



Е. Ю. Игнатъева

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2018

Е. Ю. Игнатъева

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Санкт-Петербург

2018

УДК 378.1
ББК 74.48
И26

Рецензенты:

О. Б. Даутова, доктор педагогических наук, профессор
Н. Н. Сургаева, доктор педагогических наук, профессор

И26 **Игнатъева Е. Ю.**

Дидактические основы модернизации образовательного процесса в вузе: Учебное пособие / Е. Ю. Игнатъева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. – 60 с.

ISBN 978-5-4386-1624-5

В учебном пособии рассматриваются тенденции модернизации образования, системно влияющие на образовательный процесс вуза как дидактическую систему. В пособии представлены особенности, возможности и риски проявления этих тенденций в образовательном процессе вуза.

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

УДК 378.1
ББК 74.48

ISBN 978-5-4386-1624-5

© Е. Ю. Игнатъева, 2018
© Свое издательство, 2018

Оглавление

Введение.....	4
1. Социокультурная обусловленность модернизации образовательного процесса вуза.....	5
2. Цифровизация образования как основной тренд совершенствования современной образовательной системы России.....	7
3. Персонификация образовательного процесса вуза как элемент гуманитарной образовательной среды вуза	14
4. Модуляризация образовательных программ вуза	20
5. Образовательный процесс как уникальный проект	23
6. Проектирование образовательного процесса в контексте компетентностного подхода	28
7. Задачный подход к формированию учебного содержания	35
8. Технологизация образовательного процесса вуза	40
9. Конструктивистский подход к организации образовательного процесса	45
10. Дидактическая компетентность как условие реализации модернизационных процессов в высшем образовании	50
Заключение	55
Литература	56

ВВЕДЕНИЕ

Российская система высшего образования последние десятилетия переживает серьезные структурные и сущностные изменения, вызванные как общемировыми тенденциями развития высшего образования, так и изменяющейся социально-экономической ситуацией в стране, потребностью переосмысления теории и практики высшей школы. К общемировым тенденциям относятся такие, как мобильность образовательных программ и академическая мобильность студентов и преподавателей, персонификация и либерализация учебного процесса, ориентация на развитие личности, акцент на повышение качества образования, введение новых механизмов управления вузами, цифровизация, создание мирового информационно-образовательного пространства и инновационной образовательной среды вуза и другие. Модернизация высшего образования России, инициированная этими тенденциями, коснулась как структурной перестройки системы, в частности, введение трех уровней высшего образования, так и дидактических основ образовательного процесса.

Суть кардинальных изменений в дидактическом контексте заключается в переходе на студенто-центрированную модель обучения, в которой роль преподавателя заключается в содействии становлению и развитию профессиональной компетентности студентов, созданию инновационной образовательной среды для их активности и творчества, включения их в образовательные и социокультурные практики.

Ориентиром в построении образовательного процесса в вузах стали Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), основу которых составили компетентностный и модульный подходы, ориентирующие на модель развивающего обучения и изменение логики педагогического проектирования.

Анализ образовательной практики вузов и теоретических исследований в области дидактики высшей школы показывает, что современный социокультурный контекст оказывает сильное влияние на образование, проявляясь в виде определенных тенденций, системно изменяющих сущностные основы образовательного процесса, отдельные его компоненты и связи между ними.

Предлагаемое учебное пособие отражает основные тенденции в модернизации высшего образования и их влияние на дидактические основы образовательного процесса вуза. В обобщенном виде в пособии раскрывается целостный круг дидактических вопросов, которые приходится решать преподавателю при проектировании учебного модуля с учетом влияния этих тенденций на образовательный процесс. Каждый раздел пособия имеет задания для самостоятельной работы, направленной как на осмысление содержания учебного модуля, так и на формирование умений, входящих в состав профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, и список рекомендуемой литературы.

1. Социокультурная обусловленность модернизации образовательного процесса вуза

Понятие «модернизация образования» означает *усовершенствование, обновление, позитивное изменение образовательной системы* и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современности при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это системный пересмотр принципов функционирования самой системы образования и принципов управления ею, различных сторон и механизмов ее обеспечения (политических, структурных, финансовых, кадровых и др.), направленных на формирование модели образования, отвечающей всем вызовам XXI века. Но целью всех этих изменения в конечном итоге является совершенствование образовательного процесса, обновление содержания образования, технологий и организации образовательной деятельности [34; 53].

Стержневые задачи модернизации образования – повышение доступности, качества и эффективности образования. Без их решения образование в новых условиях не сможет выполнить свою основную миссию – воспроизводство и развитие человека и общественного интеллекта, которое «реализуется только при соблюдении закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и образовательных систем в обществе [69, С.39].

Все чаще образование и его результаты связывают с понятием *человеческий капитал* (знания, умения и установки, позволяющие человеку создавать доход и другие полезные эффекты), который в XXI веке стал важнейшим фактором развития экономики и общества; его качество формируется в первую очередь системой образования [14; 61].

Конечно, человечество всегда стремилось к улучшению качества образования, которое в разные исторические эпохи понималось по-разному. Лучшие педагоги всего мира искали и ищут пути и средства совершенствования образования, повышения его результативности и эффективности. Кроме того, сущность самой системы образования такова, что внутри нее самой существует механизм саморазвития, несмотря на значительную консервативность и инертность этой сферы, исторически сложившуюся и, вообще говоря, позитивную, обеспечивающую относительную стабильность этой системы в историческом контексте.

Резкий скачок технико-технологического развития общества и информационный взрыв в результате появления и стремительного развития информационных технологий стали и причиной кардинальных изменений в сфере образования. Эти изменения настолько трансформируют образовательную практику, что исследователи образования определяют их как революционные, сравнивая эффекты с теми, что произвело появление книгопечатания. Традиционная система образования, ориентированная на носителя готового знания — на учителя, преподавателя, который знает готовый «рецепт» решения учебных проблем, уступает место другой, инновационной системе, в которой носителем и источ-

ником информации может стать каждый независимо от уровня образования. Культура усвоения замещается культурой поиска, дискуссии и обновления. Жесткие рамки формальной системы образования размываются; появляются новые «несистемные» образовательные институты – научные лаборатории, электронные и интернет-СМИ; справочные и «рефератные» сайты; учебные центры фирм-производителей и дистрибьюторов; частные консультанты, коучи и репетиторы [61]. Обучающиеся сейчас приобретают возможность самостоятельного проектирования образовательного маршрута не только в рамках образовательной среды, но и образовательного пространства, самостоятельного создания содержания образования и оформления своих наработок в виде учебных материалов, которые могут быть востребованы другими, самостоятельного проектирования самой образовательной среды.

Соответственно, важнейшим направлением модернизации образовательного процесса вуза является цифровизация, без чего невозможны процессы цифровизации экономики и жизни общества в целом. Агентство стратегических инициатив Сколково запустило проект «Университет НТИ «20.35» как проект университета будущего, способного готовить кадры для цифровой экономики. Ключевая особенность университета, жизненный цикл которого предполагается с 2020 до 2035 года, заключается в сетевом принципе функционирования, использовании объединенных возможностей и ресурсов образовательных организаций и цифровых образовательных платформ, лучших курсов и моделей обучения, которые существуют в различных вузах.

Информатизация – и цифровизация как ее современный уровень – во многом стали толчком к проявлению и других направлений модернизации, таких как технологизация, компетентностный и конструктивистский подходы к образованию, и даже реализации одного из путей персонификации образования связывают с цифровыми технологиями. Как результат – неизбежность смены образовательной парадигмы, создание ситуации образовательной полипарадигмальности, начало системных изменений в образовании. Меняется образовательная стратегия – способ реализации образовательного процесса вуза, базирующийся на результатах анализа социокультурной ситуации, включающий принципы отбора и конструирования содержания образования, взгляд на студента и роль преподавателя в образовательном процессе, выбор средств взаимодействия и управления.

В научном обиходе появились термины «*новая дидактика*», «*дидактика в информационном обществе*», «*неоклассическая дидактика*», что свидетельствует о процессе переосмысления основ классической дидактики в современных социокультурных условиях

Дидактика как наука об обучении и образовании призвана дать ответы на ключевые вопросы образовательной практики: зачем учить? кого и когда учить? как учить? чему учить? как оценить результат? В пособии раскрывается далее лишь часть направлений модернизации образовательного процесса вуза, которые наиболее значимы на его базовом уровне – дидактической системе.

Общий суммарный вектор модернизационных процессов, которые иногда действуют противоположно, иногда в одном направлении, связан с изменением центрации образовательного процесса. В традиционной системе обучения реализуется подход, центрированный на преподавателе (или подход, центрированный на предмете) – традиционно сложившаяся модель планирования и реализации образовательных программ, который фокусируется на вкладе преподавателя и на оценивании с точки зрения того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами. В инновационной, развивающей системе обучения закономерен *подход, центрированный на студенте* (или подход на основе результатов) – модель планирования и реализации образовательных программ, фокусирующаяся на том, что, как ожидается, смогут делать, демонстрировать студенты по окончании обучения, ибо в конечном итоге цель обучения – учение. Становление личности, «готовой к свободному и ответственному выбору сферы приложения своих способностей, к креативному, инновационному профессиональному действию в них» – вектор модернизации высшего образования как «сферы социокультурной проективной гуманитарной практики» [10, С. 161]

Задания

1. И.И. Логвинов представил эволюцию дидактического знания от середины XVII-го до конца XIX-го века в виде последовательности трех качественно различных этапов:

- учитель, материал обучения, МЕТОД, ученик
- учитель, материал обучения, МЕТОД, УЧНИК
- УЧИТЕЛЬ, материал обучения, МЕТОД, УЧЕНИК [45].

Попытайтесь объяснить логику рассуждения автора при выделении этих этапов. Как вы полагаете, что характерно для современного этапа развития дидактического знания?

2. Изучая содержание пособия далее, схематично обозначьте, на какие компоненты дидактической системы и каким образом влияют каждая из упомянутых далее тенденций модернизации образовательного процесса вуза. Компоненты дидактической системы: цель и результат, содержание и методы, преподавание (деятельность обучающего) и учение (учебно-познавательная деятельность обучающегося), управление учебно-познавательной деятельностью.

3. Цифровизация образования как основной тренд совершенствования современной образовательной системы России

Образовательное пространство интенсивно и неуклонно расширяется за счет влияния на него цифровых технологий: разрабатываются образовательные платформы и дистанционные курсы, множится количество массовых открытых онлайн-курсов и объем цифрового контента. *Цифровизация* как постепенная миграция многих видов человеческой деятельности в сеть интернет, предоставляет массу возможностей и для образования, причем не только для создания, хранения и доставки контента, но и для коммуникации и проектной деятельности. Цифровизация знаменует собой переход к обществу и экономике «информационной избыточности»; как ожидается к 2020 году вся человеческая культура окажется оцифрованной.

Основными целями этого направления, касающегося образования, являются: создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России¹.

Технологическая основа цифровизации – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации (ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения»).

Проявления цифровизации в образовании связано, прежде всего, с понятиями:

- электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников;

- дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (определения в соответствии со ст. 16 ФЗ «Об образовании В РФ»).

Возможности ИКТ в организации образовательного процесса:

- создание новых образовательных моделей, использующих новые формы предъявления знаний (интерактивные, мультимедийные, индивидуальные) на базе цифровых технологий, органично включенных в учебный процесс;

- реализация интерактивного диалога; обеспечение обучаемому возможность общения с преподавателем, получение консультации в он-лайн или оффлайн режимах, а также получения индивидуальной «навигации» в освоении того или иного предмета/модуля;

- компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (наглядное представление объекта, процесса, его модели, в том числе скрытых в реальном мире; графической интерпретации исследуемой закономерности изучаемого процесса);

- компьютерное моделирование изучаемых или исследуемых объектов, их отношений, явлений, процессов, протекающих как реально, так и «виртуально» (представление на экране математической, информационно-описательной,

¹ Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 года об утверждении программы «Цифровая экономика России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения 15.02.2018).

наглядной модели адекватно оригиналу); использование возможностей семантических систем и систем искусственного интеллекта;

- архивирование, хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, ее передачи, тиражирования; формирование мощного информационного образовательного ресурса, в том числе личных пользовательских баз и банков данных и знаний учащихся и преподавателей, с возможностью повсеместного доступа для работы с ними;

- автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения;

- реализация виртуальной информационно-образовательной среды на уровне учебного заведения;

- системная интеграция информационных технологий в образовании, поддерживающих процессы обучения, научных исследований и организационного управления;

- построение и развитие единого образовательного информационного пространства [25; 27; 54].

