

Педагогика и психология высшей школы

**современное состояние
и перспективы развития**

Коллектив авторов

**Педагогика и психология
высшей школы**

«Директ-Медиа»

2014

УДК 159.9:37.0
ББК 88+74

Коллектив авторов

Педагогика и психология высшей школы / Коллектив авторов —
«Директ-Медиа», 2014

В данном сборнике представлены материалы Международной научной конференции, посвященной 10-летию создания кафедры педагогики и психологии высшей школы в Московском гуманитарном университете. В работе конференции, наряду с российскими учеными, приняли участие представители Польши, Украины, Казахстана, Омана. Научные материалы раскрывают методологические проблемы педагогики высшей школы в контексте педагогического партнерства, реализуемого на уровне образовательных технологий.

УДК 159.9:37.0
ББК 88+74

© Коллектив авторов, 2014
© Директ-Медиа, 2014

Содержание

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СООТНОШЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ	5
Методология педагогики высшей профессионально-ориентированной школы	5
Инклюзивное образование как методологическая проблема и гуманитарная миссия современной высшей школы ¹	8
Методологические основания дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе	12
Инновационная деятельность вуза: проблемы и перспективы развития	16
Методологические и практические аспекты подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования	21
Конец ознакомительного фрагмента.	24

Педагогика и психология высшей школы

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СООТНОШЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ

Методология педагогики высшей конфессионально-ориентированной школы

С. Ю. Дивногорцева

(Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет)

В статье обозначены особенности обучения студентов в высшей конфессионально-ориентированной школе. Особое внимание уделено рассмотрению антропологии как методологической основе изучения педагогики в контексте религиозных культур.

С конца 80-х годов XX века в России началось возрождение религиозной жизни, в связи с чем в довольно короткие сроки возникли разнообразные формы религиозного образования, в том числе конфессионально-ориентированные вузы, теологические факультеты и кафедры. Среди них особое место занимают христианско – и православно-ориентированные вузы, не являющиеся, в отличие от семинарий и академий, духовными учебными заведениями, реализующие программы государственного образовательного стандарта с включением ряда богословских и религиоведческих дисциплин, имеющие определенную направленность воспитательной работы со студентами. Открытие подобного рода вузов в нашей стране свидетельствует о том, что современная отечественная наука и культура вновь обращаются к христианским церковным знаниям и ценностям.

Организация учебно-воспитательного процесса в такого рода конфессионально-ориентированных вузах, его результаты во многом зависят от осознания студентами цели получения образования в них, от значимости для слушателей усваиваемого содержания, от умения включить изучаемый предмет в те связи, носителем которых является сам субъект. Эти закономерности требуют наполнения содержания образования студентов конфессиональными ценностно-смысловыми ориентирами. В качестве ведущего принципа отбора и структурирования знаний в конфессиональном вузе выступает аксиологический принцип, означающий, что содержание знаний должно носить определенную аксиологическую направленность. Осознание смысла получаемых профессиональных знаний способствует, в свою очередь, возведению христианских ценностей в миропонимании студента на новый качественный уровень, реализации ценностно-ориентированной деятельности, характеризующейся пониманием того, что именно на такой основе необходимо строить свою практическую деятельность.

Все выше сказанное относится и к студентам, получающим в конфессионально-ориентированном вузе психолого-педагогические знания: указанные зависимости требуют введения в образовательный процесс сведений, дающих методологическую основу для понимания психолого-педагогических дисциплин, как конфессионально-ориентированных. Следует заметить, что и сложившаяся за почти тридцатилетний период практика конфессионально-ориентированного образования также требует научного осмысления и своего обоснования.

При этом существует на наш взгляд, опасность, о которой писал в свое время В.В. Краевский, – опасность «размывания» науки педагогики, изымание из нее единого стержня, системообразующего начала. Словом «педагогика» в настоящее время обозначают, прежде всего, определенную отрасль науки. Есть мнение, которое высказывал в свое время еще К.Д. Ушинский, что педагогика – это искусство, то есть практическая деятельность. «Иногда, – писал В. В. Краевский, – под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность. Этим словом стали обозначать представления о тех или иных подходах к обучению, о методах и организационных формах: педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика, ... и т.п.» [3].

Придерживаясь мнения В. В. Краевского и считая педагогику наукой, объектом которой является образование, понимаемое как обучение, развитие и воспитание личности, мы, в то же время, вслед за Е. В. Бондаревской считаем правомерным введение в научный оборот более широкого понятия – «педагогическая культура», которое обозначает особую, образовательную сферу деятельности общества, и структурно вмещает в себя различные уровни ее изучения: научно-педагогический, профессионально-педагогический, социально-педагогический, личностный. Как и сама культура в целом, педагогическая культура может быть весьма разноплановой. Так, например, вполне корректно говорить о педагогической культуре учителя, интегрирующей педагогическую позицию, качества, профессиональные умения, поведение, индивидуальные достижения в творчестве и т.п., или педагогической культуре семьи как способе сохранения межпоколенных связей, ценностей, социально-педагогического опыта; о педагогической культуре того или иного народа, той или иной конфессии как сфере педагогических ценностей, включающей педагогические теории, педагогическое мышление, педагогическое сознание, культурные образцы практической деятельности. В этом контексте изучение основ религиозной педагогической культуры будет наиболее уместно и оправданно в конфессионально-ориентированном вузе [1].

