподавателей в ситуацию, когда не внутренняя потребность, а внешние обстоятельства требует изменений в профессиональной деятельности.

В ФГОС, как основном нормативном документе, регламентирующем требования к образованию студентов, заложены принципы компетентностного и модульного подходов.

В компетентностной парадигме образования приоритетной является ориентация на цели – векторы образования:

– обучаемость;

– самоопределение (самодетерминация);

– самоактуализация;

– социализация и развитие индивидуальности.

Компетентностное обучение должно сосредотачиваться на том, чтобы помочь научиться студенту решать новые проблемы в незнакомых ситуациях. Вве-

дение компетентностного подхода в отечественное образование, обусловленного общеевропейской тенденцией перестройки системы высшего образования, предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание.

Особенность компетенции как результата образования состоит в том, что в сравнении с другими результатами образования 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) [171].

Л. Клингберг главной характеристикой деятельности учителя определяет его руководящую роль в процессе обучения, в обосновании которой имеются общественно-идеологические, психолого-педагогические и дидактические аспекты. Несомненно, руководящая роль преподавателя в процессе обучения остается, но она перестает быть центральной, вокруг которой стоится вся деятельность – и преподавателя и студента.

Компетентностное обучение называют студентоцентрированным: в центре процесса обучения – студент. Отправной логической точкой в понимании образовательного процесса, результат которого есть демонстрируемая студентом компетентность, учебная деятельность студента.

Результаты образовательного процесса формулируются в терминах демонстрируемых им компетентностей как владением компетенциями. Для этого преподавателю требуется понимать не только структуру, но и признаки сформированности компетенций.

Компетенции приобретаются, а это значит, что требуется студентов научить учиться, приобретать знания, умения работать со знанием. Следовательно, 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» [431, с. 184].

Проблемой, требующей особого осмысления, является отбор содержания образования. Компетентность не имеет смысла без знаний, но и объем присвоенных знаний еще не гарантирует компетентность, потому что они должны быть осмыслены, усвоены, доведены до уровня владения и ценностного принятия.

Не менее сложной представляется проблема оценивания сформированных компетенций. Традиционные методы оценивания доказали свою состоятельность для оценивания знаний, умений, навыков. Для оценивания компетенций требуются освоение иных методов.

Компетентность формируется в деятельности – значит, перед преподавателем стоит задача создать такие условия, чтобы учебная деятельность 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.

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;

– приобретет 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 достижение 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 [431].

Итак, модель деятельности преподавателя вуза в современных социокультурных условиях 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 содержание 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 свой деятельности и деятельности студентов, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, организовывать поиск решения, оценивать результаты.

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 [170].

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

Само понятие компетентности понимаем как подтвержденную способность использовать знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в рабочей или учебной ситуации в профессиональном и (или) личностном развитии (в соответствии с Framework for Qualification of the EHEA) [по 392, с. 150]. Для дешифрования структуры управленческой компетентности преподавателя вуза (с позиции представленной концепции педагогического управления) воспользуемся следующим набором элементов, предложенным в этой же работе: алгоритм (технология) эффективной деятельности, теоретические знания, психологические установки, умения и навыки, личностные и профессиональные качества, профессиональный опыт (табл. 9, 10).

Таблица 9 – 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, персонификация, 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 соуправление, поддержку и сопровождение, субсидиарность, создание событийной общности, обеспечение успешности учебной деятельности студента.

Продолжение табл. 9	
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 информационной образовательной средой), контроля в отношении учебной деятельности. Владеет методами и стратегиями организации процедур понимания (дискуссионные методы, рефлесивные 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 принятие 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.

Таблица 10 – Уровни проявления компетентности у преподавателя

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Управляет учебной деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте, на опыт студентов, обеспечивая персонификация 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.		

Продолжение талб. 10		
Проявляются элементы соуправления процессом решения учебных задач. Студенты преимущественно вовлечены в универсальные познавательные процедуры.	Студенты включены в большинство функции 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 модерации 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

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

– не способен критически оценивать собственный уровень готовности к управлению учебной деятельности в нелинейном образовательном процессе;

– не готов делегировать полномочия и ответственность студентам, использовать их опыт, добытые ими знаний 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.

Для диагностики уровня проявления компетентности преподавателя были разработаны *вопросы для интервью:* Приведите несколько примеров из вашего опыта, свидетельствующих о том, что студент вступал в соуправление 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? Назовите признаки, по которым можно утверждать, что студент достиг уровня самоуправления своей учебной деятельность?

Для оценки результатов интервью предлагается использовать следующую *шкалу:*

- 0 б**. –** нет убедительных доказательств наличия компетентности или явное проявление некомпетентности;

- **у**ровень 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 соуправления? 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, в образовательный процесс стал персонифицированным?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, преподаватель может ответить себе на следующие *вопросы:* Обеспечиваю ли я персонификацию 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* по этому элементу профиля 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 сопричастия, вовлеченности, событийности. Создавайте условия для коммуникаций как ситуаций для взаимообмена знаниями, деятельностями, 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 соуправлении учебной деятельностью.

Изменяются целевые приоритеты в деятельности преподавателя: необходимо перенести центр тяжести в организации образовательного процесса от собственной преподавательской 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, ответствен, а значит, и мотивирован.

Преподаватель в современном образовательном процессе одновременно:

– 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 дея-тельность студентов),

– модератор (посредник при взаимодействиях), советчик и наставник (не только в профессиональной сфере, но и разрешении личностных противоречий, жизненных ситуаций),

– менеджер (реализующий функции педагогического управления).

Каково мнение студентов о современном преподавателе? Для ответа на этот вопрос было предложено студентам-магистрантам, обучающимся по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы» разработать анкету, которая бы использовалась для оценки деятельности преподавателя вуза (вопросы даны в приложении Ж).

Анализ полученных 78 анкет показал, что студентам важно, чтобы преподаватель:

– не читал монотонно лекцию, не обращая внимания на аудиторию; интересно, доступно, с примерами и историческими ссылками излагал материал; связывал учебный материал по дисциплине с другими областями знания; как правило, первым вопросом был вопрос о том, интересно ли на занятиях данного преподавателя;

– использовал дифференциацию в подходе к студентам (выдавал задания разных уровней сложности, предлагал на выбор задания, темы, учитывал психологические особенности студентов, интересовался их проблемами и т.д.);

– являлся высококвалифицированным специалистов в преподаваемой области знаний, авторитетным человеком;

– давал интересные задания на самостоятельную работу, но методически ее обеспечивал; был заинтересован в результатах всех и каждого студента; советовался со студентами по организации курса;

– слышать студента: студенты очень хотят быть услышанными;

– справедливо и систематически оценивал работу студентов; создавал возможность понять и исправить сделанные ошибки; проводил дополнительные занятия, находил возможности для общения со студентами не только в строго отведенные часы занятий;

– создавал впечатление спокойного и уверенного в себе человека, занимался научной деятельностью, имел опыт в бизнесе или опыт профессиоанльной деятельности, был личностью;

– использовал различные методы обучения; оставлял студенту место для творчества, был доступен для консультаций, умел управлять аудиторией;

– анализировал свою преподавательскую деятельность, не боялся признать ошибки и даже, возможно, недостаточную компетентность в каком-либо вопросе, совершенствовался не только как профессионал в научной области, но и в области педагогического мастерства.

А процесс обучения должен: доставлять удовольствие, подвигать студента к желанию обсудить с преподавателем более глубоко вопросы по дисциплине, проходить в атмосфере сотрудничества, но с хорошей дисциплиной во время занятий, быть современным (по оборудованию, методикам, преподносимой информации). Очень важным параметром процесса обучения, по мнению студентов, является атмосфера обучения: скованная или свободная, доброжелательная или напряженная, жесткая или демократичная, давление или понимание, возможность проявить свою индивидуальность и чувствовать поддержку группы, быть частью коллектива и не быть подавленным им.

Таким образом, сформулируем вывод.

Реальные изменения в образовательном процессе вуза будут происходить, когда:

– преподаватели принимают ценности компетентностной парадигмы образования, понимают познавательную компетентность студента как базис профессиональной компетентности будущего специалиста, которому предстоит жить в обществе, основанном на знаниях; способны доверять студентам и ориентировать их на успех;

– изменяется система взаимодействий между преподавателем и студентами, обеспечивающая интерактивность, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле;

– организуется нелинейный образовательный процесс, обеспечивающий гибкость и персонификацию образования;

– создается атмосфера, объединяющая участников образовательного процесса и создающая положительный настрой на обучение и развитие;

– усиливается рефлексивная составляющая в педагогической деятельности преподавателя.

3.2 Система подготовки преподавателей вуза к реализации педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса

По сравнению с целями профессионального образования целевые ориентиры в постдипломной профессиональной подготовке преподавателей смещаются на раскрытие ее ценностно-целевой компоненты. Содержание также, как правило, приобретает деятельностный, метапредметный характер. Как отмечает Г. Игнатьева, главными ориентирами в системе повышения квалификации преподавателей является «становление индивидуализации, становление свободной, самобытной личности» [176, с. 56].

Постдипломная профессиональная подготовка всегда связана с углубленным профессиональным самоопределением личности, которое со временем теряет свою однозначность, возникают сомнения относительно смыслов выполняемой работы. Система подготовки ориентирована на то, чтобы преподаватель вновь приобрел эти смыслы (идеалы, цели, жизненные планы), произошло построение личностного профессионального плана, формирование внутренней готовности к осознанию и самостоятельному представлению перспектив своего дальнейшего развития, возникла способность находить эти личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности, видеть свои возможности и понимать ожидания коллектива и общества [104].

Подготовка к инновационной, опережающей, рефлексирующей деятельности в системе повышения квалификации преподавателей строится на принципах

андрогогического подхода, т.е. предполагает позиционное самоопределение, развитие способности педагога самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности и целенаправленно руководствоваться ими при создании собственного проекта учебного курса в логике развивающего обучения. Педагогическую позицию преподавателя М.Т. Громкова определяет как проявление его сознания (осознание собственного жизненного опыта): системы потребностей, системы норм, системы способностей, их взаимосвязи и регуляции.

Подготовка преподавателей к реализации нового педагогического управления в образовательном процессе вуза нами рассматривалась как составная часть подготовки преподавателей к системным изменениям образовательного процесса вуза, обусловленным новыми социокультурными условиями.

Среди общих подходов к организации повышения квалификации преподавателей выбран подход, основанный на *идее самообучающейся организации*. Идея обучающейся организации является одной из основных в теории и практике управления знаниями, взятых нами за основу при моделировании новых характеристик познавательной компетентности. Соответственно, логичным представлялось и организацию подготовки преподавателей выдержать в рамках тех же идей.

Сама по себе идея самообучения не нова. Обучающиеся роботы – устройства известны в технике, например. Они способные при помощи системы датчиков оценивать изменяющиеся условия окружающей среды, адаптироваться, создавая собственные программы действий с учетом этих условий. Известна подобная аналогия и в биологическом мире: еще 3,5 миллиарда лет также адаптировались назад колонии бактерий, которые функционируют как «гибкий, самоорганизующийся, самогенерирующий, самосовершенствующийся аппарат параллельной переработки, который не только разрабатывает и рассчитывает новые программы, но и составляет расчеты, а затем реагирует на расчеты» [466, с. 12]. Относительно организаций термин «обучающиеся» (Learning Organization) стал применяться сравнительно недавно.

Из сути процесса обучения в любой обучающейся системе выделяется два аспекта. Во-первых, обязательно присутствует компонент анализа внешней среды,

фиксации ее изменений для создания целевой установки на дальнейшее реагирование на внешние условия. Во-вторых, обучающаяся система способна строить, адекватно реагируя на внешние изменения, изменять при этом свое поведение, деятельность. Но это не просто коррекция поведения. В формах супервидения, саморефлексии и ситуативного управления реализуется метарефлексия, которая и выступает механизмом, переводящим систему в стадию обучающейся (Н.Н. Суртаева).

Для нашего исследования представляет интерес концепция обучающейся организации, представленная П. Сенге и отражающая в большей степени философские и психологические моментам, отличающие обучающуюся организацию. Эти признаки П. Сенге назвал «дисциплинами», подчеркивая, что характеристики свойственны и зависят не от технических объектов, а речь идет о поведении людей. Сущность обучающейся организации П. Сенге определил наличием в ней пяти дисциплин: системное мышление, мастерство самосовершенствования, интеллектуальные модели, движение к общему видению и групповое обучение.

Мастерство в совершенствовании личности является отличительной чертой настоящего мастера, которому присуще постоянное ученичество и совершенствование, непрерывное прояснение и углубление личного видения, сосредоточение энергии, воспитание терпения и умения объективно смотреть на вещи. Это отличие, краеугольный камень обучающейся организации, ее духовный фундамент. Как отмечает П. Сеге, приверженность организаций обучению и ее способность продвигаться вперед не может быть большей, чем у ее членов.

Вторая отличительная черта - *интеллектуальные модели*, которые часто становятся препятствием на пути развития человека. Под которыми понимаются таящиеся в сознании предположения, стереотипы, обобщения, которых мы зачастую не осознаем, но бессознательно следуем им. Человеку необходимо уметь осознать ограниченность своих представлений, переосмыслить свой взгляд на мир, создать новые модели собственного поведения, позволяющие сделать шаг в направлении самосовершенствования. Этот вывод важно учитывать в общении, поскольку у каждого человека свое понимание мира, свой набор знаний, «шкал»

ценностей (согласно концепции «мыслительных конструктов» Дж. Келли в когнитивной психологии), и при общении необходимо выяснить позицию коллеги, уточнить, на чем она базируется. Такой стиль общения способствует обмену знаниями, созданию условий для взаимного обучения, снижения уровня конфликтности, повышения удовлетворенности общением.

Образ организации создают все ее сотрудники. От того, насколько они обладают *общим видением*, в конечном итоге зависит успех общего дела, достижение стратегических перспектив развития организации. Для каждого сотрудника так же важно, как и для организации в целом умение оценивать уровень собственного профессионального развития, видеть перспективы, ставить краткосрочные, средне- и долгосрочные планы.

В современной организации единицей, которая действует и учится, образуя коллективный интеллект, является группа, а не отдельный человек, От отдельных групп зависит, сможет ли и организация в целом обучаться. Именно *групповое обучение* позволяет реализовать «спираль познания», в которой раскрывается профессиональный контекст, реализуется профессиональное общение. Как известно, интеллект группы выше, чем отдельных членов.

Системное мышление, объединяя все выделенные дисциплины в единую систему, составляет концептуальную рамку указанных процессов, позволяя строить новое видение, вырабатывать интеллектуальные модели, организовать групповое обучение и поощрять личное мастерство. Системность мышления способствует адекватному оцениванию ситуации, комплексному использованию разнообразных знаний, которые по отдельности могут не только быть не эффективными, но и принести вред. Организация способна чему-либо научиться, пока учатся отдельные сотрудники – «обучаясь, мы воспроизводим, заново творим себя» [428, с. 37]. Между тем, это не гарантирует становление обучающейся организации, являясь лишь одним из условий.

Наличие пяти дисциплин в организации поддерживает процесс непрерывных экспериментов, изменений и улучшений, способствующих ее росту и достижению целей. К основным характеристикам обучающейся организации относятся

также лидерство и корпоративная культуру, инновационный потенциал, самоуправление, самоорганизация, открытый менеджмент, развитие карьеры по горизонтали.

Н.Н. Суртаева выделяет ориентиры, характерные для обучающейся организации, которые по своей сути могут быть определены как философия общества знаний: источники развития организации в сотрудничестве, а не в конкуренции; корпоративная культура, основанной на традициях, и ведущая к развитию; способность увидеть и признать ошибки, коллективное рассмотрение которых позволит найти способы предотвращения их причин; об этом говорит один из принципов Э.Деминга по управлению качеством; изменение интеллектуальных моделей и появление нового видения за счет обращения к собственным глубинным структурам и бесконечного самопознания и самосовершенствования как непреложного и сущностного закона обучающейся организации; системность инновации.

Процесс повышения квалификации связан с реализацией *«спирали познания»* (И. Нонака, Х. Такеучи), которая демонстрирует процесс преобразования знаний: «скрытые – явные – скрытые», или «знания – информация – знания» (рис. 8.). С точки зрения реальной организации процесса обучения это означает создание ситуации полилога, разнообразия мнения, возможности рефлексивного оценивания собственного опыта преподавателя на фоне опыта других, проговаривания своих мыслей, слушания других, обдумывания, обобщения и вновь проговаривания.



Рисунок 8 – Спираль познания (И. Нонаки, Г. Такеучи)

Для достижения цели повышении квалификации преподавателей эффективна теория «двойной петли» в обучении, которая предлагает разграничение между обучением в пределах заданной структуры связей (обучение по типу одиночной петли) и обучением, которое ставит под сомнение, и изменяет саму систему связей (обучение по типу двойной петли) [26]. Это означает создание ситуации полилога, разнообразия мнения, возможности рефлексивного оценивания собственного опыта преподавателя на фоне опыта других, проговаривания своих мыслей, слушания других, обдумывания, обобщения и вновь проговаривания.

Подготовка к системным изменениям в образовательном процессе связана с переосмыслением логики педагогического проектирования, заданной ФГОС.

В качестве концептуальной модели подготовки преподавателей была использована модель Г. Игнатьевой, основанная на принципах обучающейся организации (рис. 9), адаптированная для особенностей данного исследования.

Проектный подход рассматривается нами как один из механизмов в реализации нового педагогического управления учебной деятельностью, на нем строится осуществление метапроектов.

Технологии организационно-деятельностные позволяют включить слушателя в модель деятельности, где они усваивают педагогические категории: цели, содержание, методы как категории реальной действительности, тренируются приводить их в соответствие, т.е. овладевают технологией решения проблем. В качестве оргнизацинно-деятельностной технологии выбрана технология методической поддержки и сопровождения, позволяющая объединить два важные ресурса: ресурсы обучение методом действия и ресурсы педагогического консультирования.

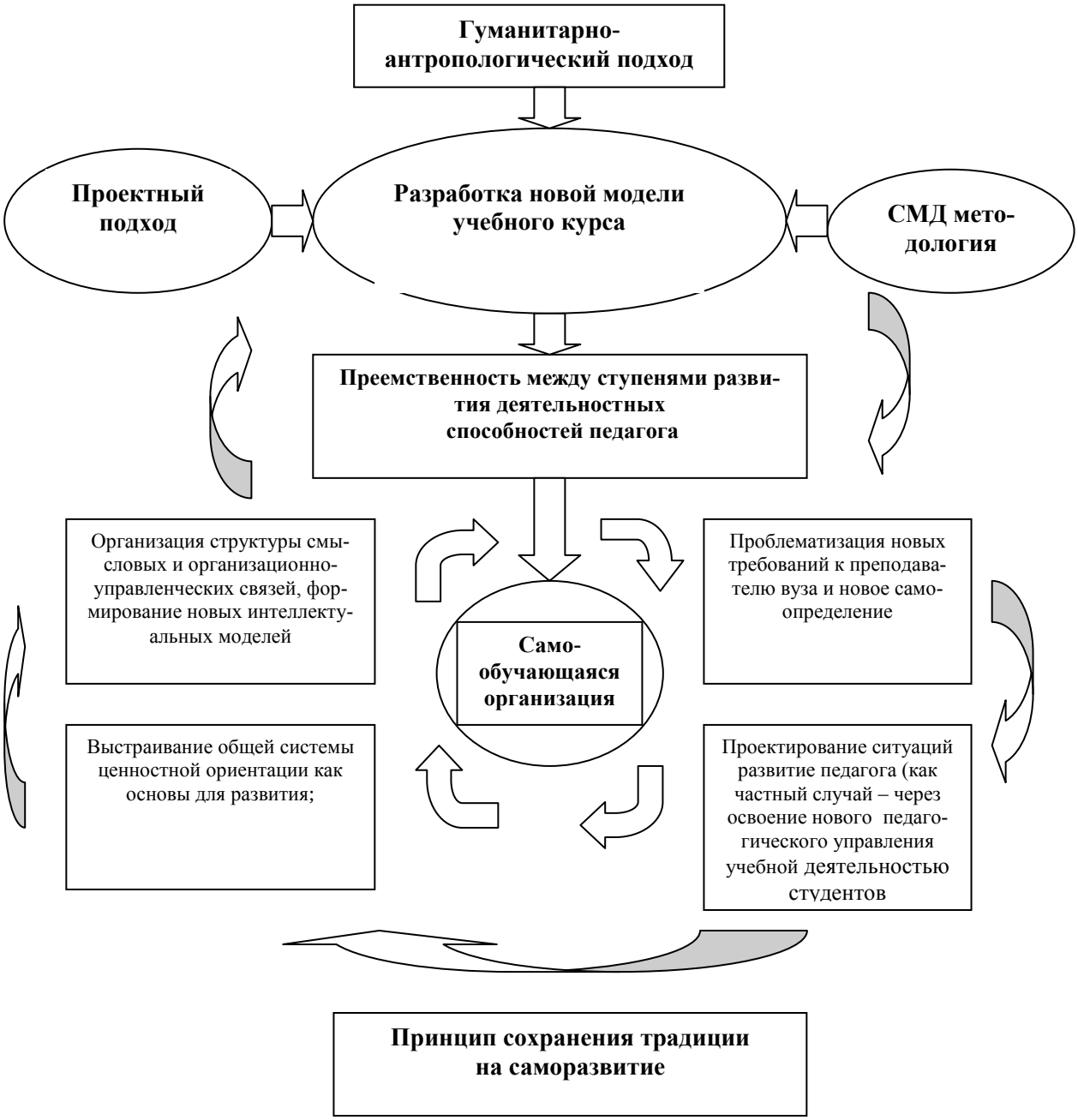


Рисунок 9 – Модель подготовки преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, адекватному современной социокультурной ситуации

Экспериментальное исследование готовности преподавателей к новому педагогическому управлению было проведено на базе НовГУ: участвовало 374 преподавателя, 961 студент, проведено наблюдение 290 занятий.

Используемые методы: листы наблюдений для анализа управления учебной деятельностью студентов; опросник для определения направленности преподавателя (предмето- или студентоцентрированная направленность), интервью с преподавателями об используемых образовательных технологиях, интервью со студентами, опросник для выявления затруднений преподавателей в условиях системных изменений образовательного процесса вуза, интервью для выявления затруднений, связанные с реализацией функций педагогического управления, экспертные оценки взаимодействий в учебном процессе, участию студентов в управлении их учебной деятельностью и самоуправлении (в приложениях З, И, К, Л).

Изучение исследований по проблеме подготовки преподавателей вуза, анализ практики работы курсов повышения квалификации позволил выявить следующие недостатки, затрудняющие формирование готовности преподавателей к системным изменениям образовательного процесса:

– подготовка преподавателей осуществляется по отдельным курсам, между которыми не определены и не поддерживаются логические связи;

– в подготовке преподавателей отсутствует системный курс, который устанавливает межкомпонентные связи в условиях изменений образовательного процесса и формирует общее видение системных изменений, формирует системное мышление;

– при наличии инновационных подходов к образовательному процессу в массе преподавателей господствует стереотипное мышление на проектирование учебного курса в рамках репродуктивного обучения, нацеленного на передачу знаний;

– понижающийся средний уровень подготовки выпускников школы еще более препятствует восприятию преподавателями вуза инновационных образовательных технологий, ориентируя на усиление репродуктивных методов обучения, компенсирующих недостаток формализованных знаний.

Итак, закономерно, что переход на иные дидактические взаимоотношения связан у преподавателей с трудностями, имеющими разнообразную природу. Соотнесем преодоление их с реализацией идеи самообучения.

Очевидной при изменении модели образовательного процесса становится трудность понимания образовательного процесса как системы, обладающей иными свойствами и связями между компонентами. Эта система приобретает свойства большей открытости, вероятностности, связи между компонентами теряют свою привычную устойчивость, становятся гибкими и разнонаправленными.

Были выделены значительные проблемы рефлексивного (умения анализировать результативность своей деятельности и деятельности студентов) и дидактико-технологического планов (недостаточность знаний и умений по проектированию и реализации нелинейной модели образовательного процесса, реализации новых ролей с владением информационными и новыми педагогическими технологиями).

Кроме того, преподавателям психологически трудно принять иную систему ценностей образования, студента как равноправного участника образовательного процесса, понять и принять направления изменений.

Таким образом, исследования проводилось в четырех направлениях: трудности системного мышления (вопросы 3,9,11,17 анкеты приложения К), рефлексивные (вопросы 1,5,8,6), дидактико-технологические (вопросы 2,7,10.13), принятия нового (вопросы 4,12,14,15,16) (табл. 11).

Таблица 11 – Затруднения преподавателей в условиях системных изменений

Виды затруднений	Преподаватели гуманитарных дисциплин, %	Преподаватели технических дисциплин, %
системного мышления	38	21
рефлексивные	27	31
дидактико-технологические	27	51
принятия нового	23	36

Отдельно в ходе эксперимента были выявлены затруднения, связанные с реализацией функций педагогического управления.

При анализе функции «**планирование**» было выявлено, что у большинства преподавателей существует непонимание сущности компетентностного подхода.

Типичные высказывания преподавателей: очередная смена «вывески»; разве знания, умения, навыки – это не компетенции?; личностно-деятельностный подход – разве это не компетентностный?; а как же содержание, теоретические знания, если мы будем заниматься только практическими занятиями?

Обнаружилось отсутствие системного видения учебной дисциплины. Даже преподаватели с большим опытом педагогической деятельности проектирование учебной дисциплины начинают, прежде всего, с содержания, чаще всего именно вокруг содержания выстраивая видение курса, определяя цели, результаты, методы. Студент, для которого выстраивается дисциплина, не рассматривается как часть общей системы процесса обучения. Подразумевается, что это все выстраивается для студента, но его роль в процессе обучения «остается за кадром», преподаватель больше ориентирован на свою деятельность. Но ведь современный мир с его турбулентными течениями подразумевает ответственность каждого в том процессе, в котором он участвует. Таким образом, студент сразу на этапе проектирования учебной дисциплины оказывается в позиции «ведомого», а не самостоятельного участника образовательного процесса.

Выявился низкий уровень владения информационными технологиями (у преподавателей технических дисциплин он выше, чем гуманитарных) и новыми педагогическими технологиями, владение ограниченным набором оценочных средств (тенденция к понижению: преподаватели психолого-педагогических, технических, гуманитарных дисциплин).

По распределению времени на виды деятельности преподавателей обозначился у преподавателей приоритет в планировании собственной деятельности, а не учебной деятельности студентов. Так, планирование учебной деятельности студентов сводится к формулированию вопросов по дисциплине, определении заданий для практических и самостоятельных внеаудиторных для самостоятельной работ. При этом не происходит установление связей между общим содержанием курса, заданиями и результатами учебной деятельности, формированием ее структуры, определением типов взаимодействий и их значения в учебной деятельности. Планирование деятельности преподавателя связано с планирование

содержания образования, порциями предъявлений его, но, как правило, не происходит осмысления технологических стратегий подачи учебного материала, работы с ним.

В **мотивации** – проблеме**,** всегда актуальной для процесса обучения, также выявились затруднения. Преподаватели строят процесс мотивации учебной деятельности интуитивно, отмечают незначительное владение приемами создания доброжелательной обстановки в аудитории. Часть преподавателей отметили, что не очень обращают на это обстоятельство внимание: «студенты пришли учиться и преподаватель должен их учить». В высказываниях преподавателей сквозило недоверие, боязнь предоставления свободы действий студентов, потому что они «не знают еще, чего хотят», «не знают, что они должны знать как специалисты», «сложно поддерживать интерес на протяжении всего занятия, а надо», т.к. абитуриенты приходят с низким уровнем подготовки из школы и значит, необходимо их обучать в ускоренном темпе (в смысле обучения как передачи информации). Таким образом, понятие «авторитарный стиль управления и общения» в высказываниях не употреблялся, но можно было фиксировать, что именно таким является основой стиль педагогического управления учебной деятельностью студентов (исходя из традиционной классификации стилей управления деятельностью: авторитарный, демократический, попустительский). Наблюдение занятий показало, что только около 30 % лекционные занятия преподаватели начинают с создания мотивационной установки, большинство сразу приступает к изложению материала.

В функциях **организации** учебной деятельности **и координации** ее в ходе процесса обучения выявились сложности ориентации в многообразии, боязнь потери авторитета в связи с незнанием. Преподаватели признались, что не успевают следить за всем новым в областях своего научного знания, и не всегда есть время на осмысление новой информации. Кроме того, поиск в Интернете требует очень много времени, специальных журналов в библиотеке немного. К тому же преподаватели вынуждены читать по нескольку, порой очень разных, дисциплин. Поэтому бывают случаи, когда, студенты, которые очень быстро ориентируются в

Интернете, добывают информацию, неизвестную преподавателю и просят ее разъяснить, а в результате преподаватель оказывается не совсем компетентным, испытывает чувство неудобства. В ситуации, когда в вузах существует проблема с посещаемостью занятий студентами, обостряется и проблема в урегулирования взаимоотношений, разрешения конфликтных ситуаций. Лишь 48 % преподавателей отметили, что используют во взаимодействии со студентами средства информационных технологий (электронная почта, скайп, рассылки). Опрос студентов по этому же вопросу выявил еще меньший процент – 42%. Лишь 26 % преподавателей создают и стараются более или менее четко поддерживать хода процесса в соответствии с технологической картой.

Контроль результатов учебной деятельности**,** как правило, осуществляет преподаватель, обнаруживая сложность вовлечения студентов в рефлексию, оценивание. Преподаватели не проявляют заинтересованности в этом аспекте учебной деятельности студентов, т.к. существует боязнь критики и конфликтов в студенческой среде. Преподаватели отметили незнание и неумение использовать современные оценочные средства, хотя интерес к ним был заявлен большой.

Функция **коррекции**, как правило, касалась в большей степени образовательного процесса как процесса преподавания, в меньшей степени она касалась учебной деятельности студентов. Преподаватели отмечали личные сложности выхода на рефлексивный уровень**,** неуверенность в возможности вывести на этот уровень студентов, как следствие, неуверенность положительной мотивации студентов, основной на интересе, увлеченности, успешности. Высказывания преподавателей: «студенты не хотят учиться», «им ничего не интересно, ничего не надо».

Анализ затруднений позволил сформулировать понятие готовности преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью.

Готовность преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, ориентированному на системные изменения образовательного процесса вуза, характеризуется позитивным принятием идеи изменений, пониманием причин, сущности, направлений, последствий изменений,

осознанием достаточности собственной профессиональной компетентности для осуществления изменений, желанием к самоизменению и изменению своей деятельности.

Результаты анализа затруднений преподавателей, которые носят массовый характер, показали, что выявленные затруднения являются не просто их личностными проблемами, но связаны с общими ценностными сдвигами в образовании, с противоречиями теории и реальной практики, подсознательным пониманием этого противоречия преподавателями и, как следствие, чувством неудовлетворенности.

Подготовка преподавателей к системным изменениям в образовательном процессе вуза предполагала постепенное снятие или хотя бы уменьшение противоречий.

