

О. Л. Жук

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ:
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Минск
РИВШ
2009

УДК 378 (075.8)
ББК 74.58
Ж 85

Рекомендовано:
кафедрой педагогики и проблем развития образования
Белорусского государственного университета
(протокол № 2 от 12 сентября 2008 г.);
редакционно-издательским советом
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 2 от 12 марта 2009 г.)

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогики Белорусского государственного педагогического
университета имени М. Танка *К. В. Гавериловец*;
доктор педагогических наук, профессор кафедры
социальной и дифференциальной психологии
Российского университета дружбы народов *В. И. Казаренков*

Жук, О. Л.

Ж 85 Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
ISBN 978-985-500-235-3.

В монографии рассматривается педагогическая подготовка студентов классического университета как фактор повышения качества их профессиональной подготовки в вузе. На основе компетентностного подхода раскрыты компоненты вариативной педагогической подготовки, обоснованы экспериментально проверенные пути и условия формирования у студентов психолого-педагогической компетентности, обеспечивающей эффективность решения выпускниками как социально-профессиональных задач в сфере любой профессии, так и собственно педагогических проблем в рамках педагогической специальности.

Книга адресована специалистам сферы образования: научным работникам, аспирантам, докторантам, организаторам образования, руководителям учреждений образования.

УДК 378 (075.8)
ББК 74.58

ISBN 978-985-500-235-3 © Жук О. Л., 2009
© Оформление. ГУО «Республиканский институт высшей школы», 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	7
Глава 1 Теоретико-методологические основы развития высшего педагогического образования	13
1.1 Тенденции развития высшего образования в современных социокультурных условиях	13
1.1.1 Детерминанты повышения роли образования на современном этапе общественного развития	13
1.1.2 Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования	15
1.1.3 Основные направления модернизации высшего образования в Республике Беларусь	27
1.2 Анализ состояния и основные проблемы высшего педагогического образования	32
1.2.1 Характеристика этапов развития высшего педагогического образования в постсоветский период	32
1.2.2 Анализ качества подготовки педагогических кадров.....	36
1.2.3 Сущность и функции модернизации высшего педагогического образования	40
1.3 Направления развития системы высшего педагогического образования	47
1.3.1 Сравнительный анализ развития систем высшего педагогического образования в странах СНГ, Европы, США.....	47
1.3.2 Закономерности, принципы и направления развития высшего педагогического образования в Республике Беларусь	56
Глава 2 Концептуальные основания повышения качества педагогической подготовки студентов классического университета (в контексте компетентностного подхода)	62
2.1 Организационно-педагогические основы управления качеством образования в вузе	62
2.1.1 Менеджмент качества образования: теоретико-методологические основы	62

2.1.2 Теоретико-практические аспекты создания в вузе системы менеджмента качества образования	68
2.2 Сущность и роль компетентностного подхода в высшем образовании	79
2.2.1 Историко-сравнительный анализ становления и развития компетентностного подхода в высшем образовании	79
2.2.2 Сущность понятий «компетенция», «компетентность» в образовании. Проблема классификации компетенций в высшем образовании	87
2.2.3 Теоретико-методологические и методические аспекты компетентностного подхода в высшем образовании	93
2.2.4 Обновление на компетентностной основе целей, результатов, содержания и технологий образовательного процесса вуза	101
2.3 Управление качеством педагогической подготовки студентов классического университета с учетом требований компетентностного подхода	109
2.3.1 Актуальность и сущность педагогической подготовки студентов	109
2.3.2 Качество педагогической подготовки студентов: возможности компетентностного подхода	120
2.3.3 Теоретическое обоснование педагогической подготовки студентов как системы и процесса	127
2.4 Психолого-педагогическая компетентность как интегрированный результат педагогической подготовки студентов в классическом университете и его диагностика	139
2.4.1 Обоснование состава психолого-педагогических компетенций, формируемых в процессе педагогической подготовки	139
2.4.2 Разработка на компетентностной основе содержания и результатов педагогической подготовки	150
2.4.3 Педагогическая задача как средство развития и диагностики психолого-педагогической компетентности	166

Глава 3 Организация системы управления качеством педагогической подготовки в классическом университете	174
3.1 Моделирование системы управления качеством педагогической подготовки студентов в классическом университете	174
3.1.1 Теоретическая модель системы управления качеством педагогической подготовки	174
3.1.2 Принципы построения нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки	188
3.2 Факторы и условия эффективности управления качеством педагогической подготовки	192
3.2.1 Детерминация перехода от теоретической к нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки	192
3.2.2 Основные пути развития психолого-педагогической компетентности как интегрированного показателя качества педагогической подготовки	201
3.3 Самостоятельная работа студентов как фактор повышения качества педагогической подготовки в классическом университете	208
3.3.1 Сущность самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе	208
3.3.2 Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов в процессе педагогической подготовки	213
3.4 Организация воспитательного процесса в вузе как условие развития у студентов психолого-педагогической компетентности	218
3.4.1 Теоретико-методические основы организации воспитательного процесса в логике развития психолого-педагогической компетентности студентов	218
3.4.2 Условия организации процесса воспитания студентов, обеспечивающего развитие у них психолого-педагогической компетентности	227
3.5 Использование информационно-коммуникационных технологий в педагогической подготовке студентов как условие повышения ее качества	231

3.5.1 Роль и место информационно-коммуникационных технологий в развитии у студентов психолого-педагогической компетентности	231
3.5.2 Основные направления внедрения информационно-коммуникационных технологий в педагогическую подготовку	235
Глава 4 Методология и методы исследования теоретико-методических основ педагогической подготовки студентов в классическом университете	252
4.1 Методологическое обеспечение и методы исследования	252
4.1.1 Теоретико-методологическая база и этапы исследования	252
4.1.2 Организация опытно-экспериментальной работы по совершенствованию педагогической подготовки студентов	260
4.2 Диагностика сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности	264
Заключение	296
Список литературы	303

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация системы высшего образования в Республике Беларусь в современных условиях обусловливается возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях, повышением требований к социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, уровню его готовности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию. Современные социокультурные тенденции, с одной стороны, детерминируют превращение образования в социальный механизм развития личности, с другой – ориентируют систему высшего образования на подготовку молодого поколения к вызовам XXI в. (экологический, энергетический, демографический кризисы, изменение климата и др.). Актуализируется необходимость повышения качества высшего образования в условиях его массовости, интернационализации и нарастающих интеграционных процессов в образовательной сфере.

Анализ состояния высшего образования в Республике Беларусь показал, что основные направления его модернизации осуществляются в русле современных социокультурных тенденций, базируются на традициях национальной и мировой культуры, общественно-государственных приоритетах, учете растущих образовательных потребностей личности и нацелены на повышение эффективности и качества образования. Потребности кадрового обеспечения инновационного социально-экономического развития страны требуют обоснования подходов и условий, реализация которых обеспечивает внедрение в высшую школу образовательных, экономических, управленческих, информационных инноваций, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников. Важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является развитость у выпускника способности применять сформированные компетенции для эффективного решения разнообразных социально-профессиональных задач, в том числе высокой степени сложности и неопределенности.

Универсальность психолого-педагогических знаний, проявляющаяся в широком их применении для решения профессиональных и личностных задач, которые объективно возникают в сфере любой профессии, дает основание выделить и исследовать в образовательном процессе классического университета педагогическую подготовку как фактор повышения качества высшего образования.

Педагогическая подготовка направлена на комплексное изучение человеческих возможностей, освоение механизмов развития и реализации творческого потенциала личности и социальных групп, способов социальной коммуникации, управления и продуктивного общения, создание эффективных моделей и целостных технологий познания и образования, самообразования и самосовершенствования, что соответствует сущности универсальных социальных функций и проблем профессиональной деятельности. Посредством освоения психолого-педагогических знаний и умений студенты приобретают «ключ» для решения широкого спектра социально-профессиональных и личностных задач, повышают уровень социально-профессиональной компетентности, сформированность которой выступает обобщенным результатом профессиональной подготовки в вузе и важнейшим критерием качества современного образования.

Сказанное выше обуславливает целесообразность и определяет круг вопросов исследования педагогической подготовки в классическом университете в логике требований повышения качества образования и компетентностного подхода.

Значимость педагогической подготовки в структуре образовательного процесса классического университета детерминруется также ее традиционной направленностью на подготовку выпускников к педагогической деятельности, что обеспечивает взаимосвязь двух важнейших составляющих университетского образования – научной и педагогической. Российский ученый Н. Х. Розов, один из организаторов факультета педагогического образования в классическом университете – Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова, отмечает, что неразрывное единство научной и педагогической компоненты университетского образования обеспечивается объективным внутренним законом «прогресса науки и высшей школы, тесно взаимосвязанных между собой: без подготовки молодой научной смены в принципе невозможно дальнейшее поступательное развитие ни самой науки, ни высшего образования» [1, с. 15]. Профессиональная подготовка к педагогической деятельности в университетах осуществлялась уже в эпоху Средневековья. В XVIII–XIX вв. ее реализовывали и российские университеты (Н. Х. Розов). На рубеже 50–60-х гг. XX в. она была сокращена на ряде факультетов классических университетов. Между тем необходимость научного и кадрового обеспечения разворачивающейся в указанный период реформы системы образования,

повышения престижа педагогической профессии в обществе, растущая потребность в научно-педагогических кадрах для работы с одаренными детьми и талантливой молодежью способствовали тому, что в 70-е гг. XX в. в классических и технических университетах стали открываться научно-педагогические отделения (потоки) для подготовки научно-педагогических кадров как для системы образования, так и для других отраслей. Их функционирование в настоящее время обуславливается тенденцией нарастающей педагогизации всех сфер общества (массовость высшей школы, возрастающая в обществе потребность в многообразных образовательных услугах, расширение корпоративного образования и др.) и потребностью в высоко профессиональных педагогических кадрах, обеспечивающих подготовку специалистов для перспективных, быстро развивающихся сфер экономики (нано- и биотехнологии, информационно-коммуникационные технологии и др.).

В этой связи педагогическая подготовка в классическом университете может рассматриваться как важнейшая составляющая образовательного процесса, направленная, с одной стороны, на формирование у студентов психолого-педагогической компетентности, основанной на системе обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, которые вследствие своей универсальности используются для решения многих социально-профессиональных задач в сфере любой профессии, с другой – на подготовку выпускников к педагогической деятельности. Термин «педагогическая подготовка» используется нами в данной работе, чтобы подчеркнуть не только профессионально-педагогический контекст (в этом смысле педагогическая подготовка выступает как подсистема педагогического образования), но и ее более широкое предназначение для личностно-профессионального развития будущих специалистов в разных отраслях экономики и социальной сферы. Под педагогической подготовкой понимается составляющая образовательного процесса классического университета, в ходе которой у студентов осуществляется формирование разноуровневой психолого-педагогической компетентности в соответствии со ступенями высшего образования и получаемой квалификацией. Психолого-педагогическая компетентность является основой развития более общих социально-личностных компетенций специалиста любой сферы профессиональной деятельности, а также базой формирования профессионально-педагогичес-

кой компетентности будущего педагога в условиях классического университета.

Из вышесказанного следует, что исследование педагогической подготовки в полифункциональном ее понимании должно носить комплексный характер и осуществляться в нескольких направлениях.

Во-первых, включение педагогической подготовки в структуру образовательного процесса классического университета предполагает анализ сущности путей развития высшего педагогического и университетского образования в современных условиях. Проблемы совершенствования педагогического образования разрабатывали многие ученые. В. А. Болотов, В. В. Буткевич, В. А. Слестелин, А. И. Жук, В. А. Капранова, В. Л. Матросов, Н. И. Мицкевич, Л. Н. Тихонов, Л. А. Трубина, И. И. Цыркун изучали исторические, теоретические и организационно-управленческие основы педагогического образования. М. М. Левина, В. А. Слестенин, А. П. Сманцер, А. В. Торхова – проблемы содержания, технологий и учебно-методического обеспечения. К. В. Гавриловец, И. И. Казимирская, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Г. И. Михалевская, В. В. Сериков, В. П. Тарантей – общепедагогические проблемы профессиональной подготовки педагогов. Ряд проблем классического университетского образования разрабатывали В. А. Садовничий (философские и организационно-педагогические основы), Н. Х. Розов (педагогическое образование в классическом университете), Л. В. Хведченя (иноязычное образование в классическом университете). Научные и практические результаты исследований указанных авторов послужили основанием для конструирования или отбора универсального психолого-педагогического содержания педагогической подготовки, обоснования функций и принципов ее функционирования в целостном образовательном процессе с учетом особенностей и принципов университетского образования.

