



НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ
(создан приказом ректора МГУ им. М.В. Ломоносова
№ 698 от 25 сентября 2007 г.)

Председатель совета: **Садовничий В.А.**, академик РАН, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова

Зам. Председателя совета: **Салецкий А.М.**, профессор, директор дирекции инновационных проектов 2006–2007 гг. МГУ имени М.В. Ломоносова

Члены совета:

Антипенко Э.Е., профессор, проректор МГУ;

Вржещ П.В., профессор, проректор МГУ;

Семин Н.В., проректор МГУ;

Зинченко Ю.П., профессор, декан факультета психологии МГУ;

Касимов Н.С., чл.-корр. РАН, декан географического факультета МГУ;

Кирпичников М.П., академик РАН, декан биологического факультета МГУ;

Колесов В.П., профессор, декан экономического факультета МГУ;

Лунин В.В., академик РАН, декан химического факультета МГУ;

Мионов В.В., профессор, проректор МГУ;

Михалев А.В., профессор, проректор МГУ;

Моисеев Е.И., академик РАН, декан факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ;

Пуцаровский Д.Ю., чл.-корр. РАН, декан геологического факультета МГУ;

Ткачук В.А., академик РАМН, декан факультета фундаментальной медицины МГУ;

Третьяков Ю.Д., академик РАН, декан факультета наук о материалах МГУ;

Трухин В.И., профессор, декан физического факультета МГУ.

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

Серия «Инновационный Университет»

**Т.П. Афанасьева, Е.В. Караваева,
А.Ш. Канукова, В.С. Лазарев, Т.В. Немова**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ
НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВПО,
ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ФГОС
ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**



Издательство Московского университета

2007

УДК 378.1
ББК 74.58
М54

Серия «Инновационный Университет»

Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения/ Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Канукоева А.Ш., Лазарев В.С., Немова Т.В.
М54 – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

ISBN 978-5-211-05485-1

В рекомендациях предложена логическая схема деятельностно-компетентного подхода к проектированию структуры и содержания программ высшего образования, инструментарий и процедуры реализации его основных этапов, включающих определение: перечня учебных модулей (дисциплин) и видов практической деятельности, необходимых для достижения желаемых результатов образования; состава учебных тем по каждой дисциплине; объема учебного времени, выделяемого на изучение дисциплин, и другие формы учебной деятельности студентов; эффективных форм организации и методов проведения занятий и их необходимого обеспечения.

*Серия издается по решению Редакционного совета
Издательства Московского университета*

ISBN 978-5-211-05485-1 © Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

1. Деятельностно-компетентный подход к разработке структуры и содержания основных образовательных программ ВПО	7
1.1. Предметно-деятельностная структура программ высшего образования	7
1.2. Логическая схема деятельностного подхода к проектированию структуры и содержания программ высшего образования	15
1.3. Требования к образовательной программе	17
2. Проектирование содержания предметных образовательных программ	22
2.1. Основные этапы проектирования структуры и содержания программ высшего образования	22
2.1.1. Определение перечня учебных дисциплин и видов практической деятельности, обеспечивающих формирование компетенций	23
2.1.2. Определение состава учебных тем по каждой дисциплине	35
2.1.3. Определение объема учебного времени, выделяемого на изучение каждой дисциплины и другие формы учебной деятельности студентов	37
2.1.4. Формирование деятельностной структуры образовательной программы	39
2.1.5. Формирование предметных модулей образовательной программы	42
3. Выбор образовательных технологий для решения образовательных задач	43
3.1. Психолого-педагогические основы выбора технологий и методов формирования профессиональных компетенций студентов	43

3.2. Назначение разных технологий и методов в формировании компетенций	53
3.3. Выбор технологий и методов обучения в зависимости от видов компетенций	60
3.4. Выбор технологий и методов обучения в зависимости от требуемого уровня формирования компетенций	70
4. Определение условий, требуемых для реализации инновационных образовательных программ	76
5. Активизация самостоятельной работы студентов	90

1. ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВПО

1.1. Предметно-деятельностная структура программ высшего образования

Цели образования во многом определяют его содержание, структуру и формы, но не автоматически. Требуется сложная интеллектуальная работа по формированию и структурированию содержания, адекватного целям выбора соответствующих форм учебной деятельности. Всегда существует опасность, что формулирование качественно новых целей образования не будет поддержано формированием адекватной им структуры и содержания образовательных программ. Иначе говоря, содержание образования и его структура не будут соответствовать декларируемым целям образования. Если это произойдет, то поставленные цели окажутся в принципе не достижимыми, а значит и фактические результаты не будут соответствовать желаемым.

Традиционные программы высшего образования структурируются по областям знаний, что соответствует ЗУНовской ориентации образования. Такой принцип структурирования в дальнейшем будет называться *предметным*. Содержание образования, структурированное по этому принципу, личностно ориентированным не сделает **никакое** изменение в содержании программ, потому что суть останется той же самой: освоение ЗУНов в процессе изучения различных, слабо интегрированных между собой дисциплин. Разделенное же изучение дисциплин ведет к разделенному существованию в сознании осваиваемых ЗУНов. Знания и умения, усваиваемые при изучении отдельных предметов, – это только исходные элементы. С их помощью в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение сложных задач требует интеграции частных знаний и умений в сложные психологические образования. Такие интегративные образования (функциональные системы психики) были определены в рекомендациях по проектированию требований к результатам высшего образования как *компетенции*.

Предметное структурирование содержания образовательных программ противоречит деятельностному определению их целей.

Но с другой стороны, уйти от этого принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку такое разделение отражает реальную структуру научного знания. Чтобы разрешить противоречие между деятельностным определением целей образования и предметным структурированием его содержания, нужно структурировать образовательные программы одновременно по двум принципам: *предметному и деятельностному*. Такая матричная структура будет в дальнейшем называться *предметно-деятельностной*.

За формирование большинства компетенций не могут отвечать только какие-то отдельные учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в различных формах практической и самостоятельной работы. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию. На рисунке 1.1 показана модель предметно-деятельностной структуры содержания образования.

Содержание дисциплин и иных форм учебной и практической деятельности	Формируемые компетенции				
	K_1	K_2	K_3	...	K_z
D_1	C_{11}^*	—	C_{31}		C_{z1}
D_2	C_{12}	C_{22}	—	—	—
D_3	—	C_{23}	C_{33}		—
.....
D_n	C_{1n}				C_{zn}
Самостоятельная работа	C_{1c}	C_{2c}	C_{3c}		C_{zc}
Практика	$C_{1п}$	$C_{2п}$	$C_{3п}$		—
Исследовательская деятельность	$C_{1и}$	—	—		$C_{зи}$
Проектировочная деятельность	$C_{1пр}$	$C_{2пр}$	—		—

* C_{ij} – содержание i -ой компетенции, осваиваемое при изучении j -ой дисциплины или при включении в другие формы учебной и практической деятельности

Рис. 1.1. Модель предметно-деятельностной структуры содержания образовательной программы

В таблице 1.1 приведен фрагмент предметно-деятельностной программы подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности.

Таблица 1.1

**Фрагмент образовательной программы формирования готовности студентов
к исследовательской деятельности**

Компетенция: готовность к решению задач «Изучение индивидуальных особенностей обучающихся»

Формы учебной деятельности	Компоненты компетенции			
	Знаниевый компонент	Ориентировочный	Операциональный	Опыт
1	2	3	4	5
Изучение курса педагогики	Изучение роли знаний об индивидуальных особенностях учащихся и их использовании в педагогической деятельности. Изучение методов педагогического исследования, необходимых для изучения индивидуальных особенностей обучающихся. Изучение норм и этических требований проведения изучения индивидуальных особенностей учащихся.	Формирование умения ставить исследовательские задачи данного типа, определять требования к результатам их решения. Формирование умения планировать и обосновывать ход решения исследовательских задач данного типа.	Применение знаний об индивидуальных особенностях обучающихся. Формирование умения применять методы педагогического исследования, необходимые для изучения индивидуальных особенностей обучающихся.	

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5
<p>Изучение курса психологии</p>	<p>Изучение психологических особенностей человека. Изучение методов сбора и обработки эмпирических данных об учащемся. Изучение требований к разработке диагностического инструментария, необходимого для выявления индивидуальных психологических особенностей обучающихся. Изучение норм и этических принципов проведения исследования индивидуальных особенностей человека.</p>	<p>Формирование умения ставить исследовательские задачи, определять требования к результатам их решения. Формирование умения определять структуру исследовательских действий.</p>	<p>Формирование умения применять отдельные методы исследования, необходимые для решения задач этого типа. Формирование умения разрабатывать необходимый диагностический инструментарий. Формирование умения оформлять и представлять результаты проведённого исследования учащимся. Формирование умения применять нормы и этические принципы изучения индивидуальных особенностей учащегося, воспитанников</p>	

Изучение курса методики преподавания дисциплины	Изучение способов предметного педагогического воздействия с учётом индивидуальных особенностей обучающихся	Формирование умения ставить исследовательские задачи данного типа, определять требования к результатам их решения. Формирование умения планировать и обосновывать ход решения исследовательских задач данного типа.	Формирование умения применять специальные методы исследования для изучения индивидуальных особенностей учащихся и использовать собранную информацию при планировании и организации изучения своего предмета.	
Изучение курса физиологии	Изучение физиологических особенностей человека. Ознакомление с типами исследовательских задач, решаемых педагогами в данной профессиональной области и требованиями к результатам их решения.	Формирование умения ставить исследовательские задачи, определяя требования к результатам их решения. Формирование умения планировать проведение исследования, умения выбирать адекватные методы выполнения исследовательских действий.	Формирование умения применять специальные методы изучения физиологических особенностей человека, использовать для этого специальные приборы и оборудование. Формирование умения оформлять и представлять результаты проведённого исследования учащихся.	

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5
Изучение дисциплин ГСЭ	Изучение роли и специфики познания в жизни человека. Изучение методов познания, логики построения познавательной деятельности.	Формирование умения ставить исследовательские задачи, определять требования к результатам их решения. Формирование умения планировать ход исследования, определять круг адекватных методов выполнения исследовательских действий.	Формирование умения применять методы сбора эмпирических данных об индивидуальных особенностях человека. Формирование умения оформлять и представлять результаты проведённого исследования учащихся.	
Спецкурс «Введение в педагогическое исследование»	Изучение специфики педагогического исследования, позволяющего выявить индивидуальные особенности учащихся. Изучение требований, предъявляемых к исследовательским работам, освещающим информацию об индивидуальных особенностях человека. Изучение этических	Отработка умений постановки задач исследования.		

	норм, необходимых при проведении изучения индивидуальных особенностей обучающихся.			
Практикум «Методы исследования»		Отработка умений планирования хода решения задач, определения требований к результатам их решения, проведения наблюдений, бесед		Приобретение опыта применения методов сбора эмпирических данных об индивидуальных особенностях человека и оформления результатов проведенного исследования учащихся
Педагогическая практика				Накопление опыта планирования хода изучения индивидуальных особенностей учащихся, применения методов сбора эмпирических данных об индивидуальных особенностях человека и использования результатов изучения в практической деятельности.

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4	5
Выполнение курсовых работ				Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей учащихся и условиях их применения
Выполнение выпускных квалификационных работ				Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей учащихся и условиях их применения.
Работа студенческих проблемных (творческих) групп (НИРС) и кружков				Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей учащихся и условиях их применения.

1.2. Логическая схема деятельностного подхода к проектированию структуры и содержания программ высшего образования

В парадигме ФГОС основным документом, разрабатываемым вузом и выносимым им на рынок образовательных услуг, является «Основная образовательная программа высшего профессионального образования определенного уровня по конкретному направлению подготовки/специальности». При этом каждым ФГОС ВПО предусматривается дополнение и конкретизация квалификационно-компетентностного портрета выпускника с учетом реально сложившегося рынка труда, на который ориентирована работа вуза. Под каждой такой программой должны стоять подписи авторитетных представителей работодателей соответствующего региона.

Это означает, что проектированию каждой ООП должна предшествовать ответственная и довольно кропотливая работа по привязке компетенций, сформулированных на федеральном уровне во ФГОС к региональным особенностям. Для этого можно воспользоваться рекомендациями, разработанными Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов¹.

Содержание компетенций, которые планируется формировать в процессе обучения в вузе, определяет состав дисциплин и содержание их программ, но не автоматически. Требуется специальная работа, в ходе которой будет дан ответ на вопрос: *в рамках изучения каких дисциплин и в реализации каких видов практической деятельности будут осваиваться компоненты каждой компетенции?* Составление перечня учебных дисциплин образовательной программы и видов практической деятельности, в которые будут включаться студенты в процессе обучения, – *первый шаг* проектирования содержания программы.

На *втором* шаге проектирования содержания образовательной программы определяется состав учебных тем по каждой дисциплине, изучение которых необходимо для формирования пла-

¹ В.И. Байденко. «Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения» http://rc.edu.ru/rc/bologna/index/gos_vpo.zip

нируемых компетенций. В ходе решения этой задачи, по каждому пункту содержания компонентов компетенции определяется, в рамках изучения какой дисциплины и какой учебной темы будет осваиваться соответствующие знания, в каких формах занятий будут осваиваться соответствующие методы.

На *третьем* шаге проектировщики программ по каждой образовательной дисциплине определяют содержание знаний и умений непосредственно не входящих в какую-либо компетенцию, но служащие базой для освоения знаний и умений, которые входят в состав компетенции.

На *четвертом* шаге определяется объем учебного времени, выделяемого на изучение каждой дисциплины и другие формы учебной деятельности студентов.

На *пятом* шаге определяются формы организации занятий, методы их проведения и необходимое обеспечение.

На *шестом* шаге формируется деятельностная структура образовательной программы. На этом шаге:

1) вначале определяется, **в какой последовательности формируются компетенции и когда должен завершиться процесс формирования каждой из них;**

2) затем по каждой компетенции определяется, когда и где будет приобретаться опыт в решении соответствующих задач;

3) после этого определяется, когда должны быть освоены знания и умения, **входящие** в состав компетенции и необходимые для накопления опыта решения соответствующего типа задач.

В результате этого формируются деятельностные модули образовательной программы.

На *седьмом* шаге, исходя из определенных на предыдущем шаге требуемых сроков формирования компонентов компетенций в различных учебных дисциплинах, формируются предметные модули образовательной программы.

Деятельностно ориентированное образование – это образование развивающее. Чтобы оно выполняло свое назначение учебные планы и программы должны выстраиваться так, чтобы студенты осваивали их содержание, двигаясь от общего представления об осваиваемой деятельности (ее назначении, целях, основных задачах, структуре, способах) ко все большей конкретизации

входящих в нее составляющих. То есть, содержание образования должно разворачиваться по принципу от *общего к частному*. В этом случае усвоение обобщенных, абстрактных понятий будет предшествовать усвоению более частных понятий.

Проблемный характер обучения предполагает, что студент из позиции обучаемого перейдет в позицию обучающегося. При деятельностно ориентированном образовании существенно должна возрасти роль самостоятельной работы студентов. Для этого нужно увеличить отводимое на нее время, а значит уменьшить недельную норму аудиторных занятий и нагрузку на преподавателей. Самостоятельная работа, так же как и весь учебный процесс, должна стать проблемно-ориентированной.

Особое внимание должно быть уделено вопросу о том, где и в каких формах будет приобретаться опыт решения специальных и общих задач, поскольку именно в этом процессе компоненты компетенции интегрируются в целостную функциональную систему деятельности.

1.3. Требования к образовательной программе

Образовательная программа, является комплексным проектом образовательного процесса, определяющим каким должен быть выпускник вуза в перспективе и что, когда и как для этого нужно сделать.

Образовательная программа проектируется на основе профессиональных компетентностей как целей программы, через определение способов достижения этих целей. Так как образовательный процесс в вузе включает в себя подготовку специалистов по различным направлениям и специальностям, то можно говорить о разных соответствующих им образовательных программах.