Подготовка, в том числе, и к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в вузовском образовательном процессе, проводилась в нескольких направлениях.

Первое направление. Для преподавателей вуза были разработаны модульные программы «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ», «Обучение в системе «MOODLE», «Современные образовательные технологии», «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса». В приложениях даны рабочие программы этих курсов. Модуль «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ» являлся системообразующим, остальные расширяли проблемное поле по разным направлениям.

Реализация модулей потребовлала применения методов активного обучения (проектирование, консультирование, дискуссии и т.д.) и актуализации опыта преподавателей, рефлексии в процессе деятельности по созданию элементов новой модели учебной дисциплины.

Второе направление. Проведение методических семинаров по кафедрам после того, как часть преподавателей кафедры повышали свою квалификацию по

модулям. На семинарах анализировался опыт преподавателей при переходе на новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов, сложности, успехи, приемы.

Основными методами выступали профессиональная рефлексия, обсуждение и групповые дискуссии, тренинги, моделирование, анализ результатов деятельности студентов.

Третье направление. Организация постоянно действующих консультаций для преподавателей, помощь которым оказывалась при непосредственном общении и посредством электронных консультаций по электронной почте.

Практическим результатом модульной программы «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ» являлась разработка рабочей программы учебной дисциплины, ориентированной на реализацию компетентностных требований. В приложении М диссертации представлены разработанные рабочие программы по дисциплинам, позволяющие осуществить логику проектирования в соответствии с требованиями ФГОС по технологии метапроектов.

Практическим результатом модуля «Педагогическое управление в образовательном процессе современного вуза» являлась разработка технологической карты и обоснования построения образовательного проекта с позиции студентоцентрированного подхода и педагогического управления им. Задачами курса являлись: построение проекта системы учебной деятельности студента; анализ стратегий педагогического управления; формирование учебных целей в терминах компетенций, их расшифровка на примере конкретной дисциплины/модуля; определение учебных проблем и задач, относительно кот выстраивалось содержание учебной дисциплины/модуля; определение способов организации процедур понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии; анализ ролей преподавателя при выполнении педагогического управления; определение средств диагностики, которые способны дать информацию для педагогического управления.

Технология не может быть освоена в ходе теоретического обучения, чтобы быть освоенной, она должна быть прожита. В связи с этим занятия по данному

модулю были организованы по технологии метапознавательных проектов. Преподавателям предлагалось разработать проект на тему «Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения … ». Проект рекомендовалось выполнять группой, в отдельных случаях – индивидуальный.

Рассмотрим особенности реализации этапов управления учебной деятельностью слушателей повышения квалификации преподавателей на основе метода метапроектов.

Этап метапроекта смыслообразующий (сознание). Способы деятельности руководителя курса: актуализация проблемы – введение ФГОС как неизбежность принятие компетентностного подхода как руководства к действию.

Вопросы к аудитории для обсуждения:

– «Зачем я пришел на курсы повышения квалификации?»

– определение в терминах компетентностного подхода;

– почему возникла потребность в компетентностном подходе – какие признаки в социокультурной ситуации указывают на неизбежность?

– как понимается «образовательный процесс современного вуза»?

– испытывают ли удовлетворенность от работы?

– каково место учебной деятельности студентов в образовательном процессе?

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: понимание роли учебной деятельности на ФПК в своей преподавательской; определение предметных и личностных целей; личностного смысла в изучении программы.

Взаимодействие: непосредственное, в результате которого слушатель отвечает на вопрос: зачем ему необходимо изучать этот модуль на ФПК?

Этап метапроекта *понятийно-проектировочный (понимание)*. Способы деятельности руководителя курса: создание условий для понимания преподавателями поставленных задач, составляющих проект; включения в проектирование; обострение ситуаций, стимулирующих востребование преподавателями обобщенных знаний (как правило, преподаватели, не имеющие педагогического образования, не владеют дидактическими знаниями, если даже и имеют практический опыт).

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: выбор дисциплины для реализации проекта; планирование его содержания, постановка предметных и личных целей по реализации проекта; запрос обобщенных знаний.

Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованно в информационно-коммуникативной среде для ответов на возникающие вопросы.

Этап метапроекта *операционально-деятельностный (действия*). Способы деятельности руководителя курса: стимулирование деятельности (поддержание интереса, личностного смысла), консультирование, организация коммуникаций, создание атмосферы конструктивной критики, анализ и экспертиза информации; поощрение взаимодействия; оценивание результатов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное).

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: выполнение проекта (поиск информации, переработка, накопление и хранение), создание коммуникаций внутри образовавшихся мини-групп, между коллегами на кафедрах; предъявление результатов проекта (распространение, генерирование знаний, анализ коммерциализации), консультирование с преподавателем.

Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованное взаимодействие с отдельными преподавателями, мини-группами по уточнению задач, по экспертизе их выполнения.

Этап метапроекта – *рефлексивно-смысловой (осознание*). Способы деятельности руководителя курса: создание условий для анализа и оценки достижения личностных и предметных целей преподавателями, смысла осуществленного проекта; вовлечение в самооценку и взаимооценку; создание рефлексивного поля; снятие затруднений; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное).

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: анализ и самоанализ достижения поставленных целей; определение личностного смысла в проделанном проекте; самооценка и взаимооценка; постановка вопросов, рефлексия своей деятельности и деятельности мини-группы; определение затруднений и поиск их причин.

Взаимодействие: непосредственное взаимодействие, в результате преподаватели отвечали на вопросы: Что узнали нового? Зачем эти знания? Может ли сказать, что теперь это их знания? Чему научились, каким умениям? Что сделали не так? Почему не получилось? Как бы сделали теперь?

Этап метапроекта - *корректирующий.* Способы деятельности руководителя курса: фиксация затруднений собственных и затруднений преподавателей, их взаимодействия; формулирование выводов по проекту и педагогическому управлению учебной деятельностью в ходе его выполнения.

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: формулирование выводов по предотвращению затруднений и коррекции учебной деятельности.

Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованное взаимодействие по содержанию, организации, выполнению проекта: что следует изменить в проекте и в своей (индивидуальной или совместной) деятельности? Как следует измениться самому?

Тематика методических семинаров продолжала развитие идеи педагогического управления, представляла собой некоторый новый виток выполнения метапроекта. Частота проведения семинаров не планировалась заранее, а определялась по мере необходимости, но не чаще, чем раз в два месяца.

Консультирование обеспечивало непрерывность процесса подготовки и после того, как официально занятия на курсах повышения квалификации закончились.

Таким образом, подготовка преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов необходимо выстраивать как процесс, интенсивно начинающийся, управление в котором от руководителей курса постепенно переходил на уровень самоуправления слушателей при наличии постоянной методической поддержки и сопровождения.

Кроме преподавателей, была проведена работа по проектированию курсов по подготовке к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов для магистрантов и аспирантов. Образовательные программы приведены в приложении Н.

3.3 Результаты готовности преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в современном вузе

Для определения динамики в готовности преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельность студентов были соотнесены результаты готовности перед началом обучения преподавателей на ФПК и в среднем через год после его завершения (в этот период проводилась работа на кафедральных семинарах и индивидуальное или групповое консультирование).

Готовность преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов оценивалась в следующих аспектах: личностном (ценностном); системно-деятельностном; рефлексивном. Была разработана анкета (в приложении О), вопросы которой касались каждого из аспектов.

Кроме того, для оценки использовались анкетирование, тестовая карта коммуникативной деятельности, анализ результатов деятельности (метапроекта и элементов учебно-методического комплекса), рефлексивные листы.

После прохождения одного-двух курсов на факультете повышения квалификации наибольший рост был отмечен для показателя личной заинтересованности в изменении характера управления (в среднем на 27%), системного понимая проводимых перемен (на 24%) и использованию рефлексивных процедур (на 16%).

Самодиагностика готовности преподавателей вуза проводилась до и после окончания очередного курса повышения квалификации и позволила зафиксировать рост компетенций, необходимых для выполнением функций педагогического управления по этапам метапознавательных проектов, связанными с вовлечением студентов в со-управление (табл. 12).

Таблица 12 – Динамика уровней готовности преподавателя к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в условиях системных изменений

Уровень готовности преподавателя	% преподавателей до обучения	% преподавателей после обучения
низкий	72	43
средний	19	40
высокий	9	17

Преподаватели высказывали свои впечатления (затруднения, достижения, реплики), связанные с каждым этапом. Приведем на примере конкретных высказываний наиболее типичные из них, позволяющие установить общий тренд.

Этап смыслообразующий (сознание).

Преподаватель технических дисциплин, стаж 12 лет: было чувство напряжения, чему я еще могу здесь научиться?

Преподаватель гуманитарных дисциплин, стаж 9 лет: Хотелось разобраться. Хотелось узнать новые подходы к обучению, потому что с традиционной системой стало ассоциироваться много проблем.

Преподаватель математики, стаж 21 год: Понимаю, что что-то не так сейчас в обучении. Но как менять - непонятно.

Этап понятийно-проектировочный (понимание).

Преподаватель экономических дисциплин, стаж 6 лет: Решил, что стоит послушать других, и через их мнения увидел и себя.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 5 лет: Думаю, что не всегда могу выразить и доказать свою мысль. Поэтому не всегда беру слово и выступаю. А как же в группе студентов? Надо за собой понаблюдать.

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 22 года: Да, как бы я и всегда старалась ставить и предметные, и личностные цели для студентов. И сейчас вижу: личностная цель для меня – переориентироваться в смыслах обучения.

Преподаватель истории, стаж 10 лет: Думаю, что надо для себя ответить: что главное для меня в моей работе?

Преподаватель медицинских дисциплин, стаж 16 лет: Так с чем же выходят студенты после окончания дисциплины – сформулировать, действительно, трудно. Стоит подумать. Задумался, с чем выйду я после этого курса обучения?

Преподаватель технических дисциплин, стаж 16 лет: Часто испытываю неудовлетворение от занятий. Теперь, кажется, поняла, хочу работать по новому педагогическому управлению, а не получалось – ведь надо все переиначивать. Но надо, понимаю теперь ясно – надо.

Этап операционально-деятельностный (действия).

Преподаватель технических дисциплин, стаж 22 года: так как же определить содержательное ядро дисциплины, если этого нет в ФГОС? Как можно управлять тем, что неизвестно?

Преподаватель экономических дисциплин, 11 лет стаж: сколько же контрольных точек по курсовой работе поставить, чтобы это было оптимально?

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 20 лет: разве можно заранее расписать все виды взаимодействий и запланировать по ним балл?

Преподаватель математических дисциплин, стаж 7 лет: Кажется, выстраивается довольно стройная система.

Этап рефлексивно-смысловой (осознание).

Преподаватель гуманитарных дисциплин, стаж 10 лет: теперь я понимаю, что управлением учебной деятельности и не занималась – занималась своей деятельностью.

Преподаватель экономических дисциплин, стаж 7 лет: на себе поняла, что пока не осознаю, зачем что-то делаю – не вижу в этом смысла. Да, значит, этап смыслообразующий очень важен.

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 23 года: Пока трудно сказать, что я смогу взять с собой в копилку опыта – надо обдумать.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 21 год: думаю, что рациональное зерно есть, попробую применить эту технологию в управлении учебной деятельностью своих студентов.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 24 года: не знаю, очень не хочется менять что-то в курсе, много лет уже так работаю – все всех устраивало.

Этап корректирующий.

Для рефлексии процесса обучения на факультете повышения квалификации было предложена анкета по методике ХИМС (хорошо – интересно – мешало – взял с собой). В графе «хорошо» отмечали: психологически комфортную атмосферу, общение с коллегами; «интересно» - новое дидактическое знание, взгляд со стороны на свою преподавательскую деятельность, смысл педагогического управления учебной деятельностью студентов, его значение; «мешало» - духота в аудитории, усталость из-за большой аудиторной нагрузке по своей основной работе; «взял с собой» - много чего, сразу не скажешь, новое мышление, новое знание, технологию управления.

Подводя итог, было выделено, что выявлена разница в значениях важности этапов для преподавателей технических и гуманитарных дисциплин, а также между преподавателями на первых и старших курсах, сохранившаяся и после обучения.

Результатом подготовки преподавателей явился рост, прежде всего, понимания важности таких этапов, как рефлексивно-смысловой, понятийно-проектировочный; произошло уменьшение важности и значимости операционально-деятельностного этапа по отношению к остальным (табл. 13).

Для исследования динамики развития готовности преподавателей к педагогическому управлению в рамках разработанной концепции использовались наблюдения за поведением и деятельностью преподавателей (рефлексивные листы, листы наблюдений, моделирование, экспертиза проектов, рабочих программы дисциплин в компетентностном формате и элементов учебно-методического комплекса) и анализ результатов деятельности. Практика эксперимента показыла, что готовность к педагогическому управлению, сформированная при обучении у преподавателей в системе постдипломного образования, теряется, если в течение ближайших месяцев преподаватель не начинает использовать принципы и технологию управления в деятельности. Наилучшие результаты в развитии готовности

показали преподаватели, прошедшие последовательно в течение двух-трех лет несколько программ, ориентированных на изменения.

Таблица 13 – Результаты самодиагностики преподавателей

Этап метапознавательного проекта	Параметры	Преподаватели гуманитарных дисциплин (среднее)		Преподаватели технических дисциплин (среднее)	
		до	после	до	после
смыслообразующий (сознание)	Важность: Значение:	10 б. 53%	15 б. 61%	10 б. 30%	12 б. 42%
понятийно-проектировочный (понимание):	Важность: Значение:	15 б. 44%	25 б. 62%	10 б. 53%	15 б. 59%
операционально-деятельностный (действия)	Важность: Значение:	50 б. 71 %	30 б. 82%	60 б. 64%	60 б. 70%
рефлексивно-смысловой (осознание)	Важность: Значение:	10 б. 37%	25 б. 59%	5 б. 17%	15 б. 28%
корректирующий	Важность: Значение:	10 б. 68%	15 б. 75%	8 б. 56%	10 б. 60%

Методическое сопровождение преподавателей, осуществляемое на методических семинарах и индивидуальных консультациях, позволило повысить личную заинтересованность в изменении характера управления (в среднем на 51%), системного понимая проводимых перемен (на 46%) и использованию рефлексивных процедур (на 34%).

В интервью преподаватели отмечали:

– «Если раньше подготовка к занятиям для меня означала подготовку в большей степени лекционного материала, было важно, чтобы студенты как можно больше запомнили и получили знаний на занятиях, то теперь я задумалась – а действительно ли это самое важное?»;

– «Кажется, пришло время все-таки меняться. Хочу изменить свой курс. Компетентность приобретается студентами, а я все пытаюсь им ее «дать». Но это невозможно…»;

Таким образом, можно утверждать, что положение гипотезы о необходимости формирования готовности преподавателей вуза к новому педагогическому управлению в специально организованной системе подготовки, было доказано; выявлено, что методическое сопровождение преподавателей требуется в течение одного - двух лет.

Выводы по третьей главе

1 Модель деятельности преподавателя вуза в современных социокультурных условиях 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 студент как процесс совместного решения учебной задачи;

– исключительной значимости дидактической компетентности преподавателя при проектировании курсов в соответствии с требованиями ФГОС в логике студентоцентрированного подхода.

2 Усиливается значение таких функций преподавателя, как:

– методист (методическое обеспечение самостоятельного образовательного движения студента),

– консультант (консультации преподавателя-профессионала, владеющего знаниями в предметной области, и его оценка востребованы в самостоятельном решении проблемы и разработке проекта),

– тьютор (сопровождающего деятельность студентов), модератора (посредника при взаимодействиях),

– советчик и наставник (не только в профессиональной сфере, но и разрешении личностных противоречий, возникающих в образовательном процессе),

– менеджер (сопровождающего выполнение всего спектра функций управления относительно деятельности студентов).

3 Реальные изменения в образовательном процессе вуза будут происходить, когда:

– преподаватели принимают ценности компетентностной парадигмы образования, понимают познавательную компетентность студента как базис профессиональной компетентности будущего специалиста, которому предстоит жить в обществе, основанном на знаниях; способны доверять студентам и ориентировать их на успех;

– изменяется система взаимодействий между преподавателем и студентами, обеспечивающая интерактивность, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность при реализации в обучении потребности в смысле;

– организуется нелинейный образовательный процесс, обеспечивающий гибкость и персонификацию образования;

– создается атмосфера, объединяющая участников образовательного процесса и создающая положительный настрой на обучение и развитие;

– усиливается рефлексивная составляющая в педагогической деятельности преподавателя.

4 Готовность преподавателя вуза к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, ориентированному на системные изменения образовательного процесса вуза, характеризуется позитивным принятием идеи изменений, пониманием причин, направлений, сущности, последствий изменений, осознанием достаточности собственной профессиональной компетентности для осуществления изменений, желанием к самоизменению и изменению своей деятельности.

5 Подготовка к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов проводилась в нескольких направлениях и рассматривалась как составная часть комплексной подготовки к системным изменениям образовательного процесса вуза.

1) Подготовка преподавателей вуза в системе повышения квалификации (модули «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ», «Обучение в системе «MOODLE», «Совре-

менные образовательные технологии», «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса»).

2) Проведение методических семинаров по кафедрам, на которых осуществлялся анализ опыта преподавателей при переходе на новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов.

3) Организация постоянно действующих консультаций для преподавателей, помощь которым оказывалась при непосредственном общении и посредством электронных консультаций по электронной почте.

Было подтверждено положение гипотезы о необходимости формирования готовности преподавателей вуза к новому педагогическому управлению в специально организованной системе подготовки, было доказано; выявлено, что методическое сопровождение преподавателей требуется в течение одного - двух лет.

4 Реализация концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза

Глава включает описание содержания и результатов апробации, выявленных эффектов, закономерностей, тенденций и рисков педагогического управления.

4.1 Экспериментальная апробация концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза

Апробация концепции педагогического управления учебной деятельности студентов проводилась в Северном филиале Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства (кафедры управления качеством, управление инновациями, управление персоналом), в Новгородском государственном университете (кафедры философии, истории, прикладной математики и технические кафедры), Мурманский государственный технический университет (кафедры иностранного языка, биоэкологии), Самарский институт (филиал) Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита, мировой экономики и менеджмента, коммерции и маркетинга). В формирующем эксперименте приняли участие 51 преподавателей и 498 студентов разных курсов.

Эксперимент проводился в группах по отдельным дисциплинам учебного плана, что обусловило отсутствие статистических различий групп, следовательно, не требовалось подтверждение гипотез о равенстве генеральных средних (математических ожиданий) для контрольных и экспериментальных групп. По выбранным критериям оценивались результаты учебных дисциплин с использоанием технологии педагогического управления посредством метапроектов и с традиционным управлением.

В качестве примера рассмотрим реализацию технологии метапроектов как

технологию педагогического управления учебной деятельностью студентов на дисциплине «Технология и организация производства продукции и услуг», относящейся к блоку специальных дисциплин для специальности (затем направления) «Управление качеством». Содержание дисциплина является по своей сути междисциплинарным, т.к. основано на пересечении двух предметных областей.

Учебники, рекомендуемые по данной дисциплине для специальности и направления «Управление качеством», традиционно имели крен в технологии машиностроительного производства, и авторы этих учебников содержательно сосредотачивались на промышленных технологий в машиностроении. В этом обозначилась проблема в содержании дисциплина. Сегодня, как известно, число предприятий машиностроения в общей структуре производства страны совсем невелико. Кроме того, специалисты по качеству требуются в организации любого профиля и любой специализации по производству различных товаров и услуг. Как следствие – отсутствие интереса к дисциплине у студентов. Традиционным был вопрос: а зачем нам нужно знать технологию производства деталей методом металлообработки, если у нас в городе нет ни одного более или менее крупного предприятия. Вопрос вполне закономерный.

Таким образом, тщательное изучение отдельных технологий не имело смысла для студентов, педагогические приемы активизации деятельности носили локальный характер: внешняя деятельность активизировалась, но процесс усвоения знаний не был деятельностью в психологическом понимании. Как управлять такой деятельностью? Нет как таковой учебной проблемы, трудно выстроить личностную цель студенту (в усвоении информации нет личностного смысла; смысл один – это часть программы обучения, может быть, потом пригодится; а значит, нет внутреннего мотива, нет осознанной деятельности). Все возможные технологии производства рассматривать совершенно нереально – это огромный информационный массив, который невозможно использовать. В преподавании дисциплины обнаружился резкий кризис: традиционная модель обучения оказалась совсем неэффективной.

Дисциплина «Технология и организация производства продукции и услуг»

выполняет важную роль в подготовке по управлению качеством. Качество продукции получает в результате выполнения процесса производства ее. Значит, управляя качеством продукции, необходимо знать, что же включает в себя процесс ее производства и знать, как можно управлять качеством этого процесса. Самое главное в содержательной стороне дисциплины – сформировать у студентов понимание того, что такое технология, производственный и технологический процессы, какие факторы влияют на их качество, как организуется производство, основные принципы и особенности; умения различать основные понятия, взаимозависимость их, анализировать технологические факторы, определяющие качество процессов. Для специалистов в области управления качеством одним из профессионально важных качеств является способность к постоянному совершенствованию, личностному развитию, потому что идея постоянного совершенствования – один из основных принципов в управлении качеством. Таким образом, главной целью дисциплины была следующая – сформировать компетентность студентов в области технологии и организации производства, которая позволила бы им ориентироваться в условиях любого конкретного производства товаров и услуг, не зависимо от специализации.

Кроме того, результаты освоения дисциплины рассматривались нами в деятельностном плане, важна была гармонизация содержательной и функциональной сторон учебной деятельности, что обусловило использование при организации обучения идеи компетентностного подхода. До внедрения ФГОС нами использовалась классификация компетенций по TUNING [42].

Таким образом, конкретные условия дисциплины потребовали разработки технологии управления учебной деятельностью студентов, которая бы отражала новые стратегии, способствовала системным изменениям образовательного процесса вуза. Так возникла идея метапознавательного проекта, цель которого не просто овладение учебным содержанием дисциплины, а овладение им и умениями по управлению знаниями, создание личностного контекста и смысла в этой деятельности, т.е. формирование познавательной компетентности студентов в ее новой трактовке. Рабочая программа в компетентностном формате приведена при-

ложении П.

Тема метапроекта по данной дисциплине совпала с названием дисциплины. Анализ компетенций позволил выявить перечень учебных задач, к решению которых должны быть готовы студенты. Таким образом, определились основы для формирования содержания учебной дисциплины, отдельные элементы которые требуется усвоить через выполнение проекта.

В ходе реализации технологии метапроектов по этой дисциплине обозначились различные варианты, укладывающиеся в общую логику технологии, отличающиеся первоочередностью содержательного или операционального компонента. В одном случае по дисциплине традиционно посвящались теоретическим основам построения производственных и технологических систем, основам организации производства (инвариантная часть образовательного знания), представляемым в обобщенном виде. Во втором случае сразу запускался проект. Третий вариант предполагал перемену стратегий развития содержания с течением времени, после того, как в группе создавался общий положительный мотивационный настрой. Решение по стратегии реализации управления принималось на основании первого занятия, на котором диагностировалась общая атмосфера в группе, ее сплоченность, наличие взаимодействия.

Смыслообразующий этап (сознание) начинался с обсуждения результатов производственной практики, на которой студенты были летом, перед этим семестром. Студентам было предложено рассказать, какую продукцию они видели, какие технологические процессы там использовались и т.д. Преподаватель в вопросах употреблял специфические термины, без объяснения из значения, а студенты пытались на них отвечать. Далее обсуждалась предполагаемая связь данной дисциплины с будущей профессиональной деятельностью, к которой они готовятся, с профессиональными качествами, связь учебной деятельности по данной дисциплине и профессиональными качествами. Вопрос, на который сообща формулировался ответ в конце занятия: «Зачем изучать множество разнообразных технологий производства, если неизвестно, на каком предприятии каждый из студентов будет работать в будущем?». В результате ответа формируется понимание то-

го, что во всех случаях есть нечто общее – инвариантное знание, что и должно быть усвоено. Использовались приемы интеллектуальных карт, рефлексивных листков. Как вариант, происходил запуск портфолио. Результатом этапа становилась установка на изучение дисциплины, формулировались предметные и личностные (коллективные) цели.

Среди личностных целей студенты заявляли: научиться выполнять все задачи во время, научиться быстро решать вопросы, хорошо общаться, не подводить друг друга и т.д.

Понятийно-проектировочный этап (понимание и проектирование) служил началом работы над метапроектом. Студентам предлагалось разбиться на микрогруппы для создания виртуальных предприятий (предприятия могли быть и реальные, на которых работали они сами или их родители). Студентам предоставлялось право выбрать самим вид продукции, которую будет выпускать их предприятие. Так, создавались предприятия по выпуску шоколада, молока, трубопроводной арматуры, хлеба, кваса, карандашей, услуг по проведению промоушен-акций и т.д. Далее микрогруппой обсуждался целый спектр вопросов относительно построения организации и производства товаров и услуг, затем обсуждение между микрогруппами. В результате обсуждения формировался перечень основных вопросов, которые необходимо решить в ходе будущего проекта. Преподаватель представлял основные темы, лежащие в основе учебного материалы дисциплины, и оно сравнивались с перечнем вопросов, составленных на основе обсуждений. Обсуждалось создание модели будущего результата, определение в источниках информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий. Сначала внутри микрогрупп, затем всей группой составлялся план выполнения проекта, определялись критерии его качества и показатели их для оценивания (приложение).

На этапе операционально-деятельностном (действия и коммуникации) выполнялось пошаговое выполнение и демонстрация проектов: представление группами своих вариантов, поиск в обсуждениях инвариантной составляющей для всех проектов, обобщение и систематизация информации. Представление каждого

проекта завершалось оценкой его авторами, экспертизой его студентами (письменно или устно), рецензией преподавателя.

Студенты вынуждены были погружаться в хаос информационной среды, добывать и фильтровать полученную информацию в соответствии с поставленными задачами, реализуя «обучение через делание». Они сами выбирали дидактические системы в процессе работы: учебная книга, консультация, лекция, малая группа, коммуникативная система. В результате часто огромный информационный материал требовал очень серьезной переработки, осмысления его под углом зрения базовой теории, структурирования для его представления другим в процессе защиты проекта. Студенты при непосредственном взаимодействии, делясь и обсуждая приобретенные в информационной образовательной среде знания, защищали собственную позицию или проект, что не всегда получалось с первой попытки. Они обращались с вопросами к преподавателю, спрашивая смысл определенных понятий. Теоретические знания наполнялись конкретным смыслом, анализировались, дополнялись.

Вариативная часть каждой группы была уникальной, таким образом, все студенты знакомились с большим количеством технологий из разнообразных отраслей промышленности, а каждая группа представляла свое приобретенное знание. Работа в информационной образовательной среде позволяла получить современную информацию, реализуя смысл концепции опережающего обучения. Подобная работа не являлась опытом реальной деятельности, но это был опыт работы в имитированной среде, приближенной к реальной. Профессиональный контекст формировал по отношению к работе дополнительную мотивацию. В процессе взаимодействия участников микрогруппы каждый из них не только приобретал свой личный опыт, но и учился на примерах других, на основе «объединенного опыта» - аналога организационного знания на предприятии. В результате, учебная группа имела возможность рассмотреть различные аспекты в деятельности организаций, занимающихся производством различных товаров и услуг, усмотреть определенные закономерности их организации и построения различных производственных и технологических процессов.

Наблюдения за процессом обучения показали, что:

– занятия перестали быть монологом, активны (в различной степени) все участники;

– преподаватель на первых занятиях чаще озвучивает цели, затем студенты на каждом занятии сами начинают ставить себе цели по реализации проекта, по улучшению своей деятельности по его выполнению;

– материал преподаватель подает в обобщенном, свернутом виде; его осмысление через конкретные ситуации осуществляют студенты в направлении, выбранном ими самостоятельно;

– обучение в интерактивном режиме, преподаватель поддерживает интерактивность, используя приемы: провокации, дискуссии, интеллект-карты, рефлексивные приемы, 6 W, различные типы мышления и др.;

– в процессе обучения преподавателем делаются акценты на связь дисциплинарного знания с профессиональной деятельностью;

- преподаватель не знал заранее, какую информацию студенты будут демонстрировать на следующем занятии, т.е. требовалось совместное управление процессом решения учебной задачи;

– вопросы преподавателя подталкивают к тому, чтобы содержательное ядро дисциплины было освоено (вопросы на установление связей, обобщений, объяснения причин, на сравнение, соотнесение терминов и т.д.);

– студенты приступают к решению учебной задачи, еще не имея знаний для ее решения, пытаются найти способ самостоятельно, выдвигая решения; присутствуют случаи поиска ответа у преподавателя;

– решения анализируются, анализируется достигнутый результат, причины его успешности или неуспешности;

– студенты демонстрируют новый материал, который сами подготовили, реализуя при этом понимание своей зоны ответственности за учебную деятельность; преподаватель знакомится, как правило, с новой информацией на занятии, или заранее студенты присылают ее по электронной почте на согласование;

– студенты внимательно слушают проекты других минигрупп (на первых

занятиях через наблюдение работ других каждый старается точнее понять, что же от него требуется; на последующих занятиях интерес поддерживается через содержание проектов);

– среди студентов завязываются дискуссии, спорят по вопросам содержательного плана или технологического выполнения проекта;

– студенты постепенно приобретают умение завершать свою демонстрацию оценкой своей деятельности, проекта и планированием дальнейшей работы;

– студенты сопоставляют по срокам выполнение проекта с выданным заранее планом, переживают, если наблюдается отставание;

– количество взаимодействий (коммуникаций между преподавателем и студентами, студентами между собой) на занятиях и вне их велико;

– характер управления учебной деятельностью имеет субъект-субъектную направленность, но при этом совместный процесс решения учебных задач выступает объектом управления;

– информационные технологии использовались для работы с ресурсами информационной образовательной среды и осуществления коммуникаций;

– микрогруппой постепенно приобретает признаки событийной общности: студенты переживают за общи результат, поддерживают или требует ответственности друг у друга, занятия проходят на эмоционально подъеме.

Таким образом, реализовывалась модель нелинейного образовательного процесса, т.к. образовательные траектории студентов в рамках дисциплины, при приобретении студентами инвариантной части знания, расходились достаточно в широком диапазоне. Знания приобретались в результате разрешения проблемной ситуации, имеющей прикладной характер и позиционированной к будущей профессиональной деятельности. Многообразие вариантов разрешения ситуации, отсутствие единого алгоритма решения, высокая степень мобильности в содержании курсов отвечает требованиям информационной множественности современной среды.

В ходе выполнения проекта студенты обращались с вопросами по электронной почте, общались по скайпу, высылали варианты своих проектов. Каждый

проект подвергался изменению, практически, от занятия к занятию. Таким образом, точки взаимодействий между собой и с преподавателем для управления учебной деятельностью студенты определяли сами, и они были гораздо более частыми, чем встреча по расписанию на занятиях раз в неделю.