Современный образовательный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения, связанных, в частности, с использованием *цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)*, под которыми понимаются специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенных для использования в учебном (образовательном) процессе, для воспроизведения и функционирования которых необходимы средства вычислительной техники (классификация ЦОР на рисунке 1 [54]).

Выбор и включение в образовательный процесс ЦОР требуют учета основных дидактических требований:

- педагогическая целесообразность использования информационного ресурса в образовательном процессе; признание первичности дидактического метода и вторичности компьютерной поддержки его применения;

- научность содержания контента (предъявление достоверных научных сведений, объективных научных фактов, теорий, законов и т.д.);

- доступность используемого элемента ЦОР конкретному контингенту обучающихся, соответствие принципу природосообразности в целях предотвращения интеллектуальных и физических перегрузок обучающегося;

- повышение информационной емкости процесса обучения (использование альтернативных источников; уплотнение, структурирование, обобщение учебной информации; использование активно функционирующих ресурсов);

- осуществление персонализации образования за счет создания индивидуальных образовательных технологий, в том числе с применением искус-

ственного интеллекта (для каждого обучающегося уникальный набор заданий, актуализирующих творческий подход, умения сравнивать, анализировать, обобщать, синтезировать новое знание, коммуницировать и т.д.);

- сочетание групповых и индивидуальных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения;

- использование коммуникаций как образовательного ресурса при осуществлении совместной учебной, исследовательской, научной деятельности;

- гибкость и адаптивность ЦОР, возможность внесения в него изменений и дополнений в зависимости от учебной программы и особенностей конкретного учебного заведения, целей образовательной программы и специфики группы обучающихся;

- комплексность и многофункциональность использования ЦОР: использование в разных формах организации обучения (лекциях, лабораторных и практических работах, в самостоятельной, научно-исследовательской работе) и в управлении образовательным процессом (платформы дистанционного обучения, например);

- эстетичность и культуросообразность оформления и предъявления ресурса, баланс соответствий функциональному назначению, упорядоченности и выразительности их визуальных и звуковых элементов;

- наличие рекомендаций для студентов по использованию ресурса [25; 54; 64; 66].



Рисунок 1 – Классификация цифровых образовательных ресурсов [54]

Среди систем дистанционного обучения лидирующую позицию занимает находящаяся в свободном доступе *платформа Moodle* в силу ее особенностей:

– система спроектирована с акцентом на взаимодействие между обучающимися;

– имеет модульную структуру и допускает модификацию;

– создает и хранит портфолио каждого обучающегося;

– блок контроля знаний, имеющий особое значение в системе интерактивного обучения, имеет широкие функциональные возможности (быстрое создание отчетов по результатам тестирования; статистика результатов группы; учет времени, затраченного на обдумывание каждого вопроса; количество ответивших на каждый вопрос и т.д.);

– учебный материал может быть представлен в любом виде (картинка, видео, аудио, текст); можно использовать любые учебно-методические материалы (лекции, рабочие тетради, практические задания, уроки, тесты);

– позволяет так скомпоновать курсы, что студенты могут их использовать без контакта с преподавателем в режиме реального времени;

– допускает рассылку по электронной почте новостей, форумов, комментариев преподавателя.

Курсы, разрабатываемые в Moodle, состоят из деятельностных элементов и ресурсов. К элементам, обеспечивающим интерактивность курсов, относятся форум, глоссарий, рабочая тетрадь, задания, тесты, опросы, scorm-пакеты, Wiki, чат, анкета, урок, семинар. Эти элементы позволяют закреплять материал, контролировать учебный процесс и информировать обучающегося о трудностях в усвоении учебного материала.

ИКТ позволяют реализацию в режиме *вебинаров* (от англ. «webinar», сокр. от «Web-based seminar») онлайн-семинаров, лекций, презентаций, организованных при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. К основным возможностям вебинаров можно отнести проведение многосторонних видео- и аудио-конференций, загрузку и просмотр презентаций в видео; текстовый чат, передача прав на управление от ведущего участникам, онлайн-встречи, клубы и совещания, видеособеседования.

К перспективным информационным образовательным технологиям относится образовательный *веб-квест* (webquest – с англ. «целенаправленный поиск») – технология обучения и контроля, которая включает элементы игры и основана на выполнении проблемных заданий с привлечением ресурсов интернета [51]. Реализуется модель, в которой на сайте, содержащем определенную информацию для выполнения заданий по отдельной проблеме, учебному предмету, междисциплинарного характера, помещается задание и указываются интернет-ссылки, которые предполагается использовать при выполнении задания. Модель допускает использование элементов ролевой игры (задания в соответствии с характером и задачами определенных персонажей), что усиливает мотивационный потенциал технологии. Другая модель веб-квеста предполагает создание студентами сайта, на котором помещаются результаты выполненных заданий. Большую часть информации для выполнения заданий требуется отыскать на других веб-сайтах. Результаты работы студентов по выполнению заданий, как правило, публикуются в виде веб-страниц или веб-сайтов.

Задания для веб-квестов (разработал Берни Додж, Университета Сан-Диего, США) могут быть следующих видов: пересказ (демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа); планирование и проектирование (разработка плана или проекта на основе заданных условий); самопознание (любые аспекты исследования личности); компиляция (трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры); творческое задание (творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика); аналитическая задача (поиск и систематизация информации); детектив, головоломка, таинственная история (выводы на основе противоречивых фактов); достижение консенсуса (выработка решения по острой проблеме); оценка (обоснование определенной точки зрения); журналистское расследование (объективное изложение информации (разделение мнений и фактов)); убеждение (склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц).

Задания могут быть использованы для следующих форм веб-квестов: создание базы данных по проблеме (например, глоссария, энциклопедии с гиперссылками и др.); создание микромира, передвижение в котором осуществляется при помощи гиперссылок; написание интерактивной истории; создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающего студентов согласиться или не согласиться с мнением авторов; интервью on-line с виртуальным персонажем (ответы и вопросы разрабатываются студентами, глубоко изучившими данную личность); проведение научного исследования по изучению различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников.

Перспективной считается технология электронного обучения посредством *симуляций* (интерактивных имитаторов реальных ситуаций) в дистанционном формате через Интернет, локальную внутривузовскую сеть, по электронной почте или с CD-ROM. Технология симуляций объединяет возможности Интернета как источника информации и средства коммуникации. Сущность симуляции в перемещении студента в реальность будущей профессиональной деятельности путем создания ее виртуальной копии. Цель использования симуляции: развитие умений студентов по самоуправлению учебной деятельностью, умений проведения собственного исследования, стимулирование творчества, профессиональных умений.

Симуляция включает три структурных компонента:

- рабочая модель профессиональной среды, подразумевающая ключевые варианты типов поведения и взаимодействий с другими людьми;
- сценарий процесса симуляции, направленный на развитие интуиции в процессе решения проблемы;
- наставник (ментор), использующий стратегию «угасающей помощи», т.е. его роль в управлении учебной деятельностью студентов уменьшается: ав-

торитет-специалист, источник информации – мотиватор – фасилитатор, координатор, эксперт, консультант – советчик – тьютер.

Все большую популярность в образовании приобретает *технология создания виртуальной реальности* — это технология бесконтактного информационного взаимодействия, создающая с помощью комплексных мультимедиа-операционных сред иллюзию непосредственного вхождения и присутствия в реальное время в стереоскопически представленном «экранном мире» [54].

Достаточно простым средством применения ИКТ в образовательном процессе являются *GOOGLE - инструменты*: формы для сбора данных, проведение опросов и тестирования; таблицы для анализа и визуализации информации; рисунки для создания схем, изображений; документы - для создания, в том числе, и в условиях совместного доступа и комментирования документов; презентации, в том числе, совместно создаваемые и др.; создание сайтов.

Таким образом, цифровизация образования усиливает значимость таких ключевых умений, которые актуальны в современном мире: умение сформулировать запрос и провести эффективный поиск в потоке информации, целенаправленная фильтрация информации, способность к рефлексии, способность построить обобщенный образ результата поиска. Цифровые технологии стремительно меняют способы, которыми фиксируется, передается и создается знание, формируются умения и навыки; расширяют и видоизменяют способы взаимодействия субъектов образовательного процесса; меняют процесс оценки и фиксации учебных достижений; создают предпосылки для формирования индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося и т.д.

Однако *выбор соответствующего инструмента и ресурса зависит от дидактических целей его использования*, потому что инструменты ИКТ и ЦОР являются лишь средствами реализации дидактических или, если рассматривать шире, педагогических целей.

Задания

1. Изучите ниже представленные тезисы из документа «20 тезисов о высшем образовании» (Theses on Digital Teaching and Learning in Higher Education. Hochschulforum Digitalisierung. 2016) (<http://news.ifmo.ru/ru/blog/53/>). Прокомментируйте, насколько они актуальны для вашего вуза. Выразите свое согласие или несогласие с тезисами.

- Такого явления, как «цифровой университет», на сегодняшний день не существует. Технологические изменения усиливают процесс дифференциации и специализации в высшем образовании.

- Цифровизация университетского образования внесет изменения в квалификационные требования к преподавателям и работникам университетов и поставит под вопрос их традиционные роли. Новые форматы совместной работы и обучения, выстроенного вокруг обучающегося, потребуют принятия студентами большей ответственности за качество своего образования. В рамках цифрового образования уменьшится значение профессоров как «трансляторов знания» и увеличится их значение как людей, сопровождающих индивидуальное обучение студентов.

- Инновации в цифровом обучении представляют собой не столько технические новшества, сколько изменения в содержании и организации образовательных курсов и в структуре, и в организационных принципах университета. В ходе цифровизации претерпевают фундаментальные изменения структура обучения и организация образовательного процесса. Эти изме-

нения — серьезный вызов как для выбора материала для наполнения курсов и их организации, так и для управления университетом.

- Для успешной цифровизации недостаточно перевода учебных материалов в цифровую форму. Использование новых медиа является только начальным условием для дальнейшего развития преподавания, критерием оценки которого является его полезность для обучающегося.

- Изменения в сфере технологий обучения и содержания образовательной программы являются взаимозависимыми. По мере осуществления технологических изменений будут ставиться новые содержательные академические вопросы, которые, в свою очередь, потребуют новых технологических решений. Университеты должны быть озабочены не столько продвижением технологических инноваций, таким как создание своих электронных ресурсов и приложений, сколько развитием своих образовательных программ за счет уже существующей инфраструктуры.

- Продвинутое методики анализа данных откроют новые пути понимания процессов преподавания и обучения.

2. Проанализируйте, какие элементы ЦОР были использованы в процессе вашего предыдущего обучения? Попытайтесь создать линию развития в использовании ЦОР на основе опыта вашего обучения.

3. Цифровизация образовательного процесса предоставляет новые возможности — об этом много говорят и пишут. Но каковы, по вашему мнению, риски этого процесса?

4. Дайте характеристику различных ресурсов, входящих в общий класс цифровых образовательных ресурсов (цель использования, возможности, преимущества, риски).

5. Фрагмент статьи М.А.Чошанова: в настоящее время «происходит сдвиг парадигмы и в подготовке традиционных учителей, акцент переносится на подготовку учителей нового типа — учителей, способных работать в условиях информационного общества, предъявляющего высокие требования к конструктивно-проектировочной функции учителя. Причем в новых условиях учитель — это не просто онлайн-урокодатель, он становится своего рода аналитиком и менеджером информационных ресурсов, проектировщиком и конструктором фрагмента урока, урока целиком, отдельного курса с использованием интерактивного инструментария, исследователем эффективности разработанного курса. Очевидно, что в условиях новых информационных технологий происходит радикальное изменение содержания деятельности учителя. В этих условиях учитель в какой-то степени становится одновременно и инженером — учителем-инженером» [78, С. 208-209]. Проанализируйте, какое влияние на основные компоненты дидактической системы обучения (цель, содержание, методы, взаимодействие субъектов образовательного процесса, управление учебно-познавательной деятельностью) оказывают ИКТ и ЦОР.

6. Используя один из GOOGLE — инструментов, создайте образовательный ресурс, который может быть применен на занятии по тематике этого пособия.

3. Персонализация образовательного процесса вуза как характеристика гуманитарной образовательной среды вуза

Вместе с цифровизацией и технологизацией образования столь же неизбежен процесс его гуманизации с целью восстановления естественного баланса: техническое — гуманитарное, коллективное — индивидуальное, объективное — субъективное, объектно-формализованное — личностное.