Во-вторых, исследование педагогической подготовки как фактора повышения качества образования в вузе предполагает изучение методологических и организационно-педагогических аспектов проблемы менеджмента качества высшего образования. Рядом исследователей разрабатывались методологические и организационно-педагогические основы управления образовательными системами (М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова); обосновывалось применение основ

менеджмента качества в образовательной сфере (Г. А. Бордовский, В. А. Качалов, В. В. Окрепилов); рассматривались концептуально-методологические и методические положения, связанные с разработкой систем управления качеством в вузе, критериев и показателей качества высшего образования, в том числе в контексте компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. В. Рябов, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. В. Фролов). Обоснованные авторами концептуально-методологические и научно-практические положения теории качества высшего образования явились основой для адаптации механизмов менеджмента качества к педагогической подготовке и разработки системы управления ее качеством.

В-третьих, исследование предполагает изучение вопросов внедрения компетентностного подхода в высшем образовании и разворачивания на его основе педагогической подготовки с целью повышения качества образования. Проблема компетентностного подхода в высшем образовании исследовалась в трудах таких ученых, как В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Я. И. Кузьминов, А. В. Макаров, Д. В. Пузанков, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков (методологический и общепедагогический контекст, проектирование на компетентностной основе образовательных стандартов), В. А. Козырев, Д. А. Махотин, Н. П. Пищулин, Н. Ф. Родионова, В. В. Рябов, Ю. В. Фролов (проектирование на компетентностной основе образовательных стандартов в области высшего педагогического образования и модели выпускника-педагога). Опора на выделенную указанными авторами содержательно-технологическую сущность данного подхода позволила нам в ходе исследования разработать и представить на компетентностной основе структуру, содержание, учебно-методическое обеспечение, результаты педагогической подготовки, что выступает важными показателями качества образования.

Вместе с тем, несмотря на имеющиеся многочисленные работы по проблемам управления качеством высшего образования и внедрения компетентностного подхода в профессиональное высшее образование, практически отсутствуют научно-прикладные исследования, в которых бы комплексно рассматривались проблемы профессиональной подготовки в вузе с учетом современных требований – компетентностного подхода и принципов всеобщего менеджмента качества. В проведенном нами исследовании педагогической подготовки использованы компетент-

ностный подход и принципы всеобщего менеджмента качества, научно обоснованы условия и способы повышения качества целостной профессиональной подготовки в вузе через развитие у студентов психолого-педагогической компетентности.

Результаты проведенного исследования позволили заключить, что реализация компетентностного подхода способствует разрешению ряда противоречий в образовательном процессе, снижающих качество университетского образования (противоречия между организацией образовательного процесса и растущими запросами работодателей, универсальным характером возникающих социально-профессиональных проблем в сфере любой профессии и недостаточным развитием социального мышления будущих специалистов, узкопредметной направленностью подготовки студентов в классическом университете, преобладающей обучающей функцией образовательного процесса и востребованностью в обществе всесторонне развитой нравственной личности, обладающей высокой социально-профессиональной компетентностью и гражданскими качествами).

Таким образом, можно заключить, что реализация педагогической подготовки в классическом университете, направленной на формирование у будущих специалистов социального мышления и педагогической культуры, на подготовку студентов к педагогической деятельности, должна определяться как важнейшая и системообразующая функция университета, обеспечивающая дальнейшее развитие и интеграцию вузовской науки и образовательной деятельности. При этом педагогическая подготовка в современных социально-экономических условиях должна носить универсальный характер и формировать психолого-педагогический фундамент знаний и умений студента (выпускника) для дальнейшего развития у него социально-личностных компетенций, позволяющих решать разнообразные социальные и личностные задачи из любой сферы профессиональной деятельности.

С учетом сказанного сформулирована проблема исследования: каковы научные подходы к обоснованию содержания и организации педагогической подготовки в образовательном процессе классического университета, обеспечивающей повышение его качества? Необходимость разрешения данной проблемы обусловила выбор темы исследования.

Глава 1 **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ** **РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО** **ОБРАЗОВАНИЯ**

1.1 Тенденции развития высшего образования **в современных социокультурных условиях**

1.1.1 Детерминанты повышения роли образования **на современном этапе общественного развития**

Анализ ряда исследований по проблемам развития образования [1–16] показал, что в современных социокультурных условиях актуальность и значимость модернизации системы высшего образования, в том числе педагогического, связаны с переосмыслением роли образования в современном мире и изменением его классической функции. Классическая образовательная функция, или функция воспроизводства (трансляции), культуры, как известно, направлена на передачу и получение подрастающим поколением социокультурного опыта и подготовку молодежи к самостоятельной жизни и труду в стабильном обществе. Однако в изменяющихся социально-экономических условиях процесс обновления всех сфер общественной жизни становится неотъемлемой характеристикой общественного развития, которое осуществляется не только на основе традиций, но и за счет интеллектуального приращения нации, создания новых форм культуры, разработки и внедрения инноваций во все сферы общества. При сохранении функции воспроизводства на первый план выдвигается функция развития, реализация которой нацелена на подготовку личности к постоянному самообразованию и овладению методологией инновационного развития, новым содержанием познания и практики. Особое значение приобретают процессы личностного сознательного самоопределения и саморазвития людей, а главными образовательными задачами становятся обеспечение адаптации личности к динамично изменяющемуся социуму; формирование у нее готовности жить и работать в новых условиях, преобразовывать окружающий мир посредством создания новой культуры, гуманно ориентированных технологий, основанных на отношениях охранно-созидательного типа с природой и обществом. В этой связи система образования должна обеспечить не только подготовку молодежи к овладению новыми способа-

ми и методами мышления, познания, деятельности, но и задавать обновленные мировоззренческие ориентиры и идеалы, участвовать в разработке новой общественной идеологии, основанной на идеях гуманизма, демократии, гражданственности и патриотизма, способствовать духовно-нравственному воспитанию людей, формированию готовности жить и работать в глобализирующемся мире. В этом смысле образование выступает важнейшим средством развития личности и общественного сознания (Б. С. Гершунский, М. В. Кларин, Н. И. Латыш, В. И. Слободчиков, Ю. В. Громыко и др.) [3; 17–23]. С другой стороны, научно-технический прогресс, переход к информационному обществу, динамизм его развития предъявляют новые требования к личностному и профессиональному становлению человека, уровню его образованности и культуры, тем самым повышая личностную и общественную значимость образования и превращая его в наивысшую общечеловеческую ценность.

В условиях динамичных экономических и социальных преобразований в стране, расширения рыночных отношений, сферы труда и предъявляемых населению услуг образование в обществе рассматривается как сфера образовательных услуг [24–28]. Такой подход обусловлен тем, что именно образовательная система в современных условиях удовлетворяет потребности и заказы общества и государства, производства и бизнеса, самой личности в получении образования соответствующего качества. При этом большое значение приобретают проблемы повышения качества высшего образования и обоснования новых требований к профессиональной компетентности специалиста и его конкурентоспособности. Профессиональные характеристики специалиста – компетентность и мобильность, способность ориентироваться в возможных вариантах развития складывающейся ситуации, умения гибко и творчески подходить к ее разрешению, самостоятельно и ответственно принимать адекватные решения – определяют новый социальный заказ на подготовку кадров в системе высшего образования.

Особенно актуальной становится проблема повышения качества высшего педагогического образования, обеспечивающего подготовку педагогов для средней и высшей школы, что в решающей степени определяет эффективность образования на всех его ступенях и успешность решения социально-экономических задач. Выдвигаются новые требования к профессиональной

компетентности самого педагога, которая определяется качеством его общего профессионального образования, опытом творческой деятельности, готовностью к освоению инноваций, мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию [29–49].

В этой связи особенно важной становится разработка теоретико-методологических, содержательно-технологических и организационно-управленческих аспектов совершенствования многоуровневой системы педагогического образования в республике, которое должно быть направлено на подготовку нового педагога, обладающего способностями к проектированию в учебно-воспитательном процессе развивающей образовательной среды, созданию психолого-педагогических условий для развития самостоятельной, творческой личности, способной к свободному и ответственному поступку, рефлексии, выбору, постоянному самообразованию.

1.1.2 Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования

В последнее десятилетие в наиболее развитых и динамично развивающихся странах, включая постсоциалистические страны Восточной Европы и постсоветские государства СНГ, активно осуществляется реформирование всей образовательной сферы, в частности систем высшего образования, включая педагогическое [50–62].

Исследователи отмечают системный характер процесса реформирования образовательной сферы, его высокие темпы, всесторонность и глубину. Главная причина системной модернизации образования обосновывается коренными переменами в экономической, социально-политической и научно-технической сферах, необходимостью их учета при разработке стратегии и тактики развития всей системы образования.

Ряд тенденций современного этапа социального развития как на страновом, так и на международном уровнях определяет новые требования к деятельности высшей школы. Система высшего образования должна не только поддерживать достигнутый в обществе уровень общественно-производственных отношений, культуры, но и формировать идеалы и образцы будущей жизнедеятельности людей в демократическом, правовом,

поликультурном обществе в условиях глобализации рынка труда, становления и развития социально ориентированной рыночной экономики, а также готовить для высокотехнологичных и наукоемких производств специалистов, способных к разработке, освоению и внедрению инноваций. Поэтому система высшего образования должна не только соответствовать социально-экономическим, политическим и культурным изменениям в стране, но и осуществлять свою деятельность на основе ближнесрочного (краткосрочного) и долгосрочного прогнозирования и аналитико-прогностического управления с учетом мировых экономических, социокультурных и образовательных тенденций. Результаты анализа литературы [3; 8, с. 25–38; 9; 10] позволили выявить **две группы основных тенденций, определяющих актуальность и необходимость модернизации современного высшего образования:**

- *внеобразовательные*, обусловленные глобальными процессами в мире и проблемами человечества, мировыми социальными и экономическими тенденциями, социокультурной и производственной ситуацией на уровне страны, к которым относятся обострение конкурентной борьбы стран за лидерство и глобальных проблем человечества, темпы научно-технического прогресса, динамика рынка труда, становление суверенных государств, глобализация (экономическая и политическая), регионализация;

- *собственно образовательные*, определяемые современными тенденциями развития образования в мире и отдельных регионах, возросшей ролью образования в развитии общественного сознания и социума, особенностями развития университетов и их уникальной миссией в обеспечении социального и научно-технического прогресса: массовость высшего образования, превращение образования в сферу услуг, компьютеризация, «интернетизация» высшего образования, проблема педагогических кадров [9, с. 22–24].

Приняв за основу и дополнив данную классификацию, мы выделили в группе внеобразовательных тенденций подгруппу тенденций, проявляющихся на международном уровне, учет которых предъявляет новые требования к образовательной сфере:

1. Нарастающий процесс глобализации, связанный с необратимым свободным движением культурных и информационных потоков, людей, капиталов, ресурсов и универсализацией

научно-технического прогресса. Глобализация обуславливает процессы взаимозависимости (событий, явлений, процессов, происходящих в мире) и становления мира как единой системы взаимодействующих и взаимосвязанных государств. В современной истории настоящий период характеризуется переходом от глобального классово-идеологического противостояния к конструктивному глобальному взаимодействию, означающему сложный процесс налаживания международного сотрудничества. Благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий происходит размывание национальных границ, на мировом уровне создается независимая территория для взаимодействия, сотрудничества, распространения информации и знаний. Так формируется глобальная система знаний, которая объединяет культуры разных народов, охватывает экономику и политику, науку, образование [63–66]. Глобальное взаимодействие предполагает, во-первых, открытость коммуникаций и отношений, основанных на конструктивном диалоге. Во-вторых, важным является формирование в обществе нового миропонимания, связанного с холистическим подходом к миру как целостной системе, в которой открытость социальных систем гарантирует возможность самосохранения, дальнейшего развития цивилизации и преодоления глобальных проблем человечества. В этой связи система образования, относящаяся к типу социальных систем, должна обладать открытостью, чтобы своевременно реагировать на ситуации социальных перемен и обеспечивать формирование у обучающихся качеств мобильности и открытости (к самообразованию, опыту творческой деятельности, инновациям). Процесс глобализации ведет к расширению образовательного пространства, когда индивид для получения образования может выбирать учебное заведение в любой стране мира, успешно закончив которое в условиях интернационализации экономики в будущем сможет осуществлять профессиональную деятельность в рамках транснациональной корпорации [7; 67–69].