Таким образом, достигались дидактические цели: развитие умений работы со знанием в ходе реализации проекта на основе индивидуальной и групповой деятельности; построения коммуникаций (внутри микро-групп, группа – преподаватель, студент-преподаватель); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микро-групп, активизирующих пошаговую рефлексию; защиты проекта как личностно значимого и ценного в прикладном аспекте результата.

Объект в управлении учебной деятельностью студентов – процесс совместного решения учебных задач, при этом объектом совместного управления оказываются:

– учебное содержание дисциплины, которое должно быть усвоено студентами на уровне системных обобщенных знаний,

– развиваемая познавательная компетентность.

Рефлексивно-смысловой этап (осознание) был распределен как внутри предыдущего этапа, так и выделен как отдельный.

Проводился круглый стол по обсуждению знаний, полученных в период изучения дисциплины, их классификация (системные – обобщенные, фактологические, инновационные), рассматривались границы знаний, источники их получения, возможности использования в перспективе. Анкетирование и метод взаимного интервью использовался для диагностики развития умений по управлению знаниями. Студентам предоставлялась возможность оценить достижение поставленных целей (при наличии портфолио эта задача упрощалась): что изменилось в их знании по этой дисциплине, в их умениях управлять знаниями, какие личностные качества им помогали или мешали выполнять проект. В помощь студентам был разработан рефлексивный лист, ориентированный на осмысление процесса учебной деятельности (табл. 14).

Таблица 14 – Рефлексивный лист для анализа управления учебной деятельностью студентов

	да	Не знаю	нет	
1. Мотивация создается преподавателем				1. Наблюдается самомотивация студентов
2. Студенты не участвуют в целеобразовании по дисциплине				2. Студенты участвуют в целеобразовании по дисциплине
3. Время на самоопределение студентов в учебной задаче не отводится				3. Время на самоопределение студентов в учебной задаче отводится
4. Студенты не имеют выбора в изучения учебного материал,				4. Студенты имеют выбор в изучения учебного материал, участвуют в конструировании учебного содержания
4. Студенты не демонстрируют учебный материал, новый для остальных студентов группы				4. Студенты демонстрируют учебный материал, новый для остальных студентов группы
5. Преподаватель ставит конкретные цели, и студенты их достигают				5. Студенты ставят учебные цели и достигают их, преподаватель способствует этому
6. Студенты не работают в группах,				6. Студенты осуществляют работу в группах, организуют ее сами
7. Преподаватель знает о состоянии решаемой учебной задачи студентом				7. Преподаватель решает учебные задачи совместно со студентом
8. Студенты не знают в начале занятия, чем им сегодня предстоит заниматься				8. Студенты знают в начале занятия, чем им сегодня предстоит заниматься
10. Оценка успешности учебной деятельности проводится 1) преподавателем,				10. Оценка успешности учебной деятельности проводится 1) преподавателем, 2) самим студентом, 3) студентами
11. Процедура рефлексии выполненных заданий не организована				11. Процедура рефлексии выполненных заданий организована
12. Студенты не выполняют коррекции				12. Студенты представляют результаты учебной деятельности после коррекции
13. Студенты не участвуют в обсуждении результатов выполнения задания студентом / группой студентов				13. Студенты участвуют в обсуждении результатов выполнения задания студентом / группой студентов
14. Студенты не определяют для себя план дальнейших действий				14. Студенты определяют для себя план дальнейших действий
15. Студенты не демонстрируют интерес к происходящему на занятиях				15. Студенты демонстрируют интерес к происходящему на занятиях
16. Преподаватель не интересуется мнением студентов по рассматриваемому вопросу				16. Преподаватель спрашивает мнение у студентов по рассматриваемому вопросу

Использование листа наблюдений для анализа управления учебной деятельностью студентов дает возможность фиксации тех изменений, что появляются в процессе обучения в связи с характером изменения педагогического управления. Результаты по одной из групп, демонстрирующие динамику изменений, представлены в таблице 15 .

Таблица 15 – Результаты анализа изменений в процессе обучения при изменении характера педагогического управления

Утверждения	Дата				
	4. 09	18. 09	9. 10	20. 11	11. 12
1. Мотивация создается преподавателем	+	+			
2. Студенты участвуют в целеобразовании по дисциплине		+	+	+	+
3. Студенты самоопределяются в теме		+	+	+	+
3. Студентам используют возможность выбора изучения порядка модулей, сложности их,	+	+	+	+	+
4. Студенты демонстрируют учебный материал, новый для остальных студентов группы		+ -	+	+	+
5. Преподаватель ставит конкретные цели, и студенты их достигают		+			
6. Преподаватель вносит коррективы в деятельность студентов		+	+	+	+
7. Студенты просят преподавателя оценить работу, ждут замечаний			+	+	+
6. Студенты осуществляют работу в группах, организуют ее сами		+	+	+	+
7. Преподаватель знает о состоянии решаемой учебной задачи студентом		+	+	+	+
8. Студенты знают в начале занятия, чем им сегодня предстоит заниматься		+	+	+	+
10. Оценка успешности учебной деятельности проводится 1) преподавателем, 2) самим студентом, 3) студентами		2), 3), 1)	2), 3), 1)	2), 3), 1)	2), 3), 1)
11. Организована процедура рефлексии выполненных заданий	+	+	+	+	+
12. Студенты представляют результаты учебной деятельности после коррекции			+	+	+

Продолжение таблицы 15

Утверждения	Дата				
	4. 09	18.09	9. 10	20.11	11.12
13. Студенты участвуют в обсуждении результатов выполнения задания студентом / группой студентов		+	+	+	+
14. Студенты определяют для себя план дальнейших действий	+	+	+	+	+
15. Студенты демонстрируют интерес к происходящему на занятиях	+	+	+	+	+
16. Преподаватель спрашивает мнение у студентов по рассматриваемому вопросу	+	+	+	+	+

Элемент коррекции был использован на каждом занятии: относительно содержания проектов и инвариантного содержания, умений управлять знаниями, личностных свойств – самоуправления, упорства, настойчивости, принятие критики, умение общаться, принимать чужое мнение, изменять отношение и т.д.

В рассмотренной дисциплине метод метапроектов позволил организовать дисциплину как выполнение единого проекта по освоению инвариантного содержания, реализуемого через вариативные проекты каждой микрогруппы.

Управление учебной деятельностью студентов было инициировано и востребовано студентами. Преподавателю лишь в отдельных случаях приходилось напоминать студентам о сроках.

Рассмотрим функциональное исполнение педагогического управления учебной деятельностью.

Функция планирование выполнялась по двум линиям: линия преподавателя и линия студента. На этапе предварительного планирования преподаватель спроектировал общую модель курса, стратегии достижения цели (определился с образовательными технологиями и приемами), создал образовательный ресурс (конспекты лекций, список источников, задания на практические работы аудиторного и внеаудиторного выполнения, перечень вопросов, перечень источников по развитию содержания дисциплины (сайты с информацией)). На этапе совместного

планирования задача преподавателя состоит в том, чтобы у студента состоялось формирование общей положительной установки на восприятие учебного материала, произошло внутреннее принятие предварительного плана дисциплины. Планирование учебного курса осуществляется посредством совместного (преподаватель и студенты) формирования индивидуальных и групповых целей изучения дисциплины (предметных и личностных), планирования индивидуальных и групповых маршрутов овладения учебным содержанием. По линии студента этап планирования означает, прежде всего, понимание смысла предстоящей учебной деятельности, соотнесение с ним плана будущей учебной деятельности.

Выполнение функций организации и координации несет в себе больше всего неопределенности и беспокойства для преподавателя, потому что предложенная концепция педагогического управления основана на мобильности и инновационности как принятых решений, так и развития самой системы образовательного знания. Если остальные функции управления начинаются, как правило, с действий преподавателя, то эти все больше инициируются студентами: они предлагают варианты взаимодействий, задают вопросы. Преподаватель должен поддерживать индивидуальные маршруты следования студентов в изучении дисциплины, но при этом выдерживать линию усвоения обобщенных инвариантных знаний.

Функция мотивации выполняется в течение всего процесса обучения – преподаватель то больше, то меньше обращается к организации мотивации в зависимости от отношения студентов к учебной деятельности. Первоначальная мотивация - внешняя, ее создание необходимо преподавателем как точка для кристаллизации внутренней мотивации у студентов. Смыслообразующий этап метапроектов и направлен на то, чтобы от понимания смысла учебной деятельности появился интерес к ее содержанию. Правильная организация этапа планирования – залог того, что преподавателю не придется целенаправленно постоянно в ходе всего семестра создавать внешние условия для мотивации, необходимо будет лишь поддерживать такие мотивы, как интерес, ориентация на успех, радость от познания и взаимодействия и т.п.

Контроль осуществляется всякий раз, когда происходит взаимодействие преподавателя и студента. Контроль равнонаправлен: он важен для преподавателя и для студента. Преподаватель получает информацию о ходе учебной деятельности студента, может ее скорректировать вовремя. Студенту необходим контроль, чтобы самому утвердиться в правильности выполнения проекта, снять психологические и предметные затруднения.

Коррекция как следствия контроля происходила на всех этапах. Особенность коррекции: начинаясь с конкретного содержания проектов, изменения переходили в сферу обобщенных знаний, перетекая в сферу учебной деятельности, выполнения ее действий, самоуправления, заканчиваясь в коррекции личностных установок и качеств.

Технология метапроектов была применена также и для управления учебной деятельностью студентов по модулю «Психология и педагогика» для непедагогических специальностей. В организации управления учебной деятельностью студентов использовался метапроект «Применение психолого-педагогических методов для исследования свойств личности и социума» (фрагменты рабочей программы модуля даны в приложении Р).

Можно сделать вывод после апробации технологии управления на различных междисциплинарных областях, что технология педагогического управления учебной деятельностью в ходе выполнения метапроекта существенно не изменяется.

4.2 Результаты реализации концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов

Оценка результатов апробации концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов проводилась по критериям, которые выявились в ходе констатирующего эксперимента: результативность педагогического управления учебной деятельностью студентов и удовлетворенность студентов и преподавателей образовательным процессом.

На наш взгляд, выделенные критерии являются компромиссным решением между культуроцентристкой и натуралистической исследовательскими парадигмами, поскольку они допускают использование как математического аппарата статистики, так и качественных методов при оценивании результатов экспериментов (интерпретацию текстов, монографические методы). Выделенные критерии являются комплексными и не могут быть оценены какой-либо одной конкретной методикой. Поэтому было принято решение использовать как количественные, так и качественные методы и понимать данные критерии как некоторые конвенциальные образы, которые могут иметь в себе разнообразные компоненты.

Результативность педагогического управления учебной деятельностью оценивалась через развитие познавательной компетентности студентов. Оценка результативности осуществлялась на основании предметных и личностных критериев преподавателем, студентами, экспертами.

Для оценки познавательной компетентности студентов была разработаны оценочные листы (полный и сокращенный варианты) (приложение С). Пример результатов анкетирования, полученных при подведении итогов изучения учебной дисциплины для студента в одной из групп, показан в таблице 16 и на рисунке 10. 12 баллов при минимально допустимых 11 баллах, набранные студентом при использовании упрощенной схемы оценки, свидетельствуют о том, что познавательная компетентность сформирована.

Таблица 16 – Результаты оценивания познавательной компетентности студента

Студент демонстрирует	Признак проявляется (в баллах)				
	Самооценка Да-1, нет - 0	Оценка мини-групп Да -1, нет- 0	Оценка преподавателя Да-1, нет -0	Итоговое значение	Сумма
Признаки по предметным критериям					3
1.1. Сформированность системы предметных обобщенных знаний	1	1	1	1	
1.2. Интерес к предметному знанию	1	1	1	1	
1.3. Восприимчивость к новому знанию	1	1	1	1	
1.4. Умение оценивать инновационность знаний в предметной области	0	1	0	0	
Признаки по личностным критериям					9
2.1. Высокая мотивация обучения	1	1	1	1	
2.2. Умение поиска информации	1	1	1	1	
2.3. Умение систематизации, обобщения, анализа информации	1	1	1	1	
2.4. Умение представления и распространения информации	1	1	1	1	
2.5. Умение интерпретации как показатель понимания информации	1	1	1	1	
2.6. Умение генерировать идеи	0	0	0	0	
2.7. Умение применять знания при решении учебных задач	1	1	1	1	
2.8. Умение организовать коммуникации при решении учебных задач	1	1	1	1	
2.9. Умение оценивать свои знания, необходимые для решения учебной задачи	0	1	0	0	
2.10. Умение рефлексировать учебную деятельность	0	0	0	0	
2.11. Умение оценивать свою способность (готовность) управлять своим знанием	1	0	0	0	
2.12. Умение управлять своей учебной деятельностью	1	1	1	1	
2.13. Удовлетворенность проектом	1			1	
Итоговое значение					12 б.

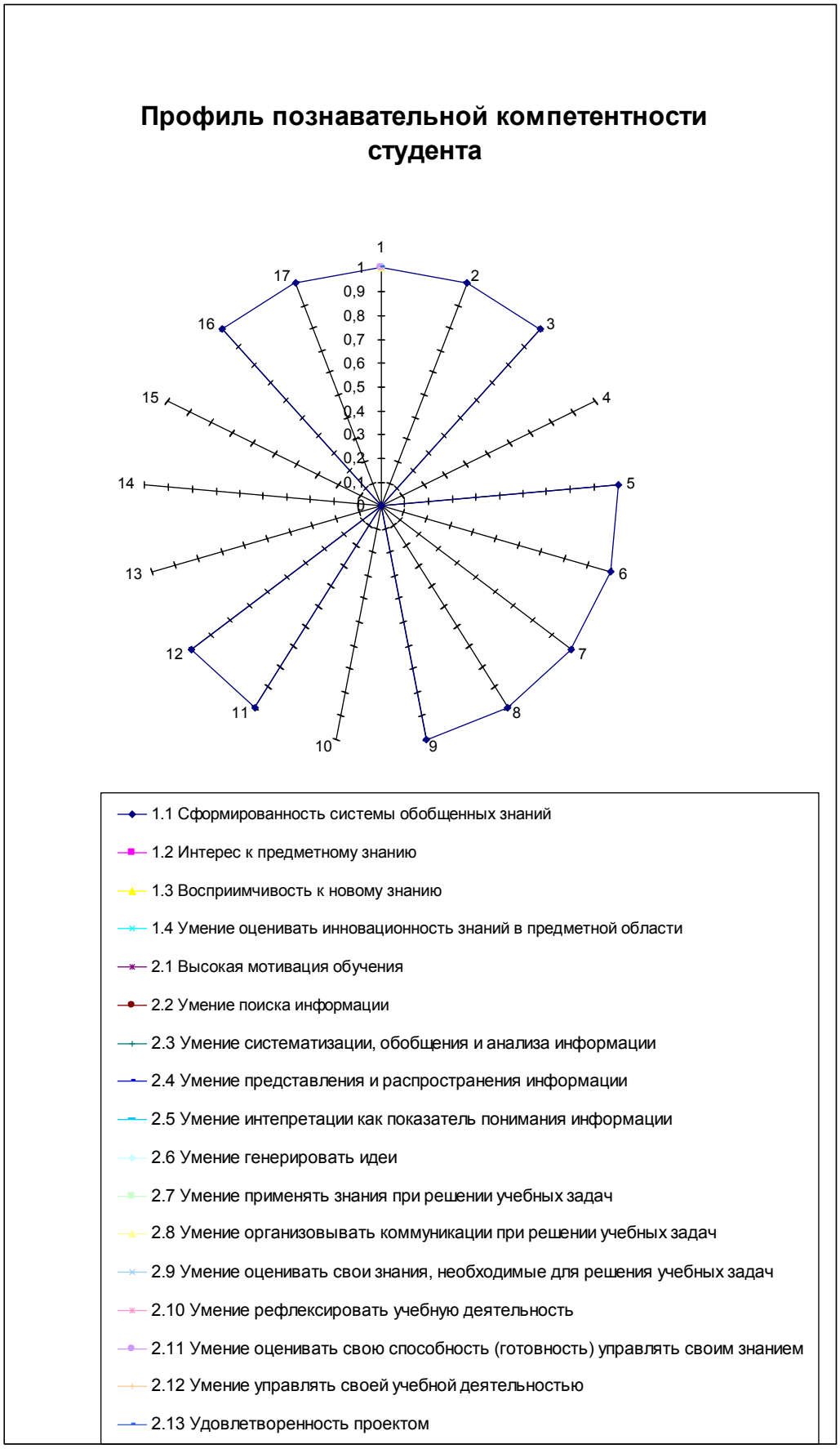


Рисунок 10 – Графическое представление профиля познавательной компетентности студента

При оценивании учтены мнения различных сторон – преподавателя, самооценка студента, оценка другими минигруппами результатов работа по выполнению метапроекта.

Возможно отдельное оценивание группой экспертов или добавление в этом же оценочном листе позиции для мнения экспертов.

Анализ профилей сформированности познавательных компонентов различных студентов позволяет преподавателю выявить проблемные зоны в управлении учебной деятельностью группы: недооценку работы по формированию умений по предметным или личностным критериям, несформированность каких-либо конкретных умений. Этот анализ может помощь преподавателю осмыслить свою деятельность, скорректировать учебную деятельность студентов в нужном направлении.

В ходе исследования были разработаны рекомендации по способам оценивания познавательной компетентности по этапам метапроекта, представленные в таблице 17. Сокращения в таблице: СО - смыслообразующий этап (сознание); ПП - понятийно-проектировочный этап (понимание), ОД - операционально-деятельностный этап (действия): РС - рефлексивно-смысловой этап (осознание); К - корректирующий этап.

Таблица 17 – Способы оценивания познавательной компетентности по этапам метапроекта

Студент демонстрирует	Этап оценивания (по метапроекту)	Способ оценивания
Признаки по предметным критериям		
1.1. Сформированность системы предметных обобщенных знаний	ОД , РС	Анализ выступления на защите, анализ ответов на вопросы, тесты, беседы, консультации, самооценка
1.2. Интерес к предметному знанию	СО, ПП, ОД , РС, К	Наблюдение, анализ участия в обсуждениях, вопросы, консультации
1.3. Восприимчивость к новому знанию	СО, ОД , РС	Наблюдение, анализ пояснительной записки, выступлений

Продолжение таблицы 17

Студент демонстрирует	Этап оценивания (по метапроекту)	Способ оценивания
1.4. Умение оценивать инновационность знаний в предметной области	РС, РС	Анализ выступлений, защиты, самооценка
Признаки по личностным критериям		
2.1. Высокую мотивацию обучения	СО, ПП, ОД, РС, К	Наблюдение, анализ участия в обсуждениях, систематичности работы, активности
2.2. Умение поиска информации	ОД, РС, К	Анализ пояснительной записки, защиты
2.3. Умение систематизации, обобщения, анализа информации	ОД, РС, К	Анализ пояснительной записки, выступлений
2.4. Умение представления и распространения информации	ОД, РС, К	Анализ выступлений, презентаций, поведения в дискуссиях
2.5. Умение интерпретации как показатель понимания информации	СО, ОД, РС, К	Анализ защиты, выступлений
2.6. Умение генерировать идеи	ОД	Анализ выступлений, пояснительной записки
2.7. Умение применять знания при решении учебных задач	ОД, РС, К	Анализ пояснительной записки, защиты
2.8. Умение организовать коммуникации при решении учебных задач	ОД, РС, К	Анализ поведения в процессе выполнения проекта, оценка коллег
2.9. Умение оценивать свои знания, необходимые для решения учебной задачи	РС, ОД	Самооценка, анализ выступлений
2.10. Умение рефлексировать учебную деятельность	РС	Самооценка, наблюдение
2.11. Умение оценивать свою способность (готовность) управлять своим знанием	РС	Самооценка, анализ пояснительной записки, защиты
2.12. Умение управлять своей учебной деятельностью (комплекс умений – планирование, организация, координация, контроль, анализ)	ПП, ОД, РС, К	Анализ процесса выполнения проекта, пояснительной записки, защиты
2.13 Удовлетворенность проектом	РС, К	самооценка

Использование метапроектов позволяет сформировать обобщенные знания у студентов (оценивались содержание проектов и их защита, резуль-

таты тестирования, результаты использования знаний по дисциплине при выполнении и защите выпускной квалификационной работы) практически в 98%. Важно, что корреляция результатов по самооценке, оценке студентами-коллегами, экспертами и преподавателем к завершению обучения достигала высоких положительных значений – в среднем 0,86. Расчет проводился путем построения корреляционных матриц (в табличном редакторе Microsoft Office Excel) и расчета коэффициента корреляции Пирсона, применяемого для случая, если для каждого субъекта N есть более двух переменных измерений.

78% студентов-выпускников, в образовательном процессе которых активно применялись метапроекты, уверено отметили, что смогут быстро включиться в профессиональную деятельность по специальности после окончания вуза, хотя степень уверенности и колебалась от 100% («Да! Уверен!») до 50% («Уверен, но…») в зависимости от различных факторов, которые они при этом указывали.

Инновационность знаний, демонстрируемых в ходе изучения учебных дисциплин (оценивалось преподавателем и экспертами по содержанию проектов), по сравнению с использованием традиционного управления учебной деятельностью, выросла в среднем на 47%. Инновационность знаний рассматривалась как представление различных точек зрения, предложение новых идей, использование новых идей и т.д. Понятие «новые» в данном случае рассмотривалось, как иное по отношению к общепринятой и рекомендуемой преподавателем точке зрения.

Восприимчивость студентов к другому знанию (оценка по результатам наблюдений) выросла на 35%. Восприимчивость оценивалась по демонстрируемому интересу к новой информации, представляемой преподавателем и другими студентами, количеству задаваемых вопросов, живостью их обсуждения, атмосфере на занятиях (студенты участвовали в обсуждениях или занимались другими делами).

Наиболее высокие значения по данным показателям демонстрировали студенты старших курсов независимо от направлений подготовки. Степень

владения умениями по работе с информацией и знаниями (генерация, отбор, хранение, систематизация, интерпретация, распространение и др.) демонстрировалась при выполнении проектов и их защите, оценивалась преподавателем, студентами и самим студентом по разработанной шкале (табл. 18).

Таблица 18 – Оценка умений при работе с информацией и знаниями

Умения при работе с информацией и знаниями	Самооценка в баллах (1 – 0)	Оценка студентами (1 – 0)	Оценка преподавателя (0 – 1)
1 – генерация			
2 – поиск			
3 – отбор			
4 – хранение			
5 – систематизация			
6 – обобщение, свертывание			
7 – интерпретация			
8 – распространение			
9 – применение			
10 – развитие умений			

Общая тенденция по изменению умений при работе с информацией и знаниями в группах следующая:

– наибольшее развитие получают умения по генерации, систематизации, обобщению, распространению информации и знаний, то есть те умения, на которые меньше обращается внимания в традиционном учебном процессе и традиционном педагогическом управлении учебной деятельностью;

– студенты начинают видеть за отдельными умениями целый комплекс, связанный с управлением информацией и знаниями, понимать, что те умения, которыми они уже достаточно хорошо овладели (поиск, хранение, от-

бор, интерпретация, применение), являются только частью, и необходимо развивать и другие;

– ранее большинство студентов вообще не задумывалось, что такое «управление знаниями», «познавательная компетентность»; из чего они складываются. Участие в метапроектах позволила увидеть структуру познавательной компетентности, возможность ее развития и совершенствования отдельных компонентов.

Среди умений по управлению знаниями для студентов технических специальностей наибольший прирост выявился для показателя распространение информации (на 4 б), для гуманитарных – интерпретация (на 3 б.).

Метод интервьюирования выявил также уверенность студентов в своих знаниях. Например, при защите преддипломной практики по специальности «Управление качеством», где новое педагогическое управление учебной деятельностью применялось по большей части учебных дисциплин начиная с третьего курса, студенты отвечали: они поняли, что готовы «ко всем работам, что поручались», «было все понятно, но не было достаточно полномочий», «было легко работать с документацией, анализировать процессы, строить карты процессов», « не было страха перед новым заданием», «было интересно на практике применить знания, а не виртуальной ситуации». Конечно, интервьюирование – это субъективный метод оценивания, он результаты его использования дают возможность увидеть общую психологическую установку на обучение, будущую трудовую деятельность и, что очень важно, понимание студентами связи этих двух деятельностей.

Было отмечено общее повышение мотивации обучения в группе в среднем от 50% до 87% студентов (независимо от курса и направления подготовки), умений критически оценивать («да, это я должен еще уточнить, посмотреть, на следующем занятии докажу») и обосновывать свои знания – студенты свободно отвечали на вопросы (наибольший рост для старших курсов гуманитарной подготовки – до 50%), осуществлять коммуникации (рост для студентов технических направлений до 41%).

До 80% студентов ответили в анкетах, что «те, знания, что применил, выполняя проект, смогу теперь всегда применить, потому что они стали моими, «личностными».

Полученные результаты позволяют утверждать, что новое педагогическое управление способствует формированию активной позиции субъекта, который хочет знать и понимать, зачем он что-то делает.

Общий фон эмоциональных состояний на занятиях в группах с новым педагогическим управлением был достаточно стабилен и составлял в среднем 2,5 б. по восьмибалльной шкале (единица – наилучшее значение). Использовалась анкета по А.Ф. Фидлеру для оценки психологического климата. Оценка психологической атмосферы по А.Ф. Фидлеру для одной из групп представлена в таблицах 19, 20.

Среднее арифметическое или математическое ожидание *M(X)* показывает, насколько позитивно (или негативно) студенты оценивают психологическую атмосферу на занятии, среднее квадратическое отклонение *σ(X)* – насколько участники единогласны в своей оценке.

Таблица 19 – Анкета оценки психологического климата

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие									Враждебность
Согласие									Несогласие
Удовлетворенность									Неудовлетворенность
Продуктивность									Непродуктивность
Теплота									Холодность
Сотрудничество									Несогласованность
Взаимная поддержка									Недоброжелательность
Увлеченность									Равнодушие
Занимательность									Скука
Успешность									Безуспешность

Приведенные результаты показывают явное улучшение психологической атмосферы при проведении занятий, где использовалась новое педагогическое управление. Можно предположить, что это улучшение имеет про-

лонгированный характер благодаря тому, что коллектив становится более сплоченным, студенты себя чувствуют в более дружественной обстановке и т.д.

Таблица 20 – Результаты оценки психологического климата

Утверждения	Занятия при традиционном управлении учебной деятельностью		Занятия с новым педагогическим управлении учебной деятельностью	
	M(x)	σ(x)	M(x)	σ(x)
Дружелюбие - Враждебность	2,15	0,95	2,00	1,24
Согласие - Несогласие	3,00	1,24	2,23	1,19
Удовлетворенность - Неудовлетворенность	4,00	1,92	2,46	1,28
Продуктивность - Непродуктивность	4,00	1,11	2,92	1,14
Теплота - Холодность	3,15	0,77	2,62	1,15
Сотрудничество - Несогласованность	3,08	1,14	2,08	1,07
Взаимная поддержка - Недоброжелательность	2,77	1,19	2,23	1,19
Увлеченность - Радушие	3,54	1,08	2,54	1,22
Занимательность – Скука	4,23	1,42	2,69	1,26
Успешность - Безуспешность	3,31	0,91	2,38	1,5

Для более подробной характеристики психологической атмосферы было проведено дополнительное анкетирование (табл. 21). Знак «–» означает, что обучающимся всё равно, как будут проводиться дальнейшие практические занятия.

Результаты исследования показали, что педагогическое управление в новой трактовке в целом улучшает предметные результаты учебной деятельности и несет в себе большой потенциал, связанный с развитием личностных качеств.

Таблица 21 – Результаты дополнительного анкетирования

Утверждения	% согласных с утверждением	
	Традиционное педагогическое управление	Новое педагогическое управление
В процессе работы состояние монотонности	35	18
В процессе работы состояние активности	35	76
Меньшая утомляемость в процессе работы	-	23
Более тревожное состояние	29	-
Удается избежать трудностей при общении с преподавателем	-	23
Коллектив более сплочен	-	76
Лидерские качества реализуются / получают развитие	-	23
Коммуникативные качества реализуются / получают развитие	23	65
Лучшее понимание материала	-	82
Тип желаемых типов занятий	18	82

Для оценки удовлетворенности студентов образовательным процессом использовалась методика определения комплексного показателя удовлетворенности на основе учета важности и исполнения критериев, используемая для оценки качества услуг [191].

В результате опроса студентов (им было предложено определить и ранжировать критерии оценки удовлетворенности) были сформированы следующие критерии: достижение предметных и личностных целей, психологическая атмосфера, вовлеченность, свобода выбора, интерес, доступность консультаций преподавателя (табл . 22).

Таблица 22 – Критерии для оценки удовлетворенности студентов образовательным процессом

Критерии удовлетворенности	исполнение					важность				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
достижение предметных целей										
достижение личностных целей										
психологическая атмосфера на занятиях										
вовлеченность в процесс учения										
свобода выбора										
интересно										
доступность консультаций преподавателя.										

Удовлетворенность студентов образовательным процессом вуза осуществляется на основе индекса удовлетворенности потребителей, рассчитываемого по формуле:

$(И – 3)В^2/50$, где

- «И» — среднее значение исполнения критериев или факторов удовлетворенности, включенных в анкету или опросный лист потребителя,

- «В» — среднее значение важности (или степени соответствия ожиданиям) для потребителя тех же критериев.

«Исполнение» оценивается в баллах: 1 - полное разочарование, 2 – раздражен, 3 - ожидания оправдались, 4 - приятно удивлен, 5 – восторг.

«Важность» оценивается в баллах: 1 - жизненно необходимо, 2 – важно, 3 - должно быть, 4 - неважно, 5 - полное безразличие.

Значение индекса удовлетворенности лежит в пределах от –1 до +1. При этом точка «исполнения» со значением 3 «ожидания оправдались» является точкой нулевой удовлетворенности для всех уровней «важности».

Если ожидания потребителей не оправдываются, индекс принимает отрицательное значение, и его значение тем меньше (а, значит, неудовлетворенность больше), чем важнее вопрос анкетирования. Если же требования потребителя выполняются, или его ожидания оказываются превзойденными, то имеет место прямая зависимость — чем больше важность для потребителя, тем выше индекс удовлетворенности.

Форма анкеты для студентов и сводные таблицы для оценки исполнения и важности критериев удовлетворенности приведены в приложении Т.

Опрос проводился в одних и тех же группах, но по дисциплинам с разным характером педагогического управления (новым, согласно разработанной концепции, с применением технологии метапроектов и традиционным). Для студентов младших курсов наибольшую важность имели психологическая атмосфера и достижение предметных целей (в среднем 4,8 баллов по пятибалльной шкале), при реализации метапроектов средний балл исполнения получился 4,5 (при традиционной технологии обучения 2,8 баллов). Также важными оказались доступность консультаций преподавателя 4,1 б. (исполнение 3,9 б. и 2,6 б.). В среднем уровень удовлетворенности студентов по дисциплинам с новым педагогическим управлением вырос с 0,036 до 0,416 (по шкале от – 1 до +1). Для студентов старших курсов наиболее важными были предметные и личностные цели (уровень важности в среднем 4,4 б. при их исполнения до 3,8 б. и 2,5 б. соответственно), достижение свободы выбора при важности 4,6 б. было оценено по 4,2 б. и 2,9 б.