Процессы, направленные на создание гуманитарной образовательной среды, близкие по своей антропологической сущности, заключающейся в реализации личностно-ориентированного подхода, между тем, в силу сложности и

разнообразия возможностей его реализации получили различные названия: индивидуализация, персонализация и персонафикация образования [33].

С позиции дидактики *индивидуализация* предполагает создание оптимальных условий для развития личности обучающегося, достижения учебно-воспитательных целей за счет учёта в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются (А.В. Кутузов, И.Э. Унт).

Индивидуализация в обучении реализуется на уровне:

- содержания образования (индивидуальная образовательная программа, образовательные программы различных видов, вариативные учебные планы и т.д.);

- инструментально-технологических средств обучения (разнообразные формы, методы, приемы обучения);

- образовательной системы (различные типов образовательных учреждений и т.п.);

- организации процесса обучения (индивидуальные образовательные траектории, индивидуальные образовательные маршруты).

Основные варианты индивидуализации:

- дифференциация обучения, т.е. создание гомогенных групп по определённым критериям (специальные способности, интересы, мотивы, а также уровень общего умственного развития и состояния здоровья).

- индивидуализация учебной работы путем отдельных приемов и способов;

- индивидуализация темпа освоения учебного курса.

Вероятный алгоритм индивидуализации процесса обучения: формирование индивидуальных учебных планов (обучающийся выбирает) – создание индивидуальных образовательных программ (обучающийся планирует) – реализация индивидуального образовательного маршрут (обучающийся реализует); как результат - формирование его индивидуальной образовательной траектории.

Комплекс педагогических условий, необходимых для обеспечения индивидуализации образования:

- процессуальные условия – персональный темп прохождения учебного материала; завершённость обучения на каждом его этапе; рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы учащихся; подвижный состав учебных групп;

- содержательные условия – разнообразие и вариативность образовательной среды, разнообразие форм взаимоотношений учащихся; вариативное построение учебной программы, позволяющей формировать каждому учащемуся свою траекторию обучения, включая последовательность изучения тем; дифференциация учебного материала по уровням и способам его освоения учащимися;

- управленческие условия – сопровождение индивидуализации обучения комплексным мониторингом; ориентация на достигнутый уровень каждого ученика; корректно поставленная и диагностичная дидактическая задача; готовность учителей к осуществлению индивидуализации обучения; включение учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных (учебных) траекторий [по 12].

Персонализация образовательного процесса понимается как перевод обучаемого в позицию субъекта учебно-познавательной деятельности и сопряженных с ней ведущих сфер жизнедеятельности (познавательной, информационной, научно- инновационной, социальной, культурной, управленческой, досуговой и т.д.) (В.В. Грачев).

Целевая конструкция персонализации образовательного процесса: достижение субъективно-значимого образа «Я - культура»; расширение спектра личностных образований обучающегося, интеллектуальной и эмоциональной сферы, поведения и деятельности; активизация субъектности (авторской позиции) обучающегося и внутренней ответственности за нее. Базовыми признаками персонализации образовательного процесса, структурирующими целостную образовательную среду развития личности, являются: диалогичность, рефлексивность, сотрудничество [15; 23].

Инструментальная функция персонализирующего образования, состоящая в инициации личностного роста обучающегося, в преобразовании им самого себя путем преодоления себя, мобилизации его духовных и физических усилий и даже мужества (Ю.В. Громыко), требует использования образовательных технологий, направленных на развитие личности обучаемого как субъекта учебной деятельности – это технологии проблемного обучения, активного и интерактивного обучения, задачно-эвристические технологии, технология знаково-контекстного обучения и др.

В качестве ведущих педагогических условий обеспечения персонализации образовательного процесса выступают:

- включение обучающегося в деятельность;
- перестройка содержания образования на основе принципов обобщенности и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности, альтернативности и конструктивности знаний, открытости и гуманизации, гибкости и вариативности;
- разнообразие образовательных коммуникаций (принципы доступности и интерактивности, адресности и избыточности, интегрированности и разносторонности);
- отказ от ролевых масок, адекватное включение в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, действий и поступков).

Персонифицированное обучение отличается переходом его на новый качественный уровень – самоуправления обучающимся своей учебно-познавательной и образовательной деятельностью. Специфика персонификации – перенос акцента на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией обучающимся существующего опыта,

созданием нового опыта в собственной практике. Персонификация образования реализует потребность человека в смысле (своей жизни, деятельности, обучении и т.д.), которая проявляется как потребность в осуществлении внутренней свободы в обучении.

Стратегия персонификации реализуется через *изменение характера педагогического управления*, переводящего обучающегося в режим самоуправления. Сущность изменений педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов в современном вузе раскрывают принципы и характеристики, представленные в таблице [28].

Таблица 1. Принципы и характеристики педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов в современном вузе

Принципы педагогического управления	Характеристики педагогического управления
<ul style="list-style-type: none"> - 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 целом; - 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; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 взаимобмен 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 психолого-педагогическом контексте персонификация означает «лицетворение» образовательного процесса, придание ему личностной направленности, подразумевает выявление и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса (Ш.М. Каланова).

Принцип персонификации — это ведущий принцип антропоцентрического подхода, приоритетным моментом которого является осуществление субъект-субъектного межличностного взаимодействия преподавателя и обучающегося, сопровождаемого отказом от ролевых «масок» и психологических «защит», духовным диалогом, который способствует осуществлению вза-

имообогашающего личностного саморазвития всех участников образовательного процесса (Н.В.Щукина).

Обучающийся становится полноправным субъектом в проектировании и реализации образовательного процесса по всем его существенным компонентам: проектирование цели, конструирование содержания, определение образовательных технологий и методов, оценивание/самооценивание образовательных результатов, рефлексия и коррекция собственной учебно-познавательной деятельности и образовательного процесса в целом.

Персонификацию образовательного процесса можно диагностировать на основе индикаторов *персонификации учебного общения* в вузе:

- личностный индикатор (степень самореализации личности студента);
- эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами);
- рефлексивный индикатор (степень позитивности эмоционального поля занятия);
- когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя);
- интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого);
- коммуникативный индикатор (реализация коммуникации в общении и учебно-познавательной деятельности);
- интегративный индикатор (интегративность учебного содержания);
- природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности);
- аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия);
- результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия) [12].

Все рассмотренные процессы, реализующие тенденцию *гуманизации образовательной среды вуза*, способствуют развитию субъектности обучающегося, которая понимается как:

- преодоление "объектности", т.е. зависимости человека от внешних условий, возникновение непротиворечивого континуума внешнего и внутреннего;
- высший уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (А.В. Брушлинский);
- способность сформировать стратегию жизни (К.А. Абульханова-Славская) и часть ее – образовательную стратегию, стратегию обучения;
- способность человека производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и себе самом, порождать смыслы деятельности как актуальные ценности;
- авторство как высокая мера свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнотворчества (Е.В. Бондаревская).

Именно образование, по В.И. Слободчикову, есть всеобщая форма становления и развития субъективной (субъектной) реальности во времени истории и в пространстве культуры.

Таким образом, дидактические основы проектирования и осуществления образовательного процесса в гуманитарной образовательной среде вуза подразумевает:

- включение обучающихся в учебно-познавательную деятельность;
- основной акцент на организацию различных видов деятельности обучающихся;
- роли преподавателя - педагог-режиссер, консультант, менеджер, наставник, а не транслятор учебной информации;
- использование информации как средства организации деятельности, ресурс для ее выполнения, а не цель обучения;
- обучающегося в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие как одну из главных образовательных целей.

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

- актуализация человеческого потенциала (когнитивного, эмоционального, коммуникативного и др.) (проявление – развитие);
- диалогичность взаимодействий участников образовательного процесса (монолог, диалог, полилог);
- вариативность (как введение элементов неопределенности, использование элементов различных технологий обучения при обязательном достижении образовательных результатов);
- осознание обучающимися личностного смысла в обучении;
- индивидуализация, персонализация, персонификация процесса обучения через многообразие возможностей образовательного маршрута [8].

В связи с тем, что технологизация общества достигла такого уровня, что дальнейшее ее развитие грозит потере базовых ценностей человечества, современная система образования, как один из инструментов формирования культурных матриц общества, должна ориентироваться прежде всего на гуманистические ценности, чтобы не разрушить хрупкий баланс в сложной системе «Человек – Мир».

Задания

1. В каких взаимоотношениях находятся между собой такие направления модернизации, как цифровизация и персонификация: противостоят, взаимодействуют, поддерживают друг друга, противоречат?

2. В монографии [12] «персонифицированный подход к образованию» обозначается как синоним следующих подходов: индивидуализированный, дифференцированный, личностно-развивающий, субъектно-ориентированный, инженерно-конструктивный (С.10). Вы согласны с такой трактовкой автора? Найдите и предложите трактовки каждого из этих под-

ходов, попытайтесь найти сходство и различия (ведь если используются различные термины, то в определении их, вероятно, существуют различия).

3. Одним из признаков гуманитарной образовательной среды и современного образовательного процесса является нелинейность. Сделайте сравнительную таблицу линейного и нелинейного образовательного процесса вуза. Образовательный процесс, участником которого вы являетесь, ближе к какому из этих двух полюсов?

4. Б. Ридингс в книге «Университет в руинах»² высказывает идею о «антимодернистском переопределении преподавания и обучения как мест обязательства, как арен этических практик, а не средств передачи научного знания. В этом случае преподавание начинает отвечать вопросу справедливости, а не критериям истины». «Сцена преподавания соотносится со сферой справедливости, а не истины: отношение студента к преподавателю и преподавателя к студенту – это отношение асимметричного обязательства, которое обеим сторонам кажется проблематичным...» ... «справедливость предполагает уважением к абсолютному Другому, уважением, которое должно предшествовать любому знанию о другом».

5. Цитата из работы М. Бахтина³: «..воспринимает чужое высказывание не немое бессловесное существо, а человек, полный внутренних слов. Все его переживания, - так называемый апперцептивный фон, - даны на языке его внутренней речи и лишь постольку соприкасаются с воспринимаемой внешней речью. Слово соприкасается со словом». Как вы полагаете, каким образом эта цитата связана с содержанием этого параграфа? Свое мнение оформите в виде эссе-отклик на цитату.

4. Модуляризация образовательных программ вуза

Предпосылкой модульного обучения (автор концепции Дж. Рассел) явилась идея автономных единиц содержания обучения, возникшая в 60-х годах XX века в зарубежной педагогике. Сущность понятия «модуль» (от латинского слова «*modulus*» – «мера», «способ») за период развития этой идеи значительно менялось: от учебного пакета, охватывающего концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (Дж. Рассел), мини-курса внутри учебной дисциплины, единицей которого являлась тема учебного материала – до системы высокого уровня целостности на стыке различных областей научного знания и практической деятельности.

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

В последние два десятилетия развитие информационных технологий создало условия для широкой реализации педагогической сущности модульного обучения: «Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целе-

² Ридингс, Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. С. 211-212.

³ Бахтин М.М. Марксизм и философия языка // Фрейдизм. Формальный метод и литературоведение. Марксизм и философия языка. Статьи. М.: Лабиринт, 2000. С. 448.

вую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [77, С.10].

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

Для повышения эффективности модульного обучения, стимулирования систематической работы студентов в течение семестра возникла *идея модульно-рейтингового обучения*: суммарный бал (суммарный рейтинг по окончанию изучения модуля) формируется по мере выполнения заданий модуля, при этом каждый модуль, так же, как и элементы внутри модуля, имеют свою цену в баллах, может иметь и коэффициент весомости (накапливается) [62]. Рейтинг может быть стартовый, текущий, творческий, итоговый. – сумма баллов. Каждый модуль заканчивается комплексным оценочным мероприятием. Интегральность оценки несет в себе эффект заработной платы – мощный стимул для постоянной равномерной работы студента в течение семестра.

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

- часть дисциплины (дидактическая единица, раздел, тема), изучение которой заканчивается определенной формой контроля (при модульно-рейтинговой системе оценивания);
- относительно автономная структурная единица крупной учебной дисциплины (курса, рассчитанного на несколько семестров);
- группа родственных дисциплин, объединенных по тематическому принципу;
- циклы ФГОС;
- часть учебного года (при механическом делении семестра или года на части, в конце которого проходит рубежный контроль)
 - относительно самостоятельная (логически завершенная) часть образовательной программы, отвечающая за формирование определенной компетенции или группы родственных компетенций (по положениям Болонского процесса), т.е. принципиально важным является междисциплинарное содержательное наполнение модуля;
- автономная, формально структурированная единица обучения в программе, где каждой структурной единице соответствует равное число кредитов или кратное ему число. Модуль имеет четкие цели освоения в виде взаимосвязанного и описанного комплекса результатов обучения, а также набор адекватных критериев оценки (определение модуля в ECTS и TUNING) [37].