2. Переход к информационному обществу, экономике, основанной на знаниях, расширение мировой информационной системы. Индустриальная революция во второй половине XX в. ознаменовала переход от индустриального к постиндустриальному обществу, основанному на информации и знаниях. Уровень социально-экономического развития современных

постиндустриальных стран в большей степени, чем аграрных и промышленных обществ прошлых столетий, определяется распространением и разработкой информации и знаний [23; 70; 71]. Переход к информационному обществу влечет за собой кардинальные изменения во всех сферах. «Стремительное развитие информационной составляющей общества резко меняет структуру занятости и трудоустройства, создает новые профессии и рабочие места. Все больше и больше людей становятся членами информационного общества в качестве учащихся, производителей или потребителей» [65, с. 8]. Можно предположить, что в скором будущем последующим поколениям «придется столкнуться с необходимостью приспосабливаться к новой социальной среде, где не материя и энергия, а информация и научное знание станут основными факторами, определяющими и стратегический потенциал общества, и перспективы его развития» [65, с. 8]. Основным направлением развития экономики в обществе знаний является научное обеспечение экономических преобразований, основанных на фундаментальных исследованиях, технологических инновациях, что и способствует переходу к экономике знаний. Модернизация производства, ориентированная на обеспечение инновационного пути развития общества, основывается на наукоемких технологиях и продукции, нанотехнологиях, постоянном расширении производства, товаров и услуг, непрерывном повышении их качества и удешевлении в условиях нарастающей конкуренции. В этой связи общество информации и знаний предъявляет новые или повышенные требования к сфере образования, уровню личностного и профессионального развития каждого члена общества, его способности к поиску, анализу и систематизации новых знаний, проведению научных исследований, освоению и разработке технологических и социальных инноваций. Основные изменения в сфере образования в постиндустриальном обществе связаны с отказом от присвоения готового знания и представления о педагоге как основном (или единственном) носителе информации и знаний, нарастающей необходимостью самому обучающемуся в большей степени самостоятельно усваивать информацию [70]. Профессиональная подготовка кадров в высшей школе в новом обществе шире опирается на достижения в области фундаментальных наук, на проведение научных исследований, организацию взаимосвязей вуза с производством [22; 72–74]. образова-

ние в XXI в. становится непрерывным, пожизненным, в итоге человек, в том числе из малообеспеченных слоев населения, получает возможность овладеть им на протяжении всей жизни для личностного и профессионального развития [23].

3. Ускорение темпов научно-технического прогресса, расширение мировой информационной системы. В динамично меняющемся мире в условиях интенсивного развития науки, техники, промышленности, глобального распространения информационных и коммуникационных технологий происходит сокращение сроков обновления научной информации до 3–5 лет, а в таких областях, как биотехнологии, информационные системы – до 1–2 лет [9]. Эта тенденция выступает важным основанием для признания ведущей роли образования в XXI в. Уровень распространения информационных и коммуникационных технологий становится решающим условием развития современных обществ, важнейшим средством модернизации производства, разработки и внедрения более эффективных технологий с целью улучшения качества продукции, а значит, и жизни людей. В то же время уровень внедрения результатов научно-технического прогресса, развития и использования технологий «в разных странах определяется не только уровнем их материальных ресурсов, но и в значительно большей степени уровнем способности данного общества производить, потреблять и применять новые знания. Это, в свою очередь, тесно связано с уровнем развития образования» [65, с. 8]. Вышесказанное предъявляет новые требования к отбору и разработке содержания и технологий подготовки кадров в высшей школе, повышению уровня социально-профессиональной компетентности, мобильности и конкурентоспособности выпускников. Важной задачей подготовки студентов в вузе выступает создание условий для формирования у них умений самостоятельно учиться, готовности к постоянному повышению своего образовательного и профессионального уровня в течение всей жизни.

4. Обострение глобальных проблем человечества. В ряде работ по проблемам глобализации подчеркивается, что научно-технический и экономический прогресс в развитых странах не способен разрешить наиболее острые противоречия на уровне государства, общества и личности и ослабить нарастающий глобальный характер социальных и политических проблем [63; 64; 66]. Высокий уровень производства, качества продукции

и услуг, технологические инновации не обеспечивают необходимый уровень жизни миллионов людей. Изменение климата, энергетические проблемы, экологический кризис приобрели международный масштаб и создают реальную угрозу для среды обитания всех жителей планеты. Международный терроризм, внутри- и межгосударственные конфликты могут привести к мировой войне и гибели цивилизации; социальные проблемы (сохранение здоровья, демографический рост и др.) приобретают международный, планетарный характер.

Сегодня человечество осознает, что развитие цивилизации будет определяться уровнем общей и профессиональной культуры человека, а единственным способом разрешения проблем жизнедеятельности людей является их целенаправленная работа по коренному изменению взаимодействия с природой, социумом, друг с другом [8; 68]. Для реального изменения характера этого взаимодействия необходимо сознательное самозменение, саморазвитие каждого человека, формирование у него системного, глобального, плюралистического, миротворческого мышления. В этой связи важнейшим средством, способствующим разрешению глобальных проблем, должно стать образование, направленное на воспитание и развитие современного человека как мирового субъекта преобразовательной и созидательной деятельности, обеспокоенного судьбой не только своей страны и планеты в целом, но и способного к самостоятельному и ответственному принятию решений, обоснованных с научной точки зрения.

5. Усиление конкурентной борьбы стран за лидерство. В ближайшем будущем реальными лидерами на международной арене могут стать только те страны, которые обладают наиболее мощным интеллектуальным потенциалом. Основным капиталом современного общества являются качественно обученные и технологически подготовленные квалифицированные кадры, готовые к поиску и освоению новой информации, постановке проблем и принятию нетрадиционных решений, разработке и внедрению инноваций в реальном секторе экономики и социальной сфере.

В этой связи усиливаются личностная и общественная значимость образования, которое выступает социокультурным феноменом и общечеловеческой ценностью. Высшее профессиональное образование становится механизмом развития личности,

а значит, и общественного сознания в целом, значимым фактором социального и экономического прогресса, международного авторитета государства в новых геополитических условиях, основой национальной безопасности.

6. Экономическая и социально-культурная регионализация, которая определяется как противоположная тенденция процессу глобализации и направлена на дезинтеграцию больших обществ с целью сохранения сложившихся производственных отношений, самобытности культурных пространств, национально-культурной идентичности населения крупных территорий [9; 10; 75]. В этой связи при реализации региональных программ экономического и социокультурного развития возрастают роль и влияние высшей школы на научно-техническое, кадровое, культурное обеспечение региона. При определении путей и механизмов модернизации национальных систем высшего образования, развития университетов необходимо также учитывать региональные аспекты.

Наряду с социокультурными внеобразовательными тенденциями, обусловленными мировыми процессами и проблемами, выделяются особенности, которые проявляются на страновом уровне и оказывают влияние на развитие образования в конкретной стране. Такими тенденциями, характерными для Республики Беларусь, являются:

1. Становление Республики Беларусь как суверенного государства. Для Беларуси и других постсоциалистических стран СНГ, Восточной Европы задачи строительства суверенного государства с социально ориентированной рыночной экономикой, процесс становления демократического, гражданского общества выдвигают новые требования и подходы к воспитанию и образованию подрастающего поколения. Важнейшей воспитательной задачей выступает формирование, с одной стороны, гражданина – патриота своей страны, с другой – гражданина мира, сохранившего национальные корни, умеющего осознанно и ответственно осуществлять свои права и обязанности, способного к самореализации в целях социально-экономического прогресса в соответствии с общечеловеческими ценностями и нравственно-правовыми нормами, действующими в социуме. В этой связи возникает необходимость обоснования новых подходов к совершенствованию образовательного процесса и воспитательной работы со студенческой молодежью, обеспечивающих приобретение молодыми гражданами социального опыта

через развитие органов студенческого самоуправления, культуры социальной коммуникации, формирование средствами учебной и внеучебной деятельности правовой грамотности, навыков гражданского и политического участия в общественной жизни.

2. Проблема демографической безопасности. Планирование профессиональной подготовки выпускников, в том числе и по педагогическим специальностям, обеспечение педагогическими кадрами системы образования страны во многом определяются демографическими факторами. Расчеты показывают, что до 2008 г. наблюдается снижение численности детей в школах за счет отрицательного баланса между выпуском и приемом учащихся. Ежегодно эта разница составляет 50–55 тыс. детей, а в период с 1996 по 2002 г. численность детей, обучающихся в школах, сократилась на 500 тыс. [76]. Такая демографическая ситуация в республике должна учитываться при определении плановых мест для абитуриентов при поступлении в вузы или при распределении выпускников. Учет демографических факторов оказывает влияние на оптимизацию функционирования сети учреждений общего и профессионального образования и развитие индивидуальных и коллективных форм и методов обучения, а также формирование заказа на материально-техническое и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузах.

3. Динамика рынка труда. Беларусь, как и большинство стран Европы и мира, несмотря на их культурные, политические, экономические, образовательные различия, оказывается включенной в глобальный рынок труда, на котором усиливается объективно растущая потребность использования многонациональных квалифицированных кадров. В скором будущем выпускники белорусских вузов будут конкурировать за рабочие места не только с отечественными молодыми специалистами, но и с российскими, турецкими, китайскими и др. В этой связи повышаются требования к фундаментальной профессиональной подготовке выпускников, уровню их социально-профессиональной компетентности, мобильности, готовности к обновлению или смене специализации (специальности) в соответствии с изменениями на рынке труда.

Вышеуказанные внеобразовательные тенденции необходимо учитывать при разработке стратегии и тактики модернизации высшего образования.

В самой сфере образования существует ряд тенденций, актуализирующих на уровне страны процесс модернизации систем высшего образования и влияющих на ее ход и эффективность:

1. Быстрые темпы развития высшего образования, массовость высшей школы. Количество поступающих в высшие учебные заведения выпускников школ в 1995 г. в развитых странах составило 60 %, в Северной Америке – 84 %, в развивающихся странах число людей, охваченных высшим образованием, увеличилось за последние годы в 11 раз [77; 78]. В Республике Беларусь показатель количества студентов на 10 тыс. населения составляет более 425 человек, что является высоким европейским показателем. В условиях динамики рынка труда, востребованности новых специалистов объективно расширяется и дифференцируется сфера образовательных потребностей личности, общества и государства, что способствует открытию новых вузов, диверсификации учебных планов и программ, созданию новых специализаций и специальностей, которые, как правило, возникают на стыке двух или нескольких научных областей или сфер профессиональной деятельности.

Взросшие образовательные потребности граждан, новый социально-государственный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров, конкурентоспособных на динамичном рынке труда, актуализировали процесс развития университетского образования, становления системы частного высшего образования. Если в начале 90-х гг. в республике из 33 вузов только 3 являлись университетами, то к началу 2006/2007 учебного года в стране функционировало 53 учреждения, обеспечивающих получение высшего образования (из них государственных – 43): 5 академий и 33 университета, 12 институтов, 3 высших колледжа [76].

Востребованность высшего образования, его массовость потребовали уточнения нормативно-правового обеспечения для широкого доступа граждан к высшему образованию, повышения при проведении вступительных мероприятий объективности и равных условий для абитуриентов. Это актуализирует проблемы совершенствования централизованного тестирования абитуриентов, повышения уровня подготовки выпускников школ с учетом требований государства, общества, личности, сферы труда, обеспечения качества образования в вузах, разработки и внедрения в высшей школе систем управления качеством образования.