Для оценки удовлетворенность студентов использовался также метод NPS-технологии (Net Promoter Score), адаптированный для образовательного процесса вуза [293]. В проведенном практическом исследовании приняли участие студенты 1-6 курсов, 81 человек. Для обеспечения репрезентативности выборки были отобраны представители различных учебных групп (не

менее 30% учащихся по каждой учебной группе для достоверности результатов). Метод используется для оценки удовлетворенности клиентов качеством слуг, в основе его утверждение о том, что удовлетворенность может быть оценена характером ответа на единственный вопрос: «Порекомендует ли клиент компанию своим друзьям и знакомым?». Аналогично студентам был задан вопрос: «По шкале от 0 до 10 оцените, насколько вероятно, что вы порекомендуете обучение с использованием метапроектов своим друзьям и знакомым?»

0 - Не рекомендую 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Рекомендую

Рисунок 11 – Шкала для оценивания удовлетворенности студентов

В анкету также были внесены дополнительные вопросы для возможности обосновать ответ на основе анализа факторов, являющихся решающими при выборе обоснования нового педагогического управления учебной деятельностью:

1 - совместная деятельность

2 - понимание важности предметного содержания дисциплины в будущей профессиональной деятельности

3 – личная вовлеченность в деятельность

4 - готовность помочь и досягаемость преподавателей

5 - прозрачность оценивания результатов учебной деятельности

6 - систематичность работы

7 – развитие умений работать с информацией и знаниями

8 – было интересно

9 – возможность выбора

10 – возможность самим планировать ход выполнения проектов

11 – объективность оценивания.

В зависимости от ответа на ключевой вопрос – студенты разбивались на три группы: детракторы (Detractors) – противники, оценившие вероятность рекомендации как очень низкую; промоутеры (Promoters) –оценившие вероятность рекомендации как очень высокую; нейтралы (Passives) – пассивные студенты, оценившие вероятность рекомендации как среднюю. Появляющаяся таким образом шкала называется шкалой чистого индекса промоутеров (Net Promoter Score – NPS), в которой студент, оценивший вероятность рекомендации от 0 до 6 баллов, рассматривается как детрактор, от 7 до 8 баллов – как нейтрал, от 9 до 10 баллов – как промоутер.

В целях совершенствования методики использования NPS в педагогических исследованиях потребовалось осуществить некоторую формализацию и построить обобщения. NPS – это случайная величина, а результат измерения – это оценка этой случайной величины. Введем более строгое, в отличие от традиционного подхода, определение этого коэффициента, связанное с понятием вероятности, а не доли. В качестве генеральной совокупности будем рассматривать множество всех учащихся, задействованных в рассматриваемой модели обучения. Вероятность появления промоутера определяется как отношение числа промоутеров во всей генеральной совокупности к объему всей генеральной совокупности. Аналогично вводится понятие вероятности появления нейтрала и детрактора. Тогда коэффициентом NPS будем называть разность между вероятностью появления промоутера и детрактора. Таким образом, традиционное определение коэффициента NPS как разницы между долей промоутеров и детракторов среди общего количества опрошенных студентов в рамках данного подхода надо рассматривать как способ получения оценки для коэффициента NPS.

Оценку для коэффициента NPS удобно представлять в виде суммы независимых и одинаково распределенных случайных величин. Введем семейство полиномиально распределенных случайных величин, которые определяются равенствами: случайная величина равна 1, если опрошенный клиент –

промоутер; соответственно, равна -1, если опрошенный клиент – детрактор, и равна 0, если опрошенный клиент – нейтрал.

Тогда оценка NPS может быть записана как выборочное среднее значение (выборочный момент 1-го порядка) этого семейства полиномиально распределенных случайных величин. Такой взгляд позволяет построить обобщенное понятие NPS. Будем приписывать каждой оценке от 0 до 10, полученной в результате опроса, некоторое число (вес) в промежутке от -1 до 1. Таким образом, традиционный подход, когда оценкам от 0 до 6 соответствует вес «-1», оценкам от 7 до 8 – «0», а оценкам от 9 до 10 – «1», является частным случаем.

Интерпретация NPS в виде выборочного среднего значения позволяет при анализе и при построении доверительного интервала для коэффициента NPS использовать нормальную аппроксимацию для суммы большого числа случайных величин. Для большинства практических приложений аппроксимация с помощью нормального распределения приводит к хорошим оценкам. Согласно центральной предельной теореме сумма достаточно большого числа случайных величин, а, следовательно, и среднее значение нормально распределены даже тогда, когда слагаемые распределены не нормально. Распределение средних значений случайных выборок хорошо изучено в теории вероятностей. Было доказано, что для любой совокупности с конечным средним квадратическим отклонением распределение выборочного среднего значения стремится к нормальному распределению при увеличении объёма выборки. Оценка результатов учебной деятельности проводится несколько раз (принцип регулярности) – в течение семестра, в конце семестра, через месяц после окончания курса.

Теоретически диапазон значений NPS может составлять от -100% до 100%. Разница в значениях коэффициента лояльности между учебными дисциплинами без метапроектов и с использованием их в образовательном процессе показала рост уровня лояльности с -16,05% до + 23,1%.

Дополнительный вопрос позволил выявить те положительные моменты, с которыми студенты связывают метапроекты. Результаты одной из групп следующие: было интересно (93,5%), личная вовлеченность в деятельность (отметили около 88%), возможность выбора (72,3%), понимание важности предметного содержания дисциплины в будущей профессиональной деятельности (72,3%), развитие умений работать с информацией и знаниями (69,7%), прозрачность оценивания результатов учебной деятельности и готовность помочь и досягаемость преподавателей (по 67%) объективность оценивания, возможность самим планировать ход выполнения проектов, систематичность работы (выделили около 50% участвовавших).

Оценка удовлетворенности преподавателей (использовалась та же методика, что и для студентов) проводилась с точки зрения удовлетворенности их результатами и процессом учебной деятельности студентов, поскольку именно эти факторы определяют смысл преподавательской деятельности и, следовательно, сказываются на удовлетворенности их работой. Для преподавателей в среднем повысилась значения по критериям как значимости, так и исполнения относительно личностных целей студентов, их вовлеченности в учебную деятельность. Комплексный показатель удовлетворенности преподавателей вырос с 0, 013 до 0, 394 (по шкале от -1 до +1).

С преподавателями проводились интервью с целью выявить эффекты и трудности в использовании метапроектов для управления учебной деятельностью студентов.

Ориентировочные вопросы для интервью следующие:

1. Ваше мнение о студентах группы.
2. Какой этап метапроектов был для Вас самым трудным?
3. С какими целями студентам было труднее определяться: предметными или личностными?
4. Были ли срывы в занятиях, на пример, по причине неготовности студентов к занятиям?
5. Какими результатами обучения Вы довольны?

6. Будете ли использовать метапроекты и дальше в своей деятельности?

Приведем лишь некоторые выдержки из ответов на интервью.

Преподаватель Н.Ф.Н., кафедра проектирования и технологии радиоэлектронной аппаратуры:

«Студенты сейчас приходят в вуз слабенькие, конечно. Особого желания учиться нет. В этой группе тоже самое.

Первый этап, смыслообразующий, был самым трудным и, пожалуй, рефлексивный. Они самые непривычные, наверное. Поэтому.

Труднее определяться им было с личностными целями, конечно. Они пришли учиться в вуз, значит, осваивать специальность, поэтому предметные цели, конечно, им понятно, что они - прежде всего. А личностные … Пришлось довольно долго обсуждать, в том числе и что такое компетентность. … И самой в этом разбираться тоже… Срывы на занятиях были – все пришли, а никто не сделал следующих шагов по проекту. Оказалось, все готовились к девятой неделе. Надо это учитывать – на девятой неделе следует, видимо, уделить внимание на обобщении информации, осмыслении ее, рефлексию провести.

Самое главное, что нет разочарованности, какая очень часто бывает в конце семестра: целый семестр читал лекции, готовился, рассказывал студентам, думал, что они все запомнят. А получалось, что запомнили они очень мало. Какой смысл был тогда в занятиях? Метапроекты требуют много времени не для подготовки к лекциям, а для работы с проектами студентов, с организацией их рефлексии студентами. Мне нравилась атмосфера на занятиях – было много вопросов, с интересом слушали друг друга. На защите проектов свободно использовали термины. Чувство удовлетворенности есть.»

Преподаватель Д.Н.А., кафедра коммерции:

«Студенты в этой группе ничем не отличались от всех других…

Самым сложным оказался этап рефлексивно-смысловой: студенты не привыкли к тому, чтобы самим себя не просто оценивать, как освоена дисци-

плина, а оценивать свою деятельность. Признавались в лености, что приходилось себя заставлять делать все в срок. Говорили, что было интересно, много нового узнали.

С личностными целями определялись труднее, во-первых, привычно студенты воспринимают учебу как освоение предметных знаний. А вот развитие, изменение в себе самом – для этого нужно еще дойти…

Как правило, чтобы совсем никто ничего не приготовил – нет, не было. Поэтому процесс развития знания, как бы я сказала, все время шел плавно.

Результатами довольна: то, что я выделила для обязательного усвоения – да, усвоили, хорошо усвоили. И, кроме того, много новых фактов узнала даже я. Ребята были вовлечены, это правда. Но сил и времени, кроме того, что на занятиях, потратила очень много. Вот это – проблема. Чтобы вникнуть в проекты – а они все разные, приходилось самой читать в Интернете и в книгах. Иногда бывало сложно на занятиях сдержать себя, чтобы не подсказывать, дать возможность самим студентам дойти до некоторого знания. Мы привыкли ведь, что максимум времени отводилось на представление преподавателем учебного материала, а студенты внимали. Психологически надо пережить этот момент, увидеть в студентах достойных себе. Ведь в чем-то они умнее нас, как каждое новое поколение в чем-то умнее предыдущего…»

Преподаватель С.А.Н, кафедра философии:

«Традиционно философию на инженерных специальностях воспринимают трудно, не зависимо, в общем-то от конкретных студентов в группе. Самыми сложными были первый и последний этапы: и для меня, и для студентов. Студентам, практически, пришлось самими искать ответ на тот вопрос, который они задают преподавателю на первом занятии: зачем нужно изучать философию инженерам? И проект был построен как ответ на этот вопрос. Сложности были с определениями и предметных целей, и личностных. С первыми – в связи со спецификой учебной дисциплины, вторые были просто непривычны для студентов. Но, кажется, мы справились со всем этим неплохо... Срывы на занятиях были, не без этого. Причины – еще буду анали-

зировать, они разные. Непривычным была большая загруженность вне занятий: приходилось постоянно проверять наработки студентов, отвечать на вопросы (через электронную почту). На это потребовалось много дополнительного времени.

В целом, результатами доволен больше, чем при традиционной форме управления учебной деятельностью студентов, т.е. без такого метапроекта. Традиционное управление сводилось к тому, чтобы студент запомнил необходимый объем информации, регламентированный стандартом. Хотя, конечно, умения работать с информацией в определенной степени развивались, но особенно целей таких никто не ставил…

Понравилось, что студенты активнее выступали на занятиях, были оживленные дискуссии. Они действительно проводили большую домашнюю подготовку, т.е. если говорить об учебной деятельности, то их работу можно назвать деятельностью, потому что было сознательное и увлеченное отношение, вовлеченность в развитие содержания… Студенты проговаривали предметное содержание в дискуссиях, чем, соответственно, формировали и свои позиции в каждом случае, и приходилось изучать источники, чтобы аргументировать свою точку зрения, работать в команде».

Итак, преподаватели отмечали возрастание активности студентов, интереса, повышение результатов учебной деятельности, личной удовлетворенности от образовательного процесса. Один из преподавателей в интервью сказал, что, «оказывается, почти все студенты хотят учиться!».

Между тем, преподаватели отмечали, что меняется характер их деятельности также – приходится пересматривать учебный материал всего учебного курса, выстраивать его заново. Трудно было привыкнуть к изменившейся логике проектирования курса – от результатов учебной деятельности. Увеличилось в целом время внеаудиторной нагрузки на преподавателя, так как консультации в дистанционном режиме и проверка промежуточных вариантов проектов студентов также требует много времени.

4.3 Обобщение результатов эмпирического исследования

Реализация концепции педагогического управления учебной деятельности студентов проводилась в соответствии разработанной технологией матепроектов.

Были выявлены следующие эффекты в реализации технологии метапроетов.

Первоначальное использование технологии метапознавательных проектов было сопряжено, как правило, с повышением на начальных этапах раздражимости студентов, обусловленной нетрадиционной формой и методами проведения занятий (до 28% на технических специальностях и 14% гуманитарных), затем повышением интереса (до 74%) и вовлеченностью студентов в образовательный процесс (97%) (результаты анкетирования).

Наблюдение за деятельностью студентов и анализ проектов позволили выделить следующие фазы, которые проживает группа:

1) равнодушие – раздражение;

2) принудительное вовлечение действием;

3) личностное вовлечение в экспертизу чужих проектов – в работу над своим проектом;

4) увлеченность и желание улучшить проект;

5) удовлетворенность работой и желание ее демонстрации.

Применение этой технологии затем на последующих дисциплинах в последствии уже не вызывало раздражимости, способствовало усилению самоуправления учебной деятельностью студентов (обычно составляли и выполняли личный план учебной деятельности 55% по сравнению с 15% студентов до эксперимента), и наоборот, применение традиционных приемов организации учебного процесса и управления учебной деятельностью воспринимались студентами критически.

В анкетах по завершению дисциплин/модулей, в которых применялось новое педагогическое управление учебной деятельностью, студенты отмечали:

– «научилась работать в группе, распределять ответственность, достигать компромиссов»;

– понял, как много есть интересной информации, которой я не знаю»;

– «усовершенствовал навыки общения»;

– «научилась быстро принимать решения»;

– «появилось умение работать самостоятельно и в коллективе, искать выход из трудной ситуации».

Такая атмосфера способствовала творчеству, активному вовлечению в познавательный процесс, как отметил один из студентов: «Даже если ты не хочешь, приходится что-то разрабатывать самим по своей теме, и потом увлекаешься, и это сильно откладывается в памяти».

Преподаватели вначале при внедрении технологии метапроектов испытывали большие трудности: «Все время хотелось опередить студентов, все им объяснить, не ждать, пока они сами подумают, выскажут свое мнение. Но потом произошло осознание, что уже по-другому работать не хотелось».

Другое мнение: «С одной стороны, подготовка к занятиям стала занимать гораздо больше времени, потому что нужно продумать и спрогнозировать деятельность и поведение студентов, прежде всего. Но к непредсказуемости сюжета занятия есть особая привлекательность, которая стимулирует интерес и желание работать».

Результаты экспериментов позволили выявить следующие **закономерности** в осуществлении нового педагогического управления учебной деятельностью студентов.

Реализация принципов педагогического управления (поддержка и сопровождение, гибкость и ситуативность, делегирование полномочий и ответственности студентам) требует, с одной стороны, доверия студентам, веры в успех их учебной работы, с другой стороны, постоянного наблюдения и

контроля, но очень осторожного, внимательного, поддерживающего процесс учебной деятельности и мотивацию к ней. Соответственно, такой вид управления предъявляет высокие требования к профессионализму преподавателя. Успешность учебной деятельности студентов зависит от умения преподавателя поддерживать оптимальное равновесие между свободой выбора и контролем в ходе всего времени учебной деятельности студента в условиях нелинейной модели. К проблемам приводит перекос в какую-либо сторону: усиление контроля, жесткости в его проведении ведет к традиционной схемы управления и, таким образом, снятия ответственности со студентов, принятие ответственности преподавателем на себя. В противном случае создаются ситуации неуправляемости в процессе обучения, которые, как правило, ведут к еще более худшему результату, чем при традиционном управлении.

Следующий вывод вытекает из реализации персонификации образовательного процесса через вовлечение студентов в со-управление учебной деятельностью. Если удается осуществить персонификацию как создание ситуации сопричастности, событийности, личной ценностно-смысловой устремленности на достижение целей, которые обучающимися выбраны и осознанно приняты, и потому движением к ним – это уже самоуправляемое движение, то повышение мотивации студентов к обучению становится закономерным результатом, порождаемым самим процессом управления. Этот мотив не всегда студентами осознается как мотив к обучению, он связан с чувством ответственности и успешности осуществляемого процесса обучения, который становится им подвластным, управляемым ими, а не преподавателем, как внешне навязываемый и потому невольно вызывающий некоторое естественное противодействие. Кроме того, принятие предметных целей как личностно значимых усиливает и собственно мотивацию к обучению – обучение становится частью жизни, «как способ бытия» (О.Б. Даутова).

Многообразие социокультурной среды уже приучило современного человека к процедуре выбора. В нелинейной модели обучения с соответствующим типом педагогического управления учебной деятельностью появилась

возможность выбора для участников образовательного процесса, а значит, уменьшается дисбаланс между внешней средой и образовательной средой вуза – образовательная среда становится гармоничной частью общей социокультурной картины общества. А это ведет к уменьшению внутреннего дискомфорта, внутреннего конфликта, а значит, улучшает качество жизни, повышает удовлетворенность участников образовательного процесса. Таким образом, наблюдается зависимость между характером педагогического управления учебной деятельностью и удовлетворенностью участников образовательного процесса в современном социокультурном контексте.

Анализ педагогического управления учебной деятельностью как взаимодействия позволил выявить важную зависимость, которая требует, в свою очередь, очень серьезного анализа основ организации вузовского образовательного процесса. Традиционно консультирование предполагалось как непосредственное взаимодействие преподаватель – студент и было связано с аудиторной нагрузкой преподавателей (причем, в весьма скромной пропорции к аудиторной лекционно-практической работе). Формирование новой коммуникативной дидактической системы создает возможность проводить консультации внеаудиторно, вне часов расписания, гибко реагируя на потребности обучающихся, используя для этого различные средства информационно-коммуникативных технологий (электронная почта, скайп). Кроме того, электронное взаимодействие ведет к постоянному информационному обмену между преподавателем и студентами (студенты высылают преподавателю свои наработки, идеи, а преподаватель должен своевременно, оперативно прочитывать, проверять, отреагировать). Эта работа, как показала практика, требует больших временных затрат, которые никаким образом не учитываются при формировании нагрузки преподавателям. При таком характере педагогического управления значимость аудиторной работы постепенно уменьшается относительно различных вариантов внеаудиторной работы (работа с информационными материалами и электронные взаимодействия).

Фактически происходит размывание понятий аудиторная и внеаудиторная учебная работа. Значение же внеаудиторной работы чрезвычайно велико:

– стимулирует систематичность учебной работы;

– поддерживается интерес и активность обучающихся (преподаватель долго не отвечает, и у студентов тут же падает заинтересованность в продвижении проекта);

– преподаватель демонстрирует собственную ответственность за процесс обучения и подчеркивает также ответственность обучающихся;

– процесс взаимодействия сам обладает способностью порождать ответный ход, а значит, стимулирует движение процесса обучения;

– частота взаимодействий способствует своевременному разрешению затруднения студентов, предотвращая появление чувства неудовлетворенности, разочарования, падение интереса;

– мир современно студента – это информационный мир, общаясь в нем с преподавателем, студент чувствует себя равноправным участником общения; в этом мире нет известной иерархии как дистанции между преподавателем, который стоит перед аудиторией, и студентом, который сидит в этой аудитории.

Конечно, непосредственное взаимодействие имеет свои специфические особенности и несомненные достоинства, но современный темп жизни способствует все более активному использованию в образовательном процессе комплексного сочетания различных средств взаимодействия.

В связи с тем, что работа по предъявлению учебного материала, ставшая теперь в аудиторном режиме часто рутинной, переносится во внеаудиторный режим, появляется время для практик построения универсальных познавательных процедур. И это чрезвычайно важный вывод – это время отработки знаний, умений, навыков, приобретения опыта в процедурах понимания, проектирования, коммуникации и рефлексии и формирования умений студентов осуществлять эти процедуры.

Таким образом, в ходе исследования были выделены следующие закономерности в педагогическом управлении учебной деятельностью студентов, которые проявляются во взаимосвязи:

– между успешностью учебной деятельности студентов и поддержанием баланса свободы и контроля. Успешность учебной деятельности студентов зависит от умения преподавателя поддерживать оптимальное равновесие между свободой выбора и контролем учебной деятельности студента в инновационной образовательной среды; при этом успешность учебной деятельности студентов ведет к возрастанию значимости и объема внеаудиторной учебной работы студентов и внеаудиторной деятельности преподавателя для оперативного консультирования и контроля.

– между персонификацией и мотивацией: реализация персонификации образовательного процесса через вовлечение в со-управление учебной деятельностью повышает мотивацию студентов к обучению на основе принципов субсидиарности и событийности;

– между удовлетворенностью участников образовательного процесса и характером педагогического управления в условиях инновационной образовательной среды: принятие и реализации принципов педагогического управления повышает удовлетворенность преподавателей и студентов.

Кроме того, в ходе эксперимента были исследованы и выявлены ***тенденции,*** характеризующих современное состояние педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза. Результаты получены путем применения качественных методов: наблюдений, интервью, метод незаконченных предложений (например, «Студент может управлять своей деятельностью, если…», «Цель изучения дисциплины я …) и др.

Преобладающими являются традиционные подходы к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, механизм которых работает в рамках линейной модели обучения. Изменение подхода к педагогическому управлению сопряжены со сломом стереотипов в понимании целей, ценностей, результатов образовательного процесса, его системных компонентов и

организации. Поиск технологий педагогического управления, отвечающих современным требованиям к реализации образовательного вузовского процесса, является востребованым в практике преподавателей, ориентированных на изменения, испытывающих потребность в практических механизмах изменений, а значит, является актуальным направлением педагогических исследований.

Преподаватели вузов в своем большинстве не готовы к переходу на иные принципы и технологии педагогического управления учебной деятельностью. Следовательно, актуальным является поиск технологий, разработка образовательных модулей, обеспечивающих системную подготовку преподавателей и направленных на коррекцию профессиональных ориентиров, развитием профессиональной компетентности, повышением технологических умений (в сфере информационных и инновационных педагогических технологий).

Как показал эксперимент, студенты тоже оказались сразу не готовы к иному педагогическому управлению учебной деятельностью, их прежний опыт учебной деятельности ассоциировался с традиционным управлением, в котором главная роль принадлежит преподавателю, а обучающийся выполняет поставленные перед ним задачи.

Таким образом, несмотря на потребность в системных изменениях образовательного процесса вуза, для современного состояния педагогического управления учебной деятельностью студентов характерно:

– преобладание традиционных подходов к управлению учебной деятельностью в рамках линейной модели обучения;

– отсутствие технологий работы с преподавателями, обеспечивающими их готовность к педагогическому управлению в его новой трактовке;

– поэтапность адаптации студентов к новому педагогическому управлению: от равнодушия - раздражения до увлеченности - удовлетворенности учебной деятельностью.

Преподаватели, реализующие педагогическое управление в соответствии с разработанной концепцией, отметили следующие возможные ***риски*** для образовательного процесса.

Во-первых, риск «отхода» на прежние позиции в управлении, поскольку сразу студенты были не готовы к новым ролям преподавателя (были случаи, когда студенты требовали прямого управления от преподавателя, не желаю брать на себя свободу и ответственность), смыслообразующий этап в технологии метапроектов может быть затянут, проходить очень сложно. В этом случае многие преподаватели предпочитают не экспериментировать, а применить традиционный подход к управлению, т.е. взяв управление в свои руки, что прежде всегда давало определенный результат, хотя и было сопряжено с неудовлетворенностью.

Во-вторых, риск потери управляемости в ходе выполнения проектов, вызванный информационной перегрузкой, когда от преподавателя требуется большая консультационная активность – непосредственная и посредством взаимодействий в информационной образовательной среде, требующая значительных временных затрат без каких-либо компетнсаций, и значит, и личная приверженность стратегиям изменений в вузе.

В-третьих, риск состоит в недостаточной компетентности преподавателя в осуществлении всех этапов проекта и выполнении всех функций управления (необходимы хорошее знание предмета дисциплины и высокая педагогическая компетентность). Оба условия – профессиональная и педагогическая компетентности – являются необходимым условием, но не достаточным. Как показал эксперимент, нужна еще специально организованная подготовка в области педагогического управления учебной деятельностью.

В-четвертых, риск неудовлетворенности преподавателя результатами обучения. Такой эффект наблюдает в том случае, если преподаватель психологически остался в традиционной модели обучения, но пытается работать в компетентностной. Уровень его готовности к новому характеру педагогического управления учебной деятельностью невелик, возникают трудности

взаимодействий, не произошло переориентации на иные ценности, хотя есть потребность в системном изменении характера учебной деятельности студентов, своей педагогической деятельности.

Все перечисленные риски связаны с инновационным характером изменений вузовского образовательного процесса, имеют системную природу. Их проявление и развитие может дискредитировать саму идею системных изменений образовательного процесса вуза, поэтому переход на педагогическое управление учебной деятельностью студентов в нелинейной модели обучения должен быть обеспечен специально организованной системой подготовки преподавателей.

Поскольку педагогическое управление учебной деятельностью студентов подразумевается как управление в инновационной образовательной среде, то можно сделать выводы о том, для каких образовательных сред этот вид управления целесообразен.

В.И. Пановым предложена классификация моделей образовательных сред, позволяющая увидеть многообразие взглядов ученых на феномен образовательной среды и ее возможности:

– эколого-личностная образовательная среда как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин) [545];

– коммуникативно-ориентированная среда, в системе воспитательно-обучающих воздействий которой особая роль отводится общению (В.В. Рубцов);

– антрополого-психологическая среда с характерной для нее изначальной относительностью, опосредованностью, незаданностью, затем, как динамическое образование, приобретающая определенную структуру и ресурсную наполненность (В.И. Слободчиков);

– психодидактическая среда, которая целенаправленно выстраивается в соответствии с интересами обучающихся (В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.А.Ясвин и др.);

– экопсихологическая среда система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей (В.И. Панов) [по 414].

Особенности образовательных сред для инновационной образовательной практики отмечает Т.В. Менг, выделяя такие ее возможности, как развитие содержания образования (не только знаниевого компонента, но и деятельностного, социального) на новой технологической основе, интерактивности среды, стимулирующей способности активности обучения, организационной гибкости, адаптивности в отношении учебного процесса [311].

Поскольку мы отталкивались от идеи управления в условиях многообразия, то рассмотрев разнообразие в рамках изменившихся элементов дидактических отношений, можно выделить как минимум три такие среды:

- *нелинейная* образовательная среда конструируется с целью персонификации обучения за счет индивидуальных образовательных маршрутов, отличающихся в содержательном и операциональном планах, предоставляя выбор параметров обучения студентам;

- *гетерогенная* образовательная среда, отличающаяся многообразием мотивационных установок и характеристик субъектов обучения, конструируется с целью удовлетворения разнообразных и неоднородных образовательных потребностей ее субъектов.

– *виртуальная* образовательная среда, рассматриваемая как часть сетевого коммуникационного пространства, в котором разворачивается образовательный процесс, ориентирована на максимальное использование информационно-коммуникационных ресурсов.

Выбор той или иной среды обусловлен целевыми приоритетами, которые в большей степени будут учитываться при управлении учебной деятель-

ностью студентов (создание условий конструирования содержания образования, осуществление индивидуального образовательного маршрута, максимальный учет образовательных запросов студентов, использование информационно-коммуникационного ресурса и др.). Вместе с тем любая образовательная среда как система определённых условий и влияний на образовательный процесс, а значит, и на управление учебной деятельностью студентов, в частности, имеет свои особенности. Данное исследование ориентировалось на условия нелинейной образовательной среды. Вместе с тем, исследование педагогического управления в позиции средового подхода можно рассматривать в качестве направления дальнейших исследований.

Вывода по четвертой главе

1 Оценка результатов реализации концепции, проведенная по критериям результативности педагогического управления учебной деятельностью студентов, удовлетворенности студентов и преподавателей образовательным процессом, доказала состоятельность поставленной гипотезы о положительном влиянии нового педагогического управления на результаты образовательного процесса в вузе.

Результаты обучения студентов оценивались по предметным и личностным критериям. Было выявлено, что педагогическое управление не только способствует формированию системы предметных обобщенных знаний, но поддерживает интерес к обучению за счет вовлечения студентов в управление своей деятельностью, объединения предметных и личностных смыслов, развивает познавательную компетентность студентов через развитие комплекса умений по управлению знаниями.

Педагогическое управление учебной деятельностью повышает удовлетворенность студентов и преподавателей образовательным процессом, поскольку его характер гармонирует с требованиями современной социокультурной ситуации.

Эксперимент по реализации концепции педагогического управления учебной деятельностью студентов доказал состоятельность концепции и возможность реализации системных изменений в образовательном процессе вузов.

2 Были выявлены закономерности в осуществлении педагогического управления учебной деятельностью студентов, ориентированного на системные изменения в образовательном процессе вуза:

– между успешностью учебной деятельности студентов и поддержанием баланса между свободой и контролем: успешность учебной деятельности студентов зависит от умения преподавателя поддерживать оптимальное равновесие между свободой выбора и контролем в ходе всего времени учебной деятельности студента в условиях нелинейной модели; перекос в одну из сторон ведет либо к традиционной схемы управления или к неуправляемости;

– между персонификацией и мотивацией: реализация персонификации образовательного процесса через вовлечение в со-управление учебной деятельностью повышает мотивацию студентов к обучению, поскольку предметные цели становятся и личностно значимыми;

– между характером педагогического управления и удовлетворенностью участников образовательного процесса: предложенная концепция управления учебной деятельностью студентов в нелинейном образовательном процессе способствует повышению удовлетворенности преподавателей и студентов;

– между результативностью педагогического управления и соотношением аудиторной и внеаудиторной учебной деятельностью студентов и педагогической деятельности преподавателей: результативность педагогического управления повышается при значительном возрастании значимости и объема внеаудиторной учебной деятельности студентов и внеаудиторной деятельности преподавателя при выполнении функций педагогического управления.

Фактически происходит размывание понятий аудиторная и внеаудиторная учебная работа.

3 Были выявлены *тенденции***,** характеризующие современное состояние педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза:

– преобладание традиционных подходов к управлению учебной деятельностью в рамках линейной модели обучения;

– отсутствие технологий работы с преподавателями, обеспечивающими их готовность к педагогическому управлению в его новой трактовке;

– поэтапность адаптации студентов к новому педагогическому управлению: от равнодушия - раздражения до увлеченности- удовлетворенности учебной деятельностью.

4. Определены *риски*:

– «отхода» на прежние позиции в управлении, поскольку студенты бывают сразу не готовы к новым ролям преподавателя (были случаи, когда студенты требовали прямого управления от преподавателя, не желаю брать на себя свободу и ответственность), смыслообразующий этап может быть затянут;

– потери управляемости в ходе выполнения проектов, потому что от преподавателя требуется большая консультационная активность (непосредственная и посредством взаимодействий в информационной образовательной среде), требующая значительных временных затрат, и личная приверженность стратегиям изменений в вузе;

– недостаточной компетентности преподавателя в осуществлении всех этапов проекта и при выполнении всех функций управления – необходимы хорошее знание предмета дисциплины и высокая педагогическая компетентность;

– неудовлетворенности преподавателя результатами, если преподаватель психологически остался в традиционной модели обучения, но пытается работать в компетентностной.