Наиболее перспективная и все более распространяющаяся среди вузов *трактовка модуля основана на результатах европейского проекта TUNING*, реализующая логику компетентностного подхода: логически завершенная часть образовательной программы, соответствующая определенному числу зачетных единиц и сконструированная с целью формирования определенного набора

компетенций [37]. Такое понимание модуля подразумевает междисциплинарность как принцип формирования учебного содержания, четкую ориентацию на образовательные результаты, заданные в компетентностном формате, субъектную позицию обучающегося, реализуемую соответствующим подбором технологий, методов, средств обучения, самостоятельность и ответственность обучающегося в построении собственного образовательного маршрута.

Модуль – это часть образовательного процесса, представленная совокупностью всех видов учебной работы, направленных на формирование готовности студента к решению одной задачи или общей части близких по содержанию задач в том или ином виде профессиональной деятельности. При формировании модуля (как «узла знаний») основная роль принадлежит ведущим идеям, которые пронизывают учебный материал и, посредством преломления через факты, понятия, закономерности, материализуются в учебном процессе, от модуля к модулю обогащаясь, развиваясь, в конце обучения получают логическое завершение [16].

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

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

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

- повышение качества обучения за счет повышения самостоятельности, ответственности, самоуправления и самоконтроля обучающегося за результат;
- рефлексивное отношение к процессу обучения, воспитывая умение самостоятельно учиться, развивает рефлексивные способности.

При разработке модуля необходимо рассмотреть следующие вопросы:

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

Задания

1. Найдите в информационных источниках и прокомментируйте признаки модульного обучения. Составьте сравнительную таблицу, в которой представлены на основании выбранных вами признаков, характеристики традиционного и модульного обучения.
2. Докажите, что идея модуля как элемента образовательной программы согласуется по смыслу с характеристиками современной социокультурной ситуации.
3. В предметно-знаниевой парадигме роль основной структурной единицы образовательного процесса, выполняла учебная дисциплина – педагогически адаптированная, телесно ориентированная и предметно специфицированная система знаний (В.И. Гинецинский). Сравните понятие модуля и понятие учебной дисциплины, характерными признаками которой выделяются:
 - формирование на основе системы знаний определенной научной области;
 - педагогическая (дидактической, методической) обработка научные знания, чтобы соответствовать уровню усвоения определенной возрастной группы, т.е. реализовать принцип доступности обучения, и логике процесса обучения, т.е. реализовать принципы системности обучения;
 - ориентация на достижение определенных целей обучения, т.е. при достижении иных целей и содержание учебной дисциплины будет иным (но в пределах этой области знаний);
 - предметная спецификация как системный ограничитель для определения понятийно-терминологического аппарата, методов обучения и управления учебной деятельностью;
 - традиционное первостепенное внимание к системе знаний как отправной точки педагогического проектирования.
4. Определите, какие риски могут возникнуть при модульной организации образовательного процесса для преподавателей, для студентов. Как, по вашему мнению, можно этих рисков избежать – или они неизбежны?

5. Образовательный процесс как уникальный проект

В современном образовании, как в зеркале, отражаются черты всей современной социокультурной сферы информационного общества – динамичность, перенасыщенность информацией, многообразие мнений и позиций, ре-

альное доминирование технологизации при провозглашении идеи гуманизации. Признаком современной реальности является и принцип проектности – принцип, который в условиях неопределенности и нестабильности позволяет упорядочить действительность, структурировать ее на определённый период, обозначить смыслы, ценности и механизмы достижения целей.

Принцип проектности в отношении образовательного процесса в ситуации его модернизации проявляется посредством педагогического проектирования как механизма сущностной его перестройки, поскольку только в этом случае удастся установить и выдержать как взаимосвязи его основных дидактических компонентов, так и внутреннюю целостность его как системы – сохранить уровень целостности и обеспечить динамику саморазвития. Таким образом, не только образовательный процесс в целом по направлению или специальности подготовки, но и образовательный процесс по модулю/курсу, даже каждое занятие можно определить, как уникальный проект.

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

Любой проект (в частности, образовательной программы, рабочей программы, занятия и т.д.) целесообразно рассматривается в системе аспектов:

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

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

- идея опережения, перспективы, заложенная в самом понятии «проект» («бросок в будущее»);
- идея «разности потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования (каково оно есть) и желаемым (каким оно должно быть);
- идея пошаговости (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего» (понятие введено Н. А. Бернштейном));
- идея совместности, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования;

- идея «разветвляющейся активности» участников (образ, предложенный автором метода проектов В.Х. Килпатриком) по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий [56].

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

- ценностном, т.к. в ходе проектирования требуется принимать решения на основе согласования ценностей участников проекта, социальных и личностных ценностей, ценности результатов и ценности усилий по его достижению, созданию конвенциональных ценностей;

- текстовом, поскольку при создании проекта как некоторого текста (технического, культурного, социального, дидактического и др.), возникает потребность в освоении единого языка для всех участников для понимания, воспроизведения, развития, достижения внутреннего соответствия текста;

- культурном как решение проблемы культуросообразности проекта;

- коммуникативном, т.к. в процессе проектирования всегда есть элемент диалогичности, полилогичности, обмена информацией, действиями, способами действий, проявления отношения и субъективной окраски как авторов проекта, так и тех, на кого он направлен;

- событийном, поскольку проект переживается как событие его участниками, сопровождаемое эмоционально-когнитивным возбуждением, чувством сопричастности, радостью творчества, социального признания;

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

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

Существуют различные мнения ученых по *пониманию педагогического проектирования*:

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

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

- содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-

интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов);

- многошаговое планирование (В.П. Беспалько);
- целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы (Н.О. Яковлева);
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.П. Тряпицына);

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

- целенаправленная деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса как модели предстоящей деятельности, которая представляет собой целенаправленный процесс с чёткой структурой, определёнными задачами, в результате которого обучающиеся приобретают систему знаний, умений и навыков, общие профессионально значимые качества личности, переходящие в компетенции, соответствующие требованиям современного общества, обеспечивающие профессиональное становление, необходимые для творческой деятельности, дальнейшего самообразования и саморазвития (И.А. Колесникова) [31; 56].

Содержательное наполнение результатов педагогического проектирования также может быть разным:

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

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

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

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

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

Возможные уровни проектирования в образовании, различающиеся степенью обобщённости проектируемых процедур и результат:

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

- содержательный уровень реализуется в виде положений, регламентирующих деятельность, программ образовательных, исследовательских и других, учеб-

ных пособий – результатом является конкретное содержание, зафиксированное в документации;

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

Успешность педагогического проектирования зависит от выполнения следующих требований:

- контекстности, которая заключается в учете при разработке проекта всего многообразия отношений, которые проявляются в образовательном процессе и между его субъектами на разных уровнях обобщенности, это контексты – социологический, экономический, технологический, психологический, физиологический, предметный и междисциплинарный, субъектный и групповой и др.;
- учета разнообразных потребностей участников образовательного процесса;
- реалистичности проектного замысла и оптимального сочетания ресурсов;
- управляемости проекта, обеспеченной информационно-диагностической полнотой обеспечения процесса проектирования;
- активности участников проектирования, наличия их субъектной позиции.

Выполнение проекта есть пошаговая деятельность. При наличии различных точек зрения, обобщенные этапы педагогического проектирования таковы:

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

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

Задания

1. На основе материала параграфа дайте характеристику процесса проектирования, результатом которого является рабочая программа по модулю/курсу (какие контексты следует учитывать, какой уровень проектирования реализуется, что включают этапы проектирования и т.д.).
2. Прочитайте главу 2.5 учебного пособия [56], выделите и прокомментируйте принципы педагогического проектирования.

3. Как вы считаете, какое из определений педагогического проектирования взято за основу в этом пособии? Докажите свою позицию.
4. Создайте интеллект-карту «Педагогическое проектирование».

6. Проектирование образовательного процесса вуза в контексте компетентного подхода

Проектирование образовательного процесса начинается с определения его ценностно-целевых ориентиров. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» цель профессионального образования – «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» (ст.2).

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

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

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

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

- творческой самостоятельной личности специалиста, способной принимать решения;

- *компетентный*, положенный в основу разработки ФГОС, акцентирующий внимание на процессе и результате образования [3].

При проектировании следует учитывать, что изменение подходов к пониманию цели образования влечет за собой изменения всех ключевых характеристик образовательного процесса: содержания, технологий, методов и способов взаимодействий его субъектов, форм организации, средств диагностики и оценки образовательных результатов.

Компетентный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. *Компетентная модель выпускника* вуза по направлению подготовки (специальности) – комплексный интегральный образ конечного результата образования в вузе по направлению подготовки (специальности), в основе которого лежит понятие «компетенция».

Компетенция - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных качеств), задаваемых по

отношению к определенной сфере деятельности и необходимых для качественной продуктивной деятельности в ней.

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

Компетенция – некоторое отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» (А.В. Хуторской) [76].

Профессиональная компетентность - способность специалиста решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, знаний и ценностей.

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

- является интегрированным результатом;
- позволяет решать целый класс задач (в отличие от элемента функциональной грамотности);
- существует в форме деятельности, а не информации о ней (в отличие от знания);
- переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями и компетентностями через осознание общей основы деятельности;
- в процессе компетентного обучения наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов (в отличие от умения);
- проявляется осознанно (в отличие от навыка) [32].

Ключевые компетенции, зафиксированные в документе OCR (Oxford Cambridge and RSA Examinations - Экзаменационная комиссия Оксфорда / Кембриджа, 2000г.) (коммуникация, операции с числами, информационные технологии, работа с людьми, усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности, разрешение проблем) положены в основу общекультурных компетенций, зафиксированных в ФГОС, куда вошли также группы общепрофессиональных, профессиональных компетенций (ознакомиться можно в ФГОС). Профессиональные компетенции определяются особенностями сферы профессиональной деятельности, требования к которой фиксируются в профессиональных стандартах.

Общая схема взаимосвязи компетентности как образовательного результата и профессиональной деятельности представлена на рисунке 1 (из материалов информационно-методического семинара [49]).

Результаты образовательного процесса (результаты обучения) формулируются в терминах демонстрируемых студентами компетенций с учетом уровня

владения ими. Для этого преподавателю требуется понимать не только структуру, но и признаки сформированности компетенций. Компетенции всегда конкретны, они формулируются в терминах задач и действий, они соответствуют целям деятельности и помогают заранее определить существенные параметры ее результатов. Компетенции используются для прогнозирования успешной деятельности, оценки актуальной деятельности, определения направления и содержания дальнейшего обучения и формирования профессиональных и организационных стандартов. Компетенции носят универсальный характер, так как могут быть приписаны разным людям, они воспроизводимы, ими можно овладеть и их развивать.

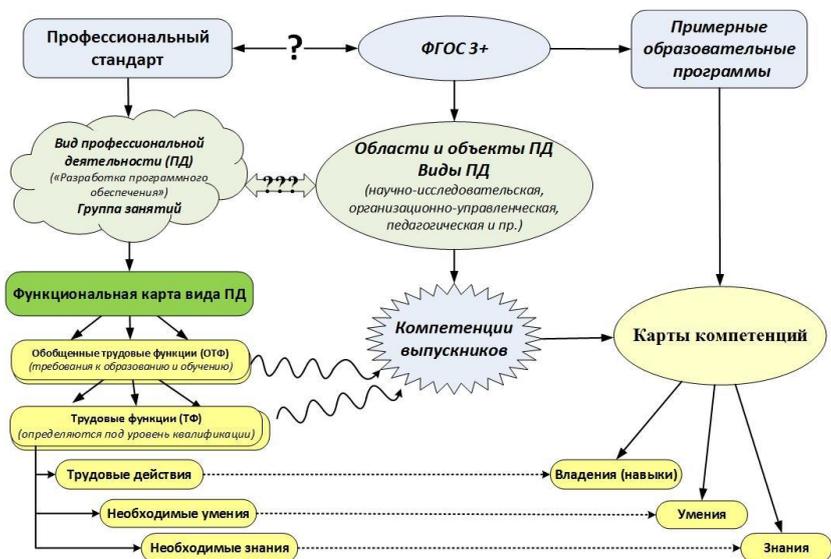


Рис. 1. Взаимосвязь профессиональных требований и компетентности как результата образовательного процесса

Заданные в ФГОС компетенции носят широкий, рамочный характер. Конкретизация компетенций осуществляется путем разработки паспорта компетенций – обоснованной совокупности вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения образовательной программы, которая является инструментом снижения неопределенности, достижения компромисса между преподавателями, администрацией вуза, работодателями [1; 60]. Разработка паспорта компетенции предполагает конкретизацию федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики; уточнение формулировки компетенций в соответствии с реализуемым профилем или программой подготовки; декомпозицию, разъяснение, упрощение формулировки

компетенций или свертка нескольких компетенций в одну; детализацию компетенции по уровням, показателям и дескрипторам.