Перейдем непосредственно к вопросу о методологии педагогики, ее теоретических и нормативных основаниях. Методология выполняет две основные функции – дескриптивную, то есть описательную, предполагающую теоретическое описание объекта, и прескриптивную, нормативную, создающую ориентиры для работы исследователя. На сегодняшний день сформировалось следующее определение: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы [Краевский: Электр. ресурс]. В контексте тематики данной статьи нас интересует, конечно же, первая часть данного определения, а именно, методология как основание педагогической теории, изучаемой в конфессионально-ориентированном вузе. Отправной точкой наших рассуждений будет служить тот факт сложившейся на сегодняшний день педагогической практики, что профессиональная подготовка различного рода специалистов в конфессионально-ориентированных высших учебных заведениях строится как единство и взаимосвязь профессионального, например, педагогического или филологического, и элементов теологического образования. В этом заключается специфика подготовки специалистов в конфессионально-ориентированных высших учебных заведениях. Связь теологического и собственно педагогического образования обеспечивается изучением религиозной антропологии, в которой раскрываются антропологические представления той или иной религиозной культуры о личности, вопросах обучения, воспитания и развития которой и занимается педагогическая наука [2, 30].

Необходимо отметить, что такой подход к построению образовательного процесса соответствует современным реалиям, когда в научно-педагогических исследованиях антропологи-

ческий подход выступает в качестве ведущего методологического принципа. Антропология как специальная наука о человеке призвана определять необходимые условия для его совершенствования. С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и теорий, педагогической деятельности. Антропология определяет и аксиологию, поскольку в зависимости от того, как мы отвечаем на вопрос, кто есть человек, мы отвечаем на вопрос о мере его ценностей. От исповедуемой в той или иной педагогической системе иерархии ценностей зависит становление и развитие личности человека. Таким образом, аксиология, в свою очередь, определяет этику педагогической науки.

Основание считать антропологию методологическим основанием педагогики заложил еще К.Д. Ушинский. Со времени выхода в свет его фундаментальной работы «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» развитие педагогического знания приобрело в практической деятельности педагогов достаточно серьезное научное обоснование. Идея Ушинского и по сей день не потеряла своей актуальности, поскольку очевидно, что именно сущностное понимание природы человека предопределяет цель, содержание, структуру и технологию педагогической деятельности. Это понимание может быть разным, что делает возможным дифференциацию педагогической культуры.

Таким образом, методологическим основанием педагогики в конфессионально-ориентированном вузе выступает религиозная антропология как относительно самостоятельная область знания. Она содержит учение о физической, психической и духовной жизни человека, религиозные ценностные ориентации в отношении личности и оказывает влияние на специфику той или иной религиозной педагогической культуры.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37-43.
2. Дивногорцева С.Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: автореф. ... дис. д.п.н. М.: МПГУ, 2011.
3. Краевский В.В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня [Электр. ресурс]//http://www.on-lan.ru/referaty_po_pedagogike/statya_pedagogika_i_ee_metodologiya.php (дата обращения 31.05.2014).

Инклюзивное образование как методологическая проблема и гуманитарная миссия современной высшей школы¹

В. А. Ситаров

(Московский гуманитарный университет)

А. И. Шутенко

(Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова)

Рассматривается проблема обучения выпускников школ с ограниченными возможностями развития в системе высшей школы, показана перспектива ее решения на базе компетентностного подхода в образовании, раскрываются педагогические условия формирования образовательных компетенций данной категории обучаемых.

Сегодня в обществе растет понимание необходимости изменения отношения к детям с ограниченными возможностями развития, которое связано с утверждением ценности их человеческого достоинства и потенциальной возможности стать полноправными и компетентными членами социума [4]. Обеспечение равного полноценного образования для всех граждан связывается с идеей и практикой интегрированного («включенного», или «инклюзивного») образования, полагающего совместное обучение учеников с различными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве [1]. Интегрированное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учеников с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное образование – это более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие всех ступеней образования в плане приспособления к различным нуждам всех обучаемых. Все эти термины применяются для описания процесса обеспечения равного доступа к образованию учеников с особыми потребностями [6].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учеников и студентов, обеспечивает доступную среду и равное отношение ко всем обучаемым посредством создания условий для удовлетворения тех из них, которые имеют особые образовательные потребности.

Практика педагогической интеграции, реализующая идею инклюзивного образования, находит все большее признание среди прогрессивных педагогов, ученых и общественных деятелей. Эта идея полагает совместное обучение здоровых учеников и с ограниченными возможностями развития, которое в равной степени отвечает образовательным интересам обеих групп [6].

В деле успешной инклюзии выпускников школ в вузовское обучение необходима соответствующая модель обучения. К сожалению, как отмечает большинство специалистов, ученых, педагогов-практиков, доминирующая на сегодняшний день в школе и вузах система обучения ЗУНам (знаниям, умениям, навыкам) противостоит личностным устремлениям учеников. Реализуя модель функционального обучения (подготовка к выполнению определенных функций) в этой системе учеников готовят для внешних нужд, отсюда и самообучение носит большей частью внешний, заданный характер. В логике этой модели в высшем образовании

¹ Публикация осуществляется в рамках выполнения проекта РФФИ (№ 13-06-00318)

утвердилась функционально-дисциплинарная практика обучения. В этой практике ставится знак равенства между усвоением социальных норм, ценностей и подчинением, между знанием и запоминанием. Такая практика ограничивает возможности развития не только нетипичных, но и особенно одаренных учеников. Очевидно, что интегрировать ученика с ограниченными возможностями в высшую школу следуя такой модели обучения не только нецелесообразно, но и опасно. Культивируемая в функционально-дисциплинарной системе оценочно-конкурентная атмосфера среди студентов, их дифференциация по способностям – эти и другие «разделительные» программы массового образования могут привести к серьезным стрессам и психологическим травмам.