2. Непрерывность образования. Термин «непрерывность образования» вошел в образовательную теорию и практику одновременно с зарождением рыночной экономики. «Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены места работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время, – к этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, удешевления технологий в условиях острейшей конкуренции» [70, с. 179–180; 78]. Основным источником развития информационного общества, экономики, основанной на знаниях, является переориентация социально-экономической системы в перманентно обучающуюся. Непрерывность в образовании рассматривается как новое качество и способ организации образования. В этой связи организация и функционирование системы образования должны обеспечить непрерывность профессиональной подготовки путем многоуровневого (двузоровский, вузовский, послевузовский) ее построения на принципе преемственности. При этом создание в вузе условий для формирования у студентов умений самостоятельно учиться, готовности к постоянному самообразованию и профессиональному саморазвитию на протяжении всей жизни становится важнейшим показателем качества вузовского образования.

3. Информатизация высшего образования. Широкое использование в образовательном процессе информационных и коммуникационных технологий способствует превращению образовательной сферы в особую среду «всеобуча» и массовой коммуникации. Применение этих технологий обеспечивает устранение возрастных, временных и пространственных барьеров и расширение возможностей учиться в течение всей жизни, что содействует формированию непрерывно обучающегося общества, глобальной системы дистанционного обучения [65].

Для эффективного применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе вузов возникает необходимость обоснования новой идеологии высшего образования, важнейшими составляющими которой являются теоретические положения активно развивающихся отраслей педагогики и психологии: компьютерная психология, компьютерная дидактика, компьютерная этика [65]. Важной воспита-

тельной задачей в вузе становится формирование у студентов информационной культуры, повышение личной ответственности за поиск и использование информации. Широкое использование информационных технологий способствует увеличению доли самостоятельной работы студентов, что требует разработки нового учебно-методического и информационного обеспечения, обоснования и внедрения новых обучающе-контролирующих учебных форм и способов, развития дистанционных форм обучения.

4. Интернационализация высшего образования. Она отражает объективный процесс формирования единого европейского пространства высшей школы в рамках Болонского процесса. В соответствии с принятыми документами к 2010 г. предполагается создание Европейского образовательного пространства высшей школы, которое бы содействовало мобильности и трудоустройству выпускников, развитию континента в целом. В Болонской декларации определяется основная роль университетов в развитии европейской культуры, образования и науки, в создании базы «европейских знаний», в подготовке населения стран Европы к жизнедеятельности в обществе, основанном на знаниях, а также сохранении стабильности, мира и демократии в Европе и мире [79; 80]. Интернационализация, характеризующаяся реализацией международных образовательных проектов, способствует мобильности студентов и преподавателей, профессиональной подготовленности выпускников к рынку труда, их конкурентоспособности. Предъявляются новые требования к структуре образования, его организации: двухуровневая система подготовки кадров; обеспечение качества образования; разработка механизмов признания системы степеней и квалификаций выпускников, периодов обучения; совершенствование докторских программ, направленных на развитие научного потенциала вузов и стран в целом, повышение качества и конкурентоспособности европейского высшего образования, в том числе путем международного сотрудничества и обменов на институциональном, европейском (международном) уровнях [23; 81].

Для стран СНГ важным представляется воссоздание единого Евразийского образовательного пространства с целью сохранения лучших традиций советской высшей школы, научных и кадровых ресурсов, укрепления и процветания региона, что

приведет к повышению интереса и притока европейских и других граждан к высшему образованию в регионе, обеспечению регионального трудоустройства выпускников.

5. Превращение образования в сферу услуг. Эта тенденция определилась в условиях глобализации рынка труда и планируемым вступлением постсоветских и постсоциалистических стран во Всемирную торговую организацию, которая признает образование сферой услуг. Качество образования как сферы услуг целесообразно рассматривать с позиций потребностей и интересов получателей и потребителей на соответствующих уровнях (международном, региональном, государственном, институциональном (учрежденческом), личностном); как меру соответствия полученных результатов спроектированным образовательным целям [28; 82; 83]. В ходе объективного процесса развития сферы образовательных услуг в Республике Беларусь встает проблема создания эффективного механизма регулирования этой сферы, соблюдения требований к организации образовательного процесса и выполнению образовательных стандартов, гарантированного достижения требуемого уровня профессиональной компетентности. Поэтому необходимо создание и совершенствование систем управления качеством образования в вузе с учетом принципов всеобщего менеджмента качества, требований международных стандартов ИСО серии 9000, европейских стандартов качества в сфере высшего образования (ENQA), Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM).

Проведенный анализ социокультурных тенденций позволил определить следующие **требования к развитию системы высшего образования:**

- учет одновременно происходящих процессов социально-экономической глобализации и регионализации, интернационализации высшего образования и в этой связи опора в содержании и организации обучения на ценности и традиции национальной и мировой культуры;

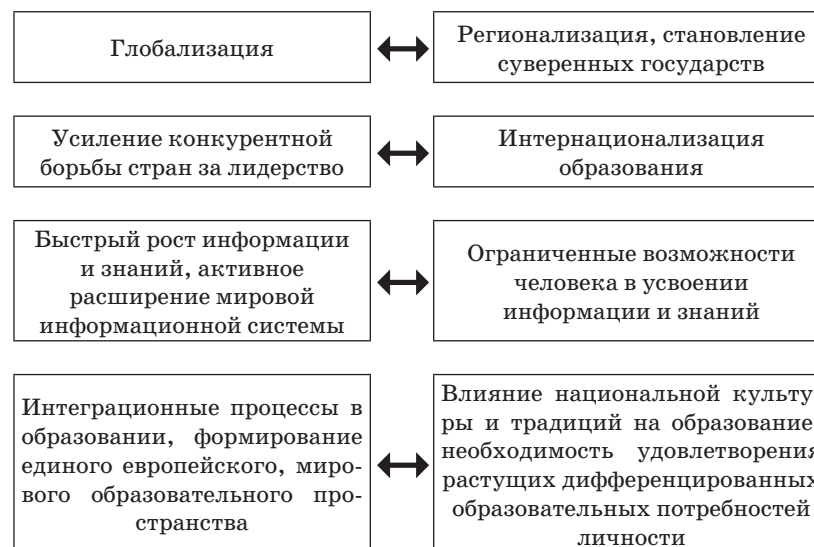
- обеспечение доступности, эффективности образования, постоянное повышение качества образования в соответствии с растущими требованиями личности, общества, государства, бизнеса, рынка труда, экономики знаний;

- построение образования как непрерывного, опережающего и развивающего, обеспечивающего профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускников;

- усиление лично ориентированного характера образовательного процесса, его поисково-исследовательской направленности, создание условий для расширения самостоятельной работы обучающихся, их постоянного самообразования, формирования у них системы универсальных умений, способствующих решению разнообразных социально-профессиональных задач.

1.1.3 Основные направления модернизации высшего образования в Республике Беларусь

Анализ выявленных социокультурных тенденций показал, что их влияние на образование может быть разнообразным и противоречивым, поскольку они имеют объективный характер, проявляются как на глобальном, так и на региональном, локальном уровнях, являются противоположными по своей сути и направленности:



В этой связи представляется целесообразным при обосновании основных направлений модернизации высшего образования, с одной стороны, учитывать противоречивый характер влияния социокультурных тенденций на образовательную сферу, рассматривать их как «двигатель» перманентного реформирования образования, а также предвидеть возможные образова-

тельные «риски» от влияния тенденций, с другой – необходимо разработать адекватные социокультурным тенденциям механизмы управления развитием образования, которые бы позволили снять их возможные негативные проявления.

В результате проведенного нами исследования определены основные направления модернизации высшего образования в республике, которые вытекают из объективных требований к реформированию высшего образования, базирующихся на социокультурных тенденциях. На рисунке 1.1 в качестве выводов по данному разделу отражена взаимосвязь между социокультурными тенденциями, требованиями к профессиональной подготовке выпускников и направлениями модернизации системы высшего образования.

Социокультурные тенденции	Требования к развитию высшего образования и профессиональной подготовке выпускников	Направления модернизации и задачи системы высшего образования
Внеобразовательные тенденции		
Нарастающий процесс глобализации	Развитие образовательного процесса с учетом общечеловеческих ценностей, традиции мировой культуры, обеспечение формирования у обучающихся глобального (планетарного) мышления, способности жить в поликультурном мире	Совершенствование учебно-воспитательной системы вуза на основе гуманистического, аксиологического и культурологического подходов, обеспечивающих развитие миротворческих, плюралистических, глобальных форм мышления; включение в содержание обучения ценностей, анализ которых выступает средством самоопределения студента. Реализация студентом академических свобод (выбор форм обучения, образовательных траекторий)
Переход к информационному обществу, экономике, основанной на знаниях, расширение мировой информационной системы	Совершенствование профессиональной подготовки студентов с целью формирования у них компьютерной грамотности, умений осуществлять поиск и обработку информацию	Внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий, развитие дистанционных форм обучения, совершенствование учебно-методического обеспечения на основе информационных средств, создание электронных курсов

Ускорение темпов научно-технического прогресса	Интеграция образования, науки и производства; формирование у студентов способности разрабатывать проекты деятельности по решению социально-профессиональных задач, в том числе высокой степени неопределенности; готовности к повышению образовательного и профессионального уровней в течение всей жизни; способности к проведению исследований, освоению и разработке инноваций в сфере профессии	Опора при обновлении содержания и технологий профессиональной подготовки на достижения фундаментальных наук, проведение научных исследований, организацию взаимосвязи образовательного процесса с научными исследованиями, производством. Разработка модели выпускника, обновление стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода; внедрение в образовательный процесс вуза компетентностной модели образования, способствующей более активному включению обучающихся в разнообразные виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной (реорганизация практик, выполнение расчетных, проектных, научно-исследовательских работ, использование активных форм обучения и воспитания, участие в деловых, ролевых, имитационных играх), и творческую самостоятельную работу
Обострение глобальных проблем человечества	Создание в образовательном процессе условий для саморазвития студента, формирования его в качестве мирового субъекта преобразовательной и созидательной деятельности, направленной на разрешение глобальных проблем	Включение в содержание образования глобальных проблем, формирование у студентов адекватного их понимания, соответствующей мотивации, ответственности и готовности к их разрешению; использование эффективных образовательных технологий, обеспечивающих личностно ориентированный и проблемно-исследовательский характер учебного процесса и овладение студентами исследовательскими умениями, способностью к моделированию, прогнозированию, проектированию

Усиление конкурентной борьбы стран за лидерство	Кадровое обеспечение научно-технологических направлений (информационно-коммуникационные, нано- и биотехнологии; повышение эффективности образовательного процесса с целью подготовки компетентных, мобильных, конкурентоспособных на мировом рынке труда выпускников	Создание в вузах систем управления качеством образования, усиление научно-инновационной подготовки выпускников
Экономическая и социально-культурная регионализация	Повышение роли университетов в региональном развитии, обеспечение научно-технического и кадрового потенциала для социального, научного, экономического, инновационного развития региона; опора на ценности региональной самобытности и национальной культуры	Повышение качества и эффективности образования, совершенствование образовательного процесса на основе учета изменений рынка труда, комплексной реализации культурологического подхода и принципа народности
Становление Республики Беларусь как суверенного государства	Воспитание патриота своей страны, законопослушной, ответственной за свою судьбу и судьбу страны личности, готовой к жизнедеятельности в демократическом, гражданском обществе	Совершенствование воспитательной работы со студентами через развитие органов студенческого самоуправления, повышение культуры социальной коммуникации, формирование средствами учебной и внеаудиторной деятельности навыков гражданского и политического участия
Проблема демографической безопасности страны	Научное обеспечение проблемы демографической безопасности страны; учет нового социально-государственного заказа на профессиональную подготовку выпускников на основе анализа демографической ситуации в республике; выделение в ранг государственных образовательных задач формирование семейно-бытовой культуры, культуры семейного воспитания	Участие вузов в разработке научного сопровождения проблемы демографической безопасности страны; вариативность и гибкость учебных планов и программ, создание условий для получения смежных (дополнительных) специальностей