Заключение

Мир меняется. Но очень часто то, что казалось привычным, совсем не хочется менять, потому что это устраивало до сих пор. Изменения в обществе, в человеке, в его деятельности и взглядах не появляются внезапно, они вызревают, постепенно приобретая ясность и очертания. Нужно время, чтобы увидеть назревшие изменения и понять, как их лучше выполнить.

Российская высшая школа всегда славилась своими достижениями в науке, гордилась своими выпускниками. И потому нам кажется, что лучше ничего не менять в образовании, учить студентов так, как учили нас. Вот только мир вокруг нас все равно меняется, и чем дальше, тем изменения становятся все более интенсивными, глубокими, системными, очевидными. И значит, если мы хотим жить в ладу с этим миром, мы должны меняться вместе с ним.

Миссия образования, являющегося «социальным слепком» общества, одной из его подсистем, формируется под влиянием тех экономических, социокультурных и нравственных приоритетов, которые культивируются на каждом из исторических этапов. В самом термине современного общества – «общество знаний» – аккумулированы те сущностные изменения, которые мы не можем не учитывать: критическим условием развития современной экономики выступает развитие носителя знания – человека, т.к. его деятельности, мышления, системы общественно-профессиональных и морально-этических норм.

Вуз – это среда, в которой начинается становление профессионала, где закладываются его принципиальные установки и будущий потенциал. И эта среда должна быть нацелена на то, чтобы учеба в вузе стала реальной учебной деятельностью, сопряженной с трудностями и радостью от их преодоления, познанием нового и желанием познавать дальше, учебой не ради диплома или желания родителей, а потому что учиться – это интересно, увлекательно. И, конечно же, четким понимаем того, что становление профессиона-

лизма – это длительный личностный процесс приобретения профессиональной компетентности человеком, сопряженный с развитием познавательной компетентности – ее неотъемлемого базиса. Познавательная компетентность обладает неотъемлемым свойством всех компетентностей, т.е. в течение всей жизни человека имеет тенденцию к развитию и отличается динамичностью, незавершенностью, обеспечивает его способность реагировать на быстрые изменения внешней среды. Информация устаревает сейчас так быстро, что только развитие способности управлять знанием в этом информационно насыщенном мире позволит профессионалу не останавливаться в своем личностном и профессиональном развитии развитии.

Любые реформы образования реально начинаются в аудиториях, в процессе взаимодействия преподавателя и студента в их совместно организуемой учебной деятельности. Обучение традиционно рассматривалось как взаимодействие двух специфических видов деятельности – преподавание и учение; преподавание служит тому, чтобы учение достигало своих целей. И это не только предметные цели, потому что профессионал владеет не только знаниями, умения, он обладает мировоззрением, свободой мнения и творчества, мотивацией постоянного развития.

П.Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» писал о том, что интерес к дидактике как науке об основах и началах преподавания появляется в периоды коренной перестройки образования, когда идут поиски новых путей в обучении, пересмотр существующей системы обучения [206, С.271]. Сейчас именно такая ситуация в образовании, когда действительно очень востребовано научное педагогическое знание, потому что идет переосмысление образования на иных ценностных основаниях: переосмысление того, каким должно быть взаимодействие обучающегося и обучающего на определенном содержательном поле при помощи наиболее продуктивных методов, т.е. осмысление основных дидактических составляющих. Но для переосмысления необходимы знания об этих составляющих: про особенности содержания, методов, обучающихся и обучающих, характере управления учебной дея-

тельностью. В линейном образовательном процессе преподавание и учение соприкасаются посредством педагогического управление, результат которого зависит от его характеристик. Новые социокультурные условия делают востребованными системные изменения в образовательном процессе вуза, а значит, требуется новое педагогическое управление учебной деятельностью. С нашей точки зрения, педагогическое управление учебной деятельностью обладает потенциалом реализации системных изменений в образовательном процессе вуза. Именно поэтому предметом нашего исследования были выбраны сущностные характеристики и закономерности педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза.

В ходе выполнения диссертационного исследования в виде культуроцентристской исследовательской программы была доказана правомерность сформулированной гипотезы, достигнута цель и решены задачи исследования.

Ниже представлены основные результаты исследования.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза является подсистемой в педагогическом управлении образовательным процессом вуза. Дуальность педагогического управления образовательным процессом, заключается в том, оно решает одновременно две противоречивые задачи: обеспечение относительно стабильного протекания образовательного процесса в традиционных академических рамках и придание ему необходимой динамики, обусловленной изменениями в социокультурной ситуации.

Влияние социокультурной среды обусловило изменение понимания учебной деятельности и, соответственно, педагогического управления учебной деятельностью, которое приобретает новую трактовку.

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов правомерно рассматривать как совместное управление (со-управление преподавателем и студентами во взаимодействии) процессом решения учебных задач

путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно конструированного содержания. 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. В этом случае знания оказывается востребованными, а мотивация к обучению студентов – познавательной, внутренней. Проживание универсальных познавательных процедур способствует формированию психологической структуры учебной деятельности.

Разработанная концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в вузе не является универсальной, она отвечает на следующие вызовы современной социокультурной ситуации:

1) множественность и доступность информации наряду с повышающейся ценностью и ростом экономического потенциала знаний;

2) стремительное развитие информационно-коммуникационных средств, создавших огромные информационный и коммуникативный ресурсы;

3) неопределенность и динамичность, разнообразие и изменчивость внешней среды, процедуры выбора материальных и духовно-нравственных аспектов жизни человека.

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

Принципы управления учебной деятельностью студентов:

– 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 посредством рефлексии преподавателей и студентов;

– субсидиарной, заключающейся в делегировании полномочий и ответственности для вовлечения студентов в со-управление их учебной деятельностью по всем системным характеристикам образовательного процесса;

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов приобретает характеристики:

– 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;

Цель обуславливает изменения в функциях 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 изменениях себя и своей деятельность;

– 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».

Результатом педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе рассматривается познавательная компетентность как способность и готовность осуществлять познавательную деятельность на основе умений по управлению знаниями. Познавательная компетентность студентов в вузе, развивающая универсальные учебные действия, в совокупности своей образующие умение учиться, заложенные в школе, 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.

Познавательная компетентность, являясь условием формального, неформального и информального образования, обеспечивает возможность позреализоваться в мире, которого мы не знаем, за счет свойств незавершенности, динамичности.

Критерии сформированности познавательной компетентности разделяются на предметные/знаниевые (показатели: сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний, восприимчивость к другому знанию и др.) и личностные (показатели: мотивация обучения, степень владения умениями по работе с информацией и знаниями – отбор, хранение, систематизация, интерпретация, распространение; умение строить личностное знание на основе информации; коммуникационные умения; умений критически оценивать свои знания и умения по управлению знанием; уровень самоуправления).

Новая сущность педагогического управления порождает введение соответствующего методического инструментария, обеспечивающего развитие познавательной компетентности студентов в ее новой трактовке.

Технология метапознавательных проектов (метапроектов), как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе, включает в себя этапы:

– смыслообразующий этап (сознание): мотивация через поиск смысла в решении ситуации как смысла изучения модуля (самоопределение в предметном и личностном смыслах, целеполагание);

– понятийно-проектировочный этап (понимание и проектирование): определение в теме, проектирование траектории осуществления действий по разрешению ситуации; определение источников информации, способах работы с информацией, способах взаимодействий;

– операционально-деятельностный этап (действия и коммуникации): осуществление индивидуально-группового маршрута по реализации метапроекта, построение коммуникаций (внутри микро-групп, группа – преподаватель, студент-преподаватель); последовательная демонстрация собственных решений и экспертиза проектов других микро-групп, активизирующая пошаговую рефлексию; защита проекта как личностно значимого и ценного в прикладном аспекте результата;

– рефлексивно-смысловой (осознание): само- и взаимоконтроль осуществленной деятельности: ее процесса, результата, достижения целей. Анализ познавательной деятельности с позиций новых характеристик познавательной компетентности. Этап включает обращение к самосознанию личности, создавая стимул к развитию умений учебной деятельности и ее результата;

– корректирующий этап является сопровождающим все предшествующие этапы. Его цель – сформировать готовность к постоянным изменениям себя и своей деятельности.

Закономерности, характеризующие педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе заключаются во взаимосвязи:

– между успешностью учебной деятельности студентов и поддержанием баланса свободы и контроля. Успешность учебной деятельности студен-

тов зависит от умения преподавателя поддерживать оптимальное равновесие между свободой выбора и контролем учебной деятельности студента в инновационной образовательной среды; при этом успешность учебной деятельности студентов ведет к возрастанию значимости и объема внеаудиторной учебной работы студентов и внеаудиторной деятельности преподавателя для оперативного консультирования и контроля.

– между персонификацией и мотивацией: реализация персонификации образовательного процесса через вовлечение в со-управление учебной деятельностью повышает мотивацию студентов к обучению на основе принципов субсидиарности и событийности;

– между удовлетворенностью участников образовательного процесса и характером педагогического управления в условиях инновационной образовательной среды: принятие и реализации принципов педагогического управления повышает удовлетворенность преподавателей и студентов.

Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов создает возможности для проектирования образовательных процессов в условиях инновационных образовательных сред (нелинейная, гетерогенная, виртуальная и др.), выбор которых обусловлен целевыми приоритетами.

Нелинейная образовательная среда конструируется с целью персонификации обучения за счет индивидуальных образовательных маршрутов, отличающихся в содержательном и операциональном планах, предоставляя выбор параметров обучения студентам.

Гетерогенная образовательная среда, отличающаяся многообразием мотивационных установок и характеристик субъектов обучения, конструируется с целью удовлетворения разнообразных и неоднородных образовательных потребностей ее субъектов.

Виртуальная образовательная среда, рассматриваемая как часть сетевого коммуникационного пространства, в котором разворачивается образовательный процесс, ориентирована на максимальное использование информационно-коммуникационных ресурсов.

Основные субъекты педагогического управления учебной деятельностью студентов в вузе – преподаватели, которые непосредственно осуществляют педагогическое управление учебной деятельностью студентов:

– принимают ценности компетентностного подхода в образовании, пони-мают познавательную компетентность студента как базис профессионализма будущего специалиста, которому предстоит жить в обществе, основанном на знаниях;

– способны ориентировать студентов на успех;

– изменяют систему взаимодействий со студентами, обеспечивая интерактивность, их вовлеченность в познавательную деятельность, сопричастность, самостоятельность и ответственность;

– организуют нелинейный образовательный процесс, обеспечивающий гибкость и персонификацию образования при реализации в обучении потребности в смысле;

– создают атмосферу, объединяющую участников образовательного процесса и создающую положительный настрой на обучение и развитие.

Готовность преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студента – позиция преподавателя, характеризующаяся позитивным принятием идеи изменений, пониманием причин, направлений, сущности, последствий изменений, осознанием достаточности собственной профессиональной компетентности для осуществления изменений, желанием к самоизменению и изменению своей деятельности.

Подготовка преподавателей вуза связана со снятием естественно возникающих при введении инноваций затруднений, прежде всего: стереотипности реализуемой модели образовательного процесса, низкой технологической компетентности в области информационных и новых педагогических технологий. Подготовку преподавателей целесообразно рассматривать как обязательную часть комплексной подготовки к системным изменениям в вузе и осуществлять в рамках системы повышения квалификации, кафедральных

методических семинаров, постоянно действующих в вузе консультационных центров.

Таким образом, исследование позволило получить следующие результаты:

– **теоретические:**

– уточнено понятие «педагогическое управление учебной деятельностью студентов» для современного этапа развития высшего образования;

– обоснованы стратегии педагогического управления учебной деятельностью студентов, способствующего системным изменениям в образовательном процессе вуза;

– разработана авторская концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза, включающая ведущие принципы, характеристики, функции, условия реализации;

– охарактеризованы компоненты познавательной компетентности студентов в их новой трактовке, отвечающей вызовам современной социокультурной ситуации;

– разработана технология метапознавательных проектов как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов в условиях новой коммуникативной вузовской дидактической системы;

– выявлены закономерности в реализации педагогического управления учебной деятельностью студентов; тенденции, характеризующие современное состояние педагогического управления в вузе.

– **практические:**

– разработаны критерии оценки результативности педагогического управления учебной деятельностью студентов в новых условиях;

– разработаны требования к преподавателям по готовности их к педагогическому управлению в условиях системных изменений;

– разработаны методические рекомендации по использованию метопознавательных проектов как технологии педагогического управления в условиях системных изменений;

– представлены пути подготовки преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов;

– выявлены эффекты и риски при осуществлении педагогического управления путем метапознавательных проектов.

В качестве **перспективных направлений** развития идей данного исследования можно указать следующие:

– разработка технологий осуществления педагогического управления, ориентированного на системные изменения в образовательном процессе вуза; в данном исследовании технология управления смоделирована на основе технологии проектного обучения под цель развития познавательной компетентности студентов, но могут быть взяты за основу другие технологии обучения и заданы другие приоритетные цели;

– разработка системы методического обеспечения для оценивания результатов и самого процесса педагогического управления учебной деятельностью с позиций современных требований к образовательному процессу вуза и его результатам;

– разработка подходов к выделению, обобщению, классификации учебных задач, на основе которых выстраивается учебная деятельность студентов и управление ею;

– разработка моделей подготовки преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью, выстраивание такой системы подготовки, которая была бы способна активно вовлекать преподавателей в процесс системных изменений в вузе;

– дидактические исследования по выделению систем обобщенных знаний в различных межпредметных областях – исследований, результаты которые не только бы вооружили преподавателей вузов методиками, но создали основу для адекватного оценивания результатов учебной деятельности студентов и образовательного процесса в целом;

– проектирование образовательных сред, в которых педагогическое управление учебной деятельностью эффективно могло использовать их специфические ресурсы;

– исследование средств, повышающих эффективность педагогического управления учебной деятельностью, например, таким средством может выступать педагогический дизайн и др.

Список литературы

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2003. – 480с.

2. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336с.

3. Абрамова, Н.Т. Кибернетика и проблемы теоретизации научного познания / Н.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1977. – № 5. – С. 79–88.

4. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 235с.

5. Авдонина, Е.Л. Познавательная деятельностьв студентов в разных моделях обучения: дис… канд. псих. наук: 19.00.07 / Авдонина Елена Леонидовна. – Чита, 2003. – 179с.

6. Аверин, А.В. Корпоративная культура современного общества: дис… канд. филос. наук: 09.00.13 / Аверин Александр Владимирович. – М: РГБ, 2006. – 195с.

7. Адизес, И. Управление изменениями / И. Адизес. – СПб.: Питер, 2011. – 224с.

8. Азарова, Р.Н. Опыт вузов по разработке паспортов компетенций: Сборник примеров / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: ИЦПКПС, Корд. совет учебно-метод. объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 60с.

9. Айнштейн, В. Преподаватель и студент: искусство общения / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 51–57.

10. Айнштейн, В. Преподаватель и студент: (практика общения) / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 85–91.

11. Акулова, О.В. Изменение образовательного процесса в информационном пространстве / О.А. Акулова // Инновации. – 2003. – № 7 (64). – С. 71–74.

12. Акофф, Р. Искусство решения проблем / Р. Акофф. – М.: Мир, 1982. - 483с.

13. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Изд-во Университетское, 1990. – 560с.

14. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение , 2011. – 190с.

15. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272с.

16. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – 288с.

17. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.

18. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М.: Моск. Междун. Ин-т экономики, информатики, финансов и права, 2002. – 264с.

19. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пос. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2005. – 500с.

20. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 324с.

21. Аниканова, Н.А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: дис… канд. соц. наук: 22.00.06 / Аниканова Наталья Алексеевна. – М.: РГБ, 2007. – 155с.

22. Анисимов, Н.М. Инновационная культура преподавателя вуза / Н.М. Анисимов // Инновации. – 2001. – № 1/2 (38/39). – С. 83–88.

23. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисомов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.

24. Аношкина, В.Л. Образование. Инновации. Будущее. – [Электронный ресурс] / В.А. Аношкина, С.В. Резванов. – Режим доступа:

http://sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/02.aspx

25. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус // Новые ценности образования». – 2005. – № 5/24. – 182с.

26. Арджирис, К. Организационное научение / К. Арджирис. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с.

27. Ардеев, А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: автореферат дис…. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ардеев Александр Халилович. – Ставрополь, 2004. – 168с.

28. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 1999, – 352с.

29. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: автореферат дис.… докт. пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2006. – 49с.

30. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.

31. Архипова, Т.Т. Проблема понимания и осознания студентами ситуации личностного выбора / Т.Т. Архипова [и др.] // Психология XXI века. сб. матер. V междунар. научно-практ. конф. Т. I , СПб, 2009. – С. 122–125.

32. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416с.

33. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 21–39.

34. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Московского университета. – 1979. – 150с.

35. Атанов, Г.А. Хочу сиять заставить заново величественное слово «дидактика» / Г.А. Атанов // Образовательные технологии. – 2004. – № 3/4. – С. 58–93.

36. Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. – 160с.

37. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368с.

38. Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Афанасьев Владимир Васильевич. – Москва, 2003. – 497с.

39. Афанасьев, В.В. Управленческая проблема как объект педагогических исследований / В.В. Афанасьев, П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 12–17.

40. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192с.

41. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пос. / Б.Ц. Бадмиев. – М.: Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 304с.

42. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.П. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 114с.

43. Байденко, В.И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (Опыт системного исследования): автореферат дисс. …докт. пед. наук: 13.00.01 / Байденко Валентин Иванович. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 38с.

44. Балахонов, А.В. Фундаментализация высшего медицинского образования на основе системного естественнонаучного знания: автореферат дис…. докт. пед. наук: 13.00.08 / Балахонов Алексей Викторович. – СПб, 2007. – 52с.

45. Батракова, С.Н. Личностное смыслосозидание как проблема образовательного процесса / С.Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4. – С.133 –140.

46. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984 -1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80 – 160с.

47. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423с.

48. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390с.

49. Башмакова, Н. И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ / Н.И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

50. Белая, Г. В. Управление образовательным процессом в педагогическом университете: дис. …докт. пед. наук: 13.00.01 / Белая Галина Викторовна. – М.: РГБ, 2003. – 385с.

51. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования: [пер. с англ.] / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 956с.

52. Белл, Д. Социальная рамка постиндустриального общества [Электронный ресурс] / Д. Белл // Новая техническая волна на Западе. – Режим доступа http://Nethistory.ru/biblio/1043172230.html

53. Белокопытов, Ю.Н. Синергетический механизм поведения личности в процессе совместного взаимодействия: автореферат дис. ... докт. псих. наук: 19.00.01 / Белокопытов Юрий Николаевич. – М.: РГБ, 2005. – 55с.

54. Беляков, В.В. Развитие субъекта постдипломного профессионального образования в условиях современных проблем глобализации: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Беляков Владимир Васильевич. – СПб, 2007. – 47с.

55. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.

56. Берестов, А.В. Инновационная деятельность в высшей школе современной России: дис. ...канд. соц. наук: 22.00.08 / Берестов Александр Васильевич. – М.: РГБ, 2005. – 229с.

57. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис … докт. пед. наук: 10.00.08 / Бермус Алесандр Григорьевич. – М.: РГБ, 2003. – 430с.

58. Бекетов, Н.В. Роль информации и знаний в современном экономическом развитии общества / Н.В. Бекетов // Инновации. – 2003. – № 1 (958). – С. 45–48.

59. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.

60. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413с.

61. Бизнес: толковый словарь: англо-русский. – М.: ИНФРА-М: Весь мир, 1998. – 760с.

62. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216с.

63. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270с.

64. Богоявленская, А.Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: Монография / А.Е. Богоявленская. – Тверь, 2004. – 160с.

65. Бокс, Дж. Научный метод: объединение знаний и качества / Дж. Бокс // Quality Progress. – 1997. – V. 30, № 1. – P. 47–50.

66. Болонский процесс: Бергенский этап / под научн. ред. В. И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, Российский Новый Университет, 205. – 174с.

67. Большунова, Н.Я. Условия и средства развития субъектности: автореферат дис. …. докт. психол. наук: 19.00.01 / Большунова наталья Яковлевна. – Новосибирск, 2006. – 48с.

68. Бордовская, Н.В. Оценка качества высшего образования / Н.В. Бордовская // Высшее образование сегодня. – 2002. №9. – С.18–20.

69. Бордовский, В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогиче-

ского образования: дис. докт. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 360с.

70. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, [и др.] – СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. – 359с.

71. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: уч. пос. / Н.В. Борисова. – М. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174с.

72. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. Уч. пос. / Н.В. Борисова. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 146с.

73. Борисова, Н.В. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин/модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения»: Метод. рек. / Н.В Борисова, В.Б. Кузов. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 52с.

74. Бочарова, Е.П. Обучение студентов самоконтролю знаний как фактор развития профессиональной готовности / Е. П. Бочарова, Л. Е. Варфоломеева // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сб. науч. тр. / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. С. Гуртовой. – М. – Шуя: ИЦПКПС, Шуйский гос. пед. унив., 1999. – 191с.

75. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. / А.В. Брушлинский. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.

76. Бутенко, Л.Н. Развитие креативного потенциала студентов и информационные технологии / Л. Н. Бутенко [и др.] // Совершенствование образовательной деятельности: сб. док. – М.: ИЦПКПС, 2000. – Ч. 2. – С. 100–114.

77. Валицкая, А.П. Теория образования в контексте современности: Учеб. пособие / А.П. Валицкая. – СПб. : Астерион, 2014. – 167с.

78. Васильев, В. Информационное общество и образование / В. Васильев, М. Сухорукова // Высшее образование в России. – 2004. – №7. – С.122–129.

79. Васильева, Н.А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Васильева Нина Александровна. – Ижевск, 1999. – 22с.

80. Васильева, Е.Ю. Концепция оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава вуза: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Васильева Елена Юрьевна. – М.: РГБ. 2006. – 499с.

81. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 75с.

82. Вербицкий, А. А. Теория контекстного обучения как концептуальная основа реализации компетентностного подхода / А.А. Вербицкий // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.– М. – Уфа: ИЦПКПС, 2005. – Кн. 2. – С. 31–38.

83. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 20 с.

84. Веряскина, В. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования / Веряскина // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 29–37.

85. Веселкова, Т.С. Междисциплинарные тесты как средство диагностики системности знаний учащихся: автореферат дис. ... канд. пед. наук6 13.00.01 / Веселкова Татьяна Сергеевна. – Ижевск, 2000. – 19с.

86. Волков, Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности / Е.С. Волков. – М.: Изд-во МГЛУ, 1981. – 30с.

87. Волынкина, М.В. Правовая сущность термина «инновация» / М.В. Волынкина // Инновации. – 2006. – № 1. – С. 64–69.

88. Воровщиков, С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся. Опыт проектирования / С.Г. Воровщиков // Первое сентября, 2009, № 7.

89. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография / С.Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160с.

90. Воровщиков, С. Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. – Режим доступа http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-8.htm

91. Ворожейкина, О.Л. Активизация учебной деятельности студентов в вузах ФРГ: Учеб. - метод. пособие / О.Л. Ворожейкина.– М.: ИЦПКПС, 2010. – 62с.

92. Ворожейкина, О.Л. Европейский опыт проектирования и реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ в вузах. Обр. модуль для программы ПКП вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО / О.Л.Ворожейкина [и др.] – М.: ИЦПКПС, 2010. – 64с.

93. Воронков, Ю. С. История науки и перспективы новой технологии образования / Ю.С. Воронков. – М.: Наука. 1992.

94. Воротилов, В.И. Фундаментальность как категория качества образования и образованности личности / В.И. Воротилов // Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы: сб. науч. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – С. 26–32.

95. Востроknутов, И.Е. Разработка принципов построения моделей оценки эффективности современных информационных технологий учебного назначения: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Востроknутов Игорь Евгеньевич. – СПб, 1995. – 21с.

96. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1982.

97. Вульфов, Б.З. Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616с.

98. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 699с.

99. Гайденко, П.П. Эволюция понятия науки: Становление и развитие первых научных программ / П.П. Гайденко. – М.: Наука, 1980. – 568с.

100. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 149с.

101. Геранзон, Б. Практический интеллект / Б. Герансон // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С. 66.

102. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.Г. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608с.

103. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448с.

104. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.

105. Гинецинский, В И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 144с.

106. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, ДЖ. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 495с.

107. Гольдштейн, Г.Я. Стратегический инновационный менеджмент: тенденции, технологии, практика: монография / Г.Я. Гольдштейн. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002. – 179с.

108. Горычева, С.Н. Модульное обучение: методические рекомендации / С.Н. Горычева. – Новгород: НовГУ, 1997. – 52с.

109. Горычева, **С.**Н. Восхождение к мастерству (опыт внутрифирменного обучения) / С.Н. Горычева, М.П. Эндзинь. Внликий Новгород: МОУ ПКС «Институт образоват. маркетинга и кадровых ресурсов», 2007 . – 130с.

110. Граф, В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я.Ляудис – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79с.

111. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Грачей Владимир Викторович. – Москва, 2007. – 39с.

112. Гребенев, И.В. Формирование педагогического профессионализма преподавателей в условиях классического университета: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Гребенев Игорь Васильевич. – Н. Новгород, 2008. – 49с.

113. Гребенникова, О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: автореферат дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / Гребенникова Оксана Александровна. – Великий Новгород, 2005 – 22с.

114. Гриценко, Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие / Л.И. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 240с.

115. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы III заседания методологического семинара, 28 сентября 2004 г. / Н.А. Гришанова. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 16с.

116. Громкова, М. Конструирование содержания в инновационной деятельности / М. Громкова // Высшее образование в России – 2004. – № 10. – С. 155–157.

117. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пос. для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 415с.

118. Грохольская, О.Г. Дидактическая система современного инновационного вуза / О.Г. Нрохольская // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2011. - N 2. - С. 81-88.

119. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании. Науч.- метод. материалы. – СПБ, РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 95с.

120. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. / В.В. Гура. – Ростов н/Д: Изд-во Южного фед. ун-та, 2007. – 320с.

121. Гудмен, Н. Способы создания миров: Пер. с англ. / Н. Гудмен. – М.: Логос, Идея-Пресс, Праксис, 2001. – 376с.

122. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 240с.

123. Гуревич, П.С. Личностный аспект образования [Электронный ресурс] / П.С. Гуревич – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/epu/2009/2/Gurevich/index.php?sphrase_id=2497

124. Гурниковская, Р.Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гурниковская Рената Юрьевна. – Ростов н/Д, 2006. – 196с.

125. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода /Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184с.

126. Гуссерль, Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // Вопросы философии. – №3. – 1986. – С. 115.

127. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб пос / В.В. Давыдов. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 224с.

128. Давыдова. Е. М. Проектное обучение – парадигма элитного инженерного образования в России в условиях стратегии инновационного развития / Е. М. Давыдова [и др.] // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 9–15.

129. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292с.

130. Даутова, О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография / О.Б. Даутова. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010. – 300с.

131. Дворецкий, С. Формирование проектной культуры / С. Дворецкий, Н.Пучков, Е.Муратова // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 138–144.

132. Дзегеленок, И. И. Информационные технологии в управлении качеством образования: уч. пос.; под общ. ред. Н. А. Селезневой / И.И. Дзегеленок. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 68 с.

133. Денисова, Т.А. Системно-синергетический подход к гуманизации обучения школьников: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Денисова Татьяна Александровна. – М., 2003. – 244с.

134. Джерджен, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. Сб. статей / Пер. с англ.; Под общ. ред. А.А. Полонникова / К. Дж. Джерджен. – Минск: БГУ, 2003. – 232с.

135. Добряков, А.А. Концептуальная модель элитного специалиста XXI века в информационном пространстве ее реализации. Лекция-доклад / А.А. Добряков. – М.: ИЦПКПС. 1999. – 52с.

136. Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 295с.

137. Долженко, О. В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240с.

138. Доманский, Е. В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 24 апреля. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0424.htm

139. Доценко, Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы / Е.Л. Доценко. – Тюмень: ТОГИРРО, 1998. – 202с.

140. Друкер, П. Эффективное управление: [пер. с англ.] / П. Друкер. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 284с.

141. Дьячко, А. Г. Информационные технологии в профессиональном образовании / А.Г. Дьяченко // Общие проблемы квалиметрии в образовании. Ч. 1. – М.: ИЦПКПС, 2006. – С.35.

142. Жидко, С.Ю. Понимание в процессе дистанционного образования / С.Ю.Жидко, И.И.Сулима // Дистанционное образование. – 2000. – № 5. – С. 44–47.

143. Жилин, Д.М. Инструктивизм и констуруктивизм – диалектически противоположные стратегии обучения / Д.М. Жилин // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 26–36.

144. Жуковская, З. Д. Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе: автореферат дис… докт. пед. наук: 13.00.01 / Жуковская Зоя Дмириевна. – СПб., 1996. – 34с.

145. Жукова, Е. Социокультурная реальность Hi-Tech: изменение подготовки элиты будущего / Е.С. Жукова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 86–94.

146. Жураковский, В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский [и др.] // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 3–12.

147. Заборовская, О. В. Совершенствование инструментария модернизации образования / О.В. Заборовская // Инновации. – 2005. – № 1. – С. 16–19.

148. Загашев, И.О. Критическое мышление: технологии развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. – 192с.

149. Загвягинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвягинский. – М.: Академия, 2007. – 192с.

150. Заир-Бек, Е.С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского / Е.С. Заир-Бее, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 63с.

151. Зайченко, О.М. Концептуальные альтернативы в процессе раскрытия учебного содержания – автореф . дисс. … к. пед. н.: 13.00.01 / Зайченко Олег Михайлович. – С-Пб, 1997. – 25с.

152. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Ось-89, 2003. – 47с.

153. Закон российской Федерации «О высшем и послевузовском образовании // Документы в образовании. – 2000. – № 14. – С. 60–103.

154. Захарова, И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ирина Гелиевна. – М.: РГБ, 2003. – 399 с.

155. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов / И.Г. Захарова. – М. : Академия, 2010. – 187с.

156. Зборовский, Г. Самообразование как парадигма XXI в./ Г. Зборовский, Е. Щуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25– 2.

157. Звонников, В. И. Педагогические измерения в управлении качеством образования: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Звонников Виктор Иванович. – Ростов-н/Д., 2006. – 54 с.

158. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–29.

159. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 2 с.

160. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С.14–20.

161. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

162. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480с.

163. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен / В.П. Зинченко // Развитие личности. – 2002. – № 3. С. 23 – 50.

164. Зинченко, В. Distant, content … и образование / В. Зинченко // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 76–87.

165. Зинченко, В. Деятельность. Знание. Духовность / В. Зинченко // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81–91.

166. Зинченко, В.Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие / В.Г. Зинченко [и др.] – М.: Флинта: Наука, 2008. – 224с.