Для успешной интеграции и обучения нетипичных выпускников необходима другая образовательная модель. Она должна опираться не на принуждение, а на помощь и всемерное побуждение студентов к познавательной деятельности, должна добиваться от них не запоминания, а понимания, должна культивировать не конкуренцию, а сотрудничество, ставить в центр обучения не столько знания, умения, навыки, сколько развитие личности и выводить его из состояния объекта в положение полноправного субъекта учебного процесса.

Данным требованиям на сегодняшний день отвечает система интегрированного обучения на основе развивающих технологий, которая нацелена на то, чтобы перевести ученика в состояние субъекта учения, сделать его активным участником учебно-познавательного процесса, способного к самостоятельным умственным действиям осмысленного характера [6]. Если в традиционном объяснительно-иллюстративном подходе учебная деятельность мыслится как деятельность по получению знаний, то в системе развивающего обучения она имеет своей конечной целью самоизменение обучаемого, т. е. его движение от незнания к знанию. Переход к развивающей системе обучения в массовой школе создает необходимую образовательную среду для успешной интеграции и обучения учеников с ограниченными возможностями.

С точки зрения обеспечения соответствующих стандартов и содержания образования, реальная перспектива решения проблем эффективного обучения нетипичных детей открывается в связи с развитием компетентностного подхода в образовании [3, 5, 7]. Данный подход утверждается как реальная альтернатива ЗУНовской парадигме образования в ответ на требования времени относительно повышения эффективности и качества подготовки. Современное образование, в отличие от «знаниевой парадигмы», ориентируется в большей мере на свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, их целостное развитие как личности. В этой связи, в теории и практике обучения студентов с ограниченными возможностями существует острая проблема поиска таких моделей и стандартов образования, которые отвечают актуальным задачам развития данной категории учеников, обеспечивают их безбарьерную интеграцию в образовательный процесс, и вместе с тем не приводят к общему снижению уровня и качества подготовки всех студентов вуза.

Известно, что нетипичные ученики имеют свои специфические образовательные потребности и для их успешного обучения в интеграционной системе необходимо исходить из тех изменений, которые возникают в образовательном процессе и пространстве с приходом этих студентов в аудиторию. При этом необходимо ориентироваться не столько на самих обучаемых (типичных или нетипичных), сколько на их взаимодействии в педагогической ситуации в общем интеграционном образовательном процессе. И эта новая образовательная ситуация должна находить непосредственное преломление в модели обучения нетипичных студентов.

Однако в этом плане существует объективная сложность для научно-педагогической рефлексии. Как отмечают ученые, специфичность и сложность современного периода в развитии системы образования учеников с ограниченными возможностями заключается в том, что отсутствует единая государственная политика в данной области. Между тем, развитие и расширение интеграционных практик в сфере образования позволит не только дать возможность

ученикам с отклонениями в развитии почувствовать себя полноценными членами общества, но и научит обычных студентов, не имеющих отклонений в развитии сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему.

Для полноценного моделирования процесса обучения нетипичных учеников необходима реальная институционализация интегрированного образования, расширения его пространства. По мнению специалистов педагогов, этому могут способствовать ряд следующих условий/факторов: 1) устойчивая государственная социальная политика, ориентированная на разработку и реализацию концепций, программ, технологий интеграции в отношении всех членов общества, независимо от уровня их психофизического развития; 2) разработка законодательной базы интегрированного образования; 3) формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями; 4) своевременное выявление онтогенетических отклонений, реализация практик ранней интервенции и проведение коррекционно-развивающих мероприятий; 5) ограничение практик помещения нетипичных детей в интернатные учреждения; при необходимости изъятия ребенка из семьи – помещение его на воспитание в альтернативную семью; 6) социальная поддержка и помощь семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями [5].

Для формирования полноценных образовательных компетенций нетипичных студентов мы считаем целесообразным исходить из главной, на наш взгляд, проблемы, которая возникает в практике общего обучения нетипичных детей. Она заключается в том, что традиционно окружающая жизнь, образовательная среда вели и ведут себя агрессивно по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, постепенно вытесняя их за пределы общей системы образования и обычных социокультурных отношений. Неслучайно большинство авторов отмечают, что на пути становления института интегрированного образования одной из главных задач является позитивное трансформирование отношения к нетипичным детям в нашей стране, характеризующегося до настоящего времени негативной направленностью социальных установок.

В этой связи, в деле построения интегрирующих практик обучения в качестве главной задачи мы полагаем создание адаптивной образовательной среды обучения студентов с ограниченными возможностями. Данная среда служит необходимой социокультурной почвой становления их личности, раскрытия их сущностных сил и способностей, развития образовательных, профессиональных, социальных компетенций.

Возможность формирования образовательной среды развития нетипичных студентов достигается посредством определенных педагогических ориентаций и действий, которые могут быть представлены в виде компонентов педагогического обеспечения их образовательных компетенций. В этом качестве выступают пять компонентов: личностно-ориентированный, валеологический, аксиологический, герменевтический, субъект-субъектный. Каждый из этих компонентов задает определенное направление педагогической работы, которые, дополняя друг друга, создают необходимые условия полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Взаимосвязь и единство указанных компонентов обусловлено их общей нацеленностью на реализацию *принципа комплиментарности*, который выступает как интегральный и ключевой в деле активизации обучения с учеников с ограниченными возможностями. Данный принцип означает соответствие образовательного пространства (и процесса) интересам и возможностям нетипичных учеников, полагает достижение согласованности педагогических задач их устремлениям и способностям, взаимодополняемость преподавателей и студентов, развития чувства симпатии и взаимного расположения в образовательном процессе.