Динамика рынка труда	Обеспечение профессиональной компетентности и готовности к работе в рыночных условиях, развитие мобильности	Совершенствование образовательного процесса вуза на основе компетентностного подхода
Образовательные тенденции		
Массовость высшей школы	Диверсификация учреждений высшего образования; обеспечение его качества для всех форм (особенно заочной, платной)	Повышение качества, эффективности и доступности образования в вузе через создание системы управления качеством, использование эффективных образовательных технологий, современного научно-методического обеспечения, в том числе телекоммуникационных и информационных средств; развитие дистанционного обучения
Непрерывность образования	Обеспечение непрерывной профессиональной подготовки кадров на основе многоуровневости и преемственности (школа – ПТУ – СУЗ – вуз)	Обеспечение содержательной и технологической преемственности и непрерывности на основе совершенствования образовательных стандартов и программ, учебных планов и взаимосвязи форм и методов обучения и контроля
Информатизация высшего образования	Обоснование новой идеологии высшего образования, направленной на формирование у студентов информационной культуры, компьютерной грамотности, разработку ресурсного обеспечения дистанционного (электронного) обучения	Разработка и внедрение новых информационных технологий, обеспечивающих совершенствование традиционных форм и методов обучения и контроля знаний, создание новых обучающе-контрольных форм организации образовательного процесса на основе компьютерных средств, направленных на увеличение объема самостоятельной работы, введение дистанционного (электронного) обучения
Интернационализация высшего образования	Учет требований единого образовательного пространства, обеспечивающего повышение профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускников	Введение двухступенчатой системы подготовки выпускников; внедрение кредитно-модульной системы обучения; обеспечение контроля качества образования на основе систем менеджмента качества

Превращение образования в сферу услуг	Обеспечение доступности повышения качества образования, его соответствия потребностям личности, общества, государства	Разработка и внедрение систем управления качеством образования в вузе, укрепление связей со сферой труда, работодателями
---------------------------------------	---	--

Рисунок 1.1 – Взаимосвязь социокультурных тенденций, требований к развитию высшего образования и направлений модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь

1.2 Анализ состояния и основные проблемы высшего педагогического образования

1.2.1 Характеристика этапов развития высшего педагогического образования в постсоветский период

В образовательной сфере Республики Беларусь педагогическое образование как целостная система сформировалось в советский период. Она функционировала и развивалась при централизованном государственном управлении в едином образовательном пространстве, включавшем национальные системы образования союзных республик, имела разнородную сеть учебных заведений педагогического профиля и единое нормативно-методическое обеспечение. Изменение социокультурной ситуации в 90-е годы XX в., распад Советского Союза повлекли радикальные преобразования в образовательной сфере на постсоветском пространстве, в том числе в педагогическом образовании. Анализ работ ряда исследователей [6; 11; 14; 84] позволил выделить **три основных этапа постсоветского периода развития высшего образования:**

1) адаптация образовательных систем к новым социокультурным условиям (1991–1994 гг.);

2) первичные структурные и содержательные преобразования образовательных систем молодых суверенных государств, переход преимущественно на университетскую систему подготовки кадров (1995–1999 гг.);

3) модернизация образовательных систем в условиях массовости высшей школы, информатизации, глобализации, интернационализации, формирование единого европейского пространства в рамках Болонского процесса с учетом национальных образовательных приоритетов и традиций (2000 г. – по настоящее время).

Характеристики функционирования и развития систем высшего образования ряда постсоветских республик в рамках вы-

явленных этапов приемлемы для педагогического образования [33; 85–87]. Так, на первом этапе системы педагогического образования функционировали, преимущественно, на основе советского опыта подготовки педагогических кадров и прежней учебно-методической базы. Этот процесс сопровождался как позитивными изменениями (появление учебных заведений нового типа, частных учебных заведений, приобретение учебными заведениями управленческой и финансовой независимости), так и негативными (неадекватное заимствование зарубежного опыта, отток педагогических кадров, несоответствие нормативной и учебно-методической базы новым образовательным запросам, недостаточное государственное финансирование). Эти изменения снижали качество и эффективность образования. Главными препятствиями в совершенствовании педагогического образования в данный период явились слабая обоснованность и неадекватность новым политическим и социально-экономическим условиям образовательной политики, стратегии развития педагогического образования.

На втором этапе в условиях массового перехода педагогических институтов в статус университетов педагогическое образование развивалось в системе университетского, оформлялась многоуровневая подготовка педагогических кадров, ориентированная на многообразие социально-государственных и личностных образовательных запросов и повышение требований к подготовке выпускников, разрабатывались и внедрялись соответствующее нормативное и учебно-методическое обеспечение, эффективные образовательные, в том числе информационные, технологии, создавались на разных уровнях образования системы управления его качеством. Основными проблемами совершенствования педагогического образования на этом этапе явились научное обоснование направлений его развития, разработка нормативно-правовой и учебно-методической базы профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями демократизации и гуманизации образования, реформирования средней школы; обеспечение развития педагогического образования как непрерывной многоуровневой системы.

Третий, современный, этап развития высшего образования характеризуется массовостью высшей школы, оформлением единого образовательного пространства в условиях интернаци-

онализации, а также процессов глобализации и информатизации, внедрением менеджмента качества в сферу образования. Модернизация педагогического образования, как и всей системы образования, обеспечивается реализацией двух взаимосвязанных процессов: совершенствованием существующей образовательной системы, с одной стороны, и разработкой новых концептуальных подходов к ее развитию на основе сохранения национальных традиций и приоритетов в образовании, учета передового зарубежного опыта и требований Болонского процесса, гармонизацией образовательных программ – с другой. Процесс модернизации образования в современных условиях характеризуется глубинными преобразованиями.

Две основные функции образования – воспроизводства (трансляции) и развития – характерны и для преобразований, происходящих в системе педагогического образования [41; 43; 45–48]. Реализация функции воспроизводства (трансляции) направлена на передачу подрастающему поколению социокультурного опыта, освоение учащейся молодежью общечеловеческих гуманистических и общекультурных ценностей, сохранение культурно-исторических и духовных национальных традиций, обеспечение преемственности в подготовке педагогических кадров и устойчивости в функционировании образовательной системы в условиях изменений. Назначение этой функции – сохранение традиций и ценностей в обществе, обеспечение преемственности поколений, устойчивости и стабильности в функционировании и развитии системы образования, главным ресурсом которой являются педагогические кадры.

Функция развития в процессе трансформации педагогического образования связана с необходимостью его опережающего развития для решения кадровых проблем образовательной и внеобразовательной сфер. Эта функция направлена на опережающее развитие человеческого ресурса для социальной и производственной отраслей. В этом смысле педагогическое образование создает основу для эффективной экономики, развития культуры, науки, обеспечивая воспитание граждан и подготовку кадров для всех отраслей реального сектора экономики. Также эта функция нацелена на повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров для всех уровней и ступеней системы образования: дошкольного, начального, общего среднего, профессионально-технического, среднего

специального, высшего и послевузовского, дополнительного образования детей и взрослых. От компетентности педагогов, качества их подготовки и гражданской ответственности в значительной степени зависит эффективность решения задач развития общества и государства.

Основными документами, которые определили теоретико-методологические основы и направления развития педагогического образования в республике в последние годы, явились разработанные и утвержденные в 2000 г. Концепция педагогического образования и Программа мероприятий по ее реализации до 2010 г. [29; 30; 88]. Анализ указанных документов и ряда исследований [37; 89; 90] показал, что их научно-практическое назначение состояло в обеспечении:

1) соответствия содержательно-технологических и организационно-структурных преобразований в системе непрерывного педагогического образования процессам интеграции среднего специального и высшего педагогического образования, его университетизации, реформирования средней школы;

2) согласованности и преемственности целей, содержания, организационных форм и образовательных технологий, направлений профессиональной подготовки педагогических кадров на всех уровнях и ступенях системы образования;

3) соответствия качества педагогического образования повышенным требованиям к выпускникам учебных заведений в новых социально-экономических условиях.

В соответствии с указанной Программой заключительный этап (2006–2010 гг.) развития педагогического образования предполагает осуществление преобразований в педагогическом образовании на основе результатов мониторинга и новых требований к выпускникам педагогических учебных заведений со стороны государства, общества и личности.

В этой связи в ходе констатирующего этапа эксперимента для всестороннего анализа состояния системы педагогического образования в Республике Беларусь и определения путей его дальнейшего развития были проанализированы учебные планы подготовки студентов ряда вузов по педагогическим специальностям, материалы коллегии Министерства образования Республики Беларусь, результаты исследований по проблеме развития педагогического образования, а также проведено с нашим участием анкетирование педагогов.

1.2.2 Анализ качества подготовки педагогических кадров

В рамках констатирующего этапа эксперимента с нашим участием были разработаны анкеты и в 2006 г. проведено анкетирование учителей – молодых специалистов (626 человек), руководителей учреждений образования (в том числе 10 вузов) (214 человек). Из 626 молодых педагогов 72 % имели педагогический стаж от 1 до 5 лет, 18 % – от 4 до 5 лет; более 80 % закончили столичные и областные вузы. Опрошенные молодые учителя представляют все предметные области и учебные дисциплины, преподаваемые в школе. В контингент респондентов – молодых специалистов были включены учителя начальных классов, социальные педагоги и психологи, воспитатели и дефектологи дошкольных дополнительных учреждений. Из 214 респондентов – руководителей учреждений образования 25 % являлись заведующими городскими или районными отделами образования, 41 % – директорами средних школ различных типов, 17 % – их заместителями (завучами), 17 % – руководителями других учреждений образования.

Молодые педагоги и руководители учреждений образования в целом удовлетворительно оценивают уровень существующего педагогического образования. Положительную оценку высказали 84 % руководителей школ и 89 % молодых специалистов, однако варианты ответов отражают прежде всего не совсем уверенную позицию респондентов («скорее удовлетворен, чем нет»). Полностью удовлетворены качеством педагогического образования 27 % молодых учителей и 11 % руководителей. При этом 35 % руководителей полагают, что за последнее время качество подготовки педагогических кадров в вузе улучшилось, 40 % – не находят изменений в качестве профессиональной подготовки, 10 % – фиксируют его снижение.

Педагоги и руководители выше всего оценили полученные в вузе профессиональные знания (высокая оценка дана 57 % учителей и 26 % руководителей), а также сформированный у педагогов в вузе общекультурный уровень (25% педагогов, 22 % руководителей). Респонденты отмечают высокий уровень полученных в вузе знаний в области теоретических основ педагогики (95 % молодых специалистов, 84 % руководителей), теоретических основ базовых наук (преподаваемого предмета) (96 % и 92 % соответственно). Достаточно высоко обеими группами опрошенных был оценен уровень полученных в вузе знаний о

психологических закономерностях обучения, воспитания и развития школьников (90 % молодых специалистов, 64 % руководителей). Однако при этом две трети молодых педагогов и 80 % руководителей учреждений образования отмечают низкий уровень знаний концептуальных основ развития образования, в частности общего среднего образования, а четверть педагогов и руководителей связывают возникающие затруднения в профессиональной деятельности молодых учителей с недостаточным знанием актуальных вопросов обновления содержания обучения, организацией централизованного тестирования, введением 10-балльной системы оценки знаний.

Анализ данных опроса свидетельствует также о недостаточном уровне полученных в вузе знаний нормативно-методических документов по вопросам модернизации образования в Республике Беларусь, организации образовательного процесса в учреждениях образования с учетом требований реформирования школы, повышения качества образования, что вызывает профессиональные затруднения по мнению 23 % молодых педагогов и 41 % руководителей.

Полученные выпускниками вузов профессиональные педагогические умения оцениваются гораздо ниже, чем знания. 39 % руководителей учреждений образования характеризуют уровень владения выпускниками вузов профессиональными педагогическими умениями как низкий (высокую оценку дают лишь 8 % руководителей и 30 % педагогов). Ведущую роль вуза в процессе формирования профессиональных умений признают лишь 35 % учителей и 22 % руководителей. Отмечается низкий уровень владения молодыми специалистами современными образовательными технологиями, активными методами и приемами обучения (около 23 % учителей и 40 % руководителей) и методиками создания здоровьесберегающей среды (23 % и 39 % соответственно). Лишь третья часть молодых специалистов (по результатам анкетирования) владеет информационными технологиями.

Возникающие у педагогов затруднения в процессе педагогической деятельности, по мнению молодых специалистов и руководителей (около 60 % в обеих группах), связаны с необходимостью адаптации полученных в вузе знаний и умений к требованиям работы в школе, с низким уровнем умений использовать педагогами новые, эффективные технологии и

методики обучения и воспитания, проектировать учебные и социальные ситуации на уроках, анализировать и оценивать эффективность собственной педагогической деятельности (26 % – по мнению молодых педагогов и 44% – по мнению руководителей).