Кроме того, в каждом направлении подготовки в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения выделяются образовательные программы 1-го и 2-го уровней (бакалавр – магистр или специалист). При этом основные образовательные программы подготовки магистра реализуется на базе основной образовательной программы подготовки бакалавра, а специалиста – в моноуровневом формате, минуя выделение первого уровня как промежуточного.

В содержательном плане образовательная программа определяет, что подлежит изучению и освоению для формирования готовности студента к трудовой деятельности.

Кроме того, образовательная программа определяет организацию учебного процесса: то количество времени, которое необходимо будет потратить студенту на освоение ее содержания, прежде всего, основных учебных и элективных курсов, а также на различных видов самостоятельной работы (практик, стажировок и т. д., а также она задает продолжительность и последовательность усвоения содержания отдельных вошедших в нее элементов и всей программы в целом.

Образовательная программа оформляется в виде комплекса документов, определяющих содержание образования по специальности подготовки, это:

- рабочий учебный план;
- программы дисциплин и практик;
- программы и требования к промежуточной и итоговой аттестации;
- средства диагностики результатов текущей и итоговой подготовки студентов.

Основной функцией образовательной программы является реализация заявленных вузом целей формирования у будущих специалистов компетенций, соответствующих установленным требованиям к результатам образования. Для эффективной реализации данной функции образовательная программа должна отвечать названным ниже требованиям.

Содержание программы должно отвечать требованиям полноты, как его необходимости и достаточности для реализации обозначенных в ней целей, а также связности и скоординированности содержания отдельных учебных дисциплин и курсов. При этом образовательная программа должна определять состав учебных программ и их содержание таким образом, чтобы обеспечить формирование у студентов компетенции всех деятельностей, субъектом которых призван стать выпускник вуза.

По предметному принципу структурирование должно осуществляться по областям знаний, согласно структуре образовательного стандарта, по деятельностному – по тем деятельностям,

субъектом которых призван стать выпускник, а также решаемым им в рамках этих деятельности практическим задачам.

С точки зрения степени обобщенности и, следовательно, функциональной роли знаний в формируемых видах деятельности, следует разворачивать содержание образования в программе *от общего к частному*, чтобы усвоение обобщенных, абстрактных понятий предшествовало усвоению более частных и конкретных. Это будет обеспечивать формирование у студентов сначала обобщенного образа их будущей деятельности в целом, который по ходу обучения будет последовательно конкретизироваться. Учебный материал при этом должен осваиваться в такой его последовательности, при которой решение каждой последующей задачи добавляет новое знание, формирует новое умение, отношение, оценки и т.п., а также предполагает упрочнение, закрепление действий, освоенных при решении предыдущей задачи.

Учебные планы и учебные программы при этом необходимо выстраивать так, чтобы студенты осваивали их содержание, идя от общего представления об осваиваемых деятельности (их назначении, целях, основных задач, структуры, способов) к конкретизации входящих в них составляющих.

В целях обеспечения успешности формирования профессиональной компетентностей образовательная программа должна отвечать не только требованию структурированности включенного в нее учебного материала, но и его связности или интегративности. При определении варианта последовательного, а также возможности параллельного изучения дисциплин должны учитываться виды связей между **единицами** включенных в них знаний, установление которых важно для формирования у студента компетентностей по видам деятельности и готовности выпускника к трудовой деятельности в целом. Связность содержания программы может быть обеспечена не только за счет помощью определенного структурирования изучаемых дисциплин, но и с помощью специальных форм работы со студентами (практик, стажировок, курсов и т.д.), выполняющих функцию интеграции содержания образования.

Для того, чтобы содержание образовательной программы обеспечивало формирование компетентностей как способности выпускника применять полученные в вузе знания для практиче-

ского применения в условиях быстро меняющейся развивающейся практики, оно должно усваиваться обучающимися в процессе анализа условий их использования, благодаря которым они становятся необходимыми. Программой также должны быть предусмотрены такие формы и методы работы со студентами, в которых усвоение учебного материала происходит в условиях, близких к условиям его применения, то есть на практике, например через стажировки, практики, полевые занятия, разработку и реализацию проектов, погружение студентов в предметную, например, в языковую среду и др.

Образовательная программа должна быть ориентирована на повышение роли самостоятельной работы студентов. Она должна включать исследовательскую и проектировочную работу студентов в совместных с преподавателями группах, обеспечивая ее проблемно-ориентированный характер.

Образовательная программа должна включать контроль процесса и результатов образования, выполняющий качественно новые задачи. Основное назначение контроля должно состоять в развитии у студентов способностей к самоконтролю, осознанию собственных ограничений и понимания того, что следует сделать для развития требуемой компетентности. Самооценке, как средству собственной мотивации, саморазвития и самоконтроля, должно отводиться в программе особое внимание. Необходимо использовать различные способы развития самооценки: рейтинговую оценку, самооценку с помощью специальных тестов и др.

При этом образовательная программа должна создать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля студентов к условиям их будущей профессиональной практики. Помимо преподавателей, в качестве внешних экспертов должны более активно использоваться **работодатели, студенты** выпускных курсов вуза, **преподаватели**, читающие смежные дисциплины, важные для приобретения компетентности. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами защит проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертная оценка групп студентов, преподавателей и работодателей и другие инновационные методы контроля и оценки. Новая система контроля должна позволить сту-

денту иметь более объективную оценку учебной деятельности, адекватную условиям будущей практики.

Определяя не только содержание, но и время обучения, образовательная программа должна обеспечивать эффективность затрат времени на реализацию учебного процесса. Критерием эффективности временных затрат будет являться такая последовательность разворачивания ее содержания, при которой «путь продвижения» студента к цели будет наиболее коротким, однако без ущерба для качества их реализации.

Пользователями образовательной программы, формирующей субъектов будущей профессиональной деятельности, являются не только организаторы учебного процесса и преподаватели вуза, но и студенты. В связи с этим она должна отвечать требованиям, позволяющим студентам становиться субъектами осуществляемого вузом образовательного процесса и выполнять для них ориентировочную функцию.

По форме образовательная программа должна быть такой, чтобы уже на первых этапах обучения обеспечить конкретное понимание студентами конечных целей, а также промежуточных целей своего образования по отдельным дисциплинам и годам обучения. Иными словами студент должен видеть свой путь движения к приобретаемой в вузе профессиональной компетентности, идя от задач своей будущей деятельности в целом к построению ее отдельных частей.

Образовательная программа должна обеспечивать в большей части проблемный, исследовательский характер обучения, мотивирующий студента на поиск средств снятия собственных ограничений и приобретения требуемых компетентностей.

Полностью разработанная в соответствии с принципами ФГОС программа должна иметь модульную структуру. Под *модулем* понимается завершенная тематически и по времени структурная единица программы, для которой определены цели, содержание, результаты образования, формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся, организационные формы образовательного процесса, критерии и способы контроля и оценки достижений.

Следует различать *два вида модулей*, образованных по предметному и деятельностному принципам.

Предметный модуль – это структурная единица программы изучения какой-либо дисциплины.

Деятельностный модуль – это структурная единица программы, связанная с формированием какой-либо компетенции.

Образовательная программа должна отвечать требованию реалистичности с точки зрения временных и всех других видов ресурсов, отведенных на ее реализацию. Требование реалистичности программы, с точки зрения времени, означает, что его должно быть достаточно для получения запланированных результатов.

Общее время реализации программы складывается из основного и **резервного**. Резервным называют время, добавленное к программам учебных курсов на устранение возможных отклонений при их реализации.

В программе должны быть определены ресурсы, используемые для ее реализации: информационные, организационные, кадровые, мотивационные, материально-технические, научно-методические, финансовые. Если имеющихся ресурсов недостаточно, то должен быть конкретно указан их недостаток и разработан план по их созданию, позволяющий приступить к реализации образовательной программы в запланированные сроки и обеспечить ее реализацию.

Помимо перечисленных выше требований, предъявляемых к образовательной программе, существует ряд традиционных ограничений, налагаемых на учебный план самим вузом. Обычно это ограничения по количеству дисциплин в учебном плане по направлению подготовки и примерному количеству дисциплин, изучаемому в одном семестре.

2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

2.1. Основные этапы проектирования структуры и содержания программ высшего образования

Содержание является важнейшим компонентом профессионального образования. Тесно связанное с уровнем развития науки, техники и производства, оно подвергается наиболее интен-

сивным преобразованиям, вытекающим из изменений содержания труда, развития структуры рынка труда.

Компетентностный подход, определяя требования к результатам программ высшего образования, ведет к системным изменениям в процессе профессиональной подготовки, единицей содержания которого в этом случае становится профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональных компетенций – логику его «развертывания». Все это, в свою очередь, определяет принципы отбора содержания, состав и логику взаимодействия учебных дисциплин, последовательность их освоения.

Ответ на вопрос о том, какими должны быть структура и содержание программ высшего профессионального образования для того, чтобы в их рамках формировались компетенции, обеспечивающие выпускнику возможность быть эффективным и мобильным субъектом трудовой деятельности, требует совместной работы большого коллектива преподавателей. Процесс проектирования обуславливает создание различных групп для решения, возникающих на его этапах задач, связанных с интеграцией блоков дисциплин, выделением взаимосвязей образовательной и профессиональной подготовки и др. Поэтому для успешной его реализации в создаваемые группы обязательно должны входить специалисты, владеющие **общей методологией развития образовательных систем**, специалисты в разных областях предметного знания (гуманитарного, естественно-научного), управленцы.

2.1.1. Определение перечня учебных дисциплин и видов практической деятельности, обеспечивающих формирование компетенций

Определение перечня учебных дисциплин и видов практической деятельности, необходимых для формирования компетенций, обеспечивающих выпускнику возможность быть эффективным и мобильным субъектом трудовой деятельности, происходит в процессе согласования деятельности, предметной и уровневой структур образовательной программы.

Основанием деятельности структуризации образовательной программы в рамках данных рекомендаций выступает, компетентностная модель выпускника.

В ФГОС ВПО третьего поколения дисциплины группируются по предметным областям, и по уровням высшего образования, а образовательная программа по выделенному направлению подготовки может состоять из трех «подпрограмм»: образовательной программы подготовки **бакалавра** по направлению, образовательной программы подготовки **магистра** по направлению, образовательной программы подготовки **специалиста** (в случае если специальность разрешена только для моноуровневой реализации и находится в специальном Перечне, утвержденным Правительством РФ).

Содержательно каждая образовательная программа может быть поделена на 3 части:

- Общеобразовательную, в которой выделены три блока: *поддерживающий (фундаментальный) блок*, состоящий из совокупности модулей дисциплин, без освоения которых невозможно изучение дисциплин основного блока; *гуманитарно-социальный блок*, формирующий гуманитарные, общекультурные, социально-личностные и коммуникативные компетенции; *организационно-экономический блок*, формирующий системные, организационно-управленческие и экономические компетенции выпускника);

- Основную образовательную (ядро профессиональной подготовки), в которой выделено два блока: *основной профессиональный (теоретический) блок*, т.е. совокупность модулей дисциплин, составляющих ядро основной образовательной программы и формирующих базовые общепрофессиональные и специальные профессионально-профилированные компетенции выпускника; *переносимый (практический) блок*, обеспечивающий перенос знаний на практику и включающий базовые учебные и производственные практики, курсовую и выпускную работы.

- Дополнительную образовательную (факультативы), включающую совокупность факультативных дисциплин, не являющихся обязательными.

При этом для обеспечения контроля соблюдения требований ФГОС по соотношению объемов учебно-воспитательной работы каждый элемент ООП должен быть отнесен к одному из циклов/разделов, предусмотренных утвержденным макетом ФГОС для соответствующего уровня, в том числе для подготовки:

бакалавра:

Б.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл, Б.2. Математический и естественнонаучный цикл¹, Б.3. Профессиональный цикл, Б.4. Физическая культура, Б.5. Практика и (или) научно-исследовательская работа, Б.6. Итоговая государственная аттестация;

магистра:

М.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл, М.2. Математический и естественнонаучный цикл², М.3. Профессиональный цикл, М.4. Практика и (или) научно-исследовательская работа, М.5. Итоговая государственная аттестация;

специалиста:

С.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл, С.2. Математический и естественнонаучный цикл³, С.3. Профессиональный цикл, С.4. Физическая культура, С.5. Практика и (или) научно-исследовательская работа, С.6. Итоговая государственная аттестация.

Для решения стоящей на первом этапе проектирования структуры и содержания образовательной программы задачи разработчиками может быть выбран любой из принятых вариантов группировки учебных дисциплин, обеспечивающий их полный перечень, хотя более продуктивным будет использование структуры, заданной ФГОС ВПО. После того, как предметная часть образовательной программы будет разработана, появится возможность сравнить исходную и новую структуры и провести необходимую для реализации деятельностной составляющей образовательной программы корректировку.

После составления списка дисциплин и видов практической деятельности необходимо определить, в рамках каких из них бу-

¹ Наименование учебного цикла Б.2 в ФГОС по конкретному направлению подготовки сформулировано с учетом особенности образовательной области, в которую входит направление подготовки.

² Наименование учебного цикла М.2 в ФГОС по конкретному направлению подготовки сформулировано с учетом особенности образовательной области, в которую входит направление подготовки.

³ Наименование учебного цикла С.2 в ФГОС по конкретному направлению подготовки сформулировано с учетом особенности образовательной области и направления, в которую входит специальность.

дуг осваиваться компоненты компетенций, которые планируется формировать в процессе обучения. *Другими словами, необходимо оценить степень целенаправленности содержания образовательной программы*, что предполагает соотнесение перечня дисциплин и видов практической деятельности с целевой частью программы – желаемыми образовательными результатами (компетенциями, которые должны быть сформированы) – и выявление ориентированности каждой из дисциплин на достижение поставленных целей.

В результате этой процедуры будут выявлены:

- компетенции, содержательно не обеспеченные, то есть те, которые не могут быть успешно освоены студентами без изменения содержательной части программы;
- дисциплины, не способствующие реализации поставленных целей или имеющие недостаточную ориентацию на их достижение.

Необходимым условием для качественной оценки того, насколько содержание дисциплин соответствует содержанию компетенций является хорошее знание проектировщиками образовательной программы ее целевой части, а также знакомство преподавателей, представляющих отдельные дисциплины, с компетенциями, формирующимися в рамках блока, к которому относится его дисциплина. Поэтому все участники должны быть обеспечены функциональными картами соответствующих компетенций в решении профессиональных задач.

Работу целесообразно построить по группам, работающим отдельно по блокам дисциплин. В каждой группе, кроме преподавателей дисциплин данного блока, должны быть представлены лица, ответственные за реализацию соответствующего блока целей, и определяющие требования к преподавателям отдельных дисциплин с точки зрения их целевой направленности.

- Для получения полной наглядной картины связей между целевой и реализационной частями по всей программе необходимо построить и заполнить в процессе работы три матрицы (см. формы 1–3).

В каждой из них по вертикали расположен перечень компетенций по решению профессиональных задач и их компонентов (когнитивного, ориентировочного, операционального и опыта), которые должны быть сформированы у бакалавра, специалиста и магистра, а по горизонтали – перечень дисциплин, который на первом этапе разработки ООП может быть взят из действующей практики ведения вузом образовательного процесса по данному направлению/специальности.

Так как заполнение матриц носит согласующий характер, для этого можно использовать два вида значков.

Ответственные за реализацию программы в ячейке на пересечении компонента компетенции и дисциплины, в рамках которой он должен формироваться, ставят знак «←». В свою очередь, представители предметных кафедр, осуществляющие проектирование содержания образовательной программы в рамках дисциплин, в ячейке на пересечении дисциплины и компоненты компетентности, которая в рамках ее формируется – знак «I»

В результате, в каждой из трех матриц (или их фрагментов) будут отмечены:

- знаком «+» – ячейки на пересечении каждого компонента выбранной компетенции и дисциплины, которая способствует ее формированию (вариант, когда запрос от представителей целевой части программы и возможности дисциплины совпали);

- знаком «←» – ячейки на пересечении каждого компонента выбранной компетенции и дисциплины, которой предлагается его формировать (запрос на достижение определенного результата сформирован, а возможности для этого в рамках дисциплины еще не сформированы).