Список литературы

1. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М.: Академический проект, 2005. – 320 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Комплексная реабилитация инвалидов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под. ред. Т. В. Зозули. – М.: «Академия», 2005. – 304 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: «Когито-центр», 2002.
6. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006. -175 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые концепции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. № 2. – С. 58-64.

Методологические основания дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе

*Е. В. Шишов, Т. С. Буторина
(Северный (Арктический) федеральный университет)*

В статье представлен ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы и результатов научных исследований в области общенаучного и, в частности, дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе на системной основе. Авторский подход к обоснованию признаков декомпозиции системы, который заключался в комплексном использовании информационных и образовательных технологий, позволил разработать и предложить обобщенную схему основных видов обеспечения, применяемого на всех уровнях профессионального обучения в вузе. При этом учитывалась специфика образовательного процесса, исходя из его целостного представления, основанного на использовании существующих традиционных и современных средств, методов и организационных форм обучения в высшей школе.

Решению проблемы общенаучного и, в частности, дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе уделяется достаточно большое внимание в работах отечественных педагогов-исследователей В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, М.В. Кларина, И.В. Онокова, В.А. Сластенина и др. Однако, анализ публикаций, научных и методических источников позволяет сделать вывод о том, что единых, принимаемых всеми учеными теоретических положений по этой проблеме до сих пор не выработано.

Как показывает проводимое авторами исследование, на этапе информатизации общества сама дидактика как наука постоянно развивается, наполняясь новым смыслом и содержанием. Существующая система обучения в высшей школе, на наш взгляд, не обеспечивает в достаточной мере профессионального уровня подготовки специалистов. Для соответствующих преобразований, изменяющих формы и методы обучения, механизм усвоения знаний и умений, требуется обоснование научности обеспечения всего образовательного процесса и в первую очередь разработки «дидактических положений, ассимилирующих идеи системности и способов реализации ее принципов» [3, 65].

Системность, системный подход, системная ориентация становится «...исторической характеристикой современного научного мышления» [1, 43], а каждой исторической эпохе присуща «...своя система обучения, которая специфически отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить» [9, 267].

Проблемами системности, системного подхода и задач его реализации в педагогической науке занимались такие ученые и педагоги, как С. И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, Т.А. Ильина, Дж. О'Коннор, Ю.Г. Татур, М.Ю. Швецов и др.

Для формирования дидактического обеспечения подготовки специалистов в высшей школе точка зрения В.П. Кохановского в данном контексте наиболее соответствует целям проводимого исследования, в теоретической основе которого лежит изучение объектов как систем, ориентированность на раскрытие «...целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей структуры сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину и предполагает теоретическое конструирование модели изучаемого объекта» [6, 277].

Наиболее значимыми в области изучения вопросов методологии системного и дидактического обеспечения учебного процесса в вузе являются труды О.Ю. Ананьина, В.Я. Виленского, П.И. Образцова, В.А. Ситарова, Э.Г. Скибицкого, А.И. Умана, М.Ю. Швецова и др.

Концептуально ориентированный контент-анализ опубликованных материалов по данной проблеме показал, что в педагогической теории и практике наиболее распространены и используются такие виды обеспечения, как дидактическое, методическое, педагогическое, организационное, информационное, технологическое, и их сочетания – организационно-педагогическое, системно-информационное, информационно-методическое и др.

Прежде всего, детальная конкретизация основных компонентов дидактического обеспечения обусловлена необходимостью в определении терминов и понятий категорийного аппарата исследования, характерного для самого образовательного процесса в высшей школе и его элементов.

Так, по мнению В.Я. Виленского и др. [4] в дефинициях системно-методическое и научно-методическое – подчеркивается глубина проработки данных аспектов обеспечения. В первом случае речь идет о необходимости подхода к методическому обеспечению учебного процесса с «...системных позиций, учитывая все компоненты процесса обучения как целостной педагогической системы», во втором – «...с позиций научного обоснования применяемых педагогом методов, способов, приемов организации обучения и используемых при этом дидактических средств» [4, 26].

Проблема дидактического обеспечения образовательной деятельности в его различных видах, способах и средствах имеет более глубокие исторические корни. Рассмотрение основных понятий процесса дидактического обеспечения учебного процесса в высшей школе, как считает О.Ю. Ананьин, позволяет глубже понять его сущностное значение и обосновать содержание. Проведенное автором исследование, показало, что содержание дидактического обеспечения наиболее целесообразно рассматривать «...через комплекс его основных компонентов...» (методического, научного, информационного и др.). Обеспечение образовательной деятельности именно с этих позиций, «позволяет определять его как дидактическое, дающее возможность воплотить в жизнь общие требования к обучению...» [2, 4].