Респондентами зафиксирована низкая оценка подготовки выпускников вузов по педагогическим специальностям к реализации профильного обучения в школе. Более трети молодых педагогов полагают, что полученный ими уровень научно-теоретической и методической подготовки в вузе позволяет обеспечить обучение учащихся старшей школы только на базовом уровне. Намного более критичны в этом плане руководители учебных заведений: 61 % из них считают уровень вузовской подготовки достаточным для работы молодых специалистов только на базовом уровне. 96 % руководителей полагают, что молодые педагоги не могут качественно преподавать на углубленном уровне, и это мнение разделяют 87 % учителей. При этом уровень готовности осуществлять дифференциацию обучения в учебном процессе и степень владения способами организации индивидуальной, групповой, коллективной форм учебно-воспитательного процесса, приобретенные молодыми педагогами в вузе, считает низким более трети руководителей.

Руководители школ указывают на низкую компетентность молодых педагогов в области организации внеклассной работы по предмету (31 % руководителей и 47 % молодых специалистов), невысокий уровень готовности к проведению исследовательской работы в области науки, образования (около 30 % опрошенных обеих групп).

Респонденты дают низкую оценку уровню компетентности молодых специалистов в области реализации воспитательной работы: готовность к осуществлению обязанностей классного руководителя (45 % руководителей учреждений образования и 22 % молодых педагогов); организация партнерских связей с родителями (49 % руководителей и 20 % молодых педагогов); организация воспитательной работы с детьми девиантного поведения (50 % и 32 % соответственно). Четверть опрошенных педагогов и их руководителей отмечают низкий уровень компетентности выпускников вузов в обеспечении идеологической работы.

Выводы о недостаточном уровне профессиональной подготовки педагогов в вузах подтверждают результаты контрольных

срезом знаний по базовым (профильным) предметам студентов – будущих педагогов 3–4 курсов 10 классических и технических университетов и педагогических вузов, которые были проведены Министерством образования [88]. В выполнении контрольных работ и диктантов участвовали 948 студентов, изучался уровень их предметных знаний и умений по базовым предметам. При этом был получен средний балл по 10-балльной системе – 7 баллов (самый высокий балл (7,6) был зафиксирован по белорусскому языку; низкий (5,4) – по биологии/химии).

Вышепредставленные результаты анкетирования и контрольных срезов знаний студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, позволили определить ряд проблем профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности:

- слабая диверсификация психолого-педагогических дисциплин, чрезмерная их теоретизация, отрыв от предметного школьного обучения и современных требований к педагогической деятельности не обеспечивают достаточный уровень владения выпускниками современными проблемами образования, готовности к преподаванию факультативов, курсов по выбору;
- недостаточная опора на межпредметные связи при обосновании структуры и объема содержания дисциплин по методикам преподавания в рамках дополнительной педагогической специальности, что негативно отражается на уровне готовности выпускников применять современные образовательные технологии, создавать здоровьесберегающую среду обучения;
- снижение качества педагогической практики, что негативно сказывается на формировании готовности выпускников к воспитательной работе с детьми и подростками в современных условиях.

Анализ названных проблем позволил выделить **общие требования к организации образовательного процесса в вузах с педагогическим профилем подготовки, направленные на повышение качества образования:**

- включение в содержание психолого-педагогических дисциплин актуальных образовательных проблем (концептуальные основы и направления модернизации образования, организация воспитания детей и учащейся молодежи в современных условиях, инновационные технологии обучения и воспитания, применение информационно-коммуникационных технологий

в образовательном процессе, мониторинговые исследования, дифференциация обучения и др.);

- усиление в вузе научно-методической и практической подготовки будущих педагогов через совершенствование педагогической практики, широкое применение активных форм и методов обучения, включая анализ педагогических ситуаций, изучение правовых и нормативно-методических образовательных документов;
- повышение качества освоения базовых дисциплин на основе содержательно-технологической преемственности их изучения в школе и вузе, а также учета специфики их преподавания для школьников на повышенном и углубленном уровнях;
- усиление воспитывающей функции профессиональной подготовки будущего педагога, направленной на формирование социальной и гражданской ответственности, готовности к воспитанию подрастающего поколения в новых социокультурных условиях.

Указанные требования были учтены при разработке направлений развития высшего педагогического образования на основе его дальнейшего комплексного анализа, которые представлены в разделе 1.3.

1.2.3 Сущность и функции модернизации высшего педагогического образования

В настоящее время в системе педагогического образования Беларуси осуществляются два вида содержательно-технологических и организационно-структурных изменений, направленных на разрешение указанных проблем и учет требований к развитию высшего образования. Содержательно-технологические изменения связаны:

- с появлением новых отраслей педагогического знания (андрогогика, менеджмент в образовании, педагогическая квалиметрия и др.), открытием подготовки по новым, а также сдвоенным или смежным педагогическим специальностям;
- с разработкой и внедрением новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода;
- с созданием комплексного учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса в вузе;
- с увеличением объема управляемой самостоятельной работы студентов;

- с расширением сферы применения активных, развивающих технологий, модульных методик, рейтинговых систем оценок, информационно-коммуникационных технологий.

Организационно-структурные преобразования характеризуются:

- 1) трансформацией педагогических институтов в университеты, областных институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – в региональные институты развития образования;
- 2) введением в классических и технических университетах обязательной психолого-педагогической подготовки студентов в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин;
- 3) оформлением системы непрерывного педагогического образования, включающей: педагогические классы, педагогические гимназии на уровне общего среднего образования; педагогические колледжи на уровне среднего специального образования; первая и вторая (магистратура) ступени высшего педагогического образования; послевузовское образование, включающее аспирантуру, докторантуру; дополнительное образование по программам повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В ближайшем будущем ситуацию в подготовке педагогических кадров могут обострить тенденции, которые в настоящее время лишь наметились.

Во-первых, педагогическое образование становится не только массовым, но и преимущественно заочным. Количество студентов, обучающихся на дневной и заочной формах сравнимо, что требует повышения качества заочного обучения, разработки соответствующего учебно-методического и информационного обеспечения, внедрения дистанционного обучения.

Во-вторых, наблюдается увеличение количества студентов, поступающих на педагогические специальности после окончания учреждений нового типа, ссузов педагогического профиля (37 %). Имеющая место дифференциация в подготовке поступающих должна быть отражена в структуре, сроках и содержании педагогической подготовки студентов в вузе.

Указанные организационно-структурные изменения в педагогическом образовании реализуются на основе принципов непрерывности, преемственности и вариативности. Фактически

в республике сложилась структура вариативной подготовки педагогических кадров за счет реализации разнообразных образовательных программ (рисунок 1.2).

Перечень образовательных программ	Уровни, ступени и сроки реализации образовательных программ
Программы подготовки по педагогическим специальностям	<ul style="list-style-type: none"> • по основной специальности (учитель одного предмета, 4–5 лет); • по основной специальности с дополнительной специальностью (учитель двух предметов или учитель одного предмета + педагог-психолог и др., 5 лет); • на базе среднего специального образования с сокращенным сроком обучения (учитель одного или двух предметов); • первая ступень высшего образования (учитель одного предмета, 4–5 лет); • вторая ступень высшего образования (преподаватель лицеев, ссузов, вузов, 1–2 года)
Дополнительные программы (с присвоением дополнительной квалификации педагогического профиля) в университетах (непедагогических)	<ul style="list-style-type: none"> • первая ступень высшего образования по университетским направлениям (преподаватель ПТУ, ссузов, учитель старшей ступени школы, 4–5 лет); • магистратура – вторая ступень высшего образования по университетским направлениям (преподаватель высшей школы, 1–2 года)
Программы послевузовского образования	<ul style="list-style-type: none"> • аспирантура; • докторантура
Программы дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> • повышение квалификации; • профессиональная переподготовка

Рисунок 1.2 – Образовательные программы вариативной подготовки педагогических кадров

Реализация указанных на рисунке 1.2 образовательных программ позволяет обеспечить систему образования педагогическими кадрами с учетом демографических и экономических факторов и создавать наиболее востребованные образователь-

ные программы педагогической подготовки, выстраивать для студентов индивидуальный образовательный маршрут с целью получения педагогического образования соответствующего уровня и профиля.

Анализ организационно-структурных изменений в системе педагогического образования позволил заключить, что во многих непрофильных (непедагогических) вузах республики расширяется подготовка кадров по педагогическим специальностям. С 1980 г. их количество в системе высшего образования возросло в пять раз и составляет примерно 30 % из совокупности всех специальностей высшего образования [76; 88]. Однако приоритет в подготовке специалистов для ряда секторов сферы образования (дошкольное образование, начальная и базовая школа, дополнительное, специальное образование и др.) остается за педагогическими университетами. Наряду с основной подготовкой специалистов с квалификацией «учитель» становится востребованным совмещение основной и дополнительной специальностей (например социальный педагог и учитель-предметник и др.). Это позволяет решать проблему кадрового обеспечения малокомплектных сельских школ, социально защитить учителей городских школ посредством освоения дополнительной (сдвоенной) специальности.

При дальнейшей оптимизации структуры специальностей педагогического профиля следует предусмотреть:

- отказ от сдвоенных специальностей с повторными названиями (например «Математика. Физика», «Физика. Математика»);
- исключение из номенклатуры специальностей педагогического профиля невостребованных специальностей и введение новых с квалификациями и должностями, востребованными рынком образовательных услуг (например проектировщики образовательных систем, конструкторы средств обучения, тестологи, маркетологи и др.);
- устранение дублирования специальностей высшего и среднего специального педагогического образования (около 20 % обучающихся педагогического профиля в высшем образовании дублируется в среднем специальном) в рамках интеграции учреждений среднего специального и высшего педагогического образования.

Таким образом, преобразования в педагогическом образовании отражают происходящие в социальной и производственной сферах изменения. В этой связи следует выделить адаптивную функцию педагогического образования. Ее реализация предполагает обоснование новых отраслей педагогического знания, открытие новых педагогических специальностей и специализаций (например андрогогика, менеджмент в образовании, педагогическая квалиметрия, социальная работа в сфере молодежной политики, информационные технологии в образовании и др.), разработку более эффективных методик и технологий с использованием комплексного научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса, способствующих интенсификации педагогической подготовки студентов в вузах и ее практико-ориентированности. Реализация адаптивной функции в педагогическом образовании характеризуется и некоторыми негативными особенностями. Быстрые темпы социальных, экономических, политических преобразований, изменений в образовательной сфере на международном, региональном, страновом уровнях потребовали адекватного научного осмысления со стороны педагогической теории ряда проблем: введение и обоснование новых для педагогики понятий и терминов, заимствованных, например, из производственной, экономической сфер или зарубежной социально-образовательной практики; обеспечение устойчивости научно-исследовательского аппарата педагогики (объекта, предмета, задач и функций); обоснование роли и места педагогики в системе современных социальных наук во взаимосвязи с естественно-научной и экономической областями знаний; развитие педагогической теории с учетом возникновения новых социально-экономических и воспитательных проблем. Несмотря на то, что педагогика проявляла определенную мобильность и гибкость, благодаря чему разрешались многие названные проблемы, учеными фиксируются отрыв педагогической теории от запросов образовательной практики, преобладание технократического подхода, проявляющегося в использовании объяснительно-иллюстративных методик обучения, реализации мероприятийного подхода к воспитанию, недостаточной индивидуализации и профилизации образовательного процесса вуза.