При декомпозиции структуры компетенций могут быть использованы подходы:

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

- *принятый в европейском проекте TUNING*: «ЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ» (знание академической области, способность знать и понимать); «ЗНАНИЕ КАК ДЕЙСТВОВАТЬ» (практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации); «ЗНАНИЕ КАК БЫТЬ» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте);

- *по таксономии Б. Блума* и его последователей: 1) когнитивная/познавательная сфера (уровни: знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка); 2) эмоциональная сфера (отношения, чувства, ценности); 3) психомоторная сфера (психофизические навыки).

Таким образом, реализация компетентного подхода потребовала *изменения логики педагогического проектирования*:

- предметно-знаниевая парадигма: цель – содержание – методы – результат;

- компетентностная парадигма: цель – результаты – технологии, методы – содержание.

Результаты обучения по модулю, как определенный конструкт заданного набора компетенций в образовательном стандарте, – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет в состоянии делать/продемонстрировать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы [32]. Определить результаты обучения необходимо, чтобы цели обучения стали диагностическими, появилась возможность отслеживать процесс их достижения и своевременно вносить необходимые изменения в учебных процесс.

Поскольку результаты обучения, при использовании категориального аппарата компетентного подхода, должны быть демонстрируемы, акцент при оценивании переносится с потенциальных возможностей, которые приобретает обучающийся (в виде психологических характеристик человека (знания, умения, способности) на внешние (а значит, более объективные) проявления его потенциала в деятельности, поведенческие проявления. Однако существует разрыв при оценивании результатов деятельности: исполнитель ее не может отстраниться от персонального представления о собственной компетентности в ориентирах образа «Я» и затраченных усилий, а эксперт делает опосредованные выводы на основе сравнения непосредственных наблюдений и его ожиданий о том, что позволило (не позволило) исполнителю полностью оправдать ожидания [41].

Приведенные рассуждения в определенной степени доказывают необходимость конкретизации и детализации компетенций, выделения четко заданных

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

Четко обозначенные, прописанные результаты обучения:

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

Компетентностный подход ни в коей мере не отменяет и не преуменьшает ценности и важности получаемых студентом знаний – профессиональных и общекультурных. Однако он ориентирует на развитие умений студентов в конкретных ситуациях применять эти знания, умения, а также опыт, личные качества с учетом ценностных приоритетов и сформированной на их основе системы жизненных отношений.

Таким образом, результатами обучения на промежуточных этапах могут быть сформированные отдельные компоненты структуры компетенции (знания, умения, навыки, ценности/отношения к чему-либо и т.п.), но в итоге эти компоненты обязательно должны интегрироваться в целостный конструкт – компетенцию, которую и должен будет демонстрировать студент, и для оценки которой требуется разработка специфических средств (кейсов, включающих профессиональные задачи, например) и аутентичных способов оценивания (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита портфолио) [22; 32; 52].

В педагогической литературе можно найти дидактические конструкторы, основанные, как правило, на таксономии Б. Блюма, удобные для проектирования оценочных средств. При оценке сформированности компетенций рекомендуется наряду с традиционными методами и средствами оценки результатов обучения использовать:

- тесты «на применение» при определении предметных и межпредметных компетенций;
- рейтинговую модель, определяющую степень продвижения обучающегося по лестнице успеха в однотипной среде;
- мониторинговую модель, предусматривающая создание «портфолио» достижений;
- обсуждение и дискуссию;
- написание текстов различного рода;
- презентацию – представительские данные, навыки публичных выступлений, умение «держаться» перед аудиторией;

- ситуационно-поведенческие тесты – краткие стандартизованные оценочные процедуры;
- тесты эффективности обработки информации;
- личностные опросники как наборы стандартизованных анкет с вопросами закрытого типа;
- интервью как инструмент, позволяющий открыто обсуждать слабые и сильные стороны и объяснять свою точку зрения;
- метод стратегического интервью;
- наблюдение – инструмент сбора информации для установления фактов;
- анкетирование – инструмент для сбора информации, причем у респондентов есть время подыскать требуемые данные/факты;
- контент-анализ документации (классных журналов, характеристик и др.);
- портфолио документов – набор документов, материалов, отражающих деятельность обучающегося (по Н.Ф. Ефремовой).

Для всех видов контроля и аттестации требуется создавать *фонды оценочных средств (ФОС)* – комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС ВО по завершению освоения образовательной программы по определенному направлению или специальности [24].

Процесс оценивания образовательных результатов студентов начинает приобретать новые смыслы: оценивание не сводится только к выявлению недостатков, а, прежде всего, рассматривается как критический анализ учебно-познавательной деятельности, предполагающий поиск оснований для своевременной коррекции, более точного определения направлений ее совершенствования («формирующее оценивание»). Понимание процесса обучения как процесса выращивания компетентности, накопления компетенций обусловило изменение философии оценивания: от дискретности к непрерывности; от фрагментарности к системности; от единичности к множественности; от количественной оценки к качественной; от жесткости в оценивании к гибкости; от искусственности к естественности; от оценки к самооценке; от оценки работы к оцениванию личностных достижений.

Оценивание становится не фиксацией итогов, а «точкой роста», развития в процессе становления компетентности студента, начинает интерпретироваться как сопровождение процессов учения и преподавания, как конструктивная обратная связь и как обучающая технология.

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

1. Начинать описывать каждый предполагаемый результат обучения с глагола действия.
2. Использовать только один глагол для каждого результата обучения.
3. Избегать использования неясных терминов, таких как знать, понимать, быть информированными и др.

4. Обеспечить корреляцию результатов обучения для учебного модуля с результатами обучения для всей образовательной программы в целом.
5. Выяснить, что предполагаемые результаты обучения являются измеримыми.
6. Учитывать возможность достижения учащимися предполагаемых результатов обучения, исходя из имеющихся ресурсов и заданной длительности обучения.
7. Определить, каким образом предполагаемые результаты обучения будут оцениваться, т.е. как можно будет узнать, достиг ли студент этих результатов.
8. Выяснить у своих коллег и бывших студентов, понятны ли им разработанные предполагаемые результаты обучения.
9. Побуждать студентов к использованию того, чему они уже научились, включая при написании предполагаемых результатов для студентов старших курсов наряду с результатами обучения для нижних уровней познавательной сферы (например, знания и понимания) результаты обучения из более высоких категорий (применение, анализ, синтез и оценка).

Задания

1. Определитесь с терминологией компетентностного подхода. Разработайте денотатный граф понятия «компетентностный подход».
2. Ознакомьтесь с понятием и классификацией компетентностей, которые предлагает Д. Равен [59]. Насколько его позиция близка той, что лежит в основе российских ФГОС?
3. Обозначьте признаки компетентностного подхода к разработке учебных курсов/модулей (ценность, цели обучения, процесс обучения: роли преподавателей и студентов, выбор и упорядочивание содержания). При выполнении задания можно использовать материал С. Тухи [по 40].
4. Почему произошел сдвиг от предметно-знаниевого к компетентностному подходу в образовании? Как изменение цели образования повлияло на изменение дидактических основ образовательного процесса. Вы наблюдаете изменения? Дайте прогноз развития этого процесса далее.
5. Найдите, используя разнообразные информационные источники, пример паспорта (карты) одной из компетенций (ОК и ПК). Проанализируйте, насколько адекватно проведена детализация, с чем вы согласны, с чем можно было бы поспорить?
6. Разработайте на основе материала этого раздела понятийную карту «Оценивание результатов обучения». Используя дополнительные источники информации, дайте несколько определений основным понятиям параграфа, обоснуйте наиболее приемлемые в вашей точки зрения.
7. Создайте сравнительную таблицу характерных особенностей результатов обучения и компетенций, используя информационные источники [5; 22].
8. Составьте сравнительную таблицу различных средств оценки результатов обучения при компетентностном подходе, самостоятельно выбрав три параметра для сравнения.
9. Используя классификацию уровней мышления когнитивной сферы по Б. Блум, подготовьте шесть заданий, которые можно использовать для оценивания результатов освоения на разных уровнях материала этого параграфа.

7. Задачный подход к формированию учебного содержанию

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

В ходе развития педагогического знания появились различные *теории формирования содержания образования* (разработанные для уровней среднего образования, но проецируемые и на высшее образование): дидактический материализм или энциклопедизм, дидактический формализм, дидактический утилитаризм, экземпляризм, дидактическое программирование.

В советской педагогике разработана *культурологическая концепция содержания образования* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский) [71], значение которой сейчас по-новому осознается в контексте компетентного подхода. Содержание образования, согласно этой концепции, включает:

- научные знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления способов деятельности, включающий знания, практические умения и навыки;
- опыт творческой, поисковой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, знаниям, деятельности, себе [39].

В составе любой составляющей личностной культуры (нравственной, трудовой, коммуникативной, профессиональной и т. д.) есть знания, умения, творчество, отношение к тем или иным ценностям. Эмоционально-ценностные отношения являются наиболее важной характеристикой культуры личности, ведь воспитание личности заключается прежде всего в формировании системы отношений человека к окружающему миру и к самому себе. Между тем, в структуре компетентности (согласно проекта TUNING) выделяются: знание академической области, способность знать и понимать; практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации; ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте. Таким образом, можно заключить, что культурологический и компетентный подходы к образованию не противоречат, а взаимно дополняют друг друга: культурологический направлен на развитие человека в культурном пространстве, а компетентный учитывает современные особенности социокультурного пространства [4].

Для отбора содержания образования целесообразно учитывать следующие общие принципы:

- целостное отражение в содержании образования потребностей общества, уровня современной научной, производственно-технологической, культурной, общественно-политической информации;

- высокая научность и практическая значимость отбираемого материала;
- соответствие отбираемого содержания возможностям студентов;
- соответствие отведенному времени на изучение;
- учет международного опыта построения содержания по данному предмету;
- соответствие возможностям учебно-материальной и методической базы учебного заведения.

Выделяются уровни формирования содержания:

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

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

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

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

5) личностный - содержание образования становится достоянием личности, присвоенным человеком личным опытом [39].

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

В педагогике высшей школы используются следующие *подходы к отбору учебного содержания*:

- *квалификационный* - содержание учебной дисциплины/модуля строится на основе анализа профессиональной деятельности специалиста (его квалификационной модели): определение научного содержания конкретной области научного знания, которое далее дидактически адаптируется и настраивается затем под запросы квалификационной модели специалиста. В реализации двух логик (внешняя - логика будущей квалификации и внутренняя - логика построения образовательного процесса) приоритет отдается второй;

- *тезаурусный* – содержание учебной дисциплины/модуля выстраивается на основе тезауруса – системы терминов как модели языковой среды, образованной множеством элементарных понятий (законов, теорий, методов, проблем, научных фактов) и связей между ними (конкретизация, интерпретация, формализация, моделирование, аналогия, анализ, абстракция, индукция, дедукция,

синхронизация и т.п.), а также совокупностью вхождения друг в друга структур: элементарные понятия, элементарные структуры из элементарных понятий и т.д. Тезаурус учебной дисциплины содержит некоторое минимально необходимое количество знаний (ядро специальности/направления) [46; 47].

- *задачный* - содержание профессиональной подготовки понимается как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального образования [73].

Задачный подход к построению содержания образования предполагает отказ от понимания содержания профессиональной подготовки как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) в пользу развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний, рефлексии опыта профессиональных проб. В построении содержания профессионального образования лидирует логика подготовки к решению задач профессиональной деятельности.

Содержание учебного модуля komponуется как совокупность учебно-познавательных задач, являющихся аналогом, прообразом, имитацией или реальными профессиональными задачами в деятельности специалиста по конкретному направлению или ее частями. Под учебно-познавательной задачей понимается междисциплинарная ситуация, заданная в контексте профессиональной деятельности, для разрешения которой необходимо привлечение научных знаний [28]. *Учебная задача* – это специфическая форма воплощения содержания обучения, позволяющая обучающемуся путем собственной деятельности конструировать новое знание [43]. Учебно-познавательная задача, по определению В.В. Краевского, представляющая собой «свернутую схему деятельности», выступает своеобразным средством «упаковки» информации, узлом, стягивающим к себе потребные научные знания и сложные умения. Решение учебно-познавательных задач, таким образом, демонстрирует владение обучающимся определенными компонентами компетенций, т.е. демонстрирует определенные результаты обучения.