Вопросам современного дидактического обеспечения дистанционного обучения посвящен ряд исследований и публикаций Э.Г. Скибицкого и др. Последний под дидактическим обеспечением понимает «комплекс взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях, разработанный с учетом требований психологии, педагогики, валеологии, информатики и других наук, и используемый для дистанционного образования» [10, 21]. По его мнению, комплекс может быть представлен в виде трех блоков: информационно-содержательного, контрольно-коммуникативного и коррекционно-обобщающего. Перечисленные блоки не являются изолированными программными элементами, а специально создаются и поддерживаются компьютерной оболочкой.

М. Ю. Швецов, рассматривая в этом же аспекте сущностные характеристики образовательного процесса в высшей школе, выявил следующие составляющие обеспечения его эффективности: системно-информационное, организационное, методологическое, правовое, материально-техническое, социальное, диагностическое. Он считает, что в условиях высшей школы системно-информационное обеспечение «...определяет логико-математическую модель функционирования алгоритма алгоритмов (особый надалгоритм) с количественно измеряемым педагогическим результатом». В теоретическом плане оно «основывается на таких фундаментальных понятиях, как информация, система, модель, метод...» [12, 47–48].

На наш взгляд, в дальнейшем наиболее целесообразным, с одной стороны, является рассмотрение содержания различных видов обеспечения образовательного процесса в высшей школе, как составляющих его компонентов. С другой стороны, анализ проблемы показал, что

обоснование сущности различных видов обеспечения также носит противоречивый характер и предполагает различные подходы к их пониманию. Таким образом, несмотря на имеющийся обширный теоретический материал, многие аспекты дидактического обеспечения образовательного процесса требуют дальнейшего исследования.

Для обоснования авторской позиции в определении сущности, функционального содержания и назначения дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе более подробно рассмотрим ключевые из них, связанные непосредственно с тематикой исследования.

В педагогической науке термин «обеспечение» является ключевым в методическом или учебно-программном аспекте и рассматривается как элемент профессионально-педагогической деятельности работников высшего учебного заведения, его содержательная основа для осуществления образовательного процесса, под которым понимается «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом» [11, 238].

В электронном словаре, находящемся на портале www.gramota.ru, мы находим, что дефиниция «обеспечивать» означает «снабжать чем-либо в достаточном количестве, полностью удовлетворять какие-либо потребности», а также «сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым» [7, 427], т.е. речь в нашем случае может идти о совокупности средств, методов, форм и технологий, позволяющих организовать учебный процесс в высшей школе, сделать его результативным и эффективным.

В проводимом исследовании на обоснование сущности, выбор состава и содержания дидактического обеспечения оказали влияние концепция модернизации российского образования, использование современных информационно-образовательных технологий и существующая образовательная система подготовки специалистов в высшей школе, готовых к реализации полученных знаний, умений, навыков и творческого потенциала в своей будущей профессиональной деятельности. Выделение и рассмотрение дидактического обеспечения образовательного процесса как самостоятельной, научно-педагогической категории с целью обеспечения целостности ее компонентов и полноты функциональных связей позволило, учитывая его структуру, разграничить содержание понятия, выявить сущность и сформулировать рабочее определение.

Под дидактическим обеспечением образовательного процесса в высшей школе в современных условиях мы понимаем совокупность функционально взаимодействующих и взаимосвязанных средств, методов и организационных форм обучения, используемых на основе электронных информационно-образовательных технологий.

При переходе «от усовершенствования традиционного учебного процесса в вузе к его модернизации, качественному изменению, от разовых воздействий на практику – к устойчивому и постоянному взаимодействию с ней, от удовлетворения отдельных потребностей практики – к системному обеспечению целостных ее участков» [5] требуется разработка нового дидактического направления (дидактики электронного обучения) в подготовке высококвалифицированных специалистов и организации учебного процесса на основе электронных информационно-образовательных технологий.

Таким образом, на этапе информатизации общества методологические основания дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе рассматриваются нами с позиции определения сущности, ключевых понятий, формирующих научно-теоретическую основу дидактического обеспечения, что позволяет объективно раскрыть его содержание через комплекс компонентов, входящих в структуру образовательного процесса (средств, методов, технологий и организационных форм обучения).

Список литературы

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. М.: Политиздат, 1985.
2. Ананьин О.Ю. Дидактическое обеспечение учебной работы в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Ю. Ананьин. М., 2004.
3. Асманова И.Ю. Развитие системного мышления студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Ю. Асманова. Ставрополь, 2004.
4. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. М.: Пед. об-во России, 2004.
5. Иванов Н.Д. Повышение квалификации в системе непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / Н.Д. Иванов // Вестник Новгород. гос. ун-та. 1998. № 6. Режим доступа: <http://www.admin.novsu.ac.ru/uni/vestnik.nsf>.
6. Кохановский, В.П. Философия и методология науки / В.П. Кохановский. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999 .
8. Образцов П.И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы / П.И. Образцов // Педагогика. 2003. № 5. С. 27-33.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: РОС-СПЭН, 1993. Т.1. 608 с.
10. Скибицкий Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий // Дистанционное образование. 2000. № 1. С. 21.
11. Словарь-справочник по педагогике / авт. – сост. В.А. Мижерилов; подбщ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.
12. Швецов М.Ю. Системно-информационное обеспечение образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.Ю. Швецов. Чита, 2002.

Инновационная деятельность вуза: проблемы и перспективы развития

Л. В. Лидак, Т. А. Мухортова

(ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет»)

Статья посвящена анализу инновационной деятельности вуза в условиях формирования его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Проведен системный анализ понятий «инновация» и «инновационная деятельность» как педагогических категорий в системе научного знания.