Важной особенностью происходящих в педагогическом образовании преобразований выступает его университетизация –

преобразование институтов в университеты, которая имеет несколько аспектов как позитивного, так и негативного характера. Во-первых, университетизация предполагает реализацию базовых принципов организации университетского образования в их новом наполнении: фундаментальности, преемственности и непрерывности, связи образовательного процесса и вузовской науки. Реализация этих принципов способствует повышению фундаментальности и научности педагогического образования, что, безусловно, имеет позитивный характер. Так, осуществление принципа фундаментальности позволило выявить тот фундамент психолого-педагогических знаний, освоение которого необходимо выпускнику классического или технического университета любой специальности, а также актуализировать востребованность педагогических знаний в ходе профессиональной подготовки выпускников вузов. Это связано с универсальностью психолого-педагогических знаний и умений, освоение которых обеспечивает успешность решения актуальных социально-профессиональных проблем человека и его отношений с миром, которые всегда сопровождают как личную, так и профессиональную жизнедеятельность человека. Владение студентами психолого-педагогическими знаниями и умениями оказывает позитивное влияние на их воспитание, так как обеспечивает формирование их готовности к решению социальных, гражданских задач, самообразованию, способствует освоению культуры коммуникации, мобильности и адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Реализация принципа преемственности и непрерывности для педагогического образования в условиях университета означает содержательно-технологическую интеграцию в освоении предметов социально-гуманитарного, общепрофессионального, специально-предметного и психолого-педагогического циклов. Эта интеграция имеет следующие характеристики: 1) анализ студентами изучаемых явлений и процессов, осмысление осваиваемых ценностей рассматриваются как средство их самоопределения и самосовершенствования; 2) активные, диалоговые, исследовательские методы обучения и воспитания выступают способами освоения студентами опыта рефлексивного, организаторско-коммуникативного, проектного видов деятельности. Этот опыт служит основанием для развития социально-профессиональной компетентности выпускников.

Указанный принцип означает взаимосвязь не только между видами и уровнями университетской подготовки, но и преемственность педагогической подготовки в вузе в более широком контексте: с процессами реформируемой школы, подготовкой педагога в системе послевузовского педагогического образования.

Реализация принципа связи образования и университетской науки создает новые условия для развития у студентов методологических, исследовательских универсальных умений, на базе которых у будущего педагога формируются способность и готовность к проведению психолого-педагогических исследований, освоению и разработке инноваций в области образования.

Усиление университетской составляющей позволяет выделить в педагогическом образовании компетентностную функцию. Ее назначение заключается в обеспечении универсальности психолого-педагогических знаний, освоение которых способствует формированию у студентов социально-личностных компетенций, направленных на разрешение разнообразных проблем в сфере любой профессии.

В ходе модернизации педагогического образования следует учитывать некоторые негативные особенности процесса его университетизации:

- излишняя теоретизация психолого-педагогического знания;
- недостаточная практико-ориентированность педагогической подготовки студентов;
- недостаточная сбалансированность объемов часов, выделяемых в образовательном процессе университетов на общепрофессиональную, специально-предметную, психолого-педагогическую, методическую подготовку педагогов, а также отводимых на лекционные и практические занятия, педагогическую практику студентов.

Таким образом, результаты анализа преобразований в образовательной сфере, системе педагогического образования позволили выявить следующие **функции модернизации высшего педагогического образования:**

1. Воспроизводства (трансляции), связанная с передачей и получением в социуме социокультурного опыта, ценностей, традиций. Она обеспечивает стабильность процесса воспитания в обществе, а также устойчивость функционирования и развития образовательной сферы за счет совершенствования педагогической теории и практики, подготовки педагогических кадров.

2. Опережающего развития человеческого ресурса, реализация которой направлена на обеспечение кадровым потенциалом всех сфер общества; на подготовку педагогических кадров для всех уровней и ступеней системы образования; на овладение каждой личностью эффективными технологиями личностного и профессионального самосовершенствования и саморазвития.

3. Адаптивная, осуществление которой нацелено на обеспечение соответствия педагогической науки и практики социокультурным, экономическим преобразованиям в обществе.

4. Компетентностная, реализация которой базируется на универсальности психолого-педагогических знаний и способствует формированию у студентов социально-личностных компетенций, позволяющих решать разнообразные проблемы и задачи.

Реализация указанных функций обеспечивает ориентацию высшего педагогического образования на запросы и требования основных потребителей образования (государства, общества, личности).

1.3 Направления развития системы высшего педагогического образования

1.3.1 Сравнительный анализ развития систем высшего педагогического образования в странах СНГ, Европы, США

Анализ исследований [16; 37; 56–60; 62; 90] по проблеме развития систем высшего образования в странах СНГ (Армения, Казахстан, Кыргызстан, Россия и Украина) позволил заключить, что современный процесс модернизации высшего образования, в том числе педагогического, проходит в контексте мировых, европейских образовательных тенденций. Преобразования в сфере высшего образования стран СНГ характеризуются:

- широкой диверсификацией моделей, типов и видов высшего образования;
- изменениями в структуре системы образования и содержании обучения;
- усилением связи высшей школы с социально-производственной сферой, работодателями («миром труда»);
- внедрением в высшее профессиональное образование компетентностного подхода (движение от понятия «квалификация» к понятию «компетенция»);
- развитием образовательного менеджмента и созданием в вузах систем управления качеством образования;

- разработкой (адаптацией) систем кредитно-модульного обучения.

Европейские образовательные тенденции определяются Болонским процессом. Анализ Болонских документов и ряда публикаций [23; 79–81] показывает, что в настоящее время основные реформы высшего образования в рамках Болонского процесса направлены на решение следующих задач:

- 1) реализация трехуровневой (трехцикловой) структуры высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура);
- 2) повышение качества высшего образования;
- 3) внедрение европейской системы переноса зачетных единиц, основанной на трудозатратах студента;
- 4) признание квалификаций (степеней) и периодов обучения.

Влияние Болонского процесса на развитие национальных систем образования стран СНГ характеризуется изменениями, связанными с разработкой и/или обновлением нормативно-правовой и учебно-методической базы высшего образования; с обеспечением доступности, эффективности и качества образования; с обеспечением академической мобильности студентов, социально-профессиональной мобильности выпускников, профессиональной мобильности преподавателей.

Результаты сравнительного анализа (по итогам анкетирования экспертов) основных тенденций в развитии стандартизации и образовательных стандартов высшего образования, рассматриваемых в контексте Болонского процесса, в странах СНГ (Армении, Беларуси, Казахстане, Кыргызстане, России и Украине) показывают следующее:

- во всех странах разрабатывается и развивается нормативно-законодательная база для системы образования как на государственном, так и на вузовском уровнях;
- в образовательной сфере указанных выше стран фактически сложилась трехступенчатая структура высшего образования (не считая аспирантуру): бакалавриат, специалитет, магистратура; причем все три вида образовательных программ реализуются, преимущественно, в одних и тех же вузах;
- среди причин сохранения специалитета преобладают, по мнению экспертов, экономические (спрос со стороны работодателей) и социальные (спрос со стороны абитуриентов и их семей) факторы. Лишь эксперты из Беларуси поставили инерционный фактор выше спроса абитуриентов и их семей [62].

Респонденты считают целесообразным участие их стран в Болонском процессе. При этом в мнениях экспертов из указанных стран СНГ преобладают негативные оценки в отношении введения бакалавра и магистра, доступности обучения в магистратуре, востребованности бакалавров на рынке труда [62, с. 155]. Указанные результаты анкетирования свидетельствуют о том, что, хотя в странах СНГ и сложилась трехступенчатая подготовка выпускников вузов и создано соответствующее нормативно-законодательное обеспечение таких структурных преобразований, необходимо:

- 1) создавать учебные планы и образовательные программы, с одной стороны, на основе преемственности со школьными учебными программами, с другой – в содержательно-технологической взаимосвязи и в соответствии с новыми требованиями к профессиональной подготовке выпускников на ступенях бакалавриата, специалитета, магистратуры;

- 2) разрабатывать документы, подтверждающие статус выпускников – бакалавров и магистров – и их квалификационные характеристики. Органам управления и учреждениям образования на рынке труда необходимо осуществлять информационно-маркетинговые мероприятия, способствующие повышению востребованности бакалавров.

Вышепредставленные результаты анализа развития высшего образования в некоторых странах СНГ и анализ ряда исследований по проблеме развития высшего педагогического образования [37; 85–87; 89–91] показывают, что основные направления модернизации высшего образования и высшего педагогического образования совпадают. В условиях Болонского процесса практически для каждой страны наиболее остро встали проблемы обоснования и разработки национальной образовательной политики, направлений и приоритетов в развитии высшего образования. Для указанных стран СНГ реформирование педагогического образования отражает общенациональные интересы и соответствует социально-экономической политике государства на долгосрочную перспективу, при этом учитываются общие тенденции развития образовательных систем в мире, требования Болонского процесса. Основными направлениями совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах, реализуемыми в ходе участия стран СНГ в Болонском процессе, являются: эксперименты по нелинейной организа-

ции образовательного процесса, внедрение кредитной системы и балльно-рейтингового оценивания, разработка и реализация индивидуальных программ образования, организация вузами взаимодействия с рынком труда, заказчиками и потребителями педагогических кадров, создание внутривузовских систем управления качеством образования в ходе формирования независимой национальной системы оценки качества образования.

Особое значение в этой связи имеет внедрение в высшее образование так называемого студентоцентрированного подхода, что, как отмечается в Лондонском коммюнике (май, 2007 г.), является значимым результатом реформ [81]. Реализация этого подхода предполагает ориентацию профессиональной подготовки на конечный результат (компетентного выпускника), перенос центра образовательного процесса вуза на потребности и возможности каждого студента, его академическую мобильность, а также разработку модулей и программ обучения, основанных на результатах обучения (в виде компетенций) и зачетных единицах, учитывающих трудозатраты студента. Опора на студентоцентрированный подход в ходе модернизации систем высшего образования, в том числе педагогического, стран СНГ проявляется в разработке научно-практических аспектов внедрения компетентностного подхода.

В образовательной политике стран СНГ педагогическое образование рассматривается как одна из приоритетных отраслей сферы образования, функционирование которой способствует социальной стабильности и развитию общества, подготовке кадров для всех сфер экономики. В странах СНГ разрабатываются и принимаются на государственном уровне Концепции и/или Программы развития педагогического образования. Их анализ [92–95] показал, что они направлены на повышение статуса педагога в обществе, качества профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с новыми социально-государственными заказами и возросшими образовательными потребностями граждан.

Возрастание роли образования в социально-экономических преобразованиях в странах, переход к экономике знаний, интеграция производства, науки и образования приводят к тому, что традиционные функции и задачи профессиональной деятельности педагога по обучению и воспитанию учащихся дополняются новым содержанием. В современных условиях ак-

туализируются такие функции педагога, как прогнозирование, проектирование, управление, мониторинг, коммуникация в поликультурной среде, а также функции, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий, научно-исследовательской, социально-психологической, правовой, экологической, инновационной деятельностью. Вышесказанным определяются основные векторы содержательно-технологических и структурно-организационных преобразований в педагогическом образовании. Они направлены, как свидетельствуют результаты сравнительно-сопоставительного анализа, на поддержание и развитие в структуре многоуровневого образования непрерывной, вариативной профессиональной педагогической подготовки, максимально соответствующей содержательно-предметной организации школьного обучения, современным функциям и задачам педагогической деятельности, а также государственно-социальному заказу и рынку труда.

Содержательно-технологические преобразования в сфере педагогического образования стран СНГ (Беларусь, Казахстан, Россия, Украина) являются схожими и ориентированы, с одной стороны, на обеспечение баланса между теоретической и практической составляющими подготовки студентов в педагогических вузах, соответствия содержания и технологий профессиональной педагогической подготовки предметной организации школьного обучения и новым функциям педагога. С другой стороны, они направлены на усиление фундаментальности педагогического образования, подготовку научно-педагогических кадров, в том числе для инновационного образования и инновационной деятельности. Структурно-организационные изменения, происходящие в системах педагогического образования в названных странах СНГ, являются практически аналогичными, поскольку осуществляются в рамках университетизации и интеграции и проявляются в создании учебно-научно-педагогических комплексов, объединений «ссуз – вуз», реализации вариативных программ подготовки педагогических кадров, разработке нормативной базы для функционирования национальных систем педагогического образования в рамках единого европейского образовательного пространства [46–48; 56–59; 95]. Основные изменения в системах педагогического образования названных стран СНГ в общем виде можно описать при помощи следующих терми-

нов: «диверсификация», «многоуровневость и трехступенчатость», «непрерывное образование», «целевая подготовка», «интеграция», «информатизация», «ориентированность на рынок труда и запросы потребителей», «сохранение национальных интересов и приоритетов», «национальные стандарты качества образования». В материалах работы Секции педагогических университетов и институтов России, организованной в рамках VIII съезда Российского Союза ректоров 9 июня 2006 г. [87], определены основные направления модернизации высшего педагогического образования и рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров. Последние, как показывают результаты сравнительного анализа, являются универсальными для процесса модернизации систем высшего педагогического образования в странах СНГ и разрешения проблем в педагогической сфере. Требуется комплексный подход при разрешении проблем, а также обоснование и реализация комплекса направлений, мер, рекомендаций на государственно-социальном и вузовском уровнях.