- знаком «I» – ячейки на пересечении каждого компонента выбранной компетенции и дисциплины, которая могла бы способствовать ее формированию (предложение на достижение определенного результата сформировано, а запрос отсутствует).

Заполненные ячейки таблицы являются реальными и потенциальными составляющими будущих деятельностных модулей, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций выпускника вуза.

Работа по заполнению таблицы обеспечит структурирование компетенций и учебных дисциплин. *Компетенции* при этом разделяются на три группы:

- группу компетенций, все компоненты которых осваиваются в рамках одной или нескольких дисциплин (предметов);
- группу компетенций, для отдельных компонент которых не определены дисциплины и практические виды деятельности, где они могли бы быть сформированы;
- группу компетенций, все компоненты которых нигде в рамках данного списка дисциплин не формируются, т.е. не имеют пересечений ни с одной из дисциплин.

Дальнейшая работа со второй и третьей группами компетенций должна быть направлена на повышение целевой направленности образовательной программы за счет включения в нее тех учебных курсов, практических видов деятельности, которые будут «работать» на заданные цели.

Работа завершается соответствием целевой и предметной структур программы. В этом случае для всех компетенций и их компонентов будут определены дисциплины и виды практической деятельности, в рамках которых происходит их освоение.

Заполненные таблицы наглядно продемонстрируют наличие между ячейками связей и по вертикали (в рамках дисциплины), регулируемых как логикой предмета, так и логикой формирования компетенции (эти две логики **в рамках построения содержания предмета** необходимо будет затем согласовать между собой), и по горизонтали (межпредметные связи, обеспечивающие согласование «деятельностного» содержания). Так проявляется особенность образовательных программ, ориентированных на реализацию компетентностного подхода, связанная с необходимостью *высокой степени интеграции* всех видов содержащихся в них знаний, необходимых для формирования планируемых компетенций и их компонентов. В связи с этим программа каждой учебной дисциплины должна рассматриваться не как некая автономная единица, а как **органическая** часть образовательной программы.

Завершается процедура получением разработчиками каждой дисциплины, в рамках которой будут осваиваться компоненты планируемых компетенций, списков этих компонентов для опре-

деления в рамках каких тем будет происходить их освоение студентами.

2.1.2. *Определение состава учебных тем по каждой дисциплине*

После составления списка дисциплин, изучение которых призвано обеспечить формирование необходимых компетенций, стало возможным для каждой дисциплины определить состав учебных тем, изучение которых обеспечивает формирование закреплённых за ней компонентов компетенций. Содержание каждой компетенции при этом выступает в качестве основы проектирования учебных тем и их содержания, которое затем будет конкретизироваться при подборе соответствующего дидактического, методического, технического и прочего обеспечения, согласования последовательности и способов решения всей серии учебных задач по формированию компонентов готовности студента к решению практических задач определённого типа.

На этом этапе работы проектировщики содержания программы, рекомендуется использовать Технологическую карту формирования компетенции (Форма 4).

С помощью Технологической карты можно будет «выстроить» деятельностную и предметную структуры образовательной программы. Она заполняется на каждую компетенцию, элементы которой формируются в рамках дисциплины, и определяет в соответствии с содержанием компонентов компетенции:

- учебные темы данной дисциплины, изучение которых обеспечивает получение каждого образовательного результата;
- знания и умения, необходимые для успешной реализации образовательного процесса;

Работа с Технологической картой на данном этапе состоит в определении для каждого пункта содержания формируемых компонентов, расположенного в графе 1, перечня учебных тем, которые обеспечивают освоение соответствующих знаний, умений, методов и приемов деятельности. Темы заносятся в графу 2.

Учебная дисциплина _____

**Технологическая карта формирования компетенции
в решении задачи:**

Компоненты способа решения задачи	Учебные темы
1	2
<i>Знаниевый компонент</i>	
1.	
2.	
.....	
<i>Ориентировочный компонент</i>	
1.	
2.	
.....	
<i>Операциональный компонент</i>	
1.	
2.	
.....	
<i>Опыт</i>	
1.	
2.	
.....	

После реализации данного шага проектирования содержания образовательной программы для каждой компетенции будут определены формы учебной деятельности и учебные темы, обеспечивающие ее формирование, Это позволит для каждой дисциплины и компетенции определить «элементарные клеточки», из которых затем будет выстраиваться образовательная программа (Форма 5).

При заполнении Формы 5 в графе «Формы учебной деятельности» указывается, в рамках изучения какой дисциплины формируются компоненты компетенции, например, «Изучение курса психологии». В следующие графы заносятся учебные темы по формированию знаниевого компонента (графа 2), ориентировочного (графа 3), операционного (графа 4) и опыта (графа 5).

Компетенция: _____

Формы учебной деятельности	Компоненты компетенции			
	Знаниевый компонент	Ориентировочный	Операционный	Опыт
1	2	3	4	5

2.1.3. Определение объема учебного времени, выделяемого на изучение каждой дисциплины и другие формы учебной деятельности студентов

При определении объема учебного времени, выделяемого на изучение учебных дисциплин и освоение видов практической деятельности студентов, необходимо руководствоваться двумя группами требований. Первая группа в своей основе имеет процесс формирования компетенций и их составляющих, вторая – связана с общими требованиями к учебному плану образовательной программы, задаваемыми стандартом и выступающими в роли ограничений для разработчиков¹.

Другими словами, определение учебного времени происходит в процессе согласования возможностей стандарта, а также потребностей программы в целом и ее предметных составляющих. При этом вуз должен руководствоваться рядом нормативов, определяющих:

- максимальный объем учебной нагрузки студента (включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы);

- общий объем каникулярного времени в учебном году.

Кроме того, при распределении времени в рамках образовательной программы проектировщики могут использовать право:

- включать в вариативную часть: не менее 50% общего времени учебных циклов Б.1 – Б.3; не менее 70% общего времени

¹ Следует учесть, что в настоящее время ФГОС ВПО третьего поколения еще не утвержден, что позволяет, используя его общие правила и требования, разрабатывать и возможные предложения по его корректировке.

учебных циклов М.1 – М.3; не более 30% общего времени учебных циклов С.1 – С.3;

- устанавливать необходимую глубину преподавания отдельных дисциплин, входящих в образовательные программы подготовки бакалавра, специалиста, магистра, что влияет на время, выделяемое на изучение дисциплин;

- для студентов с разным уровнем подготовки вводить различные уровни освоения дисциплин, преподаваемых по одной, общей для всех категорий студентов, программе: ознакомительный уровень, базовый уровень, профессиональный уровень, углубленный профессиональный уровень;

- объединять дисциплины в междисциплинарные курсы и разрабатывать соответствующие программы для их изучения при условии обеспечения необходимых компетенций, установленных стандартом.

Кроме того, существуют различные внутренние нормы, которые также необходимо учитывать.

Следует также учесть необходимость перевода полученных часов в зачетные единицы, которые будут использоваться в качестве меры трудоемкости учебных дисциплин.

При определении объема учебного времени на изучение дисциплины (другие виды деятельности) предлагается учитывать общее количество часов, затрачиваемых студентом на все виды учебной работы, что обосновано с позиций компетентного подхода, при котором важно определить как результат, так и время, необходимое студенту для получения этого результата. Кроме того, при определении объема выделяемого времени следует учитывать уровень, на котором происходит формирование планируемой компетенции.

Расчет требуемого времени осуществляется путем его суммирования по всем темам в рамках формируемой компетенции. Затем происходит согласование запрашиваемого и выделяемого на изучение дисциплины времени.

При отсутствии совпадения между требуемым и выделяемым на изучение дисциплины объемом времени следует учитывать важность компетенций в формировании которых участвует данная дисциплина и важность самой дисциплины для реализации целей образовательной программы.

В случаях, когда не удастся получить требуемый объем времени, возникает необходимость в оптимизации временных затрат, которая может быть также обеспечена за счет интеграции данной дисциплины с другими. Это возможно при освоении компетенций, носящих междисциплинарный характер, изучение которых наиболее эффективно проводить в форме интегрированных занятий, подготовленных совместными усилиями нескольких преподавателей. На таких занятиях подробно могут быть рассмотрены общие и специфические вопросы в решении ряда близких профессиональных задач. Причем это касается всех компонентов решения таких задач.

2.1.4. Формирование деятельностной структуры образовательной программы

После того как разработчиками будут полностью определены все исходные элементы образовательной программы (набор компетенций; дисциплины, участвующие в формировании; формы учебной деятельности и практики его обеспечивающие; объем времени, выделяемый на реализацию дисциплин и видов практической деятельности) появляется возможность приступить к формированию ее деятельностной структуры, завершением которого будет создание деятельностных модулей.

Для этого необходимо определить:

- последовательности и сроков завершения формирования каждой компетенции;
- времени и места приобретения опыта в решении соответствующих задач по каждой компетенции;
- времени освоения знаний и умений, входящие в состав компетенции и необходимых для накопления опыта решения задач соответствующего типа.

В результате деятельностные модули образовательной программы будут включать совокупность базовых и профессиональных профилированных дисциплин, интегративных курсов и различных форм самостоятельной работы студента, обеспечивающих в комплексе формирование компетентности выпускника в выполнении отдельных видов деятельности или конкретных задач формируемых видов деятельности.

Для определения *последовательности формирования компетенций* в рамках образовательной программы необходимо учитывать следующие ограничения:

- стандарт третьего поколения имеет уровневое строение;
- формирование общих компетенций должно осуществляться преимущественно в рамках образовательной программы бакалавра;
- формирование специальных компетенций более общего плана должно осуществляться в рамках образовательной программы бакалавра, а формируемых на их основе путем дальнейшего углубления и расширения – в рамках образовательных программ специалиста и магистра.

Последовательность формирования компетенций можно изобразить в таблице, где по вертикали записывают все планируемые компетенции, а по горизонтали – сроки завершения их формирования (Форма 6).

Форма 6

Вспомогательная таблица для определения последовательности и сроков завершения формирования компетенций

Компетенции	Время (семестры)													
	Бакалавр							Специалист		Магистр				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9	10	11	12
Компетенция № 1				*										
Компетенция № 2								*						
Компетенция № 3 (после № 1)								*						
....														

Определению последовательности формирования компетенций может осуществляться методом их перебора:

- сначала заносятся в список те компетенции, формирование которых может быть начато сразу, т. е. не требующие наличия у студентов в качестве базовых знаний и умений, которыми они должны были овладеть в рамках любой другой компетенции (например, это компетенция № 1 и компетенция № 2);
- затем в список вносятся компетенции, формирование которых может начаться только после окончания формирования ком-

петенций, находящихся в верхней части списка (например, это компетенция № 3, которая может формироваться только после компетенции 1).

После того, как определились все логические цепочки, необходимо, двигаясь «от конца» и учитывая, что образовательные программы магистра и специалиста реализуются на базе программы бакалавра, определить сроки завершения формирования компетенций. Эта процедура неформальная, требует экспертной оценки, в которой могут участвовать как ответственные за реализацию образовательной программы, так и приглашенные эксперты.

При определении сроков завершения формирования компетенций экспертам необходимо учитывать роль компетенций в реализации учебной деятельности студентов, стремясь как можно раньше сформировать компетенции, которые повысят результативность обучения. Кроме того, важным фактором является возможность отработки способов решения отдельных задач, сформированных в рамках одной компетентности при формировании другой.

Кроме того, следует учитывать при определении места формирования отдельных компетенций в образовательной программе возможность решения междисциплинарных проблем, введением в обучение интегративных занятий, элементов модульной технологии, позволяющей решать задачи, качественное решение которых невозможно на основе одного интегрированного занятия.

При традиционном обучении отдельные аспекты этих проблем прорабатываются в разных учебных дисциплинах, что неэффективно в связи с «разорванностью» процесса обучения во времени, а также несогласованностью между преподавателями в подходах, в трактовке понятий, в сути осваиваемых способов решения частных задач и т.п. Поэтому у студентов достаточно сложно сформировать целостное представление об очень важных для профессиональной деятельности аспектах способов решения. Учитывая эти нюансы, можно планировать блоки занятий по определенному деятельностному модулю при его грамотном построении и согласовывать их количество по той или иной дисциплине, порядок изучения отдельных разделов и время проведения.

Определив время и место завершения формирования знаниевого, ориентировочного и операционального компонентов каж-

дой компетенции (соответствующая образовательная программа бакалавра, магистра, специалиста), можно перейти к определению времени и места приобретения опыта в решении соответствующих задач (различные формы практик, проекты, дипломные и курсовые работы и т.д.). Формирование этого компонента является заключительной фазой формирования компетенции.

В связи с тем, что объем времени на выделенные для формирования опыта виды деятельности (учебные и производственные практики, курсовую и выпускную работы и т.д.) определен, можно определить время начала обучения, для предыдущих дисциплин (форм учебной деятельности), формирующих операционный, ориентировочный и когнитивный компонент.

2.1.5. Формирование предметных модулей образовательной программы

Завершающим моментом разработки содержания образовательной программы является формирование ее предметных модулей, обеспечивающих временную структуризацию всех входящих в нее и необходимых для достижения конечных целей дисциплин.

К началу этого этапа проектирования программы уже определен перечень всех учебных дисциплин, произошло распределение между ними общего числа часов, известен временной диапазон в рамках учебных программ, направленных на формирование компетенций. Внесены допустимые изменения и в содержание включённых в образовательную программу дисциплин, являющихся инвариантной составляющей ее содержательного компонента (например, философия, социология, психология, педагогика и др.). Определены региональный и вузовский компоненты образовательной программы.

Чтобы определить предметные модули образовательной программы, можно воспользоваться таблицей, где по вертикали записывают все учебные дисциплины, а по горизонтали – сроки их завершения (Форма 7).

Для каждой дисциплины сначала фиксируется срок завершения, определенный на предыдущем этапе, а затем путем несложной процедуры дисциплины последовательно изымаются из таблицы и распределяются между предметными модулями образова-

тельных программ бакалавра, магистра и специалиста до семестра. Работу можно проводить отдельно для каждого уровня программы.

Форма 7

Вспомогательная таблица для формирования предметных модулей

Учебные дисциплины	Время (семестры)													
	Бакалавр								Специалист		Магистр			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9	10	11	12
Учебная дисциплина 1														
Учебная дисциплина 2														
Учебная дисциплина 3														
....														

После определения предметных модулей можно переходить к разработке взаимоувязанного до разделов дисциплин учебного плана, так как известен и набор дисциплин, и объем учебной работы по каждой дисциплине, а также и по каждому разделу дисциплины, и место каждой дисциплины в предметном модуле.

3. ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

3.1. Психолого-педагогические основы выбора технологий и методов формирования профессиональных компетенций студентов

Освоение деятельностного содержания требует использования адекватных ему технологий, форм организации учебного процесса, методов обучения студентов.

Определяя психолого-педагогические основания отбора технологий, форм и методов организации учебного процесса в высшей школе, мы ориентировались на положения деятельностного подхода, основанные на теории деятельности, разработанной в психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым.

Для достижения заданных образовательных целей формирования выпускника университета как субъекта профессиональной деятельности, собственного развития, а также субъекта межличностных отношений в коллективе и рынка труда актуально, необходимо чтобы личность в образовательном процессе рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности.

Деятельностный подход в профессиональном обучении предполагает качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия преподавателей и студентов. Они складываются на основе самостоятельности и добровольного признания студентами стимулирующей роли преподавателя. Смысл этой технологии в том, что обучение какой-либо профессиональной деятельности может успешно осуществляться посредством моделирования в нем предметного и социального содержания предстоящей деятельности¹.