Современные процессы, происходящие в обществе и связанные с повышением качества образования на рынке образовательных услуг, компьютеризацией обучения, внедрением новых методов и форм организации учебной деятельности в высшей школе, непрерывностью и многоуровневостью образования, обусловили активизацию инновационного сознания и создание инновационной среды.

Инновационная среда – это среда, создающая условия для совершенствования и развития образовательного процесса, отвечающая запросам общества, ориентированного на повышение доступности качества образования и формирование универсального кадрового потенциала. Речь идет о необходимости модернизации современной образовательной системы, организации взаимодействия государства и общества в целях внедрения инновационных технологий в систему обучения, разработки инновационных подходов к организации учебного процесса, совершенствования организационной структуры обучения.

Сегодня исследователи отмечают смену позиций объекта образовательного воздействия на позицию субъекта, который в рамках обучения получает широкий спектр образовательных услуг, направленных на формирование всесторонне развитой личности, освоение общих и специальных знаний, а также овладение профессиональными компетенциями.

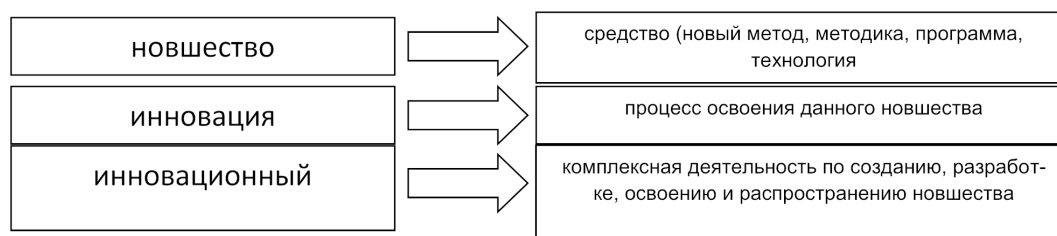
В современных рыночных условиях конкурентоспособность вуза определяется его возможностью оказывать актуальные образовательные услуги, реализация которых связана с внедрением инноваций в образовательный процесс, основанных на Интернет-технологиях. Речь идет о формировании нового типа образовательного учреждения высшего профессионального образования – университета инновационного типа, основной задачей которого является повышение качества подготовки кадров, ориентация педагогического процесса на уникальность личности каждого конкретного обучающегося, на естественное саморазвитие его интеллектуального, психического и творческого потенциала.

Впервые термин «инновация» встречается в научных работах австрийского экономиста Й. Шумпетера (лат. «novatio» – «обновление», «изменение»). Педагогика как наука не стоит на месте, применение в области научного знания экономических категорий (инновации, инновационные технологии) дает основание полагать, что поиск совершенствования педагогического процесса является естественным процессом развития педагогической науки.

Феноменологический анализ справочной и научной литературы позволил сформулировать концептуальные особенности данного явления: инновации представляют собой целенаправленные изменения, которые вносят в среду внедрения новые стабильные элементы – новшества (А.И. Пригожин); инновации представляют собой новообразования, возникающие в результате творчества (В. И. Загвязинский, М. М. Поташник); инновация детерминирует введение нового в цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания (В. А. Сластенин) [1, 24-25].

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения исследователей с конца 50-х гг. на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране. Актуальность изучения данного феномена проявляется в создании особых инновационных служб, изданий, журналов, информационных публикаций.

Наука о целенаправленных изменениях и нововведениях трактуется исследователями как инноватика (Хуторской А.В. и др.). В узком смысле глоссарий инноватики может быть представлен следующими терминами:



Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречий между имеющейся потребностью в стремительном развитии образовательных учреждений и неумением педагогов ее реализовать. Новшества приобретают массовый характер применения. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении основных понятий инноватики.

В последние годы проблематика инноваций в области образования рассматривалась в трудах отечественных психологов и педагогов. К настоящему времени разработаны разные модели осуществления изменений в деятельности школ (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. А. Сериков). Развивается понятийный аппарат инноватики (К. Ангеловски, Г. А. Бордовский, Е. М. Горенков, В. И. Загвязинский, В. А. Извозчиков, А. М. Капто, А. В. Лоренсов, З. Ф. Мазур, Б. П. Мартросян, А. М. Моисеев, А. Я. Найн, С. Д. Поляков, В. А. Сластенин, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, О. Г. Хомерики, А. В. Хуторской, Н. Р. Юсуфбекова и др.). Исследуются структура инновационных процессов (А. А. Арламов, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, С. Д. Поляков, Г. М. Тюлю, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.), а также социально-психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности (Т. Н. Разуваева). Предложены методы решения различных задач инновационной деятельности (А. А. Арламов, В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, О. Г. Хомерики и др.) [2,13].

По мнению ряда исследователей, появление инноватики в педагогике существенным образом повлияло на ее развитие, определило системный творческий подход к решению проблемы повышения качества образования, а также оптимизации учебно-воспитательного процесса (Трофимов П. И., Сорокина Я. А., Белов С. А. и др.). Следует отметить, что классификация новшеств с целью наиболее точного выбора и освоения нового является приоритетной задачей современного педагогического знания [1, 25].

В области педагогической науки и практики при изучении феномена инновации особое внимание уделяется характеристикам педагогического изобретения, обладающего инновационными признаками. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев выделяют следующие из них:

- новизна, являющаяся показателем известности в области применения данного новшества;
- оптимальность, определяющая степень затрат сил и средств для достижения результатов;

- результативность, характеризуемая устойчивостью положительных результатов в деятельности педагогов;
- возможность усвоения в массовом опыте.