Например, в исследованиях РГПУ им. А.И. Герцена, проводимых в течение последних лет, были выделены следующие группы задач современного учителя, которые определили своеобразную «задачную рамку» построения содержания профессиональной подготовки: понимание ученика в образовательном процессе; подготовка, планирование, организация образовательного процесса (с учетом возможностей образовательной среды, взаимодействия с социальными партнерами школы); работа с информацией; коммуникация; самообразование (на основе рефлексии и самооценки); профессиональное поведение; управление [42; 73].

Задачный подход позволяет выполнять:

- собственно функцию образования как передачу дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обу-

чения в виде учебно-программных материалов (культурологическая составляющая);

- формирования компетентности будущего профессионала в соответствии с требованиями образовательного стандарта и профессионального стандарта по конкретной специальности/направлению (компетентностная составляющая);
- развития личности, личностного опыта проживания учебно-познавательных задач в ходе субъект-субъектного общения в образовательном процессе и возникающих в нем ситуаций, требующих проявления переживания, смыслообразования, самоуправления, саморазвития (личностная составляющая).

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

Принципиальным является вопрос о соотношения фундаментального знания и прикладного [73]. Научные знания, необходимые для решения задач и выполнения заданий, отбираются на основе систематизации результатов дисциплинарных и междисциплинарных исследований проблем, в поле которых входят соответствующие учебно-познавательные задачи с учетом их когнитивного, ценностного, функционального и других аспектов. Для трансляции сложившегося в определенной профессиональной сфере понимания задач профессиональной деятельности, ценностных ориентиров в профессии, особенностей мотивов, профессиональных планов, возможностей и интересов студентов к будущей профессии важным ресурсом является потенциал неформального и неформального образования.

Такое понимание содержание образования обеспечивает иные ключевые характеристики образовательного процесса: вариативность, нелинейность, модульность, персонафикация, индивидуальность образовательных маршрутов.

Учебно-познавательные задачи в процессе построения содержания учебного модуля формулируются преподавателем как учебно-профессиональные задачи практического, а не теоретического (академического) плана. Академические задачи обычно четко сформулированы, жестко определены, относительно них имеется полная информация; практические задачи неопределенны, требуют самостоятельной формулировки, имеют несколько решений. Особенности практико-ориентированных задач (по Р. Стенбергу) характеризуются: развивающимися контекстами; изменяющимся содержанием; развивающимся многообразием целей решения; развивающимися вариациями в объяснении и определении практической задачи [по 73]. Именно эти особенности практических задач позволяют оперативно корректировать содержание профессиональной подготовки, создают условия для постоянного развития компетентности как динамической структуры за счет накопления опыта, самообразования.

Задачный подход к содержанию образования обеспечивает:

- учебно-познавательную деятельность студентов в процессе решения реальных задач, а не искусственных ситуаций;

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

Задачи профессиональной деятельности формируют кластеры учебно-познавательных задач (существуют различные классификации учебно-познавательных задач, например, Д. Толлинговой).

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

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

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

Фреймовая модель содержания основана на понятии фрейма (введено М. Минским (Minsky, 1975г., США), с англ. «рамка», «каркас», «основа», «скелет») как "структуры данных для представления стереотипных ситуаций". Идея фрейма как способа фиксации основных фрагментов человеческого опыта возникла при проектировании систем искусственного интеллекта, от которых требовалось «охватить все единым взглядом». Создание фрейма – это создание «идеальной картинки» изучаемого объекта как точки отсчета для интерпретации непосредственно наблюдаемых, «реальных» ситуаций, имеющих место в действительности. Будучи выстроенным относительно некоторого понятия - концепта, фрейм содержит информацию о существенном, типичном и возможном для него. Фрейм как единица представления знаний может быть представлен в виде совокупности терминальных узлов (инвариантных составляющих, содержащих информацию, всегда истинную для данного процесса/явления в виде ограниченного набора универсальных категорий) и слотов ("slot" – "щель"; вариативных, потенциальных составляющих, ассоциирующих с концептом), которые могут перезагружаться новой информацией. Особенность фреймов как открытой системы – их одномоментная статичность и динамичность при использовании за счет перезагрузки слотов. Слоты позволяют учитывать контекст, анализировать причины изменений, прогнозировать развитие исследуемого объекта/процесса, создавать предпосылки для решения актуальных задач.

Сущность создания фрейма как способа представления результатов заключается в свертывании информации и ее знаковым отображении [72].

Как писала Г.Д. Кириллова, «определяющим в соотношении содержательной и операциональной сторон познавательной деятельности является содержание учебного материала и не просто содержание, а степень его раскрытия» [35, с.33]. Эта идея является ведущей не только в формировании содержания образования, но и выборе инструментально-технологических средств для работы с этим содержанием.

Задания

1. Сравните определение содержания образования, понимаемого как «система знаний, включая факты и обобщения, и система полезных умений и навыков» (Есипов Б.П., Гончаров Н.К.) и те, что приведены в тексте раздела.

2. Кратко фиксируйте специфику квалификационного, тезаурусного и задачного подхода к формированию учебного содержания. На примере какого-либо учебного модуля/курса продемонстрируйте возможности каждого из них.

3. Используя ФГОС и профессиональный стандарт, сформулируйте несколько задач профессиональной деятельности. Какие знания должны быть освоены будущим профессионалом, чтобы быть готовым к решению этих профессиональных задач?

4. Представьте, что вам требуется разработать учебный модуль «Дидактические основы модернизации образовательного процесса вуза». Используя задачный подход к формированию учебного содержания, определите темы рефератов, которые могут быть предложены студентам в качестве самостоятельной работы.

8. Технологизация образовательного процесса вуза

Существуют объективные причины *технологизации процесса обучения*:

– внедрение в практику обучения системно-деятельностного подхода, систематизация способов обучения;

– потребность в осуществлении личносно ориентированного обучения, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний;

– возможность проектирования технологической цепочки процедур, методов, форм взаимодействия участников образовательного процесса, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающие негативные последствия работы малоэффективного преподавателя [17].

Вместе с тем технологические идеи в педагогике не новы: еще Я. А. Коменским, призывал к тому, чтобы образование стало «механическим» (иначе - технологическим), чтобы все, чему обучают, не могло не иметь результата. Тогда же были выработаны основные технологические требования: ориентация на четко и детально определенные цели обучения, целесообразный выбор воспитательно-дидактических средств, наличие однозначных правил их использования, исключаящих педагогическую неудачу.

В общем случае *педагогическая технология* представляет собой заранее спроектированную систему действий педагога, реализация которой в педагогическом процессе обеспечивает достижение поставленных целей.

В педагогической литературе часто используется термин «технология обучения», который рассматривается или как синоним «образовательной технологии», или как конкретный алгоритм действий, который может быть включен в педагогическую или образовательную технологию; а также термины «методика обучения», «прием обучения».

Технология обучения – системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения, преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса (определение ЮНЕСКО, 1986 г.) [36]. М.М. Левина в прояснении сущности технологии обучения делает акцент на педагогическом управлении учебной деятельностью обучающихся и системе необходимых средств, гарантирующих достижение целей обучения [44].

Образовательная технология – это процесс постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм (Н.В. Борисова) [9].

Основное отличие образовательной технологии от педагогической заключается в усилении роли обучающегося в проектировании и реализации образовательного процесса, предоставлении свободы выбора по основным его компонентам (содержание, формы организации учебно-познавательной деятельности, технологические приемы, формы взаимодействия и т.д.). Сущностный признак образовательной технологии – акцент на характере деятельности и взаимодействии субъектов образовательного процесса (деятельность преподавателя – деятельность обучающихся / обучающегося, точки взаимодействия) [68].

В современной педагогической литературе нет однозначного ответа относительно соотношения метода и технологии, характеризующих инструментально-дидактическую сторону процесса обучения. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой образовательная технология рассматривается как системное явление, включающее в себя в качестве элементов по достижению определенных целей различные методы, приемы, способы, формы, характеризующие взаимодействие преподавателя и обучающегося и в совокупности своей складывающиеся в последовательность шагов по достижению целей системы обучения.

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

Технологизация образовательного процесса проявляется на уровнях:

- организационном: разработка модульных рабочих программ, технологических карт модулей, фонда оценочных средств, вспомогательных методических материалов;
- содержательном: формирование понятийного аппарата и системы обобщенных знаний, обязательных к усвоению (создание понятийно-смысловых тезаурусов, словарей, визуализации понятийного аппарата);
- коммуникативном: выбор образовательных технологий, методов, приемов для взаимодействия участников образовательного процесса с целью оптимального освоения содержания обучения;
- мониторинговом: разработка системы контроля и самоконтроля на основе фонда оценочных средств для получения обратной связи по процессу обучения;
- рефлексивном: разработка системы рефлексивных процедур для диагностики различных аспектов процесса обучения (целевого, содержательного, процессуального, социального, личностного и др.);
- корректировочном: построение системы постоянной коррекции процесса обучения по результатам мониторинга [68].

В качестве критериев при классификации образовательных технологий могут быть использованы различные основания, например, область применения, философская основа, концепция усвоения, организационные формы, тип управления познавательной деятельностью и т.д. [50; 65].

Самой распространенной является классификация образовательных технологий по признаку прогрессивности:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *экспертно-оценочные технологии* (рейтинга учебных достижений, гуманитарная экспертиза) [68].

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

– *методологические образовательные технологии* (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей;

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

– *тактические образовательные технологии* (на уровне методики, формы и/или метода обучения, приема), являющиеся конкретным способом достижения тактических целей образования в рамках определенной стратегической технологии [9].

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

- пассивная модель – обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- активная модель – обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивная модель – интерактивные методы взаимодействия (моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем).

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

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

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

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

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

При реализации компетентного подхода рациональной идеей, кроме идеи развивающего обучения, является идея *продуктивного образования*, цель которого – предоставить обучающимся возможность самим создавать знания и образовательную продукцию по всем предметам, научить их самостоятельно решать возникающие познавательные проблемы. Продуктивное обучение направлено на решение задачи развития не только ученика, но и содержания его образования, которое формируется по мере активной деятельности самого

ученика. Ученик становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития. Главная особенность продуктивного обучения — создание обучающимся (и учителем) личностной образовательной продукции: интеллектуальных открытий — изобретений и конструкций, стихов, задач, гипотез, правил, исследований, поделок, сочинений, программ обучения, проектов и т.п.

Задания

1. Ознакомьтесь с информацией по образовательным технологиям, с классификациями, используя источники из приведенного списка литературы. Какие из образовательных технологий в большей степени отвечают вызовам современной социокультурной ситуации?

2. Познакомьтесь с работами Н.В. Борисовой. Приведите примеры технологий методологического, стратегического и тактического уровня. Предложите логически выверенную цепочку последовательного выбора для решения какой-либо учебной задачи: стратегическая технология – стратегическая – тактическая. Обоснуйте целесообразность и осмысленность такого выбора.

3. Разработайте рекомендации по выбору тактических образовательных технологий под определенные стратегические (лекции, практические и лабораторные занятия, курсовое проектирование и т.д.), с учетом их целевых назначений, определяемых на уровне педагогических теорий, концепций, идей.

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

9. Конструктивистский подход к организации процесса обучения

Процесс обучения – это, прежде всего, практика, где встречаются два вида деятельности – деятельность учителя и деятельность ученика, преподавание и учение. И все усилия педагогической науки направлены на то, чтобы гармонизировать взаимодействие этих деятельностей, снять их бессознательную конфликтность отношений – потому что это разные по своей природе деятельности, смысл преподавания в том, чтобы осуществлялась эффективная учебно-познавательная деятельность обучающегося, иначе происходит потеря самого главного образовательного результата – глубинного, внутреннего самоизменения обучающегося в процессе вхождения в культурно-социальный контекст бытия.

Основы организации традиционного образовательного процесса составляют идеи инструкторизма (инструктористский подход), однако, все активнее заявляют о себе идеи понимания и конструирования, актуализируя герменевтический и конструктивистский подходы.

При наличии разных точек зрения в течении *конструктивизма* (идеи которого берут начало в трудах Ж. Пиаже, В. Штерна, Л.С. Выготского и др.), общим является вывод об «интериоризации – встраивании внешнего содержания во внутренние структуры сознания как центральном моменте педагогического процесса» [19; 38]. Учение в психологии о личностных конструктах Дж.