Понятие *«педагогическая технология»*, будучи весьма спорным и многозначным, прошло в своем развитии сложную эволюцию: от технической интерпретации («технология в образовании») до научного описания педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату.

То внимание, которое особенно в последние годы уделяется использованию образовательных технологий, связано с массовым характером высшего образования, которое вынуждено решать задачу качественной подготовки все большего количества специалистов за достаточно сжатые для усложняющихся целей сроки. Решить подобную проблему не возможно без использования оп-

¹ См. об этом подробнее: Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

Вербицкий А.А., Костикова М.Н., Ярошенко и др. Состояние проблемы и стратегия развития педагогического образования. / Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 210 с.

ределенных хорошо отработанных и проверенных использованием в массовой практике образовательных технологий, гарантирующих получение требуемых результатов

Основными признаками образовательной технологии в ее современном понимании являются:

- детальное описание образовательных целей;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей;
- использование обратной связи с целью корректировки образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость образовательного процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

В связи с этим для проектирования и достижения результата с помощью применения образовательной технологии необходимо представление о педагогическом процессе как целостности. Преподаватель в этом случае рассматривает слушателей как субъектов образовательного процесса, передавая им часть собственной ответственности за обучение и контроль.

Особенностью образовательной технологии является то, что она опирается на «способ систематического планирования, применения и оценивания всего процесса обучения»¹.

Отличительными признаками современных образовательных технологий является также акцент на характере деятельности преподавателя, который выступает в них в роли организатора различных видов деятельности обучаемых, педагога-менеджера и режиссера обучения, а не транслятора учебной информации. Обучаемый же является субъектом деятельности наряду с преподавателями, а его личностное и профессиональное развитие выступает как одна из главных образовательных целей. Информация в технологиях используется как средство организации деятельности, а не как цель обучения.

¹ Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский дом «Академия», 2002. – 576 с.

В связи с возрастанием потребностей на инновационные образовательные технологии их количество и разнообразие в последние годы заметно возросло. Особенно сильно на данный процесс повлияло развитие информационно-коммуникационных технологий и технологий активного или интерактивного (то есть создаваемого преподавателем совместно со студентами) обучения. В связи с их развитием появилась возможность выбора технологий, наиболее соответствующих условиям образовательного процесса, решаемым в нем задачам, а также особенности обучающихся и обучаемых.

Рассматривая технологический аспект формирования общих и специальных компетенций, следует также остановиться на понятии **методов обучения**, которые в свою очередь делятся на методы преподавания и учения¹.

Методы преподавания – это разработанная с учетом дидактических принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых педагогом позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучающихся.

Методы учения – это разработанная с учетом дидактических принципов система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает у обучающегося эффективность самоуправления в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач. Таким образом, метод обучения рассматривается как способ организации учебно-познавательной деятельности студентов, как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента по достижению целей формирования заданных в образовательной программе компетенций.

При реализации деятельностной системы обучения студентов, главным является оптимальность выбора технологий и методов обучения. Чем большее количество аспектов учитывается при их выборе, тем выше получаемые результаты обучения. Чтобы выбрать среди множества методов оптимальный вариант, нужно руководствоваться их соответствием:

¹ Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. - Казань: – Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

1. Закономерностями и вытекающими из них принципами обучения.

2. Целями и задачами обучения.

3. Содержанием и методами данной науки вообще и данного предмета в частности.

4. Учебными возможностями обучающихся:

а) возрастными (физическими, психическими);

б) уровнем подготовленности (в обучении и воспитании);

в) особенностями коллектива (группы) в которой проводится обучение.

5. Особенности внешних условий (географических, производственного окружения и пр.).

6. Возможностями самих преподавателей: их предшествующим опытом, знанием типичных ситуаций процесса обучения, в которых оказываются наиболее эффективными определенные сочетания методов, уровнем их теоретической и практической подготовленности, способностями применения определенных методов, средств, умениями избрать оптимальный вариант, личностными качествами и пр.¹.

Данный алгоритм является достаточно обобщенным. В связи с этим можно рекомендовать его использование не только для выбора методов, но и образовательных технологий.

Выбирая ту или иную технологию работы со студентами, необходимо иметь в виду, что наибольшего эффекта от ее применения можно достичь, если учитывать цели образования, на реализацию которых должна быть направлена избираемая технология, содержание, которое предстоит передать обучающимся с ее помощью, а также условия, в которых она будет использоваться.

Целями применения рассматриваемых в данных рекомендациях технологий является приобретение выпускником вуза компетенций, благодаря которым он сможет стать субъектом решения профессиональных задач, субъектом отношений в коллективе, субъектом собственного развития и рынка труда. Каждая из перечисленных целей включает в себя целый комплекс задач формирования данных видов деятельности.

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

Кроме того, в содержательном плане каждая из компетенций (целей и задач) содержит в себе *четыре компонента: когнитивный, ориентационный, операциональный и опыт осуществления деятельности*. Овладение четырьмя составляющими формируемых компетенций позволит студенту стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно включиться в трудовую деятельность.

Три уровня, на которых может быть сформирована компетенция:

– *на первом уровне* сформированности компетенции человек способен решать только *единичные* задачи формируемой деятельности и из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы ошибочно, то есть там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи;

– *второй уровень* сформированности компетенции обеспечивает решение определенные группы задач формируемой деятельности с пониманием условий и границ применимости обобщенных способов их решения. Однако и в этом случае человек не будет способен решить любые задачи, а только те их группы, которые позволяет освоенный им уровень обобщенности освоенного способа деятельности. Чем выше степень обобщенности, тем большее число задач будет способен решить человек.

– высокий уровень обобщенности соответствует *третьему уровню* сформированности компетенции. Такая компетенция обеспечивает решение *любых* задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи, которые при этом выявляются самостоятельно.

Так как все перечисленные цели, их содержательные компоненты и уровни формирования компетенций носят инновационной для российской системы образования характер, то, следовательно, их реализация потребует модернизации традиционных и использования новых образовательных технологий и методов обучения студентов. Критериями их отбора должна являться их направленность на формирование базовых компетенций: специальных и общих; наличие возможностей для индивидуализации образовательного процесса, развития мотивации студентов в отношении будущей профессии и продолжения профессионального образования после окончания университета, возможностей для перехода от образования к самообразованию.

В связи с переходом высшей школы на работу по новым образовательным стандартам, нацеленным на формирование компетенций студентов, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, следует говорить о необходимости реализации в вузе технологического подхода. Однако достаточно обоснованной, с точки зрения современной науки и практики, и надежной системной технологии, обеспечивающей реализацию данной концепции, пока нет. Поэтому в данных рекомендациях будут рассмотрены примеры использования наиболее разработанных и доступных для применения в массовой практике технологий, перечень которых приведен в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Технологии и методы формирования профессиональных компетенций студентов высшей школы

Деятельности	Виды технологий и методов	Формы, методы и технологии
1	2	3
Традиционная учебная деятельность	Традиционная технология: лекционно-семинарская система обучения.	Лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы
Квази-профессиональная деятельность	Неимитационные, неигровые технологии и методы	Технология <i>проблемного обучения</i> . <i>Практикумы</i> : социокультурные, производственные <i>Метод проектов</i> . Индивидуальные и групповые проекты, монопредметные и межпредметные; краткосрочные (мини-проекты), среднесрочные и долгосрочные проекты; информационные, исследовательские, творческие и практико-ориентированные проекты; виртуальные сетевые проекты. Кейс-метод. Подготовка и защита курсовых и выпускных работ

Продолжение таблицы 3.1

1	2	3
		Технологии организации <i>исследовательской деятельности студентов</i> : студенческие научные общества, студенческие научные и научно-практические конференции, научные студенческие дискуссии.
	Неимитационные, игровые технологии и методы	Рефлексивно-ролевые игры Организационно-деятельностные игры Экспертные игры, включая компьютерные <i>Мозговой штурм</i> . Метод «обратного мозгового штурма», метод «двойного мозгового штурма», метод «конференции идей».
	Комбинированные технологии и методы	Технология «Критическое мышление» Психологические и социально-психологические тренинги
	Имитационные, неигровые технологии и методы	Занятия на тренажерах
	Имитационные, игровые технологии и методы	Технология «Дебаты» Имитационные игры: деловые игры, ролевые игры, имитационные игры с тренажерами
Учебно-профессиональная деятельность	Технологии формирования опыта профессиональной деятельности	Практика по специальности Стажировка, заграничная стажировка
	Технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов	Научный семинар НИР студентов Авторская мастерская Студенческая исследовательская лаборатория Научно-исследовательские экспедиции Гранты на выполнение самостоятельных исследовательских работ Научные стажировки студентов Научно-исследовательская практика Научные публикации

Все содержащиеся в таблице технологии поделены на три группы: традиционной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

К первой группе отнесена лекционно-семинарская система обучения, которую принято называть традиционной. В связи с выделением группы инновационных технологий ее черты, как традиционной, определились более явственно. Она пригодна для решения таких задач, как передача большого объема информации, развитие памяти, внимания, некоторых логических умений обучающихся (выделять главное и существенное, структурировать учебный материал, подбирать доказательства, строить классификации). Составляющие традиционной технологии:

- поточно-групповая система организации занятий;
- предметный учебный план;
- наличие фиксированной численности потоков и групп;
- стабильное единое для преподавателей и студентов (синхронное) расписание учебных занятий;
- еженедельная передача материала одного предмета небольшими порциями;
- использование в качестве основных форм учебных занятий лекций, семинаров, лабораторных и практических;
- постановка преподавателем (лектором) четких целей обучения и обеспечение соответствующего планирования их достижения;
- опора на применение наглядно-иллюстративных методов обучения;
- фронтальная и индивидуальная работа преподавателя со студентами на учебных занятиях, то есть при проведении лекций, семинаров и практических;
- наличие эпизодически возникающей обратной связи преподавателя со студентом;
- индивидуальная работа студента с учебной литературой;
- наличие самостоятельной домашней работы для подготовки к отдельным фиксированным в стабильном расписании занятиям;
- фрагментарная проверка выполнения самостоятельных заданий студента преподавателем;

- оценка преподавателями академических результатов студентов с помощью выполнения текущих контрольных работ, итоговых зачетов и экзаменов, проводимых по семестрам в рамках сессий.

Не случайно традиционную технологию все больше подвергают критике за невозможность с ее помощью достичь более полного и осмысленного усвоения знаний; слабое решение задач социализации; сложность приобретения компетенций, способности решать не узкопредметные, а практические нестандартные задачи; сложность развития и учета индивидуально-личностных качеств и др. Между тем все эти результаты образования становятся необходимыми в связи с переходом вузов к реализации компетентностного или деятельностного подхода.

Ко второй и третьей группам отнесены инновационные технологии активного обучения квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов. К ним относят технологии и методы учебно-познавательной деятельности учащихся, обладающих следующими отличиями от традиционных:

- активизацией поведения и мышления учащихся;
- высокой степенью их вовлеченности в учебный процесс (активность студента сопоставима с активностью преподавателя);
- обязательностью взаимодействия учащихся между собой и/или с преподавателем;
- наличием предпосылок для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения материала;
- повышенной степенью мотивации, эмоциональности и творческого характера занятий;
- направленностью на освоение материала в максимально сжатые сроки.

По наличию или отсутствию в технологиях и методах квазипрофессиональной деятельности моделей, имитирующей реальный процесс, все методы данной группы поделены на неимитационные и имитационные. В каждой из групп выделены игровые и неигровые.

К третьей группе отнесены методы учебно-профессиональной деятельности, которые наиболее приближенны к условиям реальной практики.

Выбор методов решения учебных задач определяется как содержанием этих задач так и потенциальными возможностями различных методов обеспечить требуемый результат решения. Каждому методу соответствует определенный тип задач, где его применение может быть полезным.

3.2. Назначение технологий и методов в формировании компонентов компетенций

Формирование общих и специальных компетенций основывается на решении студентами учебных задач освоения их отдельных компонентов (когнитивного, ориентационного и операционального) с последующей их интеграцией в целостный способ деятельности. Завершающей стадией формирования компетенции является приобретение опыта решения практических задач.

Рассмотрим роли, которые могут сыграть выделенные выше три группы методов традиционной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности в формировании компонентов компетенций. Понимание назначения методов в формировании компонентов компетенций будет способствовать решению задачи их выбора.

Доминирующая до недавнего времени лекционно-семинарская система обучения была преимущественно нацелена на усвоение знаний, умений и навыков. Степень усвоения материала, составляет в ней от 30% (при использовании наглядных пособий), до 50% (при использовании аудио-визуальных средств обучения). Кроме того, она не может обеспечивать обучаемым условия для перехода от усвоения «готовых» знаний к самостоятельному их приобретению на практике, так как не формирует понятий, как способов деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский: «Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводят к образованию понятия, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи может возникнуть и оформиться понятие».¹

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 Т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2, с. 127.

**Роль основных групп технологий и методов обучения
в формировании компонентов компетенций**

Группы технологий и методов	Роль методов в формировании компонентов компетенций
Технологии и методы традиционной учебной деятельности (лекции, семинары)	Формирование знаний об ориентировочной основе выполнения деятельности, обобщенных способах и частных методах, приемах, правилах решения ее задач
Технологии и методы квазипрофессиональной деятельности.	Отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций и их последующая интеграция в способ в учебном процессе, имитирующем профессиональную деятельность.
Технологии и методы учебно-профессиональной деятельности	Отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций и их последующая интеграция в условиях специально организованной учебно-профессиональной деятельности или на практике под руководством преподавателя

Несмотря на это ограничение лекционно-семинарская система обучения, несомненно, будет играть определенную роль и в инновационном образовании. Ее назначение, как одной из наиболее информационемких технологий, будет состоять в формировании за счет лекций и семинаров когнитивного компонента общих и специальных компетенций. В связи с необходимостью реализации новых образовательных целей, функциональное назначение, виды и методика ведения лекций должны будут измениться.

Развитие когнитивного компонента играет важнейшую роль в формировании готовности студента к профессиональной деятельности. В его содержание входят методологические знания, которые отличаются большей обобщенностью и широтой переноса, чем предметные. Поэтому содержание обучения должно строиться так, чтобы необходимые для решения профессиональных задач знания в новой области приобретались студентами не путем их заучивания в готовом виде, а путем их самостоятельного «открытия» и «изобретения» с помощью методологических знаний. Это значительно сократит сроки овладения новыми зна-

ниями, способами их «добывания» и существенно повышало их качество. Однако это предъявляет повышенные требования к содержанию и способам его освоения.

Для преодоления недостатков традиционных лекций информационного характера возможно использовать их модернизированные варианты. Среди них наиболее подходящими для решения задач компетентностного подхода являются установочная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция.

В ходе *установочных (вводных) и обобщающих лекций* раскрываются наиболее значимые методологические проблемы изучаемого содержания, систематизируются знания, выделяется их структура. Целесообразно также проводить установочные лекции, раскрывающие задачи и содержанию предстоящей в текущем учебном году или семестре учебной деятельности. На установочных лекциях должны будут прозвучать требования к результатам обучения, формируемым компетенциям, раскрыты возможные пути их достижения студентами, методы контроля. Обобщающие лекции по дисциплине или циклу дисциплин читаются по завершении изучения целостного деятельностного модуля, в рамках которого формируется общая или специальная компетенция, и выполняют не только функцию проверки, но и интеграции знаний, которые изучались студентам на разных предметах. Лекция в данном случае служит не только решению задач передачи студентам каких-то знаний, а представляет собой способ наиболее емкого и оперативного предоставления научной, методологической и профессиональной информации, обеспечивая ориентацию студентов на освоение будущей профессиональной деятельности. Особым образом организованная лекция способна стать фактором активизации самостоятельной деятельности студента, способа формирования его профессиональных и мировоззренческих позиций.