Изложенное выше позволяет сделать промежуточный вывод о том, что развитие и динамика современной науки обуславливают использование различных инноваций, составляющих в целом содержание инновационного обучения. В отличие от традиционного обучения обучение инновационное ориентировано на принципы лично ориентированной педагогики, внедрение информационно-коммуникативных технологий, новых форм и методов образования.

Ключевым понятием инновационного обучения является «человеческий фактор», который является показателем инновационной образовательной деятельности вуза. Речь идет об уровне материальных доходов выпускников вузов, динамике их профессиональной карьеры, как результате полученных образовательных услуг.

А. П. Тряпицина справедливо полагает, что особую значимость в современном профессиональном образовании приобретают модели и технологии подготовки студентов, которые позволяют приобрести и реализовать опыт современного образования, интегрированного на развитие «человеческого капитала» [3].

Уровень инновационного развития образовательной деятельности вуза определяется реализацией в нем следующих направлений:

- инновационной учебной деятельности;
- инновационной воспитательной работы;
- инновационной методической деятельности;
- инновационной научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов;
- инновационной управленческой деятельности;
- инновационной административно-хозяйственной деятельности.

Эффективность внедрения инноваций и реализация инновационной политики в рамках осуществления образовательного процесса в вузе зависит от координации инновационной деятельности.

Так исследователем А. П. Горбуновым сформулированы следующие условия организации и функционирования инновационного университета – «университета будущего»:

- формирование качественно новой коммуникативной среды, позволяющей открыть каналы для творчества и трансформирующей процесс образования в процесс самосовершенствования;
- достижение университетом нового качества и его преобразование в модель поликультурного гражданского общества и профессионального сообщества;
- создание приоритетной стратегии развития университета, его миссии; постоянное и непрерывное воспроизводство инновационности;
- трансформация педагога в конструктора информационно-образовательной среды;
- создание условий для проектного обучения, синтезирующее исследовательский и научный процессы в вузе и выработать проектное мышление у студентов;
- обладание субъектами инновационного обучения мышлением, обогащенным позитивной духовностью [4, 129-131].

Авторами проведен системный анализ научной литературы выделены следующие методические подходы инновационного обучения:

Наименование методологического подхода	Сфера деятельности
системный	определение структуры и содержания методологических знаний и умений, необходимых для решения творческих профессиональных задач
лично-деятельностный	формирование личности будущего специалиста и понимание сущности инновационной профессиональной деятельности
интегративный	реализация междисциплинарных знаний, умений и навыков, необходимых специалисту в его профессиональной деятельности
профессионально-когнитивный	развитие индивидуального когнитивного

	стиля студента, применение полученных знаний в конкретной производственной ситуации;
профессионально-коммуникативный	развитие и совершенствование коммуникативных навыков в профессиональной среде
профессионально-деятельностный	формирование навыков использования всех видов профессиональной деятельности
профессионально-лично ориентированный	развитие личностных качеств обучающихся в целях формирования профессиональной компетентности
дифференцированный	создание оптимальных условий для осуществления образовательного процесса
технологический	формирование учебного процесса в рамках социального заказа образовательных ориентиров, целей и содержания обучения

Подводя итоги, отметим, что образование выявляет и формирует креативный потенциал общества, стимулирует развитие его инновационного мышления, творческие и интеллектуальные способности. По мнению В. И. Слободчикова, современное инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование. Формирование педагогических условий в данном контексте должно быть ориентировано на создание нового поколения учебно-методического обеспечения, направленного на использование современных информационных и инновационных образовательных технологий, что позволит:

- сформировать качественно новые связи между технологиями, содержанием обучения, развитием среды обучения и другими компонентами образовательного процесса;
- обеспечит скоординировать совместную деятельность компонентов образовательной системы, направленную на решение инновационных задач;
- предоставит возможность адекватно оценить потребности обучаемых и координацию направлений образовательного процесса в рамках удовлетворения этих потребностей;
- осуществить совершенствование среды обучения;

– применить рыночные механизмы организации образования (маркетинг образовательных услуг: исследование конъюнктуры рынка образовательных услуг, реклама и др.).

Список литературы

1. Горяинова А.И. Инновационный подход в обучении студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Наука, инновации, технологии. – 2007. – № 6. С. 24-29. URL: <http://elibrary.ru/> Научная электронная библиотека (дата обращения: 07.04.2014).
2. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. – М.: МПГУ, 2012.
3. Тряпицина А.П. Инновации в педагогическом образовании в контексте приоритетного национального проекта «Образование» // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (Опыт Герценовского университета). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
4. Горбунов А.П. Инновационное управление как средство достижения нового качества университета // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2007. № 3-4. С. 29-131.
5. Сорокоумов С.П. Инновационное обучение студентов в системе профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2009. – № 3. С. 284-286. URL: <http://elibrary.ru/> Научная электронная библиотека (дата обращения: 07.04.2014).

Методологические и практические аспекты подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования

М. А. Виноградова

(ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»)

В статье актуализирована проблема подготовки педагогических кадров в системе дополнительного дошкольного образования в контексте изменения образовательных запросов родителей на современном этапе и расширения спектра услуг, которые предлагают учреждения дополнительного образования. Определенная специфика организации образовательного процесса в данных учреждениях обусловила необходимость подготовки педагогических кадров, компетентных в решении задач дополнительного дошкольного образования. В статье конкретизированы структурные компетентные готовности к исследуемому виду деятельности, а также их содержательное наполнение. Определены технологические аспекты, направленные на формирование у будущих педагогов профессионально значимых качеств, а также знаний и умений, необходимых для решения всего спектра задач в сфере дополнительного дошкольного образования.