167. Зорина, Л.Я. Дидактические основы формирования знаний старшеклассников / Л.Я. Зорина. – М.: Педагогика, 1978. – 128с.

168. Евстигнеев, В. Интеграция фундаментального и специального знания в подготовке инженерных кадров / В. Евстигнеев, С. Торбунов // Alma-Mater. – 2003. – № 11. – С. 14.

169. Емелин, В.А. Информационные технологии в контексте постмодернистской философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Емелин Вадим Анатольевич. – М: МГУ, 1999. – 26с.

170. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

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

172. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пос.; под ред. А. Н. Ковшова / И.М. Ибрагимов. – М.: Академия, 2005. – 336с.

173. Иванова, В.И. Принципы педагогического проектирования учебного процесса в вузе в контексте международной образовательной интеграции: автореферат дис. … докт. пед. наук: 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна. – Брянск, 2006. – 49с.

174. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И.М. Осмоловская – М.: Просвещение, 2011. – 190с.

175. Игнатьева, Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании [Текст] / Е. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 36–41.

176. Игнатьева, Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога / Г. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С.56.

177. Игнатьева, Г. Деятельностное содержание образования: современная дискуссия / Г. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 64–74.

178. Икрин, Г.В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Икрин Григорий Валентинович. – Пермь, 1998. – 160с.

179. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448с.

180. Ильин, Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный поход: монография / Г.Л. Ильин. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 51с.

181. Ильин Г.Л. Психология педагогического управления. Уч. пос./ Г.Л. Ильин. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 98с.

182. Ильясов, И.И. Дидактические основы методов обучения / И.И. Ильясов. – М.: МГУ, 1086. – 199с.

183. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 200с.

184. Ильченко, О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильченко Ольга Александровна. – М., 2002. – 22с.

185. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : сб. науч. трудов по мате. Междун. Научно-практ. конф. «Сетевое взаимодействие уни-

верситетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспекты (В. Новгород, 19-21 мая 2014г.) / Сост. Е.В. Иванов; НовГУ им Ярослава Мудрого. – В. Новгород, 2014. –448 с.

186. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспектива: учеб. пос. / В.Л. Иноземцев – М.: ЛОГОС, 2000. – 304с.

187. Иноземцев, В.Л. Модели постиндустриализма: сходство и различие / В.Л. Иноземцев // Общество и экономика. – 2003. – № 4 – 5. – С. 51–96.

188. Иноземцев, В.Л. Наука, личность и общество в постиндустриальную действительность / В.Л. Иноземцев // Российский химический журнал. – 1999. – № 6. – С. 13–22.

189. Иноземцев, В.Л. Теория постиндустриального общества как методологическая парадигма российского обществоведения /В.Л. Иноземцев// Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 29–44.

190. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: учеб.-метод. пособие / В.А. Исаев, В.И. Воротилов. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 92с.

191. Исаев, В.А. Оценка и мониторинг степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг / В.А. Исаев, В.И. Воротилов // Инновации. – 2005. – С. 82–84.

192. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Исаева Татьяна Евгеньевна. – М.: РГБ, 2003, – 427с.

193. Исаева, Т.Е. Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл / Т.Е. Исаева // Высшее образование в России. – 2014. – №10. – С.106 – 111.

194. Ишков, А.Д. Связь компонентов самореализации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 19.00.07 / Ишков Александр Дмитриевич. – М.: РГБ, 2005. – 205с.

195. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студентов: психологические факторы успешности. Монография / А.Д. Ишков. – М.: Изд-во АСВ, 2004. – 224 с.

196. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: Просвещение, 2009. – 173с.

197. Каган, В.И. Основы оптимизации обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика): научно-методическое пособие / В. И. Каган, И. А. Сыченников. – М.: Высшая школа, 1987. – 143с.

198. Как проектировать универсальные учебные действия начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

199. Калина, И.И. Информатизация и образовательная политика / И.И. Калина // Качество. Инновации. Образование. – 2007. – № 1. – С. 2.

200. Кальней, В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 86с.

201. Камнева, И.Ю. Становление теории управления в образовательных системах И.Ю. Камнева // Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление. — Т. 6, № 3 (8), 2010.

202. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.

203. Кант, И. Критика чистого разума [пер. с нем.] / И. Кант. – СПб.: Изд-во ИКА «Тайм-Аут», 1993. – 474с.

204. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / СП. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285с.

205. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: дис. …докт. пед. наук: 13.00.08 / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород: НовГУ, 2002. – 397с.

206. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения; ред. А. М. Арсеньев / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 704с.

207. Капустин, С.Н. Развитие личностной самоорганизации у курсантов высших военно-инженерных учебных заведений: дис. … канд. психол. наук: 19.00.03 / Капустин Сергей Николаевич. – М.: РГБ, 2005. – 159с.

208. Карнаухова, М.В. Основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании на рубеже XX–XXI столетий: автореферат дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Карнаухова Марина Владимировна. – Ульяновск, 2006. – 50с.

209. Карпенков, С.Х. Духовно-нравственные ориентиры и современная цивилизация / С.Х. Карпенков // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 9. – С. 20–27.

210. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 280с.

211. Касимов, Р.Я. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов с позиции дидактической кибернетики / Р. Я. Касимов [и др.] – М., 1993. – 64с.

212. Касьянов, А.Е. Профессора – к ответу: Из опыта внедрения динамической модели обучения в Московском государственном университете леса / А.Е. Касьянов // Ученый совет. – 2007. – № 1. – С. 45–48.

213. Качан, Л.В. Педагогический менеджмент в учреждении дополнительного образования / Л.Н. Качан // Актуальные проблемы современной науки. – 2006. – N 1. – С. 65–67.

214. Каюмов, А.Т. Информационное общество: концептуальное осмысление динамики социокультурного развития: автореферат дис. … докт. филос. Наук: 09.00.11 / Каюмов Айдар Талгатович. – Екатеринбург, 2007. – 37с.

215. Келли, А.Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / А.Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249с.

216. Кириллова, Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. / Г.Д. Кириллова. – СПб.: Образование, 1996. – 135с.

217. Кирсанов, А.А. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 83–86.

218. Киселев, А.С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития: Уч.-мет. пос. / А.С. Киселев. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 220с.

219. Киященко, Л.П. Что сознание понимает в знании? [Электронный ресурс] / Л.П. Киященко // Что значит знать?: сбор. статей: отв. ред. Гутнер Г.Б., Катречко С.Л. – М.: Центр гуманитарных исследований; СПб.: Университетская книга, 1999. Режим дступа: http://www.philosophy.ru/library/kn_book/05.html.

220. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин. // Педагогики. – 2000. – № 7.

221. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – М.: Пед центр «Эксперимент», 1998. – 176с.

222. Клингберг, Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. / Л. Клингберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256с.

223. Клименко, Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Клименко Татьяна Константиновна. – М.: РГБ, 2003. – 434с.

224. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 217с.

225. Ковалева, В. Студент и преподаватель глазами друг друга / В. Ковалева // Высшее образование в России. – 1996.– № 3.– С. 51–54.

226. Коган, Г.В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Коган Галина Валерьевна. – М.: РГБ, 2005. – 149 с.

227. Козлов Н.С., Крайник В.Л. Учебная деятельность студентов первого курса: теория и экспериментальная практика формирования [Электронный ресурс] / Н.С. Козлов, В.Л. Крайник. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a13.html

228. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В.А. Козырев // Педагог. – 1999. – № 7. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a06.html

229. Колесина, К.Ю. Метапректное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Колесина карина Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 36с.

230. Колмогорова, Н.С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Колмогорова Наталья Степановна. – Барнаул, 2004. – 228с.

231. Коломиец, Б.К. Универсальные интеллектуальные компетенции: обоснование и оценка / Б.К. Коломиец. – М. – Уфа: ИЦПКПС, 2007. – 76с.

232. Коломиец, Б.К. Интеллект: монография / Б.К. Коломиец. – Великий Новгород, 2006. – 450с.

233. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. Т.1 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656с.

234. Комиссарова, М.Н.. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Комиссарова Майя Николаевна.– Магнитогорск, 2006. – 209с.

235. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 392 с.

236. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256с.

237. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Новая школа, 1993. – 138с.

238. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256с.

239. Константиновский, Д.Л. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998 – 2008 годы / Д.Л. Константиновский [и др.] – Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/Konstantinovsky_Obrazovanie.pdf

240. Концепция Национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационно-коммуникативных технологий. – М.: Изд-во СГУ, 2005. – 20с.

241. Коржуев, А.В. Вузовское и послевузовское профессиональное образование: критическое осмысление проблем, поиск решений / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Янус-К, 2002. – 232с.

242. Корнещук, Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Корнещук Нина Геннадьевна. – Магнитогорск: Магнитогорский госуниверситет, 2007. – 55с.

243. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Коротаева Евгения Владиславовна. – Екатеринбург, 2000.

244. Коротков, Э. М. Концепция обучающейся организации [Электронный ресурс] / Э.М. Коротков // Режим доступа: http://quality.eup.ru/MATERIALY8/koo.htm

245. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Корчагин Владимир Николаевич. – Казань, 2006. – 348с.

246. Косякова, О. О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студентов вуза на результативность их учебной деятельности: дис.

… канд. психол. наук: 19.00.03 / Косякова Ольга Олеговна. – М.: РГБ, 2003. – 170с.

247. Коджаспирова, Г.М. педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2001. – 176с.

248. Котовская, Л.В. Управление качеством подготовки инженерно-педагогических кадров в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Котовская Любовь Васильевна. – М.: РГБ, 2003. – 186 с.

249. Кошелева, В.Л. М. Хайдаггер: феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования / Философия образования для XXI века / В.Л. Кошелева. – М., 1992, – 125с.

250. Кощеева, И.К. Качество образования как социологическая проблема: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Кощеева Ирина Константиновна. – М.: РГБ, 2003. – 157с.

251. Кравец, О.Я. Управление в образовательных системах: проблемы и решения / О.Я. Кравец // Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 19–26.

252. Кравцов, А.О. Проектирование стратегии развития образовательного учреждения как «обучающейся организации» / А.О. Кравцов // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – С. 44–48.

253. Краева, О.Л. Социологический анализ облика студентов в построении системы качества образования в вузе / О.Л. Краева, И.А. Краева, А.В. Белая // Мат. XVI Всер. Науч.-метод. Конф. – М., Уфа: ИЦПКПС, 2006 . – 24с.

254. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: уч. пос. / В.В. Краевский, А.В. Хуторской – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 352с.

255. Криворучко, В.А. Качество результата современного образования / В.А. Криворучко // Личность, общество и образование в современной со-

циокультурной ситуации: межвузовский сборник науч. трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2006. – С. 48–51.

256. Кривых, Л.В. Место и роль невербальной коммуникации в образовательном процессе / Л.В. Кривых // Вестник высшей школы. – 2009. – 2, – С. 31–35.

257. Кричевский, В.Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как предмет междисциплинарного исследования – дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кричевский Вадим Юрьевич. – СПб, 1993. – 405с.

258. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 74–75.

259. Крылова, О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Крылова Ольга Николаевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 44 с.

260. Кудрявцева, Е.И. Методологические основы измерения и оценки компетенций / Е.И. Кудрявцева // Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций: Сбор. науч. ст. II междун. научно-практ. конференции. – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 2011. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ago-consult.ru/publications.htm/324

261. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152с.

262. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 114с.

263. Кулюткин, Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю.Н, Кулюткин. – СПб.: ГУМП, 2001. – 84с.

264. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пос. / С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160с.

265. Курейчик, В. М. Эволюционная адаптация интерактивных средств открытого образования / В. М. Курейчик, Л. А. Зинченко // Открытое образование. – 2001. – № 1. – С. 43–50.

266. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда. – М.: Просвещение, 1966. – 523с.

267. Лаптев, В.В. и др. Международные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: Уч.- метод. пос. / Под науч. ред. В.В. Лаптева. – СПб.: Академия исследования культуры, 2008. – 174с.

268. Ларионова, О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на примере учителя математики): автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.0001 / Ларионова Ольга Гавриловна. – М., 2007. – 55с.

269. Лебедева, Е.А. Координационное управление учебным процессом в негосударственном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лебедева Елена Александровна. – Барнаул, 2002. – 189с.

270. Лебедева, М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей в области информационно-коммуникативных технологий: монография / М.Б. Лебедева. – СПб: УМЦ Комитета по образованию, 2006. – 260с.

271. Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 320с.

272. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224с.

273. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.

274. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М: Знание, 1980. – 96с.

275. Лесохина, Л.Н. К обществу образованных людей…: теория и практика образования взрослых / Л.Н. Лесохина. – СПб.: ИОВ РАО; Тускарора, 1998. – 273с.

276. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 560с.

270. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев // Режим доступа: http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt

278. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487с.

279. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97–110.

280. Лингарт, И. Процесс и структура человеческого учения [пер. с чеш.] / И. Лингарт. – М.: Наука, 1970. – 214с.

281. Лиотар, Ж. Ф. Состояние постмодернизма / Ж.Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб: АЛЕТЕЙЯ, 1998. – 160с.

282. Лисовский, В.Т. Советское студенчество / В.Т. Лисовский. – М.: Высшая школа, 1990. – 302с.

283. Литвиненко, М.В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования: автореферат дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Литвиненко Мария Васильевна. – М., 2007. – 46с.

284. Литвиненко, С.В. Дифференцированное обучение как фактор оптимизации образовательного процесса в высшем военном инженерном училище: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Литвиненко Сергей Викторович. – М.: РГБ, 1998. – 234с.

285. Лобанов, Ю.И. Управление знанием в открытом образовании / Ю.И. Лобанов, О А. Ильченко. – М.: НИИВО, 2003. – Вып. 12. – 68 с.; М: НИИВО, 2004. – Вып. 2. – 60с.

286. Лобанова, Е.В. Дидактические аспекты информационно-образовательной среды высшего учебного заведения: дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Лобанова Елена Владиславовна. – М.: РГБ, 2005. – 314с.

287. Лобашов, В.Д. Совместная деятельность участников учебного процесса / В.Д. Лобашов // Качество. Инновации. Образование. – 2000. – №3. – С. 24–33.

288. Лукьянова, Н. Динамика коммуникативного пространства образовательных систем / Н. Лукьянова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 75–85.

289. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352с.

290. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР, 1980, С. 37–52.

291. Майданский, А. Д. Лекция в структуре неявного знания / А.Д. Майдановский // Alma mater. – 2009. – № 5. – С. 16–18.

292. Малкова, И.Ю. Образовательный потенциал проектирования в высшей школе: компетентностный подход / И.Ю. Малкова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3 – С. 81–85.

293. Малыгина, О.А. Использование NPS-технологии для оценки качества обучения / О.А. Малыгина // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 111–115.

294. Малюгин, Д.В. Анализ отечественных исследований по проблеме активизации учебной деятельности студентов: Аналитический обзор / Д.В. Малюгин. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 22с.

295. Макаров, А.А. Методология и методы системной организации комплексного мониторинга качества образования: автореферат дис. … докт. техн. наук: 05.13.10 / Макаров Алексей Алексеевич. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 36с.

296. Макгрегор, Д. Человеческий фактор и производство // Психология управления. Хрестоматия: учеб. пособие / Д. Макгрегор. – Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2006. – 768с.

297. Максимова, В.Н. Акмеологический подход в педагогике: монография / В.Н. Максимова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196с.

298. Манеров, В.Х. Психологический портрет студента Герценовского университета (на рубеже XX и XXI в.) / В.Х. Манеров, С.Т. Посохова, Н.Н. Королева // Вестник Герценовского университета. - 2009. – № 7 (69). – С. 40–44.

299. Маралова, Е.А. Постдипломное образование педагогов: праксиологический контекст: автореф. дис. ... д.п.н.: 13.00.08 / Маралова Екатерина Александровна. – Великий Новгород: НовГУ, 2004. – 42с.

300. Марков, А. Персонифицированный идеал как ресурс образовательной деятельности / А. Марков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 94.

301. Маркова, А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.

302. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пос. для учителей / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96с.

303. Масалова, Ю.А. Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава, ориентированной на качество образовательного процесса: дис. … канд. эконом. Наук: 08.00.05 / Масалова Юлия Александровна. – М.: РГБ, 2007. – 250с.

304. Матвеева, И. Качество образования в информационном обществе / И. Матвеева // Стандарты и качество. – 2005. – № 9. – С. 76–81.

305. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: уч. пособие / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во КДУ, 2009. – 190с.

306. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пос. / Н.В. Матяш. – М.: Изд. Центр «Академия», 2011. – 144с.

307. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 376с.

308. Махотин, Д.А. Проектный подход к технологии обучения в системе высшего профессионального образования / Д.А. Махотин // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 1. – С.11–21.

309. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – Киев: Высшая школа, 1987. – 223с.

310. Мелик-Гайказян, И. Методология моделирования структур элитного образования / И. Мелик-Гайказян // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 57–74.

311. Менг, Т.В. Основные направления развития образовательной среды в университетах общества знаний / Т.В. Менг // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – № 17. Том 7. – С. 26–34.

312. Мердок, М. Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса / М. Мердок, Т. Мюллер; Пер с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 190с.

313. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172с.

314. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429с.

315. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-традиция, 2002. – 624с.

316. Мильнер, Б. З. Концепция управления знаниями в современных организациях // Российский журнал менеджмента / Б.З. Мильнер. – 2003. – № 1. – С. 57–76.

317. Миронова, С.Б. Педагогическая система формирования общей и профессиональной самооценки студентов вузов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Миронова Светлана Борисовна. – М.: РГБ, 2003. – 196с.

318. Мирошниченко, А.А. Информационно-семантическое структурирование учебного материала (на примере курса физики): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Мирошниченко Алексей Анатольевич. – Ижевск: УдГУ, 1995. – 22с.

319. Моисеев, А.М. Нововведения во внутришкольном управлении [Текст] / А.М. Моисеев, А.Е. Капто. – М.: Пед. общество России, 1998. – 272с.

320. Моисеев, Н.Н. Люди и кибернетика / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 224с.

321. Молчанов, А.С. Педагогические информационные инновации как способ изменения качества образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Молчанов Александр Сергеевич. – М.: РГБ, 2001. – 172с.

322. Монахова, Л. Ю. Адаптация информационных технологий к формированию тезауруса у студентов технических вузов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Монахова Лира Юльевна. – СПб, 1997.

323. Морозова, Н.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях проектирования ООП ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО / Н.А. Морозова. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 72с.

324. Моросанова, В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213с.

325. Мусхелишвили, Н. Л. Дискурс отчаяния и надежды: внутренняя речь и депрагматизация коммуникации / Н. Л. Мусхелишвили [и др.] // Вопросы философии. – 1997. – № 10. – С. 45.

326. Назарова, И.Б. Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации / И.Б. Назарова. – Режим доступа: http://ecsocman.edu.ru/db/msq/153954/print.html

327. Налимов, В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В.В. Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 287с.

328. На пути к обществу, основанному на знаниях: какую роль в его создании играет высшее образование? // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 4. – С. 28–32.

329. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография / А.Я. Найн. – Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999. – 328 с.

330. Некрасова, Н.А. Синергетическое управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Некрасова Наталья Александровна. – Великий Новгород: НовГУ, 2005. – 176с.

331. Немцов, А.А. Диагностика психолого-педагогических характеристик студенчества [Электронный ресурс] / А.А. Немцов // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. N 4. – Режим доступа: http://ppip.idnk.ru

332. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–22.

333. Никитченко, И.Б. Способы структурирования предметного знания как средства реализации личностного потенциала учащихся: автореферт дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитченко Инга Борисовна. – Омск, 2002. – 22с.

334. Никифоров, А.Д. Управление качеством: учебное пособие для вузов / А.Д. Никифоров. – М.: Дрофа, 2004. – 72с.

335. Николов, Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов. – М.: Прогресс, 1984. – 176с.

336. Новейший психолого-педагогический словарь / под обще редакцией А.П. Астахова; сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современная школа, 2010. – 927с.

337. Новиков, А. Наука и практика сегодня / А. Новиков // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 16–21.

338. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития: публицистическая монография / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 268с.

339. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156с.

340. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды ИЦ / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: ИЦПКПС, 1995. – 199с.

341. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркин [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224с.

342. Нонака, И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. – М.: Олимп- бизнес, 2003. – 384с.

343. Обеспечение качества в высшем образовании Российской Федерации: монографический сборник / под науч. ред. Н. А. Селезневой, Ю. Г. Татура. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 117с.

344. Образование для инновационных обществ в XXI веке // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 24. – С. 4–13.

345. Образовательный менеджмент: управление образованием или управление посредством образования: монография / М.Н. Певзнер и [др.]; сост. и общ. ред. Е.В. Иванова и М.Н. Певзнера. НовГУ им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2009. – 415 с.

346. Овчинников, Н.Ф. Знание – болевой нерв философской мысли // Вопросы философии / н.Ф. Овчинников. – 2001. – № 2. – С. 124.

347. Окрепилов, В.В. Менеджмент качества / менеджмент качества. – СПб.: Наука, 2003. – 992с.

348. Околелов, О.П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологии / О.П. Околелов // Дистанционное образование. – 1999. – № 3. – С. 33–37.

349. Околелов, О.П. Процесс обучения в системе дистанционного образования / О.П. Околелов // Дистанционное образование. – 2000. – № 3. – С. 37–43.

350. Оконь, В. Введение в общую дидактику: Пер.с польск. / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.

351. Олейникова, О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учебн. пособие / О. Н. Олейникова [и др.]. – М.: Альфа-М, 2005. – 288с.

352. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: официальные документы МОиН РФ. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 34с.

353. Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций: уч.-метод. комплекс. Ч. / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 167с.

354. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: практикум : учеб. пос. / А.А. Орлов, А С. Агафонова. – М.: Академия, 2007.– 254 с.

355. Орлов, Ю.М. Потребности в достижениях в учебной деятельности / Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза / Ю.М. Орлов. – М.: МГУ, 1976. – С. 26–46.

356. Осмина, Е.В. Психологический анализ педагогического труда: деятельностные риски личностной деформации / Е.В. Осмина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 335–344.

357. Оценка качества освоения осовения педагогических дисциплин в

контексте аттестации вуза: Сб. ст. / Под общей ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. – 170с.

358. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: уч. пос. / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176ч.

359. Панфилова, А.Н. Тренинг педагогического общения: уч. пос. / А.Н. Панфилова. – М.: Академия, 2008. – 336с.

360. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. / н.Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2009. – 112с.

361. Педагогика: учебное пособие / под ред. П И. Пидкасистого. – М., 1995. – 638с.

362. Педагогика и психология высшей школы: Уч. пос. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.

363. Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М.Н. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 256с.

364. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.

365. Пейсахов, Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Н.М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1977. – 295с.

366. Петрова, Т.Э. Студенчество начала XX века как объект социолого-библиографического анализа / Т.Э. Петрова // Социологические исследования. — 1999. – № 2. – С. 120–125.

367. Петрусинский, В.В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения (суггестокибернетический подход) / В.В. Петрусинский // Образовательный технологии. – 2004. – № 2. – С. 59–82.

368. Петряков, П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Петряков Петр Анатольевич. – Великий Новгород, 2013. – 44с.

369. Печенюк, С.П. Профессиональная подготовка руководителей систем образования к ценностно-личностному межсубъектному взаимодействию в процессе управлении / С.П. Печенюк. – СПб.: СПб ГУМ, 2001. – 119с.

370. Пидкасистый, П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый [и др.]. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354с.

371. Пилипенко, Е. В. Теоретические основы и методологические подходы к формированию экономики знаний в регионе: автореферат дис. ... докт. экон. наук: 08.00.05 / Пилипенко Елена Васильевна. – Екатеринбург, 2007. – 40с.

372. Пилчер, Т. Реальность и мифы: факторы, влияющие на производительность компаний / Т. Пилчер // Деловое совершенство. – 2006. – № 5. – С. 6–11.

373. Пиралова, О.Ф. Методология исследования оптимизации профессионального обучения в системе многоуровневого образования. В. 6. / О.Ф. Пиралова. – М.: ФИРО, 2010. – 80с.

374. Писаренко, В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Писаренко Вероника Игоревна. – Сочи, 2007. – 48с.

375. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография / Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324с.

376. Пиявский, С.А. Реализация компетентностной парадигмы в вузе / С.А. Пиявский // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 3–12.

377. Плугина, М.И. Совершенствование системы повышения квалификации как условие оптимизации профессионально-педагогической компетентности преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / М.И. Плугина // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. N 1. Режим доступа: http://ppip.idnk.ru

378. Поздняков, И.А. Педагогическое управление подготовкой иностранных студентов в отечественном высшем образовании: Монография / И.А. Поздняков. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2011. – 460с.

379. Пойя, Д. Как решать задачу / Д. Пойя. – Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, М. – 1959. – 208 с.

380. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344с.

381. Полат, Е.С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 11 ноября. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm

382. Поппер, К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 605с.

383. Попов, В.В. Дистанционное образование в свете креативной педагогики / В.В. Попов // Дистанционное образование. – 1997. – № 2, 3.

384. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352с.

385. Потеев, М.И. Основы аналитической дидактики / М.И. Потеев. – СПб.: ЛИТМО, 1992. – 167с.

386. Практикум по технологиям обучения современного студента / А.Г. Грецов, О.Б. Даутова [и др.]; под науч. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. – 163с.

387. Преображенский, Б.Г. Системы открытого образования: свойства энтропии и самоорганизации / Б.Г. Преображенский, Т.О. Толстых // Университетское управление. – 2004. – № 3(31). – С. 7–12.

388. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.

389. Приобретение знаний: [пер. с япон.] / под ред. С. Осуги, Ю. Саэки. – М.: Мир, 1990. – 304с.

390. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Прикот Олег Георгиевич. – СПб, 1997. – 303с.

391. Пронюшкина, Т.Г. Управление исследовательской деятельностью студентов в процессе обучения в техническом вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Пронюшкина Татьяна Геннадьевна. – М., 1996. – 144с.

392. 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. – 301с.

393. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пос. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 544с.

394. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396с.

395. Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 202. – 254с.

396. Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО. – 292с.

397. Развитие дидактической компетентности учителя: Пособие / Сост С.Н. Горычева, М.П. Эндзинь. Великий Новгород: МОУ ПКС «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов», 2006. – 96с.

398. Растригин, Л.А. Современные принципы управления сложными объектами / Л.А. Растригин. – М.: Советское радио, 1980. – 232с.

399. Рахкошкин, А.А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики) / А.А. Рахкошкин. – Великий Новгород, 2005. – 140с.

400. Реан, А.А. Психология и педагогика / А. А. Реан [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 432с.

401. Резник, С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пос. / С.Д. Резник, О.А. Вдовин / Под общ. ред. С.Д. Резника / – М.: Инфра-М, 2009. – 388с.

402. Резник С.Д., Игошина И.А. Студент вуза: технологии и организация обучения: Учеб. пос. / С.Д. Резник, И.А. Игошин / Под общ. ред. С.Д. Резника. – М.: Инфра-М, 2009. – 473с.

403. Ридингс, Б. Университет в руинах / пер. с англ.; под общей ред. М.А. Гусаковского / Б. Ридингс. – Минск : БГУ. – 2009. – 248 с.

404. Риккерт, Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1998. – 512с.

405. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; общ. ред. и пред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс: Эверест, 1994. – 480с.

406. Родионов, Б.У. Стандарты и тесты в образовании / Б.У. Родионов, А.О. Татур. – М.: МИФИ, 1995. – 48с.

407. Розов, М. Неклассическая наука и проблема объективности знания / М. Розов // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 145.

408. Розов, М.А. Знание как объект исследования. Воспоминания о работе Новосибирского семинара (1963–1980) /М.А. Розов // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 89–109.

409. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720с.

410. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубиншьейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 512с.

411. Русские философы (конец XIX – середина XX веков): антология. Вып. 1 / сост. А.Л. Доброхотовр [и др.]. – М.: Книжная Палата, 1993. – 368с.

412. Рябов, В.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы IV заседания методол. семинара, 16 ноября 2004 г. / В.В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 45с.

413. Савенков, А. Образовательная среда /А. Савенков // Школьный психолог. – 2009. – № 19. – С. 4-5; – № 20.

414. Савченко, Е.А. Образовательная деятельность как социокультурный феномен (теоретико-методологический анализ): автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Савченко Евгения Антоновна. – Брянск, 2006. – 45с.

415. Сазонова, З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическая основа подготовки современного инженера: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Сазонова Зоя Сергеевна. – Казань, 2008. – 40с.

416. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущих учителей: дис. … докт. пед.: 13.00.08 / Сайгушев Николай Яковлевич. – Магнитогорск, 2002. – 408с.

417. Сайгушев, Л.И. Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности / Л.И. Сайгушев и др. // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 194–202.

418. Сайфуллин, Н.Ф. К культу инноваций / Н.Ф. Сайфуллин// Дистанционное образование. – 2000. – № 5. – С. 48.

419. Самсонова, М.В. Модель реализации компетенций в образовании / М.В. Самсонова, В.В. Ефимов // Качество Инновации Образование. – 2008. – № 6. – С. 17–24.

420. Санто, Б. Инновация и глобальный интеллектуализм / Б. Санто // Инновации. – 2006. – № 9 (96). – С. 32–44.

421. Сапрыкина, Е.Н. Педагогическое взаимодействие «преподаватель – студент» в университетском образовании / Е.Н. Сапрыкина // Высшее образование сегодня, – 2007. – N 8.– С. 84–87.

422. Сартр, Ж.-П. Проблемы метода / Ж.-П. Сартр. – М.: Прогресс, 1994. – 237 с.

423. Свиридов, О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: автореферат дис. ... докт. экон. Наук: 08.00.01 / Свиридов Олег александрович. – Йошкар-Ола, 2006. – 51с.

424. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 79с.

425. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 2/НИИ шк. Технологий / Г.К. Селевко. – М., 2006. – 815с.

426. Семенова, В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию/ В.В. Семенова. – М.: Добросвет, 1998. – 292с.

427. Самохин, В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – N 6. – С. 4–9.

428. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408с.

429. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Уч. пос. / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240с.

430. Середа, С.Г. Модели и методы повышения научной и образовательной коммуникации на Интернет-ресурсах: монография / С.Г. Середа, И.С. Батулин, В.В. Сокол – В. Новгород, 2009. – 151с.

431. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256с.

432. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272с.

433. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430с.

434. Симоненко, В.Д. Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для пед. работников и студентов педвузов / В.Д. Симоненко, А.М. Воронин; – Брянск: Изд-во БГПУ, 1998. – 190с.

435. Системные знания: концепция, методология. Практика / О.С Разумов, В.А. Благодатных. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 400с.

436. Ситаров, В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 18–24.

437. Ситаров, В.А. Дидактика: Уч. пос. / В.А. Ситаров / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368с.

438. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М: Педагогика, 1971. – 205с.

439. 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.

440. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г.Ю. Скок. – М.: Росссийское педагогическое агентство, 1998. – 102с.

441. Сластенин, В.А. Модернизация образования в действии // Педагогическое образование и наука / В.А. Сластенин. – 2004. – № 1. – С. 43–49.

442. Сластенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Академия, 2002.

443. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов / С.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.– 416с.

444. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В.И. Слободчиков // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 14–28.

445. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. Яз. – 1987. – 608 с.

446. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пос. / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271с.

447. Смирнов, С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс] / С.Д. Смирнов. – Режим доступа: http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html)

448. Снегирева, Т.А. Основы квалитативной технологии формирования и диагностики структуры знаний обучаемых: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Снегирева Татьяна Александровна. – Ижевск, 2006. – 36с.

449. Собкин, В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. т. XI – XII. вып. XXI. / В.С. Собкин, О.В Ткаченко. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200с.

450. Собкин, В.С. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы / Собкин В.С. [и др.] // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 304–319.

451. Собкин, В.С. Удовлетворенность качеством образования: Студенческие мнения и оценки/ Собкин В.С. [и др.] // Труды по социологии образования. – М., 2004. – т. IX. вып. XV. – С. 339–347.

452. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». – 2010. – № 1(43). Под. Ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилина. – 157 с.

453. Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применения компьютерно-информационных технологий. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 86с.

454. Современные образовательные технологии: уч. пос. / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432с.

455. Солнцева, Н. Авторитарная педагогика: теория и жизнь / Н. Солнцева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 64–72.

456. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 124с.

457. Степанов, Ф.Г. Учение как умственная деятельность // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общ. науки: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Т.VII. Ч.1 / Ф.Г. Степанов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – С. 469–474с.

458. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744с.

459. Степин, В.С. Философия науки и техники [Электронный ресурс] / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов // Режим доступа: http//www.philosophy.ru/library/fnt/06.html

460. Стефанов, И.А. Мультипликационный подход и эффективность / И.А. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

461. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна . – Ростов-н/Д, 2006. – 47с.

462. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета. – 1983. – 288с.

463. Субетто, А.И. Квалитология образования / А.И. Субетто. – СПб.-М.: ИЦПКПС, 2000. – 220с.

464. Сурнин, В. Знания в информационно-обменном процессе / В. Сурнин // Стандарты и качество. – 2003. – № 9. – С. 40– 2.

465. Сурнин, В. Система «человек – информация». Основные понятия. Функционирование / В. Сурнин // Стандарты и качество. – 2003. – № 6. – С. 36–39.

466. Суртаева, Н.Н. Обучающееся учреждение XXI века – вектор реформирования отечественного образования / Н.Н. Суртаева // Человек и образование. – 2005.– № 2. – С. 12–16.

467. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1980. – 208с.

468. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1984. – 344с.

469. Тарасюк, Л.Н. Информационно-методическое обеспечение учебно-познавательной деятельности британских студентов: Учеб.-метод. пос. / Л.Н. Тарасюк. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 44 с.

470. Татур, Ю.Г. Высшее образование в России в XX в. / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России, N3, 1994. – С. 140–155.

471. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, Университетская книга, 2006. – 153с.

472. Теория профессиональной дидактики в педагогическом образовании: монография / Н.М. Александрова, Г.Н. Варковецкая, Л.А. Дитяткина. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 269 с.

473. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2 т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328с.

474. Тойвонен, Н.Р. Формирование инновационной образовательной среды в классическом университете. Опыт Санкт-петербургского университета / Н. Р. Тойвонен, И. А. Дементьев // Инновации. – 2007. – № 02 (100). – С. 47–57.

475. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей. / Д. Толлингерова, Д. Голоушкова, Г. Канторкова. – М. –Прага, 1994. – 48 с.

476. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Фирма Издательство АСТ», 1999. – 776с.

477. Трапицын, С.Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Трапицын Сергей Юрьевич . – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 361с.

478. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П.И. Третьяков. – М.: Издательство Скрипторий 2003, 2005. – 568с.

479. Тряпицына, А. П. Современная школа и модернизация подготовки педагогических кадров / А.П. Тряпицына // Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: материалы пленума УМО по направлению пед. образования 18-21 февр. 2008г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – С. 14–22.

480. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании А.П. Тряпицына // Инновационные процессы в образовании. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – С. 3–27.

481. Тряпицына, А.П. Проблемы совершенствования качества педагогического образования в контексте современных вызовов / А.П. Тряпицына // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст.; под ред. И.И. Соколовой. – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – С. 32 – 42.

482. Турбович, Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л.: ЛГУ, 1970. – 177с.

483. Тюнников, Ю.С. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 97–108.

484. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л. А. Ященко [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279с.

485. Управление в образовании: Материалы международного симпозиума / Под ред. П.С. Хейфеца. – СПб.: ЛГУ, 1996. – 266с.

486. Управляешь знаниями – управляешь миром // Методы менеджмента качества. – 2006. – № 4. – С. 20–24; № 5. – С. 34–38.

487. Управление знаниями / М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 208с.

488. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464с.

489. Усольцев, А.П. Управление процессами саморазвития при обучении физики: автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / Усольцев Александр Петрович. – М., 2007. – 40с.

490. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Устинова Яна Олеговна. – Челябинск, 2000. – 191с.

491. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / К.Д. Ушинский. – М, 1948, т. 2.

492. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru

493. Федоров, А. Принцип альтернативности в обучении / Федоров А. [и др.] // Высшее образование в России. –2001. – № 2. – С. 103–106.

494. Федорова, Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л.И. Федорова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 176с.

495. Федотова, В.Г. Социальные знания и социальные изменения [Электронный ресур] / В.Г. Федотова [и др.]– Режим доступа: http://www/i-u.ru/biblio/archive/fedotov_soc/01.aspx

496. Философская энциклопедия. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1960.

497. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования: монография / Л.И. Фишман. – СПб.: ИОВ РАО, Самара: СамГПИ, 1993. – 394 с

498. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224с.

499. Фокина, В.Н. Образовательные инновации как элемент системы управления качеством подготовки специалистов / В. Н. Фокина [и др.] // Инновации. – 2003. – № 1. – С. 32–34.

500. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: [пер. с англ.]. – М.: Мир, 2003. – 232с.

501. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

502. Формирование и оценка компетентности социального взаимодействия студентов в условиях реализации ООП ВПО: Образовательный модуль. Для программы повыш. квалиф. препод. вузов в обл. проект. ООП, реализующих треб. ФГОС ВПО / Под науч. ред. И.А. Зимней. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 48с.

503. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.А. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

504. Фролов, П.Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе / П.Т. Фролов. – Воронеж: ВГУ, 1984. – 216с.

505. Хайдаггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдаггер. – М.: Республика, 1993. – 447с.

506. Хакен, Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 296–306.

507. Халанская, В.А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Халанская Виталина Анатольевна. – М.: РГБ, 2007. – 209с.

508. Хараш, А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологической устной пропаганды / А.У. Хараш // Вопросы психологии. – 1977. – №3. – С. 52–63.

509. Хараш, А.У. Смысловая структура публичного выступления / А.У. Хараш // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 84–95.

510. Харчева В.Г. Высшая школа в зеркале социологии / В.Г. Харчева, Ф.Э. Шереги // Социологические исследования. – 1994. – № 12.– С. 41–50.

511. Хиценко, В.Е. Самоорганизация: элементы теории и социальные приложения / В.Е. Хиценко. – М.: КомКнига, 2005. – 224с.

512. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 259с.

513. Худин, А.Н. Управление устойчивым развитием образовательного процесса в университете: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Худин Александр Николаевич. – М, 2008. – 39с.

514. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266с.

515. Хуторской, А.В. Средовый подход в образовании – альтернатива авторитарному [Электронный ресурс] // А.В.Хуторской. Режим доступа: http://khutorskoy.ru/be/2014/0224/index.htm

516. Цветков, В.Я. Инновация и инновационный процесс как сложная система / В.Я. Цветков, А.С. Омельченко // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – № 2. – С. 10–16.

517. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России (к вопросу мониторинга качества образования)/ Сб. статей под науч. Ред. И.А. Зимней. М.: ИЦПКПС, 2000. – 88с.

518. Чекалева, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Чекалева Надежда Викторовна. – СПб, 1998. – 426с.

519. Челышева, 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 / Т.В. Челышева. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 38с.

520. Чепуренко, Г.П. Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Чепуренко Галина Павловна. – Великий Новгород, 2003. – 50с.

521. Черемных, А.М. Управление образованием как предмет социологического изучения / А.М. Черемных // Вестник Удмуртского университета. – 2007. – № 3. – С. 143–147.

522. Чернова, М.Б. Социально-педагогические и психологические аспекты формирования духовности личности: диалог как основа духовной жизни: уч. пос. / М.Б. Чернова. – Гродно: ГрГУ, 1999. – 62с.

523. Чернова, Ю.К. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: методология и практика / Ю. К. Чернова, В. В. Щипачев. – М.: МОРФ: ИЦПКПС, 2002. – 249с.

524. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

525. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320с.

526. Шамова, Т.И. Управление процессом формирования системы качественных знаний учащихся / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Прометей, 1990. – 112с.

527. Шевелева, С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С.С. Шевелева. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 48с.

528. Шелер, М. Формы знания и образования М. Шелер // Избранные произведения. - М.: Гнозис, 1994. – 490с.

529. Шихова, О.Ф. Теория и технология квалиметрии образовательного стандарта высшего профессионального образования: дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Шихова Ольга Федоровна. – М.: РГБ, 2006. – 410с.

530. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие / Е.Н. Шиянова, И.Б. Котова. – М.: Академия, 2000. – 288с.

531. Шленов, Ю. Перспективы образования XXI века и качество жизни / Ю. Шленов [и др.] // Стандарты и качество. – 2005. – № 5. – С. 72–74.

532. Школоведение / Под ред. А.Н. Волконского и М.П. Малышева.– М.: Гос. уч-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1955. – 517с.

533. Шукшунов, В.Е. Инновационное образование: идеи, принципы, модели / В.Е. Шукшунов, В.Ф Взятышев, Л.И. Романкова. – М., 1996. – 92с.

534. Шульмина, Р.В. Организационно-педагогические условия внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шульмина Раиса Васильевна. – М.: РГБ, 2003. – 173с.

535. Щедровицкий, П.Г. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций. 1971 / сост. Г. А. Давыдова / П.Г. Щедровицкий. – М.: Восточная литература, 2005. – 463с.

536. Щипачева, Н.В. Качество образования в системе высшей школы: социологический аспект: дис. … канд. соц. наук: 22.00.06 / Щипачева Надежда Викторовна. – М.: РГБ, 2005. – 138с.

537. Шубина, Н.Л. Уровни организации учебного процесса: новые реалии и старые проблемы // Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: матер. пленума УМО по направл. пед. обр. 18-21 февраля 2008г. / н.Л. Шубина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – С. 142–146.

538. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 327с.

539. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250с.

540. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

541. Эфендиев, А.Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции / А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова. – Режим доступа: // http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032695/4%20Reshetnikova.pdf

542. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М: Наука, 1978. – 302с.

543. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272с.

544. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Из-во В. А. Михайлова: Из-во Полиус; 1998. – 639с.

545. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин.– М.: Смысл, 2001.– 312с.

546. Ясперс, К. Общая психопаталогия / К. Ясперс. – М.: Практика, 1997. – 1053с.

547. Assudani, R.H. Catching the chameleon: understanding the elusive term «knowledge» / R.H. Assudani // Journal of knowledge management. – 2005. – Vol. 9, № 2. P. 131–144.

548. Biggs, J. Aligning teaching for constructing learning. The Higher Education Academy. Retrieved 3 March 2012 / J. Biggs. – Режим доступа: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

549. Biggs, J. Teaching for quality learning at university (third edition) / J. Biggs. – Buckingham : Open university Press Society for research into Higher Education, 2007. – 367 p.

550. Brugelmann, G. Lernziele im offenen Curriculum / G. Brugelmann // Thema Curriculum Beitrage zur Theorie und Praxis / Arbeitskreis Curriculum (Hg). H2. 1972. S. 16–34.

551. Hicks, Richard C. The five-tier knowledge management hierarchy / R.C. Hicks // Journal of Knowledge Management. – 2006. – Vol. 10, № 2. – P. 19–30.

552. Ganesh, D. Bhatt. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people / D.B. Ganesh // Journal of Knowledge Management. – 2001. – Vol. 5, № 1

553. Keller, G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / G. Keller. – Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 1983.

554. Kroker, A. The postmodern scene: Experimental culture and hiper-aesthetics / A. Kroker, D. Cook. – Macmillan, 1988. – P. 268.

555. Lopes, I. The New Business Models in the Knowledge Economy: the Strategic Way to Value Creation / I. Lopes // The Electronic Journal of Knowledge Management. – 2006. – Vol. 4, is. 2. – P.159–168.

556. Nehles. R. Offenheit, padogogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von padogogischen Konzepten der Offenheit, insbesondere der offenen Curricule / R. Nehles. – Bern : Long, 1981, 202 s.

557. Newman. J. H. C. The idea of the university: defined and illustrated / J.H. Newman. – San Francisco, 1960.

558. Ortega, Gasset J. Mision de la Universidad y otros enros ensayos educacion y pedagogia / G.J. Ortega. – Madrid, 1999.

559. Schmitz, I. Studienbegleitende Projekte – Kritische Situationen zwischen sozialpadagogischer Praxis und universitaren Lehrveranstalfungen / I. Schmits // Gruppendynamik. – 1009. – 21. – № 2.

560. Wagner, A. C. Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht - Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule (1978) / A.C. Wagner // Konceptionen des Grundschulunterrichts. – Obb.: Klinkhardt, 1979, S. 174-186.

Приложения

Приложение А

Лист наблюдений образовательного процесса

Цель: определение модели обучения, доминирующей в образовательном процессе вуза

Специальность _____ Курс _____ Группа _____

Дисциплина _____ Преподаватель _____

Тип занятия Лек / Прак /Лаб

Наблюдаемые признаки	Дата								
Занятие как монолог, изложение материала									
Преподаватель ставит цели									
Материал подается в 1) свернутом, обобщенном, 2) конкретном, доступном виде									
Овладение содержанием происходит в процессе его применения									
Используются различные приемы для активизации студентов									
Подчеркивается связь с жизнью, профессией									
Преподаватель сталкивает с необходимостью овладения определенным умением									
Делает он это путем 1) демонстрации решения новой практической задачи, 2) требования этого решения от студентов, еще не обладающих способом ее решения									
Как проявляют студенты появившуюся потребность в особом умении при решении новой задачи: 1- выдвигают свои решения; 2 – анализируют неудачи при решении; 3 – спрашивают преподавателя.									
Студенты участвуют в постановке целей обучения									
Студент имеет возможность выбора своего содержания внутри учебной дисциплины									
Студенты сами представляют различную новую информацию									
Студенты 1) задают вопросы, 2) высказывают свое мнение, 3) дают оценки									
Студенты пассивно воспринимают, не проявляя интереса									
Количество студентов, активно участвовавших в процессе обучения на занятии									
Студенты имеют план обучения по дисциплине на весь семестр									
Частота взаимодействий преподавателя и студентов на занятии (количество взаимообращений)									
Характер управления учебной деятельностью: 1) субъект-объектный, 2) субъект-субъектный, 3) смешанный.									
Использование ИТ-технологий: 1) электронные конспекты, 2) ресурсы информационной образовательной среды, 3) среда для коммуникаций									

Приложение Б

Анкета для преподавателей по исследованию результативности образовательного процесса вуза и удовлетворенности профессиональной деятельностью

Цель: определить оценку результативности образовательного процесса вуза и удовлетворенность преподавателей.

Пожалуйста, выберите варианты ответов на следующие вопросы.

1. Довольны ли Вы результатами собственной преподавательской деятельности

вполне доволен	скорее нет, чем да	совсем недоволен

2. Результативность образовательного процесса вуза, по Вашему мнению, за последние годы

возрастает	падает	остается стабильным

3. Почему так происходит?
   - изменилась социокультурная ситуация
   - следствие технического прогресса
   - изменились ценности студентов в отношении обучения
   - другое _____

4. Вы – сторонник инноваций в образовательном процессе вуза

скорее да	да	скорее нет	нет

   - другое _____

5. Считаете ли Вы, что необходимы системные изменения в образовательном процессе вуза?

скорее да	да	скорее нет	нет

   - другое _____

6. Испытываете ли Вы удовлетворенность от профессиональной деятельности

скорее да	да	скорее нет	нет

7. Ваша удовлетворенность трудом за последние годы

Стала выше	снизилась	не изменилась	Не знаю

Приложение В

Уважаемый респондент!

Просим Вас принять участие в данном опросе, целью которого является получение обратной связи о **качестве образования.**

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы.

1. Считаете ли Вы образование самостоятельной ценностью

Да, т.к.
Нет, т.к.
Не знаю,

2. Объем знаний дает преимущество на рынке труда?
3.

да	нет	Не уверен
1	2	3

4. Перечислите требования к выпускнику вуза на рынке труда и отметься, каким из них отвечают выпускники вузов

требования	Степень выполнения в вузах

5. По вашему мнению, объем знаний у претендента на рынке труда является преимуществом при устройстве на работу

да	Не всегда	Не только	нет

6. Только ли знания необходимы?

да
Нет, необходимы еще……

7. Какие средства преподаватели используют для формирования отношение у студентов к знаниям, как к ценности?

Монологи на лекциях	Вовлечение в НИР	Практика и совместные проекты с организациями	Использование методов активного обучения
1	2	3	4

8. Какие средства на основе информационные технологий использовались в учебном процессе?

Лекции-презентации	
Обучающие программы, тренажеры	
Электронная библиотека (Эл. конспекты, УМК)	
Интеллектуальные системы	
E-mail	
Интернет	
Специализированные пакеты программ	
Сетевые проекты	
Виртуальные лаборатории	
Виртуальные экскурсии	
On-line взаимодействие (конференции, общение с преподавателями, со студентами)	

9. Отметься, какме умения по работе с информацией используются в учебном процессе?

1) поиск информации в библиотеке

2) поиск информации в Интернете

3) анализ информации

4) систематизация информации

5) применение полученной информации в учебной деятельности

6) развитие полученной информации

7) распространение информации

8) порождение информации.

СПАСИБО за участие!

Приложение Г

Анкета для студентов

по исследованию отношения к учебной деятельности,

ее характеристик, особенностей педагогического управления

Цель: 1) определить мотивы и отношение к обучению в вузе, 2) выявить понимание особенностей учебной деятельности 3) выявить характер педагогического управления учебной деятельностью.

1. Вы решили продолжить свое обучение в вузе, прежде всего, чтобы
   - стать специалистом
   - выполнить желание родителей
   - не служить в армии
   - реализовать потребность в обучении, потому что нравится учиться
   - получить высшее образование
   - быть как все - так поступили друзья
   - получить диплом о высшем образовании
   - получить высокооплачиваемую работу
   - приобрести высокий социальный статус
   - другое _____
2. Для Вас образование – это _____

   _____
3. Что нравится в обучении в вузе
   - сам процесс обучения
   - отношения с одногруппниками
   - отношения с преподавателями
   - интересны получаемые знания
   - другое _____
4. Учебная деятельность студента в вузе связана в большей степени с
   - применением знаний в профессиональной деятельности
   - поиском информации
   - генерацией новых идей

- запоминанием информации
- творческими заданиями
- с общением с товарищами или преподавателем
- другое _____

5. Управление учебной деятельностью студента
- осуществляется преподавателем
- осуществляется студентом
- осуществляется сообща.

6. Вы участвуете в (подчеркните, что относится к вам):
- 1) планировании содержания обучения, сроков выполнения заданий
- 2) организации своей работы по выполнению учебных заданий во времени, по темпу, по характеру
- 3) организации взаимодействий с товарищами
- 4) в организации взаимодействий с преподавателем
- 5) в контроле результатов деятельности.

7. Что для Вас является результатом учебной деятельности:
- знания
- умения что-то делать
- эмоционально-ценностное отношение к миру
- опыт творческой деятельности
- умение учиться
- изменения в характере, поведении
- изменение в ценностях, мировоззрении

8. Управление в учебном процессе вуза является
- авторитарным
- демократическим
- попустительским

9. Управление учебной деятельностью студентов направлено на:
- формирование знаний - развитие умений учиться
- формирование умений учиться - развитие личности студента

Приложение Д

Вопросы для интервью со студентами
по исследованию отношения к учебной деятельности,
ее характеристик и особенностей педагогического управления

Цель: 1) уточнить мотивы и отношение к обучению в вузе, 2) выяснить понимание особенностей учебной деятельности, 3) выяснение характера педагогического управления учебной деятельностью.

1. Почему после школы решили продолжать обучение в вузе?
2. Является ли образование действительной ценностью сейчас в нашем обществе, по вашему мнению?
3. Что не нравится в образовательном процессе вуза?
4. Кто управляет Вашей учебной деятельностью – преподаватель или Вы сами?
5. Имеете ли Вы возможность выбора при изучении учебной дисциплины: например, темы реферата, части учебного материала, которые будете изучать, каким образом и как часто будете консультироваться с преподавателем?
6. Часто ли используете материал при изучении дисциплины, который сами нашли?
7. Как часто требуется провести анализ учебного или дополнительного материала по дисциплине?
8. Приходилось ли Вам сообщать в группе новую информацию по учебной дисциплине, которой нет не в учебниках?
9. Вам нравятся больше какие задания: действий по образцу или творческие?
10. Вы задумываетесь о том, почему результаты выполненной учебной деятельности были именно такими?
11. От чего, на ваш взгляд, зависят результаты учебной деятельности?

12. Можете про себя сказать: «мне комфортно учиться здесь»

Пример ответа на интервью

Интервьюируемый: студент 3 курса по специальности «радиотехника».

1. Я неплохо учился в школе, поэтому и пошел дальше учиться в вуз. На специальность радиотехники посоветовали родители.
2. Наверное, являются, потому что, чтобы найти работу, необходимо проходить собеседования, интервью, а там проверяют знания.
3. Не нравится, что старое оборудование на кафедре. В лекциях мало новой информации. Не понимаю, зачем изучать устройства, например, ламповые, тогда как их давно уже не выпускают, а вот про новые на лекция мало чего дают. Учебников новых мало, в основном 50-60-х годов. Преподаватели в основном очень пожилые, за 60, а то и за 80. Они привыкли работать, как когда-то из учили, уже много лет так и работают, и ничего менять не хотят. Некоторые преподаватели просто выдают поток информации, не заботясь о том, понял ли его кто-нибудь. Они, конечно, многому нас научили, и я не хочу никого обидеть, но многие с компьютером вообще не умеют работать, и это затрудняет диалог «преподаватель – студент».
4. Наверное, все-таки больше преподаватель. Он выдает задания, потом напоминает, требует, чтобы сдавали, например, курсовик. Но тут, наверное, зависит от студента – надо ему учеба или нет. Я думаю, что управляю отчасти сам, потому что стараюсь сдать все в срок.
5. Выбрать могу, как правила, тему реферата. Да, так было на всех дисциплинах. Консультации с преподавателем – на занятиях, конечно, если есть вопросы.
6. Обычно пользуюсь материалом лекций, но использую и материал из Интернета. При выполнении заданий, при подготовке к экзаменам тоже.
7. Да, что-то не понимаю, какой анализ? Нет, не требуется обычно.

8. Так это реферат. Но обычно, его другие в группе плохо слушают, занимаются своими делами.

9. Творческие задания нравятся больше.

10. Да, иногда понимаю, что плохо подготовился, результат был заранее предсказуем.

11. Результаты учебной деятельности? От преподавателя – сумел ли он увлечь своими заданиями. От студента – зачем он пришел учиться, вернее, учиться ли он пришел или провести время. От задания – интересно ли его выполнять. От времени, за которое нужно его выполнить. Вообще-то причин разных много…

12. Комфортно – это значит легко? То – да. Интересно – не сказал бы, что очень.

Приложение Е

Выдержки из эссе «Мое образовательное пространство»

Мнения студентов 3 курса (кафедры микроэлектроники, радиотехники, истории, культурологи, менеджмента качества, менеджмента инноваций, философии).

Л.А.: Мое образовательное пространство индивидуально, как и у любого человека. Невозможно найти двух человек с одинаковыми образовательными пространствами. Конечно, многих интересуют одни и те же вещи, но у каждого свое восприятие, источники информации, связи. Такой порядок вещей можно проследить, обучаясь в университете. Казалось бы, студенты одного потока сидят на лекции и, следовательно, у них одно образовательное пространство. Но не все так просто. Во время лекции одни изучают мобильник, другие общаются с друзьями. Даже те, кто записывал конспект лекции, могут усваивать не весь материал, или отмечать для себя то, на что другие не обратили внимания.

А.К.: Образование, получаемое мной в университете, занимает большое место в моем образовательном пространстве, но не наибольшее. Я понимаю важность получаемых в университете знаний, но они узкоспециализированы, а этого недостаточно. Например, человек, погруженный в свою учебу или работу, часто испытывает затруднения в общении или не может приготовить себе ужин. Поэтому вне университета я стараюсь захватить как можно больше информации, которая поможет мне в общении, самостоятельной жизни, поиске и усвоении новой информации.

И.А.: Нашему поколению повезло, так как с появлением телевидения и Интернета наше образовательное пространство получило мощный инструмент для расширения. Такой возможности не было у наших предков. Ведь для того, чтобы достать редкий учебник или зарубежную энциклопедию требовались хорошие связи и долгие месяцы доставки. Теперь же найти нужную литературу или информацию дело нескольких минут.

Б.Ю.: Мое образовательное пространство – это место, где я могу получить то, что я называю знаниями. И все это не ограничивается стенами университета. Готовлюсь к занятиям в университете, смотрю передачи, читаю книги, и даже в Интернете, о котором мнения сейчас самые разные, я могу найти для себя полезную информацию. … Пусть она требует очень тщательного анализа, обдумывания, но это – что-то несравненно новое для меня, из которого я могу, либо нет, почерпнуть знания. …Таким образом, мое образовательное пространство – это пространство, в котором я живу.

П.М.: Для меня образовательное пространство – это все, что вокруг меня. Это, конечно же, та среда, в которой я учусь – мой университет, мои сокурсники, друзья, педагогический коллектив. … Конечно же, мое образовательное пространство не ограничивается только учебной средой. Все, что вокруг меня, в какой-то мере обучает. Я учусь на чужих ошибках, совершаю свои собственные и получаю ценнейший жизненный опыт. Этому меня никто не научит, потому что нет такой дисциплины в университете, которая бы рассказал, как правильно жить.

Х.А.: Библиотека – самый надежный вариант получения информации. Там достоверная, но уже в большинстве случаев устарелая информация. Библиотека не успевает обновляться в нашем сумасшедшем ритме. .. Интернет очень помогает в учебе, но иногда и вредит, в нем очень много ложной информации…

З.Н.: В обучении очень помогает библиотека (которая постепенно вытесняется информационными технологиями) и, собственно, главный представитель информационных технологий – компьютер, без которого в условиях современного мира я не представляю обучение. …. И, конечно же, в обучении помогает общение, общение с преподавателем, однокурсниками.

В.В.: Мое образовательное пространство – это, прежде всего, университет… Интернет – это реальная помощь в поиске не только материала для доклада или реферата, но и в поиске самой последней, новейшей информации по тем или иным вопросам, связанным с нашей специальностью. Наша

специальность техническая, вся техника быстро стареет и понятно, что нет смысла идти в библиотеку за книгой, где подробно рассказано о принципах работы плазменных панелей.

М.С.: В этом пространстве существуют еще различные средства связи, при помощи которых можно задать различные вопросы, например, компетентному товарищу. А хорошо бы, чтобы также можно было общаться и с преподавателем, когда возникают вопросы при выполнении заданий.

Ч.Е.: На третьем курсе я стал работать, и сразу появилась новая сфера в образовательном пространстве… На данный момент мое образовательное пространство в университете подразделяется на три части. Первая часть – лекции. Тут я обычно усваиваю процентов пять нужного мне материала, да и вообще, я бываю на лекциях редко, стараюсь использовать электронный конспект. … Вторая часть – лабораторные или практические занятия, к которым я обычно подготавливаюсь и усваиваю почти все, что нужно. Третья часть – общение с одногруппниками, тут я усваиваю все, что пропустил в других частях.

М.Г.: Нет ничего лучше, чем сведущий, отзывчивый, грамотный наставник – преподаватель. … Огромнейшая часть моих знаний получена именно из Интернета. Университетом образовательное пространство не ограничивается и не заканчивается с окончанием университета. На мой взгляд, тут оно только начинается, а дальше оно будет только расти, расширяться, как и мой уровень знаний…

Приложение Ж

Примеры наиболее типичных вопросов из анкеты для оценки студентами профессиональной деятельности преподавателя

(разработаны студентами-магистрантами).

1. Нравится ли вам посещать занятия данного преподавателя?
2. Время на лекциях по данному предмету – это для вас «пустое» время?
3. Лекция читается: а) монотонно, б) эмоционально; 1) рассказывается, 2) читается с использованием конспекта, 3) читается по книге?
4. Любите ли вы задавать вопросы преподавателю?
5. Отвечает ли преподаватель на вопросы студентов?
6. Затрачивает ли преподаватель дополнительное (сверх расписания) время на работу со студентами?
7. Как вы думаете, насколько самостоятельным должен быть процесс обучения?
8. Считаете ли вы требовательного педагога в течение всего семестра хорошим педагогом?
9. Рассматривает ли преподаватель ваши предложения по проведению занятий?
10. Оценивается ли преподавателем самостоятельная работа?
11. Есть у преподавателя заинтересованность в своем предмете?
12. Как чувствуете себя на занятиях (скованно или свободно)?
13. Носит ли ваша учеба характер сотрудничества или занятия проходят в атмосфере авторитаризма преподавателя?
14. Можете ли вы сказать, нужен ли вам этот предмет, и где знания по нему могут пригодиться?
15. Что для вас важнее на занятиях у данного преподавателя – лекция или дискуссия?
16. Хорошо ли вы понимаете учебный материал на лекции?

17. Выберите ответ. На занятиях этого преподавателя чаще всего студенты: а) каждый занят своим делом; б) все внимательно случают преподавателя; в) все заинтересованно обсуждают материал.

18. Есть ли у преподавателя «любимчики»?

19. Заинтересован ли преподаватель в достижении вами наилучших результатов?

20. Хотели бы вы увеличить количество часов на эту дисциплину?

21. Хотели бы вы, чтобы этот преподаватель еще вел у вас какой-либо курс?

22. Идет ли преподаватель навстречу студентам при их обращении: а) всегда выслушивает и обычно не отказывает; б) выслушивает, но отказывает; в) не слушает.

23. Есть ли диалог со студентами в процессе занятий?

24. Способен ли преподаватель другое мнение (студентов): а) выслушать, б) принять, в) учесть в учебном процессе?

25. Как часто даются творческие самостоятельный задания?

26. Приносят ли результат методы и способы, предпочитаемые преподавателем?

27. Производит ли преподаватель спокойного и уверенного в себе человека?

28. Занимается ли преподаватель научной деятельностью? Интересуется ли новыми разработками в преподаваемой области знания?

29. Оставляет ли преподаватель в дисциплине место для творчества (конечно, в рамках здравого смысла)?

30. Интересуется ли преподаватель жизнью своих студентов, помогает ли им решать проблемы по мере возможности?