Наряду с ориентацией в предметном содержании, задача преподавателя при проведении лекции состоит в обеспечении условий мотивации студентов для принятия ими ценностей профессиональной деятельности и необходимых для её осуществления знаний. Лекция должна побудить студента к решению профес-

сиональных задач, осуществлению разных видов профессиональной деятельности. Более результативной в этом плане является лекция, выстроенная по принципам *контекстного* обучения. При таком подходе её развитие идет от классической информационной лекции, через ряд промежуточных форм. Постепенно она приобретает форму, воссоздающую реальные способы взаимодействия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы профессиональной деятельности. В таком виде она становится деятельностной формой профессионального образования.

Наиболее актуальными для реализации системы формирования готовности студентов к профессиональной деятельности являются: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция и др. Практически все они позволяют вводить профессиональные задачи в любой блок дисциплин учебного плана, включённых в содержательный компонент формирования профессиональных компетенций, придавая деятельностный характер этой традиционной форме обучения в высшей школе.

Ценность *лекции проблемного* характера связана с проблемностью ее содержания, направленностью на анализ информации, содержащейся в профессиональной задаче, и той дополнительной информации, которую вводит преподаватель во время разъяснения отдельных положений и понятий. Проблемное построение лекции, возможность включения в нее проблемных задач и последовательное развертывание процесса их решения способствует принятию студентами целей учебно-познавательной деятельности, включению их в систему активных исследовательских и познавательных действий. Однако при подготовке и проведении проблемных учебных занятий необходимо: знать уровень познавательной активности студентов; уметь ставить задачи организации продуктивной работы всех субъектов учебного процесса; тщательно организовывать занятия в соответствии с их структурой; эффективно управлять работой всей аудитории; привлекать студентов к постановке проблемы на учебном занятии независимо от уровня проблемного изложения материала; не навязывать собственного видения решения задачи, проблемы, а представлять его как один из вариантов и только после появления идей у студентов; принимать и, по возможности, проводить анализ всех

предлагаемых решений; фиксировать внимание студентов на результатах проделанной в ходе учебного занятия работы.

В комплекс планируемых организационных форм включён ещё один вид лекции контекстного типа – *лекция – визуализация*. Она является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности. Такая лекция ориентирована на то, что профессионально важным качеством необходимым для осуществления профессиональной деятельности является способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму. Метод визуализации способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов предложенного содержания образования. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ, который, будучи воспринятым, развернётся и станет опорой адекватных мыслительных и практических действий. Студенты приобретают также умения планировать презентацию решения любой задачи, определяя и обосновывая структуру его визуального сопровождения; выбирать адекватные способы визуализации; оценивать качество предложенных другими студентами визуальных проектов.

Обеспечив проблемное построение содержания учебного материала, можно реализовать его и в живом педагогическом общении двух преподавателей между собой. Эта задача успешно решается при организации *лекции вдвоем*. Основной замысел проведения такой лекции состоит в компетентном осмыслении выбранной профессиональной ситуации с позиции разных наук (например, философии, педагогики, психологии, физиологии и т.д.) или разных научных школ. Этот прием также позволяет сильнее акцентировать внимание студентов на наиболее важной информации, необходимой для решения определённых типов задач. В этом плане ценно, что один из преподавателей сообщает наиболее важные положения, второй на конкретных фактах раскрывает их суть, показывает пути использования этих идей. При этом один из преподавателей ставит вопросы, формулирует проблемы, а второй раскрывает и сопоставляет варианты возможного их разрешения. Позиция второго лектора может носить практико-

ориентированный характер, показывающий возможные варианты решения профессиональных в различных условиях. Кроме того, эту лекцию можно использовать для постановки и решения профессиональных задач, т.е. для осуществления интегрированной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Лекция с заранее запланированными ошибками создает возможность развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные и ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию, формируя умение оценивать качество других предположений. Преподаватель заранее и целенаправленно закладывает в содержание такого типа лекции определенное количество ошибок содержательного, методического или методологического характера. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции, т.е. сразу вести самостоятельный поиск, принимать решение.

Семинары преимущественно следует строить по контекстному типу, реализуя принцип совместной деятельности, сотворчества студентов и преподавателей. В процессе их проведения студенты получают опыт применения способов решения задач квази-профессиональной деятельности, усвоят ее приемы, научатся анализировать ход и результаты, находить и корректировать ошибки.

На практических занятиях студенты еще целенаправленнее приобретут опыт использования способов профессиональной деятельности как средства решения разных типов профессиональных задач, регуляции коллективной и индивидуальной исследовательской деятельности, усвоят профессиональные приемы осуществления и представления результатов деятельности, приобретут опыт проведения анализа ее хода и результатов.

То же касается содержания и методики проведения семинаров, в процессе которых преимущественно так же будет формироваться когнитивный компонент будущих компетенций. Помимо традиционных методов в процессе ведения семинаров нужно шире применять дискуссии, круглые столы. Уместным будет также использование технологий, активизации интеллектуального потенциала студентов: мозговых штурмов, элементов технологий «Дебаты» и

«Критическое мышление». Так как данные технологии в определенной степени являются имитационными игровыми, то в них в значительной степени присутствует социальный компонент, позволяющий формировать некоторые социальные компетенции специалиста как субъекта межличностных отношений.

Модернизация лекционно-семинарской системы происходит сегодня за счет замены очного обучения дистанционным. При использовании дистанционного обучения с использованием учебного телевидения или компьютеров значительно увеличивается объем самостоятельной работы самих студентов, что будет способствовать формированию всех компонентов общих компетенций студентов.

Гораздо шире, чем традиционных, в формировании компонентов компетенций должна стать роль технологий и методов *квази*профессиональной деятельности. В ее формах будет осуществляться отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций с их последующей интеграцией в способы решаемых задач. Все это будет происходить за счет использования тренингов, игровых технологий, метода проекта непосредственно в самом учебном процессе, имитирующем профессиональную деятельность.

Проектная технология во многом решает проблему компетентностного подхода. Студент при реализации этой технологии самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность.

Необходимым результатом обучения на основе проектной технологии является освоение ее студентами, а затем умение применить в своей практической деятельности как инструмент ориентировки и построения своего образовательного, а затем и жизненного проекта, в котором выбор целей, а также содержание и план действий по их достижению четко обоснованы, а повышение адекватности оценки собственных способностей и возможностей является одной из гарантированно достигаемых целей.

В учебно-профессиональной деятельности происходит дальнейшая отработка, развитие и закрепление компонентов форми-

руемых компетенций с их последующей интеграции в условиях реально осуществляемой практики.

3.3. Выбор технологий и методов обучения в зависимости от видов компетенций

Выбор технологий практически не будет зависеть от того, какая из двух основных групп компетенций формируется в учебном процессе. Иными словами, образовательные технологии и входящие в них методы носят позволяющие одинаково успешно формировать как общие, так и специальные компетенции.

В табл. 3.3. приведены технологии и методы, рекомендуемые для решения задач формирования общих компетенций.

Таблица 3.3

Технологии и методы рекомендуемые для формирования общих компетенций

Группы общих компетенций	Рекомендуемые специальные методы и технологии
Компетенции субъекта отношений в коллективе	<ul style="list-style-type: none"> • Технология «Обучение в сотрудничестве» при использовании групповой работы в проектных и игровых технологиях, тренингах. • Тренинги общения • Дискуссии как элемент традиционной лекционно-семинарской системы обучения и различных технологий квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.
Компетенции, субъекта саморазвития	<ul style="list-style-type: none"> • Психологические тренинги личностного роста и развития • Методы внутреннего и внешнего контроля и оценки знаний, используемые в традиционной лекционно-семинарской системе обучения, технологиях и методах квазипрофессиональной учебно-профессиональной деятельности. • Специальные методы внутреннего и внешнего контроля
Компетенции, субъекта рынка труда	<ul style="list-style-type: none"> • Проектные и игровые технологии квазипрофессиональной деятельности • Все методы учебно-профессиональной деятельности

Технологии и методы формирования компетенций, субъекта отношений в коллективе. Одной из наиболее эффективных технологий формирования данной компетенции может выступать «Обучение в сотрудничестве».

Технология обучения в сотрудничестве, разработанная американскими педагогами и учеными для преодоления последствий преимущественно индивидуального характера учебной деятельности обучающихся и их стремлений исключительно к индивидуальным достижениям. Она позволяет приобрести через учебный труд те навыки совместной деятельности, которые затем могут стать необходимыми в дальнейшей жизни. Именно по этой причине она может быть отнесена к социальным технологиям, применяемым в сфере образования.

Цель этой социальной технологии состоит в формировании умений эффективно работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных результатов. Наличие умения работать в сотрудничестве является также обязательным для успешного использования многих других современных технологий, составляющими которых является групповая работа, например, проектных и игровых.

Обучаясь с использованием данной технологии, обучающиеся развивают способности организовывать совместную деятельность, основанную на принципах сотрудничества. При этом у них развиваются такие личностные качества, как эмпатия, терпимость к различным точкам зрения и поведению, ответственность за общие результаты работы, формируется умение уважать чужие точки зрения, слушать партнера, вести деловое обсуждение, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах, – словом, все те качества, которые необходимы для эффективной командной работы. В отличие от традиционного обучения, данная технология способна вызвать у обучающихся сильные эмоциональные переживания, связанные со стремлением к общему успеху и коллективным достижениям. Именно поэтому она рассчитана на формирование качеств, необходимых будущим корпоративным работникам. Кооперация на сегодня является одной из самых распространенных форм отношений людей в трудовой деятельности, так как большинство производственных, научных и других профессиональных задач требует для своего решения приложения именно коллективных усилий.

Технология «Обучение в сотрудничестве» основана на использовании метода групповой работы как наиболее распространенной формы кооперации. Однако в целях выработки общих социальных компетенций групповая работа студентов должна быть организовано согласно определенным правилам, что отличает ее от групповой работы, применяемой для реализации других целей, например, формирования специальных компетенций или их когнитивного компонента. Такая групповая работа подразумевает:

- наличие *взаимозависимости* членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей;

- специальное *внимание, уделяемое социальным аспектам обучения*: способам общения между членами группы;

- наличие *общей оценки работы группы* (описательного плана, не всегда в баллах) складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения обучающихся в группе.

Условиями для возникновения такого типа взаимодействия как сотрудничество является наличие между людьми, объединенными в малую группу, общих целей и взаимодополняющих для их выполнения способностей. Это рождает между ними взаимозависимость, при которой каждый ее член заинтересован во всех других членах группы.

Основной метод взаимодействия людей в процессе сотрудничества – это добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией. А межличностные отношения и та атмосфера, то эмоциональное состояние, которое возникает у людей в процессе сотрудничества, а также чувства, которые они при этом испытывают можно определить как дружеские, партнерские. Это поддерживающие, а не разобщающие, как в соперничестве, или не подавляющие, как при доминировании, отношения. Такой тип взаимодействия и отношений между людьми возникает вследствие наличия трех типов взаимозависимостей участников совместного обучения:

- зависимость от единой цели, которую участники могут достичь только в совместных усилиях;

- зависимость от источников информации: каждый участник владеет только частью информации, необходимой для успешного решения задачи;

– зависимость от формы поощрения.

Чтобы создать данные зависимости в процессе учебы, преподавателю необходимо особым образом структурировать деятельность учащихся, устанавливая с помощью различных способов необходимые для возникновения сотрудничества взаимозависимости. Это способы установления взаимозависимости обучающихся от цели деятельности, от информации и от поощрения.

Способы установления взаимозависимости обучающихся от цели деятельности:

- подготовка единого результата от всей группы;
- подпись каждого члена группы под общим результатом;
- подготовка таблицы успехов каждого члена группы в описательной форме с указанием необходимой дополнительной практики работы в группе (общения, организованности и т.д.);
- каждый член группы выполняет все групповое задание, но преподаватель для анализа результатов работы группы берет работы только одного или двух студентов, у них исправляет ошибки и по ним оценивает работу всей группы в целом.

Способы установления взаимозависимости обучающихся от информации

- каждый член группы располагает информацией (или подбирает ее самостоятельно), которая необходима только для выполнения его части задания;
- между членами группы распределяются роли в выполнении задания.

Способы установления взаимозависимости учеников от поощрения:

- дается оценка работы всей группы;
- индивидуальная оценка академических результатов производится после отработки материала в группах по итогам выполнения специальных работ;
- оценивается уровень академических результатов групп.

После совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса «как» обучающиеся работали, помогая друг другу. Они обсуждают свое поведение, рациональность методов работы группы, удовлетворенность каждой групповой работой и намечают пути совершенствования своего сотрудничества. При этом работа групп оценивается самой группой и преподавателем по следующим показателям:

- результативность (академические результаты работы группы);
- усилия, вложенные в выполнение задания (способность решать поставленные задачи самостоятельно, проявлять настойчивость в достижении целей, изобретательность, творчество; выходить за границы материала, обязательного для усвоения; решать сложные задачи);
- эффективность (реализация каждого члена группы, его удовлетворенность групповой работой);
- доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Процесс обучения в рамках данной технологии заканчивается индивидуальной проверкой знаний обучающихся с подведением итогов работы каждой малой группы. Эта форма контроля позволяет выявлять и затем скорректировать эффективность групповой работы, подлинность и полноценность реализации принципа сотрудничества в обучении. Если индивидуальные показатели студентов окажутся ниже предыдущих коллективных, выставяемых за групповую совместную работу, это означает, что в группе преобладал стиль доминирования: задания по существу выполнялись одним или несколькими членами группы, при этом другие пользовались их результатами.

Еще одной специальной социальной технологией, рекомендуемой для формирования компетенций, позволяющих студенту стать субъектом межличностных отношений в коллективе, является *дискуссия*. Благодаря приобретению опыта участия в дискуссиях, формируются многие составляющие коммуникативной компетенции. В силу высокой степени спонтанности, дискуссия не может выступать самостоятельным методом освоения учебного материала, так как не обеспечивает достижения фиксированных результатов. Однако как элемент она входит практически во все традиционные и инновационные технологии и методы обучения и может использоваться как средство формирования коммуникативной компетентности при изучении основных учебных предметов и на специальных занятиях, посвященных освоению методов ведения самой дискуссии. Культура дискуссии предполагает соблюдение каждым участником определенных норм и правил, освоение

которых и приводит к формированию компетенций в общении. Это свободный обмен мнениями, уважение к мнению каждого участника дискуссии, терпимость к критике и др.

Так как соблюдение указанных правил в ходе свободно организованной дискуссии психологически чрезвычайно сложное дело, то их соблюдение при обучении методом дискуссии требует углубленного рефлексивного анализа, осмысления человеком собственной деятельности в качестве участника или организатора диалога.

Дискуссия является основой для овладения студентами такой социальной технологией как «Дебаты». Технология «Дебаты» создана на базе международной программы «Дебаты», основанной в 1993 г. Институтом «Открытое общество». Это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, ведущейся по определенным правилам. Социализирующее значение этой технологии состоит в том, что она является механизмом приобщения студентов к нормам и ценностям гражданского общества, а также адаптации их к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы. К ее положительным сторонам можно отнести:

- формирование установки на глубокое и всестороннее рассмотрение вопроса при подготовке к дебатам;
- развитие умения анализировать и сопоставлять различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- развитие способности концентрироваться на сути проблемы;
- развитие процессуальных навыков: умение извлекать и обрабатывать информацию, пользоваться библиотеками, конспектировать тексты и др.;
- возможность овладеть навыками культуры дискуссии: умением слышать доводы оппонентов, корректно использовать язык невербального общения (мимику, жесты, интонации);
- развитие умения четко выражать свои мысли в устной и письменной форме;

– воспитание терпимости к различным точкам зрения¹.

Целям формирования коммуникативной компетенции могут служить специально и организованные тренинги общения. Отдельные упражнения по формированию коммуникативной компетенции могут применяться вместе с другими технологиями, например, включаться в программу тренингов личностного роста и развития в сценарии проведения учебных игр. Фрагменты подобных тренингов и отдельные упражнения можно проводить даже в рамках лекционно-семинарской системы обучения: во время лекций, на семинарах и при проведении практических занятий.