Келли дало основание в педагогике говорить о потребности учета в обучении личностных ментальных конструктов обучающихся, в которые и происходит встраивание внешнего содержания – здесь возможен как конфликт и отторжение, так и усиление, впитывание. Дидактический резонанс и заключается в том, чтобы «настроить» внешний контур обучения (аудиторное занятие, урок в интеграции с внеурочной деятельностью, социальным проектированием и др.), проектируемый преподавателем, под внутренний, личностный конструкт обучающегося. И «тогда процесс обучения перестанет деформировать структуры и функциональную природу мозга... Школьное знание не будет сухим и скучным, и богатство красочного мира, его многообразная жизнь, свободная игра воображения войдут в школьные классы» [10, С.89]. Именно настроить путем поддержки и сопровождения – не передать учебную информацию, а настроить, потому что конструирование нового ментального конструкта может осуществлять только сам обучающийся – это его деятельность учения. Для того, чтобы произошло резонансное взаимодействие, необходимо совпадение смыслов, объединение в сознании и подсознании обучающегося предметных и личностных целей (по В. Окую). Здесь кроется корень ответа о потере мотивации обучения – в традиционном образовательном процессе с его общей регламентацией и системными ограничениями – характеристиками, не свойственными современной социокультурной среде, обучающиеся не видят смысла. Как писал М.М. Бахтин: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [6, с. 350]. Занятия в традиционной системе обучения (будь то школа или вуз) перестает отвечать обучающимся на вопросы – много других источников, которые кажутся им более эффективными, оперативными, вероятно, и надежными.

Самоорганизация собственного опыта, его расширение, углубление посредством самовстраивания в него нового знания – таково понимание *сущности процесса обучения в идеологии конструктивизма*. Таким образом, для образовательного процесса, построенного на идеологии конструктивизма, и занятий, как его частных проявлений, характерны субъектная позиция обучающегося, актуализация имеющихся представлений, «обучение через действие», постановка реальных проблем и использование оригинальных источников, реальных предметов, а не одного учебника в качестве основного источника информации [57]. И очень важна образовательная среда – насыщенная, сложная, включающая социальный и культурный контексты, сближающую обучение с реальной действительностью, переводящая обучение в реальный контекст бытия.

Однако каждое проявление процесса обучения (урок, занятие, самостоятельная работа) – это не просто конструирование, это – *событийное конструирование*. В.И. Слободчиков, отмечает, что человек «всегда существует и развивается в общности и через общность» [67]. Категория событийной общности, по мнению ученого, позволяет выдержать грань между двумя крайностями - абсолютным индивидуализмом и абсолютным коллективизмом, которые одинаково пагубно влияют на развитие и становление личности. Неотъемлемыми призна-

ками событийной общности являются ценностные основания, целевые ориентиры и общие устремления участников, рефлексия проживаемой ситуации, как основы совместного конструирования реальности. Событийная общность немислима без коммуникаций; коммуникации образуют тот механизм, который позволяет перейти от разных «Я» к общему «МЫ», но не безликому, аморфному «МЫ», а коллективному субъекту. Под образовательным событием целесообразно понимать именно коммуникативное событие, организующее понимание и смыслообразование на основе общности эмоционально-ценностных, смысловых и деятельностных пространств участников образовательного процесса. Событийность несет в себе включенность участников в общее со-бытие как действие, а, как писал Н.Н. Бахтин, «мир действия — мир внутреннего превосхищенного будущего» [6, С.42], а значит, появляется интеллектуальная и эмоциональная интрига, выполняющая роль вопроса и зарождающая интерес, которых так не хватает в традиционном уроке. В контексте событийности несомненный интерес представляет коммуникативная дидактика, развивающая идеи приоритета коммуникации над информацией, понимания над знанием, диалога над дискуссией.

Образовательный процесс как событийное конструирование, направленное на образовательный эффект в виде психологических и личностных новообразований, представляет собой системную целостность динамических образовательных событий, которые включают в себя осознанное осуществление выбора из образовательных альтернатив, принятие ответственности и полномочий, эмоциональное переживание.

Интерес к конструктивизму связан с изменением модели обучения. Если логика классической модели обучения (ее принято называть линейной) основана на традиционной дидактике, рассматривающей обучение в качестве процесса объективно детерминированного развития обучаемых посредством передачи им известного знания: обучение – понимание – сознание, то в *нелинейной модели обучения* компоненты меняются местами: «сознание – понимание – действия – осознание» [29]. В формате линейного обучения остаются без должного внимания, вторичными личностные и просто человеческие предпочтения обучающегося, его эстетические, морально-нравственные оценки познанного. В информационном обществе образование становится способом информационного обмена личностью в социокультурном взаимодействии, т.е. предполагается не только присвоение, но и производство новой информации.

Конструктивистская идея к организации процесса обучения и, шире, образовательного процесса инициирует перенесение акцентов на учение (ученика) в системе дидактических соотношений (по Г. Клингбергу), что ведет к изменению типа сущностных характеристик дидактической системы обучения и, в частности, характера педагогического управления учебно-познавательной деятельностью.

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

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

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

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

Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в нелинейной системе обучения 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 [28]. Под учебной задачей понимается междисциплинарная ситуация, заданная в контексте профессиональной деятельности. Разрешение ситуации принято и осознано студентом как цель учебной деятельности и позволяет формировать универсальные познавательные процедуры, что невозможно без привлечения научных знаний.

Цель педагогического управления учебной деятельностью в современном вузе – развитие познавательной компетентности студентов как базиса их профессионального становления и развития - изменяет содержание функций педагогического управления:

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

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

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

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

- приоритетности само- и взаимоконтроля над внешним контролем;

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

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

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

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

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

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

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

- эмоционально-волевая регуляцией процесса познавательной деятельности [30].

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.

Одним из основных условий осуществления идеи конструктивистского подхода к образовательному процессу в вузе является принятие преподавателем новых ролей (методист, консультант, наставник, тьютор, модератор, менеджер, коуч), которые помогут и позволят студенту выйти на уровень иных дидактических взаимоотношений, основанных на диалоге и полилоге, участвовать в со-управлении и самоуправлении учебной деятельностью.

Задания

1. Изобразите схематично смысл конструктивистского подхода к образованию.

2. Можно ли утверждать, что развивающее обучение основано на конструктивистском подходе? Обоснуйте свою позицию.

3. Вспомните, что такое учебная/учебно-познавательная деятельность, что для нее характерно. Найдите в информационных источниках несколько определений учебно-познавательной деятельности, сравните их между собой.

4. Найдите в литературе и дайте анализ принципов педагогического управления учебной деятельностью с позиции конструктивизма. При каких условиях, посредством каких технологий, методик, приемов они реализуются или могут быть реализованы?

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

10. Дидактическая компетентность как условие реализации модернизационных процесс в высшем образовании

Реализация основных направления модернизации образовательного процесса вуза в дидактическом контексте требует изменения модели деятельности преподавателя вуза, обеспечивающей *доминирование учения над обучением*, что выражается в 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 приобрели опыт проектирования как универсальной познавательной процедуры;

- вовлечь студентов в процесс конструирования содержания учебного модуля, взаимообмен знаниями и деятельностью, обеспечивая ситуацию самовстраивания студентами новых знаний в их базовые ментальные структуры;

- 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 об-

ласти и формируемых образовательных результатов как элементов необходимых компетенций, 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) как мощный образовательный ресурс;

– осуществлять рефлексию своей деятельности и деятельности студентов, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, организовывать поиск решения, оценивать результаты своей деятельности [20].

Те или иные составляющие профессиональной деятельности педагога, связанные с дидактикой, неоднократно были предметом педагогических исследований. Так, в работах Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, Е.Г. Шинкаревой рассматривались *дидактические способности* педагога по организации передачи и усвоения знаний учениками; И.Ф. Исаев, Н.М. Фатьянова, Ю.В. Сенько исследовали понятие «*дидактическая культура учителя*». Ю.В. Сенько связывает дидактическую культуру с профессиональной культурой самого процесса обучения, характер которого проявляется на каждом занятии [63]. Дидактическая культура преподавателя, по мнению Ю.В. Сенько, различается по наличию/отсутствию сотворчества преподавателя и студентов, их взаимодействия, взаимопонимания, другодоминантности, диалогичности.

Понятие «*дидактическая компетентность*» совсем недавно стала предметом рассмотрения и исследования. В условиях вариативности образовательных моделей дидактическая компетентность преподавателя вуза приобретает статус ключевой составляющей профессионально-педагогической компетентности, обобщенной комплексной характеристики уровня профессионализма. Само понятие компетентности несет в себе субъектный и персонифицированный акцент, определивший возможность диагностирования дидактической компетентности по характеру субъектности педагога в организации и осуществлении дидактического процесса [75]. Таким образом, чем выше уровень субъектности, личной включенности и проникновения в сущность процесса обучения, тем выше уровень дидактической компетентности как способности и готовности к организации продуктивного процесса обучения, использованию арсенала разнообразных средств, методов работы со студентами на содержательном поле с учетом многообразных влияющих факторов и рисков. В исследовании Е.В. Храмовой конкретизируется понятие дидактической компетентности преподавателя вуза как «профессионально-личностная характеристика, позволяющая эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, решать педагогические задачи, структурировать научные (теоретические) и практические знания в целях создания условий наилучшего разрешения дидактических задач» [75]. Несомненно, компетентность – категория, подразумевающая постоянную внутреннюю динамику развития, а значит, дидактическая компетентность преподавателя включает развитую способность к работе по управлению знаниями, к осуществлению, творческому преобразованию и приращению знаний в области дидактики.

Дидактическая компетентность трактуется как свойство (Т.И. Березина), качество личности (В.И. Гринев, С.А. Демченко), совокупность компетенций (Т.И. Березина) и компетентностей (М.А. Валеева), умение (Д.В. Смирнов, Ю.А. Савинков), готовность к деятельности (В.И. Гринев, С.В. Кораблева, О.Н. Крылова), способность (Ю.В. Махова, Т.И. Березина, О.Н. Крылова), система знаний, умений и навыков (В.В. Ильин), владение деятельностью (Л.З. Тархан), мобильное знание современных теорий обучения, гибкое владение методами обучения и развитое критическое мышление (М.А. Чошанов), возможность оперативно, обоснованно, взвешенно и безошибочно принимать дидактические решения, находить кратчайший путь решения дидактической задачи, выбирать адекватные для тех или иных условий методы, приемы и средства обучения (И.Г. Шамсутдинова), умение выстраивать индивидуальные образовательные стратегии в отношении разных учеников» (В.Б. Лебединцев) [по 74].

Корректно определение Л.М. Митиной, включающее дидактическую компетентность в более общую педагогическую: «под педагогической компетентностью мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации»⁴. Важным в этом определении является и разделение методической и дидактической компетентности: методическая связана, как правило, с организацией процесса обучения в конкретной предметной области, учитывая ее специфику, а дидактическая отражает целостное понимание процесса обучения, как отмечает В.В. Сериков, «обеспечивает целостное представление учителя о сути обучающей деятельности, о его собственных возможностях и условиях эффективности его труда [64, С.42].

Таким образом, *дидактическая компетентность педагога* – интегральная характеристика, определяющую его способность решать дидактические задачи в образовательном процессе с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, наклонностей и ценностей, главной из которых является ценность свободного развития личности обучающегося. Дидактическая компетентность педагога (в области образования как результата обучения и собственно обучения как пути достижения этого результата) и компетентность в области воспитания являются стержневыми составляющим профессиональной педагогической компетентности. Дидактическая компетентность проявляется в такой творческой интеграции дидактических компонентов педагогического процесса, которая обеспечит создание наиболее оптимальной и эффективной дидактической системы, психологически безопасной и развивающей образовательной среды.

Дидактическая компетентность несет в себе субъектный аспект (компетентность как характеристика конкретного субъекта деятельности), поведенческий аспект (компетентность демонстрируется, проявляется в соответствующем

⁴ Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.: СПб.: Нестор-История, 2014. С.40.

виде деятельности), ценностный аспект (компетентный специалист отличается высоким уровнем мотивации и глубоким убеждением о ценности своей профессии), динамический аспект (компетентности свойственна внутренняя логика развития, без которой она очень быстро трансформируется в некомпетентность).