31. Обращает ли преподаватель на посещаемость?

32. Каким образом поддерживается дисциплина на занятиях: а) нет проблемы; б) преподаватель повышает голос; в) преподаватель не обращает на это внимания?

33. Часто ли вы при общении с друзьями обсуждаете вопросы, услышанные на этой дисциплине?

34. Адекватно ли преподаватель оценивает результаты обучения?

Приложение 3

Опросник для определения направленности преподавателя

Представленные утверждения не содержат оценок по типу «это хорошо» или «это плохо». Они позволяют выявить только общую направленность в деятельности преподавателя: предметоцентрированную или студентоцентрированную.

Пожалуйста, выберите утверждения, соответствующие вашему пониманию образовательного процесса вуза.

Утверждения	согласен	Скорее согласен	частично	Скорее не согласен	Совсем не согласен
1. Считаю, что студент должен освоить весь запланированный учебный материал					
2. Считаю отрицательным явлением, что студенты подготавливаются к экзамену по материалам из Интернета					
3. Мне кажется, что студент при подготовке к экзамену должен пользоваться, прежде всего, конспектом					
4. Стараюсь дать возможность студентам выбрать задание в соответствии с их интересами					
5. Считаю, что оценка учебной деятельности студента складывается из оценки преподавателя и его собственной оценки					
6. Учебные материалы стараюсь дать таким образом, чтобы максимально подготовить студентов к экзамену					
7. Считаю, что студент должен участвовать в проектировании учебного курса наряду с преподавателем					
8. Считаю необходимым, чтобы в дискуссиях на занятиях участвовал каждый студент					
9. Стараюсь дать возможность студентам увидеть проблемы в своих знаниях, умениях					
10. Считаю, что обязан ответить на любой вопрос студента по содержанию преподавае-					

мой учебной дисциплины					
11. Считаю, что студент обязан иметь мотивацию обучения					
12. Я не жалею на это времени на обсуждение проблемных вопросов на занятиях					
13. Уверен, что студент сумеет организовать свою деятельность в семестре, если ему помочь в этом					
14. Уверен, что студентам есть чему поучить друг друга, в том числе и по данной дисциплине					
15. Считаю, что студент приходит в вузе получить прочные знания по каждой учебной дисциплине					
16. Думаю, что неважно, как студент учился в семестре, главное – как он ответил на экзамене					
17. Как правило, студенты имеют слабые знания на входе учебной дисциплины					
18. Сильный студент – тот, кто много знает					

Ключ: максимальная сумма баллов определяет направленность преподавателя:

- предметоцентрированная, не передачу информации (п.1, 3, 6, 10, 11, 15, 16, 17, 18)

- студентоцентрированная, на развитие познавательной компетентности (п.2, 4, 5, 7, 8, 9. 12, 13, 14)

Приложение И

Лист наблюдений
для анализа управления учебной деятельностью студентов

Дисциплина _____ Курс _____ Дата _____
Преподаватель _____ Стаж _____
Отметьте, пожалуйста, какие из указанных утверждений имеют место на данном занятии

Утверждения	Дата				
1. Мотивация создается преподавателем					
2. Студенты участвуют в целеобразовании по дисциплине					
3. Отводится время на самоопределение студентов в теме					
3. Студентам предлагается возможность выбора изучения порядка модулей, сложности их,					
4. Студенты демонстрируют учебный материал, новый для остальных студентов группы					
5. Преподаватель ставит конкретные цели, и студенты их достигают					
6. Студенты осуществляют работу в группах, организуют ее сами					
7. Преподаватель знает о состоянии решаемой учебной задачи студентом					
8. Студенты знают в начале занятия, чем им сегодня предстоит заниматься					
10. Оценка успешности учебной деятельности проводится 1) преподавателем, 2) самим студентом, 3) студентами					
11. Организована процедура рефлексии выполненных заданий					
12. Студенты представляют результаты учебной деятельности после коррекции					
13. Студенты участвуют в обсуждении результатов выполнения задания студентом / группой студентов					
14. Студенты определяют для себя план дальнейших действий					
15. Студенты демонстрируют интерес к происходящему на занятиях					
16. Преподаватель спрашивает мнение у студентов по рассматриваемому вопросу					

Приложение К

Опросник для определения затруднений преподавателей в условиях системных изменений образовательного процесса вуза

Представленные утверждения связаны с изменениями в образовательном процессе вуза. Возможно, что Вы тоже их испытываете. Заполнение опросника, возможно, поможет выявить Вам свои собственные затруднения.

Пожалуйста, выберите утверждения, соответствующие вашему сегодняшнему восприятию образовательного процесса вуза.

Утверждения	согласен	Скорее согласен	частично	Скорее не согла-	Совсем не согла-
1. Не всегда могу понять свои собственные проблемы, связанные с неудовлетворенностью от своей работы					
2. Есть трудности в использовании новых информационных технологий					
3. Трудно изменить уже создавшийся образ дисциплины					
4. Трудно добавлять новую информацию в содержание дисциплины					
5. Общение со студентами складывается не всегда так, как хотелось бы					
6. Нет времени для обдумывания улучшений в дисциплине					
7. Не знаю новых педагогических технологий					
8. Недостаточно умений организовать рефлексивную деятельность студентов					
9. Непонятны цели сегодняшнего образования					
10. Затрудняюсь сформулировать четкие критерии при оценке					
11. Трудно изменить комплексно дисциплину, как правило, это касается содержания					
12. Опасаюсь, что студент не сможет сам выбрать для себя то, что ему действительно нужно по данной дисциплине					
13. Трудно поддерживать активность студентов на занятиях					
14. Очень много новой информации					
15. Преподаватель – главный источник информации по дисциплине					
16. Преподаватель – главный консультант по дисциплине					
17. Мнение студентов очень важно					

Приложение Л

Вопросы для интервью с преподавателями для выявления затруднений при реализации функций педагогического управления учебной деятельностью студентов

Ориентировочные вопросы:

1. Как Вы понимаете, в чем суть компетентностного подхода, который заложен в новой версии ФГОС?
2. Как вы думаете, как изменится деятельность преподавателя, если его реализовывать в практике? Его функции изменятся?
3. Как часто приходится проектировать новые дисциплины?
4. Какой первый вопрос Вы задаете себе, проектируя дисциплину?
5. С чего Вы начинаете проектирование новой дисциплины?
6. Как Вы считаете, а студенты могут участвовать в проектировании учебной дисциплины сами?
7. Планируете Вы обычно что: как будете сами развивать знание по дисциплине (что даете на лекциях, что отрабатывается на практике) или что будет делать студент на каждом из видов занятий?
8. А могут ли студенты участвовать в организации образовательного процесса? А в организации своей учебной деятельности?
9. Какие приемы Вы используете, чтобы вовлечь студента в управление его учебной деятельностью?
10. Какие образовательные технологии используете, какие приемы в организации образовательного процесса? Несут ли они в себе элементы управления учебной деятельностью студентов?
11. Когда студенты узнают о контрольных мероприятиях?
12. Считаете ли Вы важным, чтобы студенту было интересно на занятиях?
13. Как часто обновляется содержание дисциплины?
14. Откуда получаете новую информацию? А студент может рассматриваться таким источником?
15. Какие оценочные средства и методы используете в своей практике?
16. Позволяют ли они получить достоверную и своевременную информацию для педагогического управления учебной деятельностью?
17. Как Вы считаете, может ли студент сам адекватно оценивать результаты своей учебной деятельности?

18. Спрашиваете ли Вы у студентов их мнение об образовательном процессе по дисциплине?

19. Какие средства Вы используете для взаимодействия со студентами: непосредственное общение на занятиях, общение по электронной почте, общение в «контакте», общение по скайпу, через блог или другие?

20. Считаете ли важным управлять учебной деятельностью студентов?

21. Считаете ли возможным педагогическое управление учебной деятельностью студентов? Вам это удается?

22. От чего зависит успешность педагогического управления учебной деятельностью студентов?

23. Нарисуйте схему педагогического управления учебной деятельностью студентов.

Приложение М

Учебный план программы повышения квалификации ППС вуза

«Планирование и реализация компетентностно - ориентированных основных образовательных программ»

Цель*: обеспечение готовности преподавательского состава университета к реализации учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС;*
Категория слушателей: *профессорско - преподавательский состав НовГУ;*
Сроки обучения
Режим занятий: *дневные, очные, 6 часов в неделю.*
Виды занятий: *лекционно - практические, индивидуальные занятия и консультации;*
Формы контроля: *промежуточная и итоговая аттестации.*

№ п/п	**Наименование учебных модулей и разделов**	Всего часов	В том числе		Формы контроля
			Лекц.-Практ.	Индивид занятия	
1.	**Нормативно-правовое обеспечение перехода НовГУ на уровневую подготовку**				
1.1	**Введение.** Актуальность деятельности НовГУ по переходу на ФГОС. Связь с Планом стратегического развития и СМК НовГУ.	2	2	-	
1.2	Федеральные законы Российской Федерации: «Об образовании», «О высшем и послевузовском профес-сиональном образовании», «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации…», Типовое положение о вузе и другие.	5	2	3	
1.3	ФГОС ВПО третьего поколения как комплексная обобщенная социальная норма федерального уровня. Структура федерального государственного образова-тельного стандарта; Компетентностный подход – кон-цептуальное ядро ФГОС ВПО как стандарта нового поколения.	5	2	3	
1.4	Преемственность и отличия ФГОС ВПО от действую-щих ГОС ВПО. Академические свободы вуза в кон-тексте ФГОС ВПО.	6	2	4	
1.5	ФГОС ВПО как нормативно-правовая основа про-	8	3	5	

	ек-тирования компетентностно-ориентированных ООП. Концепция ООП, реализующих ФГОС ВПО. Взаимо-связь ФГОС, ПООП и ООП ВПО вуза. ООП вуза как система учебно-методических документов. Разработка ООП вуза как процесс. Структура ООП. Компетент-ностная модель выпускника.				
1.6	**Промежуточная аттестация**				**Отчёт**
2.	**Организация образовательного процесса реализации компетентностно-ориентирован-ных ООП**				
2.1	Нормативная документация НовГУ. Положение об организации учебного процесса. Положение о плани-ровании учебной нагрузки ППС. Положение о практи-ках. Положение об итоговой аттестации выпускников. Документированные процедуры СМК НовГУ, регла-ментирующие процессы проектирования и реализации ООП.	4	2	2	
2.2	Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса. Годовой календарный учебный график. Учебный план подготовки бакалавра. Учебно-методический комплекс ООП. Учебно-методические комплексы дисциплин (модулей) и практик.	4	2	2	
2.3	Система оценки качества освоения студентами ООП. Нормативно-методическое обеспечение системы. Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Балльно-рейтинговая система оценки качества освое-ния студентами ООП.	8	3	5	
2.4	**Промежуточная аттестация**				**Отчёт**
3.	**Образовательные стратегии и технологии реализации ООП**				
3.1	Современные образовательные стратегии в высшей школе. Понятие образовательной технологии. Образовательные технологии в реализации ООП: методологические (теории, концепции, подходы), стратегические (формы организации занятий в вузе), тактические (методы, приемы). Обоснование выбора образовательных технологий в соответствии с компетентностной моделью выпускника. Алгоритм построения образовательной технологии учебного курса. Индивидуальные траектории обучения студентов.	10	4	6	
3.2	Проектирование учебного курса, ориентированного на формирование компетенций. Модульная ор-	10	4	6	

	ганизация курса (модуль как относительно целостная структурная единица организации информации, деятельности, процесса). Информационно-коммуникативные технологии в обучении. Этапы проектирования учебного курса.				
3.3	Технологии и методы контроля результатов обучения. Бипарадигмальная модель оценивания образовательных результатов. Формирование критериев оценки результатов обучения на основе компетентностной модели выпускника. Традиционные и современные средства оценивания результатов учебной деятельности. Особенности оценивания различных видов учебной деятельности студентов.	10	4	6	
3.4	**Итоговая аттестация**				**Р/П по дисциплине**
	Итого часов:	72	30	42	

Приложение Н

Учебный план программы повышения квалификации ППС вуза

«Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса»

Цель*: обеспечение готовности преподавательского состава университета к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса;*
Категория слушателей: *профессорско - преподавательский состав НовГУ;*
Сроки обучения
Режим занятий: *дневные, очные, 6 часов в неделю.*
Виды занятий: *лекционно - практические, индивидуальные занятия и консультации;*
Формы контроля: *промежуточная и итоговая аттестации.*

№ п/п	**Наименование учебных модулей и разделов**	Всего часов	В том числе		Формы контроля
			Лекц.-Практ.	Инд Занятия	
1.	**Образовательный процесс вуза в современном социокультурном контексте**				
1.1	Сущностные особенности современной социокультурной ситуации. Три основные группы факторов, определяющих направления системных изменений образовательного процесса современного вуза	4	2	2	
1.3	Стратегии системных изменений образовательного процесса вуза под влиянием факторов современной социокультурной ситуации:	5	2	3	
1.4	Анализ теоретической подготовленности и практической востребованности стратегий системных изменений современного вузовского образовательного процесса	6	2	4	
1.5	Стратегии системных изменений образовательного процесса вуза в реализации требований ФГОС. Нелинейный образовательный процесс.	8	2	6	
1.6	**Промежуточная аттестация**				**Отчёт**
2.	**Управление учебной деятельностью студентов**				
2.1	Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в реализации систем-	2	2	-	

	ных изменений образовательного процесса вуза				
2.2	Психологические основы учебной деятельности	4	2	2	
2.3	Учебная деятельность студентов вуза: структура, особенности	4	2	2	
2.4	Педагогическое управление учебной деятельностью студентов вуза: понятие, сущность, функции	6	2	4	
2.4	**Промежуточная аттестация**				**Отчёт**
3.	**Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузовском образовательном процессе**				
3.1	Принципы нового педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза	6	2	4	
3.2	Новые характеристики педагогического управления учебной деятельностью студентов	7	4	3	
3.3	Познавательная компетентность студентов: новая трактовка	8	4	4	
3.4	Метапознавательные проекты как технология педагогического управления учебной деятельностью студентов вуза	12	4	8	
3.4	**Итоговая аттестация**				**План мета-проекта по УД**
	Итого часов:	72	30	42	

Приложение О

Анкета для диагностики готовности преподавателя к

педагогическому управлению учебной деятельностью студентов

Цель: диагностика готовности преподавателя к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов вуза.

Прочитайте внимательно утверждения и по каждому из них выберите один ответ, соответствующий вашему пониманию сущности педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузовском образовательном процессе.

Утверждения	согласен	Скорее согласен	частично	Скорее не согласен	Совсем не согласен
	5	4	3	2	1
1. Студенты обладают личностным потенциалом для организации своей учебной деятельности					
2. Я доверяю студентам участвовать в со-управлении учебной деятельностью					
3. Студенты могут формировать свою образовательную траекторию обучения внутри учебной дисциплины					
4. Задача преподавателя – сопровождать и поддерживать студента по пути продвижения по собственному образовательному маршруту					
5. У каждого студента есть собственный образовательный опыт, который может быть использован в процессе обучения					
6. Студенты приобретают достаточный уровень ответственности, если им доверять					
7. Содержание учебной дисциплины основано на системе ведущих идей и обобщенных знаний					
8. Необходимо использовать различные способы коммуникации в учебном процессе: непосредственное и опосредованное.					
9. Результаты учебной деятельности студентов зависят от управлению ею					
10. Если студенту интересно на занятиях по дисциплине, значит, он будет ответственно относиться к учебной деятельности					
11. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов – поиск точек соприкосновения преподавания и учения					

12. Управлять учебной деятельностью студентов – значит в каждом конкретном случае поддерживать баланс между содержанием и методами для достижения целей					
13. Познавательная компетентность студентов – основа профессиональной компетентности					
14. Студент должен уметь сам оценивать свои учебные достижения и уметь вносить изменения в учебную деятельность					
15. Рефлексивные действия - необходимый элемент учебной деятельности					
16. Преподавателю и студенту необходимы умения проводить рефлексию своей деятельности					
17. Преподавателю интересно мнение всех студентов					
18. Студент заинтересован в мнении преподавателя					

Уровни готовности преподавателя к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов:

Низкий – 18 – 45 б.: преподаватель не согласен с принципами нового педагогического управления, не разделяет его характеристик и функций, отличается предметоцентрированной направленностью и административным стилем управления.

Средний – 46 – 59 б.: преподаватель не имеет однозначной позиции относительно нового педагогического управления учебной деятельностью студентов, какие-то положения разделяет, какие-то вызывают сомнения.

Высокий – 60 - 90 б.: преподаватель разделяет ценности и принципы концепции нового педагогического управления учебной деятельностью студентов, имеет мотивацию к вовлечению студентов в соуправление учебной деятельностью, признает важность рефлексивного компонента в управлении.

Приложение П

Фрагменты рабочей программы по дисциплине

«Технология и организация производства продукции и услуг»

Цель дисциплины: формирование компетентности студентов в области технологии и организации производства продукции и услуг при работе с элементами системы управления качеством, направленной на достижение долговременного успеха и стабильности функционирования организаций.

Задачи, решение которых обеспечивает достижение цели:

– формирование у студентов системы теоретических знаний в области технологии и организации производства продукции и услуг;

– актуализация способности студентов использовать теоретические знания при решении проблем управления качеством в условиях реальных (смоделированных) организаций;

– формирование у студентов понимания значимости знаний и умений по дисциплине при работе с элементами системы управления качеством организации;

– стимулирование студентов к самостоятельной деятельности по освоению дисциплины и формированию необходимых компетенций.

Требования к результатам освоения дисциплины

В результате изучения данной дисциплины студент формирует и демонстрирует следующие общекультурные и профессиональные компетенции:

1) способен к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-3):

– умеет организовать совместную деятельность в микрогруппе при выполнении группового курсовой работы;

– умеет бесконфликтно общаться, использовать различные средства коммуникации для достижения учебных целей;

– имеет мотивацию к работе в коллективе;

2) способен идентифицировать основные процессы и участвовать в разработке их рабочих моделей (ПК-3):

– понимает и применяет терминологию по технологиям и организации производства товаров и услуг;

– знает, что включает в себя, на каких принципах и закономерностях функционируют производственный процесс, технологических процесс, технологическая подготовка производства, процесс организации производства, трудовой процесс, научная организация труда, процесс планирования производства; процесс разработки нового изделия или услуги;

– умеет разрабатывать рабочие модели данных процессов (процессные, функциональные, информационные и др.);

3) способен применять знание этапов жизненного цикла продукции или услуги (ПК-6**):**

– умеет анализировать следующие этапы жизненного цикла продукции или услуг: опытно-конструкторкая работа, технологическая подготовка производства, производство, обслуживание;

– умеет применять знания этапов жизненного цикла для определения характеристик и показателей качества продукции и услуг;

4) способен применять знание принципов и методов разработки и правил применения нормативно-технической документации по обеспечению качества процессов, продукции и услуг (ПК-9):

– имеет представление о следующей нормативно-технической документации: технологическая документация, технологические планировки, оперативно-календарные планы, нормы условий, затрат и результатов труда;

– понимает значение нормативно-технической документации в обеспечении качества продукции или услуг;

– умеет анализировать нормативно-техническую документацию в процессе управлении качеством продукции или услуг.

Требования к выполнению проекта Технология и организация выпуска продукции «…» на предприятии «…»

Проект по дисциплине выполняется в микрогруппах по 3 человека, в отдельных случаях по желанию студента допускается индивидуальное выполнение. Выбор предприятия и продукции предоставляется студентам.

Перечень учебных задач, которые необходимо решить в процессе выполнения проекта:

– Обосновать актуальности выпускаемой продукции (проведение патентного исследования по ГОСТ 15.011-96). Дать описание продукции или услуги.

– Провести анализ параметров качества продукции (по ГОСТ 15-309-98 для испытаний и приемки готовой продукции)

– Дать описание организации по выпуску продукции.

– Изучить свойства материалов, необходимых для изготовления продукции или услуги; анализ параметров качества материалов.

– Определеить порядок разработки и постановки продукции на производство (по ГОСТ Р 15.201- 2000).

– Разработать сетевой график технологической подготовки производства.

– Разработать технологический процесс изготовления продукции или услуги (схема ТП, схема ЖЦП, описание оборудования, наличие автоматизации, режимы, особенности, сетевой график).

– Разработать технологические документы на технологический процесс изготовления продукции или услуги.

– Провести анализ качества ТП (по параметрам, методика оценки).

– Обосновать метрологическое обеспечение ТП.

– Обосновать организацию производства (оргструктура, система нормирования труда и форма оплаты)

– Провести анализ реализации принципов организации производства.

– Обосновать меры по обеспечению безопасности труда.

– Выполнить FMEA-анализ технологического процесса.

– Разработать планировку участка (цеха, завода) по изготовлению изделия.

– Разработать предложения по улучшению работы организации, полученные на основе анализа выполненного проекта.

Приложение Р

Фрагменты рабочей программы учебного модуля «Психология и педагогика» для непедагогических направлений подготовки

Цель учебного модуля: формирование компетентности студентов в области психоло-гии и педагогики, способствующей становлению их готовности к решению задач профессиональной деятельности.

Задачи, решение которых обеспечивает достижение цели:

– формирование понимания студентами значимости психолого-педагогических знаний и умений в процессе любой профессиональной деятельности, возможностей саморазвития и самообразования;

– формирование системы психолого-педагогических знаний, позволяющей в будущем вы-страивать на научной основе процессы профессиональной деятельности, связанные с моти-вацией, обучением, управлением персоналом;

– формирование умений применения психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях, в том числе профессиональных;

– развитие саморефлексии и коммуникативных умений.

Модуль состоит из 2 учебных элементов (УЭ):

– 1УЭ: Психология;

– 2УЭ: Педагогика.

Ведущие идеи учебного модуля:

1) Развитие личности обусловлено знаниями о ее психологических особенностях;

2) Общение и кооперация с коллегами является неотъемлемой частью человеческого бытия, составной частью профессиональной компетентности специалиста в любой сфере деятельно-сти.

3) Обучение и воспитание являются средствами социализации и развития личности;

4) Самообразование и самовоспитание являются одним из механизмов развития личности в профессиональной сфере.

Декомпозиция компетенций, представленная в таблице Р1, показывает, что студент должен знать, уметь и владеть в результате освоения УМ.

Таблица Р1–Требования к результатам освоения по учебного модуля «Психология и педагогика»

Наименование компетенции	Знать	Уметь	Владеть	Сформировать позитивное отношение к
Готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе, на общий результат, обладает навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и эффективности деятельности других	- закономерности общения, - социально-психологические феномены группы и коллектива, - основы конфликтологии;	- взаимодействовать с другими в процессе решения задачи - проявлять толерантность в общении	- элементарными навыками коллективной работы	- взаимосвязи «цель-коллектив-результат» - значимости коллективной работы в профессиональной сфере
2) Умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков. Стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (умеет расставлять приоритеты, ставить личные цели, способен учиться на собственном опыте и опыте других)	- основные психические функции (индивидуально-психологические свойства личности, психические процессы, психические состояния и новообразования) и их физиологические механизмы: - влияние природных и социальных факторов на становление личности; - основные положения теории обучения (дидактики) и воспитания как механизмы развития и саморазвития личности; - основы психодиагностики, самодиагностики, саморазвития;	- провести самодиагностику и определить направления в собственном личностном и профессиональном развитии - самоопределиться в будущей профессии - сформулировать личные цели обучения - критики и самокритики	- отдельными приемами самооценки - навыками самостоятельного нахождения необходимых источ-ников информации для саморазвития	- идее саморазвития как неотъемлемой части профессиональной компетентности

Перечень учебных задач для метапректа «Применение психолого-педагогических методов для исследований свойств личности и социума»:

– Выбрать и обосновать теоретическую концепцию личности, которая будет взята при разработке проекта.

– Выбрать и обосновать психолого-педагогические методы/методики исследования выбранных свойств и характеристики личности.

– Применить выбранные методики для самоисследования и проанализировать результаты.

– Выбрать и обосновать собственную позицию в понимании окружающего мира.

– Провести анализ факторов, влияющих на формирование личности, и оценивать их в точки зрения влияния на формирование вашей личности.

– Провести анализ разновидностей взаимоотношений с миром (социумом).

– Выбрать и обосновать методики оценивания различных аспектов этих взаимоотношений, применить для оценивания собственного взаимодействия с социумом, проанализировать результаты.

– Исследовать процесс обучения как целостную систему.

– Исследовать процесс обучения как способ бытия человека; дать анализ процесса обучения по методике О.Б. Даутовой.

– Анализировать процесс обучения в вузе (используя диаграмму Исикавы), разработать предложения по его совершенствованию.

– Смоделировать будущую профессиональную деятельность (например, менеджера по качеству) и спрогнозировать потребности профессионала в психолого-педагогических знаниях и методах психолого-педагогического исследования.

– Провести анализ развития общекультурных компетенций в ходе выполнения проекта.

Приложение С

Оценочный лист

Формирование познавательной компетентности при выполнении метапроекта

Студент: _____ Факультет, группа: _____
Преподаватель: _____ Способ оценивания ____защита метапроекта_____
Итоговая оценка _____
Период с: _____ по: _____

Студент демонстрирует	Самооценка			Оценка минигрупп			Оценка преподавателя		
	Степень выраженности признака			Степень выраженности признака			Степень выраженности признака		
	Сильно 3 балла	Средне 2 балла	Слабо 1 балл	Сильно 3 балла	Средне 2 балла	Слабо 1 балл	Сильно 3 балла	Средне 2 балла	Слабо 1 балл
Признаки по предметным критериям									
1.1. Сформированность системы предметных обобщенных знаний									
1.2. Интерес к предметному знанию									
1.3. Восприимчивость к новому знанию									
1.4. Умение оценивать инновационность знаний в предметной области									
Признаки по личностным критериям									
2.1. Высокую мотивацию обучения									
2.2. Умение поиска информации									
2.3. Умение систематизации, обобщения, анализа информации									

2.4. Умение представления и распространения информации									
2.5. Умение интерпретации как показатель понимания информации									
2.6. Умение генерировать идеи									
2.7. Умение применять знания при решении учебных задач									
2.8. Умение организовать коммуникации при решении учебных задач									
2.9. Умение оценивать свои знания, необходимые для решения учебной задачи									
2.10. Умение рефлексировать учебную деятельность									
2.11. Умение оценивать свою способность (готовность) управлять своим знанием									
2.12. Умение управлять своей учебной деятельностью									
2.13. Удовлетворенность проектом									

Сформированность познавательной компетентности студентов оценивается на основании таблицы по средним баллам. В случае, когда студент не продемонстрировал достаточное количество признаков, можно сделать заключение о несформированности познавательной компетентности.

Таблица – Ключ для оценки сформированности познавательной компетентности

	критерии	Сильно выражено	Средне выражено	Слабо выражено
Познавательная компетентность сформирована – 30 – 38 баллов	Предметные – 7 - 10 баллов	1,1; 1.2	1.3, 1.4	
		1,1; 1.3	1.2, 1.4	
		1,1; 1.4	1.2, 1.3	
	Личностные – 23 - 28 баллов	2.1 и любые четыре прзнака	Другие пять признаков	Три оставшихся признака

Оценочный лист (упрощенный)

Формирование познавательной компетентности при выполнении метапроекта

Студент: _____ Факультет, группа: _____
Преподаватель: _____ Способ оценивания ____защита метапроекта_____
Итоговая оценка _____

Период с: _____ по: _____

Студент демонстрирует	Признак проявляется					
	Самооценка		Оценка минигрупп		Оценка преподавателя	
	да	нет	да	нет	да	нет
Признаки по предметным критериям						
1.1. Сформированность системы предметных обобщенных знаний						
1.2. Интерес к предметному знанию						
1.3. Восприимчивость к новому знанию						
1.4. Умение оценивать инновационность знаний в предметной области						
Признаки по личностным критериям						
2.1. Высокую мотивацию обучения						
2.2. Умение поиска информации						
2.3. Умение систематизации, обобщения, анализа информации						
2.4. Умение представления и распространения информации						

2.5. Умение интерпретации как показатель понимания информации						
2.6. Умение генерировать идеи						
2.7. Умение применять знания при решении учебных задач						
2.8. Умение организовать коммуникации при решении учебных задач						
2.9. Умение оценивать свои знания, необходимые для решения учебной задачи						
2.10. Умение рефлексировать учебную деятельность						
2.11. Умение оценивать свою способность (готовность) управлять своим знанием						
2.12. Умение управлять своей учебной деятельностью						
2.13. Удовлетворенность проектом						

Сформированность познавательной компетентности студентов оценивается на основании таблицы по средним баллам. В случае, когда студент не продемонстрировал достаточное количество признаков, можно сделать заключение о несформированности познавательной компетентности.

Таблица – Ключ для оценки сформированности познавательной компетентности

	критерии	Да – 1балл	Допустимо «Нет» – 0 баллов
Познавательная компетентность сформирована – не менее 11 баллов	Предметные – не менее 3 баллов	1,1; 1.2, 1.3,	1.4
		1.1; 1.2; 1.4	1.3
		1,1; 1.3, 1.4	1.2
	Личностные – не менее 8 баллов,	2.1 и любые семь признаков	

Приложение Т

Анкета

Удовлетворенность студентов образовательным процессом вуза

Уважаемые студенты! Нам важно ваше мнение об образовательном процессе вуза.

При заполнении анкеты определите сначала значения исполнения критериев удовлетворенности образовательным процессом, а затем оцените значимость тех же критериев в соответствии со следующими шкалами:

«Исполнение» оценивается в баллах: 1 — полное разочарование; 2 — раздражен; 3 — ожидания оправдались; 4 — приятно удивлен; 5 — восторг

«Важность» оценивается в баллах: 5 — жизненно необходимо; 4 — важно; 3 — должно быть; 2 — не важно; 1 — полное безразличие.

Оцените, насколько Вы удовлетворены:

Таблица Т1

	Критерии удовлетворенности	исполнение					важность				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	достижение предметных целей										
	достижение личностных целей										
	психологическая атмосфера на занятиях										
	вовлеченность в процесс учения										
	свобода выбора										
	интересно										
	доступность консультаций преподавателя.										

Что, по Вашему мнению, необходимо сделать для совершенствования образовательного процесса **(напишите)**_____

_____

Спасибо.

Таблица Т2

Сводная таблица для оценки индекса удовлетворенности по исполнению критериев

		Оценки студентами исполнения						Средний балл
		1	2	3	..			
1	достижение предметных целей							
2	достижение личностных целей							
3	психологическая атмосфера на занятиях							
4	вовлеченность в процесс учения							
5	свобода выбора							
6	интересно							
7	доступность консультаций преподавателя.							

Таблица Т3

Сводная таблица для оценки индекса удовлетворенности по важности критериев

	Критерии удовлетворенности	Оценки студентами исполнения						Средний балл
		1	2	3	..			
1	достжение предметных целей							
2	достижение личностных целей							
3	психологическая атмосфера на занятиях							
4	вовлеченность в процесс учения							
5	свобода выбора							
6	интересно							
7	доступность консультаций преподавателя.							