Особенностями всех социальных технологий, в рамках которых формируется коммуникационная компетентность, является то, что содержанием образования студентов в них становятся те приемы и методы, которые являются элементами самой технологии, например, дискуссии, дебатов или работы в сотрудничестве. Иными словами сама технология становится в данном случае содержанием образования. Если данная технология осваивается студентами не в рамках специально созданных для этой цели курсов или отдельных занятий, а в процессе освоения основных учебных дисциплин как средство формирования специальных компетенций, то для выработки общих компетенций преподавателю будет необходимо специально акцентировать свое внимание на ней как на предмете освоения:

- объяснить цель освоения данной технологии для приобретения общих компетенций;
- объяснить, какими конкретно приемами и умениями нужно овладеть для освоения компетенций;
- организовать достаточную практику для освоения студентами данных компетенций;
- обеспечить студентам обратную связь о ходе их формирования, информацию о том насколько успешно формируются данные компетенции и какие есть недостатки;

¹ *Петренко О.Л.* Образовательная технология «Дебаты» на уроке и во внеурочной работе / Технологии открытого образования: Сборник научно-методических материалов Московского открытого образовательного проекта / Под ред. Н.П. Дерзковой. – М.: АПК и ПРО, 2002.

– стимулировать студентов и группы к закреплению наиболее удачных способов решения студентами практических задач осваиваемой деятельности в качестве нормы;

– добиваться их поэтапного успешного освоения студентами.

Особенно внимание следует уделить возникающим ситуациям межличностных конфликтов, также используя их в качестве материала для формирования приобретаемых социальных компетенций.

Новая образовательная технология как элемент содержания образования студентов осваивается не сразу, а постепенно. И преподавателю для этого потребуется приложить не меньшие усилия, чем те, какие прикладываются при работе с классическим содержанием, например академическими результатами, знаниями и умениями или при освоении специальных компетенций.

Технологии и методы приобретения компетенций, необходимых для формирования субъекта саморазвития. В реализации этих образовательных целей наиболее эффективными являются социально-психологические тренинги личностного роста и развития, проводящиеся специалистами-психологами по специальным программам.

В данной технологии результаты достигаются благодаря тому, что их участник, приобретая в процессе тренинга недостающие знания, постепенно начинает самостоятельно справляться со своими проблемами. Работа тренера строится как цепочка последовательно сменяющих друг друга упражнений, объединенной темой, по которой проводится тренинг. В тренинге используются самые разные методы: ролевая игра, диалог, анализ ситуации, разогревающие упражнения, «мозговые штурмы» и т. д. В программах тренингов сочетаются двигательные упражнения с теоретическим и диагностическим материалом.

Работа участников тренинга может быть индивидуальной, парной, групповой, по принципу круга и аквариума. После выполнения определенных заданий, в том числе и тестов, инициируются обсуждения. В процессе тренинга ведущий не морализирует и не делает собственных выводов, их произносят участники процесса.

Тренинги личностного роста могут быть выстроены по проблемам, наиболее волнующим студентов: как построить свои жиз-

ненные планы, как спланировать работу по достижению важных целей. Это могут быть и какие-то вполне конкретные и узкие проблемы, например, как подготовиться к экзаменам, как избавиться от волнения и тревоги, как вести себя на собеседовании при приеме на работу и т. д. Все знания, навыки и умения, полученные участниками в ходе этих занятий, должны быть тесно связаны с реальностью, т. е. использоваться и применяться в конкретных жизненных ситуациях. Предполагается, что студент будет преобразовывать полученные знания в способы решения собственных проблем, делать их средством собственного саморазвития.

При проведении тренингов сохраняется постоянный и неизменный состав группы. Это могут быть группы, сформированные на базе групп постоянного состава студентов или из тех учащихся, которые сделали выбор данных занятий в качестве краткосрочных элективных курсов.

Работая с членами тренинговой группы, ведущий создает условия для активного участия каждого, не позволяет доминировать наиболее инициативным участникам тренинга, привлекающим к себе наибольшее внимание. Начинающему тренеру особенно важно верно дозировать упражнения, позволяющие убирать «мышечные зажимы». Их должно быть столько, сколько необходимо для того, чтобы включиться в работу над содержательной стороной занятия. В противном случае занятие превратится в неконтролируемое развлечение.

Стиль ведения тренинговых занятий зависит от зрелости группы и динамики происходящих в ней групповых процессов. В ходе тренинга возникает множество нестандартных ситуаций, требующих от ведущего творческого подхода, хорошего знания методики, большого жизненного опыта и импровизации.

Тренинговая технология нуждается в специально оборудованной аудитории. По возможности, она должна быть простой, оборудованной легко передвигающейся мебелью, столами и стульями для выполнения письменных работ и иметь свободное пространство для выполнения двигательных тренинговых упражнений и игр. Помещение для занятий должно быть уединенным и не напоминать обычную аудиторию с соответствующей атрибутикой.

На формирование компетенций субъекта собственного развития оказывают значительное влияние используемые в учебном

процессе формы и методы контроля и оценки знаний студентов. Грамотно построенная и используемая система оценивания способствует формированию у студентов адекватной самооценки, Я-концепции, развивает их способности к самопознанию, создает стимулы для дальнейшего саморазвития, поиска, изучения и освоения новых способов профессиональной деятельности. Для их успешного формирования важен отбор методов с высоким мотивационным и стимулирующим потенциалом. Необходимо также сочетание методов контроля, осуществляемого различными индивидуальными и коллективными субъектами: преподавателями, студентами, самим обучающимся, экспертами, а также сочетания методов внутреннего и внешнего по отношению к системе вузовского образования контроля. При этом важно, чтобы во внешнем контроле были представлены все заинтересованные в оценке качества будущих специалистов субъекты.

Особенность контрольной функции состоит в том, что ее выполнение может осуществляться не только с помощью специальных методов контроля и оценки, но и непосредственно в процессе обучения при выполнении студентом различных обучающих видов деятельности. Контрольную функцию могут выполнять любые способы получения обратной связи. Так, в лекционно-семинарской системе обучения контрольную нагрузку могут нести вопросы, с которыми преподаватель обращается к аудитории во время чтения лекции, а также семинары, практические и лабораторные работы студентов. В технологиях и методах квази-профессиональной деятельности такую роль могут играть дискуссии, задания, которые выполняются студентами в процессе обучающих игр, тренингов, при защите проектов. При осуществлении учебно-профессиональной деятельности контроль ее выполнения студентами проводится по результатам отчетов о прохождении практики и стажировки; на основе анализа и оценки их публикаций, выступлений на научных семинарах, конференциях; по работе студентов в составе научно-исследовательских студенческих экспедиций и др.

Однако при этом все же наиболее стимулирующими и активизирующими студентов могут оставаться именно специальные методы контроля и оценки их знаний.

На сегодня в вузах есть стремление с помощью множественности субъектов контроля, сочетания методов внутреннего и

внешнего контроля достичь аутентичности, то есть подлинности, истинности проводимой оценки. Благодаря этим процессам происходит развитие новых методов внешнего контроля и оценки результатов обучения студентов с участием непосредственных работодателей. Это относится как к выполняющим контрольную функцию методам учебной деятельности, например, практике, научно-практическим студенческим конференциям, исследовательским и практическим работам, выполняемым студентами в рамках полученных для поддержки их деятельности грантов, так и к специальным методам контроля: выпускным квалификационным работам, конкурсам студенческих работ, студенческим олимпиадам и т.д. Все чаще они проводятся с участием не только преподавателей вуза, но и работодателей. Именно такая комплексная оценка будет способствовать наиболее полному формированию не только компетенций, необходимых для становления выпускника как субъекта собственного развития, но для приобретения им тех компетенций, которые будут необходимы для ориентации на рынке труда.

Технологии и методы приобретения компетенций, необходимых для формирования субъекта рынка труда. Формирование данной группы общих компетенций нуждается в методах с использованием квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности. Прежде всего, это различные виды практик, квалификационных работ, стажировки, выполненные в условиях реально функционирующего рынка. В учебном процессе данные компетенции могут быть также сформированы в процессе различных учебных игр и при выполнении проектов. Использование этих деятельностных технологий позволяет интегрировать компоненты приобретаемых компетенций в способы деятельности.

3.4. Выбор технологий и методов обучения в зависимости от требуемого уровня формирования компетенций

Одной из актуальных задач реализации компетентностного подхода является поиск средств, с помощью которых можно обеспечить формирования высокого уровня компетенции выпускников вуза. На сегодня в практике работы высшей школы используется достаточно широкий спектр квази-исследовательских

и учебно-профессиональных технологий и методов, которые относятся к активным. Однако их разнообразие и широта применения пока не дают значительных эффектов в решении поставленной задачи. Между тем эффективность от их применения может значительно возрасти, если будет учитываться потенциал различных групп данных методов в формировании уровня компетенции студентов.

Для того чтобы уровень компетенции был высоким, способ деятельности должен формироваться на основе полной обобщенной ориентировочной основы решения задач соответствующего типа, выведенной обучающимися самостоятельно или с помощью преподавателя. В этом случае формируемый способ будет достаточно хорошо присвоен человеком и при этом обобщен. Таким образом, путь, который должен будет пройти обучающийся при формировании компетенции – это путь от общего к частному. При этом потребность в освоении частных средств (например, приемов и методов) будет порождаться из разворачивания общего принципа и соответствующей ему структуры действий.

Интеграция компонентов формируемых компетенций происходит на основе технологий и методов квазипрофессиональной деятельности, то есть непосредственно в учебном процессе: при разработке и реализации учебных проектов, в анализе ситуаций на тренингах, при проигрывании ситуаций в имитационных ролевых и деловых играх. Большинство же из имеющихся на сегодня квазипрофессиональных технологий и методов разрабатывается и используется на эмпирической основе, исходя из опыта и здравого смысла преподавателей, а также имеющихся образцов деятельности. В результате у студентов формируется не обобщенная, а частная и иногда неполная ориентировочная основа деятельности.

Непременным элементом почти всех активных неимитационных неигровых методов обучения, включая защиты проектов и различных видов самостоятельных студенческих работ, является дискуссия. Именно дискуссия во многом определяет эффективность учебного процесса с использованием данных методов. Она создает условия для свободного обмена взглядами, идеями, знанием и опытом по обсуждаемым вопросам между ее организаторами и участниками, опираясь при этом на частные способы их собственной деятельности. Кроме того, ее произвольный и сво-

бодный характер не может обеспечить достаточность условий для формирования у обучаемых специальных компетенций. То же можно сказать и о технологиях, активизации интеллектуального потенциала студентов, например «мозгового штурма», основной целью которого является поиск как можно более широкого спектра идей и решений исследуемой проблемы, выход за границы существующих стереотипов, соединение логики и интуиции, фантазии и скрупулезного расчета.

В связи с нехваткой у преподавателя времени на самостоятельное создание студентами данной ориентировочной основы, особенно в традиционной технологии, она, как правило, предлагается студентам в готовом виде, в лучшем случае передается с помощью метода проблемного изложения материала. Данный способ обучения позволяет сформировать только первый уровень компетенции субъекта.

Неимитационные игровые методы обучения направлены на формирование у обучаемых способов действий в проблемных ситуациях на материале реальных практических проблем. Результатами неимитационных игр являются как изменения в способах действий обучаемых (учебный результат), так и постановка или решение практической проблемы. Однако решение чисто учебных задач при использовании этих методов существенно затруднено преобладанием у обучаемых мотива, направленного на решение практической задачи. Поэтому средства, с помощью которых обеспечивается получение практического результата, ими, как правило, не усваиваются или усваиваются не в полном объеме, частично. К этой группе методов относятся: игровое проектирование, технологии анализа и решения проблем и др.

Таким образом, имеющиеся особенности данной группы методов не позволяют достичь высоких результатов в формировании компетенций.

Среди имитационных игровых методов обучения наиболее популярными являются деловые и ролевые игры.

Основным достоинством деловых игр считается их приближенность к условиям реальной деятельности и возможность для обучающихся не только найти решение конкретной задачи, но и ощутить последствия принятых решений. Благодаря деловым играм происходит формирование навыка практических действий, в

игре приобретается опыт решения проблем. Посредством проб и ошибок играющие учатся формировать такие последовательности действий, с помощью которых высокие результаты можно получить только в определенных модельных ситуациях. Однако, чем более приближена к реальным частным условиям используемая в деловой игре модель, тем меньше возможностей в ее условиях сформировать высокий (второй или третий) уровни компетенции. Именно поэтому, деловые игры, как правило, не идут дальше простого накопления эмпирического опыта. Для того, чтобы, например, с их помощью сформировать хотя бы второй уровень компетенции, студентам потребуется участвовать во множестве близких по проблематике деловых игр с последующем обобщением приобретенных в них частных способов деятельности путем анализа полноценности их оснований. Однако для данной критичной оценки в деловой игре не возникает мотива, так как способ поставленной частной проблемы был в ней найден.

Ролевые игры – это имитация действительности в формах взаимодействия людей, проигрывающих какие-то заданные им роли. В отличие от спектакля, роли в них не расписаны детально, а только обозначаются. Играющие сами определяют содержание своих действий и создают ситуацию, в которой принимают решения. При этом общая схема обучения в ролевых играх такая же, как в деловых. Путем проб и ошибок вырабатываются и осваиваются правила действий в частных видах ситуаций.

Много разновидностей имеют неигровые имитационные методы. Основная отличительная черта этих методов – имитация в процессе обучения индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности, которая завершающейся принятием решения по изменению ситуации. Наиболее известным в данной группе является метод анализа ситуаций. Различают четыре вида ситуаций, используемых в обучении: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. Данный метод используется также в проведении тренингов. Он часто применяется при изучении дисциплин социально-экономического, правового и гуманитарного циклов. Степень усвоения материала обучаемыми при использовании метода анализа ситуаций составляет до 90%.

В отличие от деловых и ролевых игр формируемые в нем способы деятельности не привязаны жестко к какой-то одной оп-

ределенной модели анализируемого объекта. Предполагается также, что решение ситуационной задачи должно привести обучаемых от частного случая к определенным выводам и обобщениям. Считается что в результате многократного решения задач, обсуждения и сравнения различных вариантов действий в одной и той же ситуации или подобных ситуациях у обучающихся постепенно выделится и закрепится некоторый обобщенный способ решения сходных проблем. Однако данные обобщения так же, как и в игровых технологиях будут носить ограниченный характер, в лучшем случае смогут обеспечить формирование второго уровня компетенции. При этом его достижение потребует значительных усилий со стороны преподавателей и обучающихся и времени.

Таким образом, ни деловые, ни ролевые игры, ни анализ конкретных ситуаций, ни традиционный метод проектов не могут обеспечить формирование высокого уровня компетенции. В лучшем случае при условии достаточного времени и количества упражнений для тренировки, а также при наличии ситуации, в которой под руководством преподавателя происходит выделение и обобщение частных способов деятельности, у студентов может быть сформирован второй уровень компетенции.

Для того, чтобы в методах квазипрофессиональной деятельности возник развивающий эффект и потребность в выведении из частных обобщенных способов деятельности, нужно, чтобы возникла ситуация критичного отношения к ее частным способам, осознание их недостаточности для решения возникающих в практике проблем. Это достигается с помощью рефлексии оснований имеющихся или сформированных у обучающихся частных способов деятельности, которую преподаватель должен будет включить в качестве обязательного элемента в используемую технологию, частично ее изменяя.

Другим способом формирования обобщенных способов деятельности является использование организационно-деятельностных и рефлексивно-ролевых игр. Они включают рефлексию оснований осваиваемых способов деятельности как обязательный элемент их проведения. Они предполагают также, что в начале совместно с обучающимися создаются обобщенные способы деятельности, из которых затем выводятся частные.