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

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

Иная структура, разработанная с позиции *функционального подхода*, представлена в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденного Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н. [58]. Выделяется сначала обобщенная функция с набором необходимых требований для ее выполнения: требования к образованию и обучению, опыту практической работы, по особым условиям допуска к работе. Также стандарт содержит описание трудовых функций, прописанных на уровнях трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Поскольку компетенция – категория деятельностная, процессуально проявляющаяся и развивающаяся во времени, то сам процесс ее формирования проходит определенные уровни развития, значит, необходим *уровневый подход*. В частности, в профстандарте различным квалификационным уровням, например, для высшей школы это профессор и доцент, соответствуют разные профессиональные требования, в том числе, и те, что могут быть отнесены к дидактической компетентности. Выделяется уровни развития дидактической компетентности: репродуктивный, эвристический и креативный, отличающиеся проявлением субъектности педагога [55, 75].

В процесс построения профессионально-личностного развития педагога необходимо включать *диагностирование уровня дидактической компетентности* с целью определения рисков в этом процессе. Экспертиза и самооценка дидактической компетентности преподавателя может осуществляться на основании его способности создавать образовательные ситуации, в которых студент:

- будет иметь целостный и разносторонний взгляд на изучаемое явление, учебную дисциплину / модуль целиком, видеть его инструментальное приложение, его место в будущей профессиональной деятельности;
- приобретёт мотивацию, включающую целый спектр наиболее действенных мотивов учения – признание, уважение, достижение и состязательность, самоутверждение, увлечение, интерес, имидж, самолюбие, азарт, реализацию потребности в личностном смысле того, что он делает;
- сформирует собственный стиль и собственную систему деятельности;
- научится рефлексировать деятельность и себя в ней, свои достижения и недочеты; систематизировать свой опыт;
- получит возможность постоянного упражнения своих сил, саморазвитие;
- сможет сравнение себя с авторитетами, приобрести уверенность в себе, в своих силах;
- приобретет знание лучших образцов деятельности (своих коллег, однокурсников) и стремление к их достижению;
- приобретет навыки планирования и управления своим временем, жизнью, карьерой в будущем, желание развиваться в данной профессиональной сфере, стремление смоделировать будущие жизненные ситуации в сегодняшней практике;
- почувствует эффект эстетизации процесса и результата («делать красиво», чтобы другим нравилось), формирование эстетических критериев и вкуса [64].

Задания

1. В статье М.П. Тыриной представлены точки зрения на дидактическую компетентность педагога различных ученых [10]. Проанализируйте эти точки зрения и выясните, есть ли противоречие между ними, есть ли точки соприкосновения. Разработайте структурную схему дидактической компетентности преподавателя вуза.
2. Ознакомьтесь с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и составьте схему развития дидактической компетентности в соответствии с повышением уровня профессионального мастерства преподавателя вуза.
3. На основе требований профстандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» разработайте анкету для диагностики дидактической компетентности преподавателя. Обменяйтесь анкетами с коллегами, проведите самодиагностику и сделайте выводы.
4. Ознакомьтесь с описанием компонентов дидактической компетентности преподавателя вуза в виде профессионального профиля в монографии [20]. Какие компоненты вы бы добавили/убрали? Напишите собственную памятку для преподавателя по развитию одного из компонентов дидактической компетентности.

Заключение

Модернизация образовательного процесса вуза обусловлена потребностью преодолеть ощущаемый разрыв между теорией и практикой высшего образования и стремительной социокультурной динамикой.

Дидактика высшей школы, помогая практике ответами на определенные социокультурные вызовы, еще не всегда готова дать прогностические рекомендации по совершенствованию дидактических основ образовательного процесса. Социокультурные практики стремительно трансформируют образовательную действительность, вызывая тем самым напряжение научной педагогической мысли, побуждая искать решения, основанные на использовании потенциальных возможностей и нивелировании рисков, которые возникают в реализации тенденций модернизации образования. Сохранение лучших педагогических традиций российской высшей школы не означает отказ от совершенствования образовательного процесса – здесь нет противоречия, а есть потребность осмысления, понимания и переформатирования образования в направлении общего вектора социокультурного развития.

Модернизация образовательного процесса вуза происходит в условиях воздействия на него разнообразных тенденций, не все из которых затрагивают его дидактические основы. В предложенном учебном пособии рассматривались лишь те направления модернизации, которые имеют непосредственную связь с основными компонентами дидактической системы вуза, изменяя ее компоненты, связи между ними, настраивая под требования времени, отдельной личности, живущей в этом времени, и социума в целом, с тем, чтобы образование было способно решать задачи на пути исторической универсальной цели – воспроизводство и развитие общественного интеллекта и свободной мыслящей личности.

Содержание пособия – лишь конструкт, который каждый читатель, хочется надеяться, захочет дополнить собственными идеями, практическими разработками и педагогическими находками.

Литература

1. Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: Метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-препод. коллективов вузов. /Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: ИЦПКПС, Коорд. совет уч.-мет. объедин. и науч.-мет. сов. ВШ, 2010.
2. Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2003.
3. Бабакова, Т.А. Педагогика высшей школы: учебное пособие. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009.
4. Бабакова, Т. А. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т. А. Бабакова, Т. М. Акинина. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.
5. Байденко, В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: Европейский опыт (Приложения) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/bolonsk/prilozh.pdf>
6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии - М.: Педагогика, 1989.
8. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
9. Борисова, Н.В. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин / модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. М.: ИЦПКПС, 2010.
10. Валицкая, А.П. Теория образования в контексте современности: Учеб. пособие / А.П. Валицкая. – СПб. : Астерион, 2014.
11. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: ИЦПКПС, 1999.
12. Габдулхаков, В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография – М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) фед. университет, 2013.
13. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии – Л.: Изд. ЛГУ, 1989.
14. Глазачев, С.Н. Глобальные вызовы современности и миссия образования // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2008. № 1.
15. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2007.
16. Горычева, С.Н. Модульное обучение: Методические рекомендации / Новгород: НовГУ, 1997.
17. Гузев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2001. 240 с.
18. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пос. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 224 с.
19. Даниелян, Н.В. Из истории мировой конструктивистской мысли // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. №3. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-mirovoy-konstruktivistskoy-mysli>
20. Даутова, О.Б. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / О.Б. Даутова и [др.] / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014.

21. Дидактическая компетентность учителя как основной компонент профессионально-педагогической компетентности // *Pedagogy of high school and professional education*. 1(6).2013. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.pedagogy-of-highschool.ingnpublishing.com/files/2013/ESJ%20PHSC/esj_phsc_2013-1\(6\)_Shitkina_E.S.pdf](http://www.pedagogy-of-highschool.ingnpublishing.com/files/2013/ESJ%20PHSC/esj_phsc_2013-1(6)_Shitkina_E.S.pdf)
22. Елина, Е.Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е.Г. Елина, Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова // *Высшее образование в России*. 2015. № 1. С. 10-20.
23. Есаулова, М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации // *Человек и образование*. 2012. № 4 (33). С. 25-29.
24. Ефремова, Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2010.
25. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2010.
26. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
27. Иванова, О.А. Теория обучения в информационном обществе / О.А. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011.
28. Игнатъева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: Автореф. дис. ... д. пед. н. – В. Новгород, 2015.
29. Игнатъева, Е.Ю. О нелинейности в образовании // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2016. № 12. С. 11-16.
30. Игнатъева, Е.Ю. Познавательная компетентность студентов в современном социокультурном контексте // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. - 2011. - № 9. - С. 152-156.
31. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. - М.: Логос, 1994.
32. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. Екатеринбург: ООО «Изд.Дом «Ажур» 2012.
33. Каргина, З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/124/Action124-11032.pdf>
34. Кесаева, Р.Э. Модернизация системы высшего профессионального образования в России / Р.Э. Кесаева, Т.Т. Бязрова, Г.А. Кантемирова-Канукова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9 (часть 6) – С. 1339-1342.
35. Кириллова, Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. / Г.Д. Кириллова. – СПб.: Образование, 1996.
36. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта). – М.: Наука, 1997. 223 с.
37. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование» / Горычева С. [и др.]; под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, Е. Ковтун. – Бильбао: Университет Дуесто, 2013.
38. Козырев Ф.И. Идеи конструктивизма в гуманитарном образовании // *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. 2010. Том 11. Выпуск 2. С. 244.
39. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хугорской // *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3-10.
40. Краснова, Т.И. Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения / *Материалы тренинга-семинара*. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/rc/ed/school2/materials/krasnova.html>
41. Кудрявцева, Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. Монография. – СПб: ИПЦ СЗИУ РАН-ХиГС, 2012.

42. Крылова, О. Н. Дидактические требования к конструированию содержания программ психолого-педагогической подготовки преподавателя // *Человек и образование*, 2015. №3, С.16-20.
43. Лаврентьев, Г.В., Ефременкова О.В. Классификация математических учебных задач с личностно-развивающей функцией для построения операционного модуля. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/kmyz.htm
44. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие. – М.: «Академия», 2001.
45. Логвинов, И.И. Дидактика: история и современные пробелы. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
46. Макаров, С.И. Отбор содержания учебной дисциплины при создании электронных учебников // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т.14, № 2 (2), 2012. - С 321-323.
47. Макарова, Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестации. - М.: 1992.
48. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев: Высшая школа, 1987.
49. Методическое обеспечение реализации программ высшего образования на основе ФГОС ВО (с учётом европейских методологических подходов) 13-15 мая 2015 года; Ассоциация классических университетов России (АКУР) и МГУ имени М.В. Ломоносова. Выступление Е.В. Караваевой. // [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://www.acur.msu.ru/developments.php>
50. Навигатор в мире технологий / авторы-сост. Суртаева Н.Н. [и др.], - СПб.-Тюмень: ТОГИРРО, 2013.
51. Осадчук, О.Л. Использование веб-квест-технологий в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла (на примере дисц. «Введение в профессионально-педагогическую специальность») // *Педагогическое образование в России*. 2012. № 2.
52. Оценка: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / ред. кол. : Т.И. Краснова (отв. Ред) [и др.]; под общ. Ред. М.А. Гусаковского. Мн. : БГУ, 2006.
53. Пашкус, В.Ю. Модернизация российского образования: проблемы, направления, возможности внедрения в вузах // *Общество: политика, экономика, право*. 2014. № 3. С. 16-21.
54. Пашенко, О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-метод. пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.
55. Певзнер, М.Н. Педагогическое консультирование: Учеб. пособие. / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева. – М.: Академия, 2006.
56. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». – 2008.
57. Пискунова, Е.В. Актуализация идей Л.С. Выготского о развитии ребенка в образовательном процессе // *Модернизация общего образования: исследования проблем становления личности в современном образовательном процессе*. Сб. науч. трудов / Ред. совет Третьякова А.П., Примчук Н.В., Аранова С.В. – СПб.: «Свое издательство», 2016. С. 43.
58. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от «08» сентября 2015 г. № 608н. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/08/professional-standard.pdf>.
59. Равен, Дж. «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация». - Когито-Центр, 2002.
60. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: ИЦПКПС,

Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.

61. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях - IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 года / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина: гос. университет – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

62. Сазонов, Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. №6. – С. 28-39.

63. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2000.

64. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.

65. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М., 2006. Т. 1,2.

66. Скибицкий, Э.Г. Рефлективное 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.

67. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. / Под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. // Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010. № 1 (43).

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

69. Субетто, А.И. Квалитология образования. СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000.

70. Тархан, Л.З. Структурные и функциональные компоненты дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.nbuuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pipo/2009_22-23/09t1zcf.pdf

71. Теоретические основы содержания общего среднего образования (Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера). – М.: Педагогика, 1983.

72. Теоретические основы и реализация применения фреймового подхода в обучении: моногр.: в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний: лингвистика, история / Е.Е. Соколова, С.И. Федорова ; под ред. Е.Е. Соколовой. – Ульяновск: УлГУ, 2008.

73. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов - будущих учителей к решению задач модернизации общего образования: [справка – сообщение для обсуждения на заседании Президиума РАО]. – 26 июня 2013г. // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/167/5348.php>

74. Тырина, М.П. Дидактическая компетентность педагога и ее развитие. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-07.pdf>

75. Храмова, Е.В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 58. С.52.

76. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 23 апреля. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

77. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989.

78. Чошанов, М.А. Инженерия обучающихся технологий. / М.А. Чошанов. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011.

79. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Мет. пособие. – М.: Народное образование, 1996.

Игнатъева Елена Юрьевна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Учебное пособие

ООО «Свое издательство»
199004, Санкт-Петербург,
4-я линия В.О., 5
Телефон.: +7 812 900-21-45
e-mail: editor@isvov.ru

Сайт: isvov.ru

Заказ № 2095

Подписан в печать 11.09.2018.

Тираж 200 экз.

Отпечатано в собственной типографии

ООО «Свое издательство»