Актуальность подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования определяется общественно-политическими, экономическими и социокультурными изменениями. Происходящие перемены касаются, прежде всего, становления вариативного образования и придают особую актуальность дополнительному образованию, которое отличается многообразием видов деятельности, ориентировано на освоение новых социальных ролей, неформальное общение, формирование познавательных интересов, приобщение к культурным ценностям на основе свободного выбора ребенком видов и форм деятельности.

В современных условиях возрастает роль учреждений дополнительного образования детей, как составной части системы непрерывного образования, одного из воспитательно-образовательных институтов социума, тесно связанного с динамикой развития общества и гибко реагирующего на изменения в потребностях и запросах обучающихся и их родителей.

В 1995 году завершился процесс трансформации системы внешкольного воспитания в систему дополнительного образования, которое в Законе РФ «О дополнительном образовании» определено как, целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности, за пределами основных общеобразовательных программ в интересах человека, общества и государства, осуществляемое в учреждениях дополнительного образования.

Педагогическая ценность этих учреждений заключается в том, что личностно-ориентированные подходы, положенные в основу их деятельности, позволяют удовлетворить образовательные и социокультурные запросы различных категорий детей разного возраста.

По статистическим данным увеличивается количество детей в возрасте от трех до семи лет, не охваченной сферой основного дошкольного образования. При этом ярко выражена тенденция увеличение количества детей данного возраста в учреждениях дополнительного обра-

зования, таких как «Школа раннего развития», «Центр подготовки дошкольников к школе », «Детская студия» и т.д.

Как показывают исследования, профессиональную деятельность в учреждениях дополнительного дошкольного образования осуществляют воспитатели дошкольных образовательных учреждений или педагога школы, путем переноса задач и форм работы из учреждений основного типа. Таким образом, происходит дублирование содержания образовательной работы, а также нарушение принципа преемственности в функционировании всей системы образования. Это обусловлено отсутствием четкого определения особенностей и содержания профессиональной деятельности с дошкольниками в учреждениях дополнительного образования и, как следствие, неготовностью педагогов к ее реализации.

Анализ учебных планов и программ вузовской системы образования показал, что отсутствует целенаправленная подготовка будущих педагогов к исследуемому виду деятельности. Отдельные аспекты данной проблемы, такие как история внешкольного воспитания, можно проследить в содержании дисциплин предметного блока, однако их изучение носит ознакомительный характер и не связано с развитием дополнительного образования на современном этапе.

Теоретический анализ проблем дополнительного образования на современном этапе позволил выделить основные направления исследовательской деятельности в этой области: психолого-педагогические и методические основы деятельности учреждений дополнительного образования разработаны в исследованиях А.Г. Асмолова, А.К. Бруднова, С.Г. Вершловского, Н.В. Киселева, О.Е. Лебедева и др.; развитие региональной системы дополнительного образования отражено в работах В.И. Аксельрод, Д.И. Грибова, Н.И. Фунниковой, Н.А. Чернова; создание разнообразных условий в учреждениях дополнительного образования для достижения основных целей этого вида образования раскрыто в работах А.В. Золотаревой, М.Р. Катуневой, И.А. Киршина, Г.Н. Поповой; развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях, а также проблемы преемственности основного и дополнительного образования представлены в исследованиях Е.Б. Евладовой, Д. Н Грибова, В.А. Микулене, Л.А. Николаева и др.; воспитательные аспекты деятельности учреждений дополнительного образования рассмотрены в работах С.В. Бондаревской, О.С. Газмана, Л.И. Новикова, Н.Л. Селивановой и др.; развитие личности школьника в учреждениях дополнительного образования исследовано в работах А.В. Николаева, А.Л. Соломина, А.А. Хохлова и т.д.; развитие личности педагога дополнительного образования представлено в исследованиях А.Г. Андрейченко, А.И. Щетинской и др.

Несомненную значимость для работы представляют труды С.Н. Медынского, как основоположника методологии внешкольного воспитания, а также опыт организации внешкольной работы А.В. Зеленко, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого и др. Ретроспективный анализ внешкольной работы сделан в исследованиях В.Л. Абрауховой, В.В. Беловой, А.К. Бруднова, М.Б. Коваль, Е.Г. Плуг., И.И. Митиной и др.

Таким образом, несмотря на повышенное внимание и интерес науки к вопросам дополнительного образования, реальная практика дополнительного дошкольного образования не получила еще своего полного развития, в связи с тем, что не конкретизирована сущность профессионально-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Проблема подготовки к педагогической профессии получила свое развитие в трудах О.А. Абдулиной, С.Г. Вершловского, Н.В. Кузьминой, А. И. Мищенко, Л.В. Поздняк, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др. Педагогами и психологами выделены основные источники формирования мотивов, знаний, умений и профессионально значимых качеств, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности, определены некоторые пути организации подготовки студентов с целью формирования у них готовности к реше-

нию тех или иных профессиональных задач. Однако, в исследованиях данного направления, отсутствует четкое теоретическое обоснование содержания и педагогических условий подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Следовательно, новые тенденции в образовании обусловили повышение требований, предъявляемых будущему педагогу, вызывая необходимость совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки в вузе, направленной на расширение областей педагогической деятельности.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.