Таким образом, для формирования в аудиторных условиях первого уровня компетенции будет достаточно использования сочетания традиционных методов с методами квазипрофессиональной деятельности без обязательного для этого уровня обобщения приобретенных частных способов.

Для второго уровня необходимо полноценное использование не только традиционной технологии, но и разнообразных методов квазипрофессиональной деятельности, с их многократным воспроизведением на сходных и отличных моделях, ситуациях и примерах, с последующей работой по обобщению сформированных частных способов или компетенций. Затем нужно провести отработку и закрепление приобретенных компетенций в учебно-профессиональной деятельности, где в практике будет происходить их дальнейшее обобщение, а также закрепление и развитие.

Для достижения третьего уровня сформированности компетенции необходимо сочетаний всех трех групп методов; при этом необходимо прежде всего использовать те из них, которые создают условия для рефлексии приобретаемых или используемых ранее способов решения задач. В процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности нужно отработать умение обучающихся двигаться от общего к частному, при этом находить и самостоятельно выстраивать, руководствуясь общими принципами и подходами к осуществлению деятельности, средства решения ее частных задач.

Важнейшим принципом обеспечения эффективности учебного процесса в данном случае является творческое сочетание методов и приемов обучения. При решении задач на овладение обобщенными способами действий для усвоения содержания наиболее эффективным является использование рефлексии, как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Можно использовать различные способы задания рефлексивной среды, побуждающей разворачивание рефлексивных процессов в ходе обучения. Так, одной из наиболее результативной формой организации рефлексивных процессов при коллективном решении задачи выступает диалог. При этом осуществление коллективного мышления, общения и взаимодействия становится наиболее продуктивным, что позволяет проанализировать результаты учебно-профессиональ-

ной деятельности студентов, выявив связи частного с общим и создать им условия для движения в обоих направлениях: как от общего к частному, так и обратно от частного к общему.

Для обеспечения высокого уровня сформированности компетенции необходима разработка системы методов и форм организации обучения, включающих групповые, индивидуальные формы работы студентов, объединенные игровой формой и использующие четко структурированную дискуссию. Однако только в этом случае может быть достигнут желаемый результат.

4. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УСЛОВИЙ, ТРЕБУЕМЫХ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Успех реализации любой программы зависит от наличия условий, необходимых для ее выполнения. Реализацию инновационной образовательной программы следует рассматривать как крупномасштабное нововведение в деятельность организации. Это сложная задача, для успешного решения которой недостаточно здравого смысла и интуиции, нужна опора на специальное знание. Не случайно в середине XX столетия стало складываться специальное направление научных исследований, получившее название «Инноватика», а в теории менеджмента стала активно разрабатываться проблематика управления изменениями в организациях.

Обычно рассматривают восемь основных видов ресурсов, необходимых для осуществления преобразований.

Организационные: органы, то есть должностные лица, постоянные структурные подразделения университета и его факультетов, постоянные трудовые коллективы, временные рабочие группы, их руководители, обеспечивающие условия, а также успешный ход выполнения инновационной образовательной программы. Состав органов должен обеспечивать ее выполнение как на уровне отдельных кафедр и факультетов, так и в университете в целом.

Информационные: информационная система университета как совокупность условий, обеспечивающих информирование

всех участников процесса реализации инновационной программы. Элементами информационной системы являются источники информации, пользователи, каналы информационной связи, ресурсы, обеспечивающие ее функционирование; информация, обеспечивающая участие и согласованные действия всех субъектов инновационной образовательной программы: студентов, профессорско-преподавательского состава, ректората, различных служб, социальных партнеров университета и работодателей.

Кадровые: состав и квалификация педагогических и управленческих кадров, а также других специалистов обеспечивающих реализацию программы.

Мотивационные: степень заинтересованности студентов, преподавателей, специалистов, ректората, социальных партнеров университета и других людей в успешной реализации программы, готовность прикладывать усилия для достижения поставленных в ней целей, преодолевать возникающие препятствия; мотивационная среда реализации программы как совокупность условий, определяющих направленность и величину мотивации людей.

Научно-методические и учебно-методические: система научно-методических мероприятий университета, поддерживающих реализацию программы; учебно-методические комплексы и другие методические материалы, обеспечивающие деятельность студентов и преподавательского состава по реализации образовательной программы и контролю ее результатов.

Материально-технические: здание университета, учебные и др. кабинеты, учебно-наглядное оборудование для ведения занятий, технические средства обучения и др.

Нормативно-правовые: приказы, распоряжения, планы, графики, расписания и другие нормативные и методические документы, регламентирующие ход выполнения программы.

Финансовые: финансовые средства, выделенные на реализацию программы, и источники их получения.

Одним из самых дефицитных ресурсов, является время. В данном случае это то время, которое может уйти на осуществление программы и время, которое нужно затратить на подготовку недостающих ресурсов.

Первым шагом в определении условий, необходимых для реализации инновационной образовательной программы, должна

будет стать разработка полного перечня всех видов ресурсов с учетом того факта, что для получения некоторых из них будут необходимы свои ресурсы. Так, например, для подготовки кадров могут потребоваться деньги и разработка учебных программ; организационные условия должны будут подкрепляться нормативными документами; для создания информационной среды потребуются кадровые, материально-технические, финансовые и другие виды ресурсов; для улучшения мотивационных условий разработка новой системы оплаты труда преподавателей и т.д.

При разработке перечня необходимых для реализации программы условий, необходимо также предусмотреть некоторую избыточность всех ресурсов с целью предотвращения их дефицита в процессе реализации программы, который может привести к сбоям.

Вторым шагом будет являться анализ и выявлением недостающих условий.

В результате должны быть определены задачи и разработан план ресурсного обеспечения реализации инновационной образовательной программы.

Рассмотрим деятельность по определению каждого вида условий более конкретно.

Определение организационных условий. Реализация в университете инновационной образовательной программы может вести к появлению новых функций (задач), выполнение которых не может быть обеспечено прежней структурой управления университетом. Состав этих функций определяется новыми элементами программы. В данном случае, это ее деятельностное содержание и активная самостоятельная работа студентов, направленная на ее освоение. Поэтому для создания организационных условий сначала необходимо будет разработать полный перечень задач, которые нужно будет выполнить для реализации новой образовательной программы, а затем выделить в нем принципиально новые. Задачи, сходные с теми, которые органы управления университетом решали ранее, распределяются между органами действующей организационной структуры по принципу сходства с прежними. При возникновении перегрузки данных органов может потребоваться увеличение численности, работающих в них специалистов. Новые задачи, в зависимости от необходимости их

постоянного или временного характера выполнения, предписываются для выполнения новым постоянным или временным органам. Временные органы, рабочие, целевые, проектные группы расформируются по завершению выполненной ими работы, то есть выполнению функций, носящих временный характер. Неправильно искусственно сохранять такие органы и должности, не делегируя им новых задач, так как это может препятствовать завершению инновационного процесса и переходу организации в режим стабильного функционирования.

Подобный вид структуры получил названия матричной, так как в ней дополнительно к уже существующей линейно-функциональной структуре создаются временные горизонтальные связи между ее органами. Такой тип структуры относится к гибким, органичным. Он позволяет социальной организации быстро реагировать на все происходящие изменения, которые требуют от нее потребители (учащиеся) и социальные партнеры, работодатели.

Образовательная программа, целью которой является формирование специальных и общих компетенций студентов, будет нуждаться в наличии органов для выполнения таких новых функций, как:

- координация и интеграция деятельности предметных кафедр и их специалистов для обеспечения формирования компетенций, образующихся на межпредметной основе;

- распределение задач по формированию общих компетенций между специалистами разных факультетов и кафедр;

- разработка согласованных с другими предметами по содержанию и времени вариантов учебно-тематических планов реализации программ учебных курсов;

- разработка инновационных вариантов расписания и графиков занятий студентов для асинхронной системы организации учебного процесса;

- организация разработки профессорско-преподавательским составом учебно-методических комплексов для обеспечения формирования заданных в программе компетенций, а также программ стажировок и практик и других форм самостоятельной работы студентов;

- организация и оказание психологической и педагогической поддержки студентам при обучении по индивидуальным учебным планам;

– разработка нового содержания, а также форм и методов проведения текущего и итогового контроля для проверки уровня сформированности у студентов отдельных компетенций, составляющих их компонентов и профессиональной компетентности в целом;

– организация и проведение контроля и оценки текущих и итоговых результатов освоения студентами формируемых общих и специальных компетенций.

Сначала между уже существующими органами вуза рекомендуется распределить те новые функции, которые сходны с прежними. Так, например, на учебно-методическое управление/отдел вуза, как основной координирующий орган, можно возложить ответственность за распределение задач по формированию общих компетенций между специалистами разных факультетов и кафедр, целостную координацию и интеграцию деятельности факультетов и предметных кафедр по формированию общих и специальных компетенций студентов, образующихся на межпредметной основе. Этому органу может быть также делегирована функция организации разработки новых учебно-методических комплексов для обучения студентов и контроля результатов обучения. Выполнение функций по формированию у студентов общих социальных компетенций может быть делегировано соответствующим факультетам/кафедрам.

При переходе к асинхронному варианту расписания учебных занятий потребуются укрепление новыми сотрудниками учебной части факультетов вуза, так как на них лягут дополнительные задачи, связанные с составлением нового варианта расписания и обеспечения ежедневной замены заболевших.

Реализации инновационной образовательной программы, нацеленной на формирование компетенций, вступает в противоречие с ныне существующими организационными структурами управления вузами, основным исполнительским структурным подразделением которых являются факультеты и их предметные кафедры. В таком варианте она достаточна лишь для решения задач формирования узких специальных компетенций студентов, приобретаемых ими в процессе освоения одного предмета или его раздела. Даже при хорошей работе УМО такая структура может оказаться недостаточной для обеспечения совместной хоро-

шо скоординированной деятельности специалистов разных факультетов и предметных кафедр по формированию общих и специальных компетенций, приобретаемых на междисциплинарной основе, то есть в рамках деятельностных модулей предметно-деятельностной структуры нового содержания образования. Более того, она может препятствовать возникновению мотивации профессорско-преподавательского состава университета работать на общий интегративный результат. Предметные кафедры факультетов в действующей структуре несут ответственность лишь за формирование узких предметных компетенций. В гораздо меньшей степени они заинтересованы в формировании общих и специальных компетенций, которые образуются на междисциплинарной основе за счет интеграции предметов и их отдельных разделов и тем, преподаваемых специалистами собственной кафедры или других кафедр и факультетов.

В целях достижения большей интеграции образовательного процесса могут быть созданы новые органы, образованные по предметно-деятельностному принципу из представителей нескольких предметных кафедр и других специалистов, участвующих в формировании у студентов компетенций, образующихся на междисциплинарной основе. Это могут быть новые структурные подразделения: межкафедральные и межфакультетские объединения. Им может быть поручена функция согласования учебно-тематических планов взаимосвязанных учебных курсов во времени, создания учебно-методической базы по формированию общих и специальных компетенций, образующихся на междисциплинарной основе, разработки нового содержания и форм текущего и итогового контроля.

Определение информационных условий. К информационным условиям, как, уже было отмечено выше, относится информационная система университета и входящая в нее информация. Информационная система ставит своей целью обеспечение ректората, преподавателей, а также студентов и работодателей надежной информацией для принятия решений на разных уровнях реализации программы. Кроме текущего информирования, учитывая стратегические цели введения новой программы, она выполняет мониторинговые, систематизирующие, аналитические, прогнозирующие и другие функции.

Для определения информационных условий реализации нового деятельностного содержания образовательной программы необходимо будет разработать:

- максимально полный перечень всех видов задач, выполняемых студентами, преподавателями, управленческим персоналом и службами университета, для решения которых при реализации новой образовательной программы может потребоваться информация,

- определить содержание информационных потоков с учетом всех групп пользователей;

- разработать требования к содержанию и качеству необходимой информации, источникам и условиям ее получения;

- соотнести требуемую систему информации с существующей и выявить недостатки в информационном обеспечении пользователей;

- разработать изменения существующей информационной системы университета и требуемых для этого условий.

Существенно новым элементом образовательной программы будет являться самостоятельная работа студентов по определению собственных образовательных целей, построению индивидуальных образовательных маршрутов и освоению специальных и общих компетенций. Наличие новых задач самостоятельной работы студентов значительно увеличивает их потребности в информации. Для успешного их решения студенты должны быть обеспечены информацией:

- о заданных в программе (целях) компетенциях,

- о возможностях, которые имеются для их формирования на собственном и других факультетах университета, в других учреждениях образования, за границей;

- о новом порядке оценки текущих и итоговых результатов образования;

- о правах и обязанностях студента в получении образования и выстраивании для этого индивидуальных учебных планов;

- об источниках получения информации для построения собственного образовательного маршрута в университете и других учреждениях образования и др.

Далее должны быть рассмотрены возможные источники ее получения: это учебно-методические материалы университета и

других зарубежных и российских вузов: образовательные программы факультетов, требования к результатам по специальностям, получаемым на факультетах, программы учебных курсов, программы и списки литературы для самостоятельной работы, тесты для самоконтроля, учебно-методические комплексы, нормативные документы по высшему образованию и др.

Условиями качественной информационной поддержки реализации инновационной образовательной программы является предъявление высокого уровня требований к качеству информации. Она должна быть своевременной, полной, достоверной, непротиворечивой, отражать сущность вопросов и поступать к пользователю в удобном для работы виде. Условиями для получения такой информации может служить

- наличие возможности пользоваться сетью Интернет.
- наличие соответствующих электронных каталогов литературы в библиотеке.
- наличие библиотечного фонда учебной, научной, справочной, художественной и программно-методической литературы, включая работы сотрудников университета.
- наличие фондов литературы факультетов, лабораторий и научных кафедр университета.
- наличие фонда компьютерных средств обучения и контроля: учебников, видео и аудио материалов, компьютерных записей лекций и дистанционных курсов для самостоятельной работы, презентационных материалов, справочников, тестовых и других программ для самоконтроля результатов обучения в университете.

Далее следует оценить существующую систему, выявить ее недостатки и определить необходимые изменения.

Наибольшего внимания потребует также вопрос информационного обеспечения организации учебного процесса. Для этого, возможно, потребуются:

- наличие системы информирования о работе университета, выпускников общеобразовательных школ и других групп потенциальных студентов университета;
- наличие информационной системы обеспечения взаимодействия университета с работодателями по вопросам: участия работодателей в формировании заказа на качество высшего образования, перечень требований к профессиональной компетенции

выпускников вуза; участия работодателей в обеспечении материально-технических, организационных, информационных, мотивационных и финансовых условий для поднятия качества университетского образования; удовлетворения потребностей работодателей в кадрах из числа выпускников вуза и наличия рабочих мест на предприятиях и в организациях работодателей;

- наличие компьютерной системы управления процессом разработки образовательных программ и составления расписания учебных занятий студентов с учетом их обучения на основе индивидуальных учебных планов в других вузах и за границей;

- наличие компьютерной системы мониторинга, оценки и контроля качества образования студентов университета, доступной для ее потенциальных пользователей;

- наличие информационной системы, обеспечивающей отслеживание становление и развитие профессиональной карьеры выпускников университета, анализа непосредственных и отдаленных результатов качества образования;

Аналогичным образом следует рассмотреть и все другие вопросы информационного обеспечения решения всех новых задач, связанных с переходом университета к предметно-деятельностному содержанию образования.

Рекомендации по определению кадровых условий. Для того, чтобы определить условия, необходимые для перехода от традиционного к предметно-деятельностному содержанию образования, первоначально необходимо, так же, как и при определении других видов ресурсов, сформулировать новые нормативные требования к составу, количеству, специализации и квалификации управленческих, педагогических кадров, методистов, работников технических служб и других специалистов, задействованных в реализации нового образовательного процесса. Для этого нужно учесть конкретное влияние нового содержания образования, форм организации учебного процесса, новых технологий на изменение объема, функций, методов работы, которые ведут к необходимости:

- введения в штатное расписание факультетов и кафедр новых должностных единиц;

- изменения численного состава работников различных структурных подразделений вуза,

– изменения требований к квалификации и содержанию подготовки специалистов.

Переход к деятельностному содержанию, технологиям обучения, активизирующим самостоятельную работу обучающихся, предъявляет совершенно новые для большинства преподавателей требования к их взаимодействию со студентами вуза. Уже сейчас в передовой практике деятельности вузов выделяют следующие позиции преподавателя, которые при переходе на новые стандарты и программы заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающегося. Это три основных модели.

Педагог-консультант. Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающаяся функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предложить, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента учиться.

Педагог-модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, подводящих студента к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей. Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося, на выявление скрытых возможностей и нереализованных умений. Основными методами работы педагога-модератора являются такие, которые побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют дискуссионный процесс, создают атмосферу товарищеского сотрудничества. Педагог-модератор выступает посредником, который устанавливает отношения между студентами.

Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Деятельность педагога-тьютора, как и педаго-

га-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого. Он разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений, определяет направления проектной деятельности. Общение с тьюторами может осуществляться через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции.

Задачи педагога-тьютора – помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы, следить за ходом учебы, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать студентов, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета, обеспечить возможность использования различных форм контакта с ним (личные встречи, электронная почта, компьютерные конференции).

Описанное здесь изменение функций преподавателя вуза существенно, и ведет к таким же изменениям в требованиях к его подготовке. Например, в новый перечень требований к преподавателю вуза войдет обязательное владение современными информационно-коммуникационными технологиями, хорошая ориентация в образовательном пространстве университета и многое другое.

Другой пример. Введение новых образовательных программ и расчета учебной нагрузки преподавателей с учетом трудоемкости учебных курсов, выражаемой в кредитных единицах, повлияет на размер учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава на факультетах и кафедрах, а значит и на его требуемую численность.

Все новые количественные и качественные требования к кадрам сопоставляются с реальным состоянием кадровых ресурсов в университете. Это позволяет оценить имеющийся потенциал, выявить неиспользуемые ресурсы и определить недостатки. Этап работы по определению новых кадровых условий должен завершиться перечнем требуемых новых специалистов с указанием их функций и содержания подготовки.

Определение мотивационных условий. Успех реализации инновационной программы зависит от степени заинтересованности студентов, преподавателей, специалистов, ректората, социальных партнеров университета и др. людей в достижении заданных в ней новых целей. Необходимость смены парадигмы высшего образования назрела уже давно и поэтому можно в определенном смысле говорить о наличии мотивации профессорско-преподавательского состава к переходу на новые образовательные программы. Внешние стимулы смены парадигмы образования диктуются условиями присоединения России к Болонской декларации и стремлением следовать в русле общеевропейского процесса по выработке общего понимания содержания квалификаций, структуры степеней и условий их взаимного признания. Внутренние стимулы определяются неудовлетворенностью преподавателей достигаемыми результатами в сравнении с усилиями, которые затрачиваются ими на обучение студентов.

Определение мотивационных условий нужно начинать с выявления и оценки мотивации людей как их психологической готовности к реализации программы.

Содержание мотивационных условий предполагает наличие благоприятной для реализации образовательной программы мотивационной среды как совокупности условий, определяющих направленность и величину мотивации людей. К ним относятся:

- наличие четко поставленных перед людьми целей, которые могут служить средством для оценки их деятельности;
- соответствие поставленных перед людьми целей их профессиональным интересам и возможностям, что не будет вести к перегрузкам при их реализации;
- знание людьми своей роли в реализации программы;
- наличие организационных, информационных, учебно-методических, финансовых, временных и другие необходимых условий для достижения поставленных перед людьми целей;
- наличие объективной и справедливой системы контроля и оценки деятельности сотрудников университета по реализации новых целей;
- наличие справедливой системы распределения ценных для людей вознаграждений.

Поэтому вторым после оценки мотивации персонала шагом в определении мотивационных условий будет оценка состояния мотивационной среды реализации программы и выявление через нее причин недостаточной мотивации отдельных сотрудников, категорий специалистов, студентов. Необходимо выявить конкретные причины незаинтересованности людей участвовать в реализации программы и решать поставленные перед ними задачи, скрытое сопротивление. Так, можно ожидать негативного отношения преподавателей к необходимости перерабатывать содержание программ и учебно-тематических планов, разрабатывать новую систему оценки и контроля, согласовывать свою деятельность с преподавателями других предметов, перестраивать на новой основе свое взаимодействие со студентами и т. д., так как для их решения требуется время. Компенсировать затраты времени и усилий преподавателя можно созданием условий благоприятной мотивационной среды для их выполнения.

Определение мотивационных условий завершается разработкой перечня задач по созданию мотивационной среды реализации программы в вузе, а также на каждом факультете и кафедре.

Определение учебно-методических и научно-методических условий. Содержание научно-методических и учебно-методических условий реализации программы составляют результаты научных, прикладных и др. видов исследований, направленных на ее поддержку, а также создание новых УМК и других методических материалов, обеспечивающих деятельность студентов и преподавательского состава по достижению заданных в ней новых целей.

Чтобы определить перечень этих условий, нужно, как и при проектировании других недостающих ресурсов, первоначально разработать перечень требуемых результатов исследований и разработок, новых УМК и других учебно-методических материалов обеспечения образовательного процесса. Затем, путем его сопоставления с состоянием имеющихся условий, определить недостатки и сформулировать задачи создания недостающих условий.

Очевидно, что в целях реализации инновационной образовательной программы в университете будет необходимо пересмотреть направления научно-исследовательской деятельности и придать ей в этом отношении более целенаправленный характер. Так,

в перечень направлений исследований рекомендуется включить те, которые будут непосредственно связаны с разработкой научных и практических вопросов реализации в университете компетентностного или деятельностного подхода. Прежде всего, это решение научно-практических задач, разработки и введения:

- инновационных образовательных программ, реализующих Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения;

- организационных форм и методов включением студентов в самостоятельную учебную и научно-исследовательскую работу университета;

- кредитно-модульной системы зачетов.

Определение материально-технических условий. Аналогично прежним видам ресурсов, определяется и перечень необходимых материально-технических ресурсов. Требования к данному виду ресурсов должны быть при этом заданы, исходя из норматива, рассчитанного на одно студенческое место.

Деятельностное содержание образования и увеличение самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также возможностей для реализации ИУП потребуют обязательного анализа и проектирования материально-технического обеспечения инновационного образовательного процесса в следующих направлениях.

1. Аудиторного фонда университета с учетом условий для реализации предметно-деятельностных модулей:

- для проведения индивидуальных и групповых занятий студентов с преподавателями;

- для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей;

- аудиторий, оборудованных для ведения тренингов и использования других активных методов обучения;

- лекционных залов для работы со студентами на потоке;

- лабораторий для самостоятельной работы студентов.

2. Учебно-наглядного оборудования.

3. Компьютерной базы университета, его факультетов и библиотеки: электронных учебно-методических комплексов, учебников, пособий, репетиторов и тренажеров; мультимедийных наглядных средств обучения, видеофильмов и видеофрагментов и т.д.

Определение нормативных правовых условий реализации программы. Для определения нормативных правовых ресурсов первоначально необходимо определить все вопросы реализации инновационной программы, которые нуждаются в нормативном правовом урегулировании. Например, к ним могут быть отнесены вопросы новых условий аттестации преподавателей и студентов, обучения студентов на основе ИУП, прав студентов на изучение определенной части предметов образовательной программы вне стен основного вуза и т.д. Результатом определения необходимых правовых условий будет являться поле правовых проблем и перечень тех нормативных правовых актов, которые предстоит разработать для урегулирования вопросов реализации программы.

Определение финансовых условий реализации программы. Чтобы определить объем финансовых ресурсов, необходимо учесть затраты на осуществление инновационного образовательного процесса с учетом всех произведенных в нем изменений (обучение по ИУП, новая оплата труда преподавателей в связи с введением кредитно-зачетной системы, новые штатные единицы в составе кафедр и факультета и др.) и на все виды ресурсов. Поэтому определение объема финансовых ресурсов происходит в самом конце, после того, как определены все остальные виды ресурсов, необходимые для реализации программы.

Реализация новой программы, может нуждаться в поиске и привлечении дополнительных (альтернативных) источников финансирования и в увеличении объема собственных средств университета, затрачиваемых на поддержку и стимулирование реализации инновационной образовательной программы.

5. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и, одновременно, более сложной, чем организация самостоятельной работы студентов. Важность этой проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом на деятельностьную парадигму образования. В результате этого перехода самостоятельная рабо-

та становится ведущей формой организации учебного процесса, и вместе с этим возникает проблема ее активизации.

Под активизацией самостоятельной работы студентов вуза здесь понимается не простое увеличение ее объема, выражающееся в количестве времени, отводимого преподавателями на самостоятельную работу студентов, хотя в связи с включением России в Болонский процесс эта проблема также становится актуальной. В действующих на сегодня в России учебных планах и программах отношение между лекциями и самостоятельной работой редко превышает соотношение 1:1. Между тем в европейских странах и в США отмечается устойчивая тенденция снижения общего времени на чтение лекций и повышения времени самостоятельной работы студентов в примерном соотношении 1:3. Именно такое, трёхкратное превышение времени на самостоятельную работу студентов по сравнению лекционно/семинарской формой занятий считается наиболее эффективным для улучшения качества подготовки специалистов в рамках реализуемого компетентностного подхода. Задача состоит в том, чтобы повысить эффективность самостоятельной работы в достижении качественно новых целей образования по формированию профессиональной компетенции студентов.

Практика показывает, что простейший путь уменьшения числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы не решает данной проблемы. Те 50% учебного времени студентов, которые тратятся сегодня ими на самостоятельную работу, не дают ожидаемых результатов, так как:

- содержание самостоятельной работы, реализуемое разными преподавателями в рамках читаемых ими курсов, не связано напрямую с новыми целями – формирования заданных компетенций;
- самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, проблемности, слабой контролируемости со стороны преподавателей вузов, недостаточной дифференцированности и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы студента, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач.

Она не обладает необходимой для приобретения профессиональной компетенции способностью побуждать студента к ак-

тивной творческой учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Не секрет, что значительный объем заданий не выполняется студентами вообще, выполняется формально или просто списывается с различных доступных им источников.

Таким образом, активизировать самостоятельную работу студентов – значит значительно повысить ее роль в достижении новых образовательных целей, придав ей проблемный характер, мотивирующий студентов и преподавателей на отношение к ней как к ведущему средству формирования профессиональной компетенции.

Как показывает передовой российский, а также зарубежный опыт модернизации системы высшего образования, повышения эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь, благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения.

Во-первых, должно увеличиться количество часов, отводимых на самостоятельную работу. В учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы для самостоятельного изучения студентами, возможно, по их выбору.

Во-вторых, содержанию самостоятельной работы студентов необходимо придать целенаправленный характер. Самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

В-третьих, необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе. Для улучшения контролируемости самостоятельной работы нужно улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, должно фиксироваться в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий по каждой дисциплине. Планирование самостоятельной работы, то есть определение ее целей, содержания и сроков проведения должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и в программах учебных дисциплин.

Для проведения контроля, а также самоконтроля студенты всех курсов дневного обучения в начале каждого семестра должны обеспечиваться графиками самостоятельной работы. Для студентов, перешедших на индивидуальный учебный план, должно проводиться составление индивидуальных графиков самостоятельной работы.

В целях улучшения условий для контролируемости самостоятельной работы необходимо расширить формы самостоятельной работы студентов, которые выполняются под руководством преподавателя в рамках специально определенных для этого часов в расписании.

Ряд требований относятся к содержанию и форме заданий для самостоятельной работы.

Задания должны быть направлены на формирования компетенций и иметь проблемный характер, должно произойти увеличение разнообразия форм и методов самостоятельной работы для придания ее дифференцированного и вариативного характера и более полного учета индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов. Это должно будет создать условия для более широкого использования заданий по выбору студентов.

Необходимо увеличить число заданий для самостоятельной работы, строящихся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания), необходимой для интеграции отдельных компонентов компетенций в опыт и формирования широких общих и предметных компетенций. В целях создания условий для формирования компетенций использовать задания для самостоятельной работы на основе применения аутентичных учебных материалов, придавая им характер квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности

Необходимо также увеличить самостоятельную работу, проводимую в формате учебно-профессиональной деятельности студентов с участием представителей от работодателей.

Для повышения ответственности студентов за качественное и неформальное выполнения самостоятельных работ необходимо изменить систему контроля: осуществить переход на кредитно-модульную систему учета и оценки реализации образовательной программы, а также оценку учебных достижений студентов с помощью балльно-рейтинговой системы и компьютеризированного

тестирования. Необходимо также расширить и повысить ценность для студентов форм и методов поощрения за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендий, премирования, поощрительных баллов, грантов и др.).

Новой формой самостоятельной деятельности студентов, повышающих их собственную ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута. По направленности предлагается рассматривать несколько вариантов индивидуальных маршрутов студента:

- индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на получение знаний;
- индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как человека образованного;
- индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на формирование студентом себя как будущего специалиста;
- индивидуальный образовательный маршрут, связанный с ориентацией студента на научную деятельность.

Выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и творческого характера заданий к последним курсам. На последних курсах большой объем самостоятельных заданий должен выполняться в рамках учебно-профессиональной деятельности. К последним курсам должны возрасти требования к качеству выполнения самостоятельной работы студентов: степени ее самостоятельности, творчества, исследовательской направленности и др.

Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия:

– Переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, в рамках которого обучение осуществляется по индивидуальным образовательным маршрутам. Обучение студентов происходит во временных, создаваемых на один семестр группах под руководством конкретного, как правило, выбранного студентом преподавателя.

– Внедрение в учебный процесс современных образовательных и информационных технологий квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

– Создание на кафедрах достаточного числа регулярно обновляемых заданий для самостоятельной работы студентов нового поколения.

– Повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава в вопросах обновления системы организации самостоятельной работы студентов.

– Освоение преподавателями тьютерских, модераторских и консультативных функций как основы для нового характера взаимодействия со студентами при переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам.

– Переход к единой для студентов и преподавателей «кредитно-модульной» системе планирования и учета выполнения учебной нагрузки и включенной в нее самостоятельной работы.

– Ликвидация нехватки аудиторного фонда, учебного оборудования, компьютерной техники и др. средств, необходимых для самостоятельной работы студентов.

– Создание необходимых условий для самостоятельной работы студентов в общежитиях, библиотеках, компьютерных центрах.

– Обеспечение компьютерной поддержки организации самостоятельной работы студентов для оперативной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений, самоконтроля и оценки знаний.

Сведения об авторах:

Афанасьева Татьяна Павловна – заместитель директора Института управления РАО, кандидат педагогических наук.

Караваева Евгения Владимировна – заместитель проректора МГУ имени М.В. Ломоносова, исполнительный директор Ассоциации классических университетов России, кандидат физико-математических наук.

Канукоева Асият Шумовна – начальник отдела ректората МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат филологических наук.

Лазарев Валерий Семенович – директор Института инновационной деятельности в образовании РАО, член-корреспондент РАО.

Немова Наталья Васильевна – старший научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО, кандидат педагогических наук.

Научное издание

Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения

Подписано в печать 28.11.2007 г.
Печать офсетная. Формат 64×94 1/16.
Гарнитура Times New Roman.
Объем 6 печ. л.
Тираж 1000 экз.

Ордена «Знак Почета» Издательство Московского университета.
125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Отпечатано в типографии ООО «ГЕО-ТЕК».
129110, Москва, Проспект Мира, д. 45, стр. 1, ООО «ГЕО-ТЕК».