Научное обоснование направлений развития педагогического образования в Республике Беларусь требует анализа функционирования и модернизации высшего образования, в том числе педагогического, и в развитых странах, в которых политическая и социально-экономическая системы не подвергались за последние годы столь радикальным преобразованиям.

Анализ ряда публикаций [55; 96–100], интернет-ресурсов [www.EUA.be] по проблемам развития университетского образования в развитых странах Европы и США показывает, что деятельность университетов направлена на подготовку молодежи к жизни и труду в обществе, основанном на знаниях, в котором уровень социально-экономического и культурного развития определяется уровнем образованности его граждан. Образование, превращаясь в важнейшую производительную силу XXI в., выступает общечеловеческой ценностью, становится все более востребованным для государства, общества, сферы труда, личности. Ориентируясь на общество знаний, западные университеты расширяют свою деятельность и образовательные услуги по подготовке подрастающего и взрослого населения как активных субъектов нового общества. В этой связи повышаются требования к подготовке выпускников, последние должны быть способны к применению знаний и высокоуровне-

вых умений в новых условиях, освоению и разработке технологических и социальных инноваций, проведению исследований, постоянному дальнейшему самообразованию.

Процесс модернизации системы высшего образования в развитых странах Европы и США характеризуется следующими общими особенностями на социальном уровне:

1) диверсификацией структуры высшего образования, его содержания. Многоступенчатость, многоуровневость структуры образования, вариативность образовательных программ при единстве социальных и образовательных целей способствуют академической мобильности студентов и профессиональной мобильности выпускников. Массовость высшей школы актуализирует проблему обоснования и реализации концепции пожизненного образования в обществе. При этом делается акцент не только на профессиональную подготовку и непрерывное образование, но и на первоначальное образование малообеспеченных слоев населения;

2) интеграцией в европейское и мировое пространство, интернационализацией высшего образования. Системы образования европейских стран ориентированы на строительство европейского образовательного пространства при сохранении многообразия и национальных приоритетов (в частности, в рамках Болонского процесса) через реализацию долгосрочных международных проектов и программ, создание условий мобильности студентов и преподавателей. Важнейшими особенностями Европейского пространства высшего образования являются его открытость и универсальность (прозрачность) инструментов, используемых в образовательном процессе (например, Европейская система переводных зачетных единиц, Общая структура степеней на Европейском пространстве высшего образования, европейские механизмы контроля качества образования), которые применяются, как показывает практика, на международном уровне. Последние способствуют повышению привлекательности европейской системы образования для других стран, ее конкурентоспособности;

3) повышением эффективности научно-исследовательской деятельности и инновационного образования, интеграцией так называемого треугольника знаний «образование, наука, инновации» [22], что предполагает такую организацию образовательного процесса и содержания образовательных программ,

при которых обучающиеся овладевают знаниями на основе проведения научных исследований и освоения инноваций. Это способствует формированию у выпускников навыков научно-исследовательской работы и способности к инновационной деятельности;

4) развитием связей и сотрудничества между высшей школой, работодателями, предприятиями, всеми заказчиками и потребителями образовательных услуг;

5) совершенствованием механизмов мониторинга и контроля качества на всех уровнях (мировом, европейском, государственном, на уровне учебного заведения);

6) повышением роли общества в управлении образовательными системами и их реформировании.

Выявленные общие характеристики проявляются в следующих направлениях совершенствования образовательного процесса на уровне высшего учебного заведения:

1. Реализация студентоцентрированного подхода, что предполагает создание благоприятной учебной атмосферы посредством оказания всем студентам качественных консультационных услуг и поддержки; фокусирование на конечном интегрированном результате – сформированности у выпускника компетенций, стимулировании поисковой и научно-исследовательской деятельности студентов, вовлечении их в организацию образовательного процесса.

2. Придание образовательному процессу на всех уровнях профессиональной подготовки проблемного, исследовательского характера через вовлечение студентов в научные исследования (например посредством проектных форм обучения).

3. Ориентация образовательного процесса на будущую профессию посредством развития связей с предприятиями, профориентационной работы с абитуриентами и студентами (например разработка и внедрение системы мониторинга трудоустройства выпускников, их карьерного роста), разъяснительно-ориентационной деятельности в сфере труда (например предоставление работодателям наиболее полной информации о вводимых образовательных инновациях и ожидаемых результатах, учебных результатах выпускников, присваиваемых квалификациях и степенях), обеспечения соответствия содержания и технологий обучения функциям, задачам

и способам будущей профессиональной деятельности (игровые технологии, кейс-технологии, проектная форма и др.).

Результаты сравнительного анализа показывают, что характеристики модернизации систем высшего образования развитых стран Европы, США и стран СНГ в общих чертах схожи: совершенствование структуры образования, содержания и технологий обучения, укрепление связей со сферой труда, внедрение и совершенствование внутривузовских систем управления качеством, расширение регионального и международного сотрудничества. При этом в образовательной сфере развитых европейских стран и США ярче выражена направленность на студента, на рынок труда, научные исследования. Сформулированные характеристики и выводы являются корректными и для анализа процесса модернизации систем высшего педагогического образования.

Вместе с тем заметим, что реформы именно в области педагогического образования более выражены и концептуально обеспечены в странах СНГ, включая Беларусь. В ходе модернизации педагогического образования в этих странах особое место отводится совершенствованию воспитательного процесса по формированию активной, социально и нравственно зрелой личности педагога. В системах педагогического образования этих стран в сравнении с западными государствами образовательный процесс менее ориентирован на личность студента, ниже уровень диверсификации содержания обучения и многообразия специальностей и специализаций, в системах менеджмента качества в меньшей степени представлены международные механизмы оценки качества образования. Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах стран постсоветского пространства представлено в основном психологией и педагогикой, «тогда как в странах западной Европы должное внимание уделяется также педологии – науке о ребенке, эпистемологии – науке о знании, семиотике – науке о представлении знаний, герменевтике – о понимании, научной антропологии, социологии» [37, с. 38; 100]. «В США ведущую роль в системе наук об образовании занимает философия образования» [37, с. 38]; в подготовке будущих учителей важным требованием выступает создание универсальной обучающей среды, сформированной через установление связей с социумом, обновление

содержания учебных курсов посредством включения проблем социально-педагогической направленности, существующих в ближайшем социальном окружении [16, с. 83–87]; активное применение методик творческого развития педагогов (прием опоры в мышлении на противоречащие друг другу цели (мышление Януса), синектические упражнения, творческое визуальное наблюдение и др.) [16, с. 54–55].

1.3.2 Закономерности, принципы и направления развития высшего педагогического образования в Республике Беларусь

Анализ процессов модернизации системы высшего образования, включая педагогическое, позволил выявить основные внешние закономерности развития системы высшего педагогического образования, под которыми понимается объективно существующие, необходимые, существенные, повторяющиеся связи педагогических явлений и процессов, отражающие многообразие их взаимодействия и отношений с внеобразовательной сферой.

К внешним закономерностям развития высшего педагогического образования относятся:

- влияние социокультурной ситуации, направлений социально-экономических преобразований в стране на цели и функции педагогического образования;
- обусловленность требований к качеству и эффективности педагогического образования запросами основных потребителей (государства, общества, личности);
- обусловленность содержания и технологий педагогического образования современными требованиями к его организации и специалистам-педагогам, отраженными в нормативных правовых актах;
- ориентация образовательного процесса на формирование социально-активной, нравственно зрелой и граждански ответственной личности педагога, готового к воспитанию молодежи в новых условиях.

На основе вышевыявленных внешних закономерностей развития высшего педагогического образования представляется возможным сформулировать принципы его развития, которые определяют стратегию и тактику модернизации педагогического образования, общие направления и требования к преобразованиям в педагогической сфере:

- принцип эволюции и опоры на национальные традиции с учетом передового зарубежного опыта по подготовке педагогических кадров и современных образовательных тенденций и новаций;
- принцип регионализации, определяющий диверсификацию специальностей педагогического профиля в региональных вузах с учетом демографических и экономических особенностей, потребностей регионов;
- принцип фундаментализации педагогического образования, обеспечивающий интеграцию педагогических вузов и профильных научных учреждений, подготовку научно-педагогических кадров, в том числе к инновационной деятельности;
- принцип развивающего, опережающего характера педагогического образования на всех его уровнях;
- принцип преемственности и непрерывности системы педагогического образования;
- принцип вариативности в подготовке педагогических кадров;
- принцип учета требований компетентностного подхода к организации профессиональной подготовки кадров, направленного на усиление студентоцентрированного характера образовательного процесса;
- принцип университетизации, способствующий интеграции среднего специального и высшего университетского педагогического образования, трансформации институтов педагогического профиля в университеты;
- принцип комплексности преобразований в сфере педагогического образования, обеспечивающий согласованность целей и подходов к его дальнейшему совершенствованию.

На основе анализа изменений в системах педагогического образования ряда стран, учета внеобразовательных и образовательных тенденций, изучения состояния и проблем развития высшего педагогического образования определены основные направления модернизации высшего педагогического образования в Республике Беларусь (они актуальны и для других стран СНГ). Эти направления осуществляются на социально-государственном и учрежденческом уровнях и содержат условия и средства реализации вышеуказанных принципов педагогического образования. На социально-государственном уровне выделяются следующие направления:

1) обоснование на основе национальных приоритетов и традиций национальной образовательной политики в сфере педагогического образования с учетом основных тенденций и подходов к развитию высшего образования в зарубежных странах; обеспечение ориентации высшего педагогического образования на государственно-социальный заказ, удовлетворение дифференцированных образовательных потребностей заказчиков и потребителей;

2) разработка (обновление) современного нормативно-правового и учебно-методического, информационного обеспечения высшего педагогического образования, направленного на совершенствование его структуры, содержания, технологий (разработка модели выпускника-педагога на основе компетентного подхода и обновление стандартов высшего педагогического образования);

3) комплексное (нормативное правовое, организационное, кадровое, финансово-экономическое) ресурсное обеспечение высшего педагогического образования;

4) совершенствование управления системой непрерывного педагогического образования;

5) обеспечение повышения качества и доступности высшего педагогического образования в системе непрерывного образования;

6) обеспечение организационных и нормативно-правовых условий по внедрению в образование международных механизмов контроля качества образования, переводных зачетных единиц, присвоения степеней и квалификаций.

К основным направлениям модернизации образовательного процесса подготовки педагогических кадров на учрежденческом (вузовском) уровне относятся:

1) внедрение в образовательный процесс вуза компетентной модели подготовки, способствующей более активному включению обучающихся в разнообразные виды учебной деятельности, приближенные к будущей профессиональной (реорганизация педагогической практики в контексте современных требований к педагогической деятельности, выполнение проектных, научно-исследовательских работ в области образования, участие в деловых, ролевых, имитационных играх), и самостоятельную работу, что в целом обеспечивает развитие у студентов методологических и профессиональных компетенций;

2) конструирование содержания педагогического образования с учетом принципа универсальности образования, предполагающего обоснование оптимального состава учебных дисциплин, содержательно-технологическую преемственность предметов социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального блоков, которая обеспечивает достижение интегрированного результата целостной профессиональной подготовки – сформированность социально-профессиональной компетентности;

3) совершенствование учебно-воспитательного процесса вуза на основе гуманистического, аксиологического и культурологического подходов, обеспечивающих развитие миротворческих, плюралистических, глобальных форм мышления будущего педагога; включение в содержание обучения общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей, ценностей и традиций мировой и национальной культуры, анализ которых выступает важным средством самоопределения студента; использование активных форм обучения и воспитания, лично ориентированных, проблемно-исследовательских, проектных методик, которые являются способами освоения будущими педагогами опыта разрешения социально-профессиональных проблем;

4) разработка и реализация вариативных и гибких образовательных программ по педагогическим специальностям, создание нормативно-правовых и организационных условий для получения новых или смежных (дополнительных) специальностей;

5) использование современного учебно-методического и информационного обеспечения; внедрение новых информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих совершенствование традиционных форм и методов обучения и контроля знаний, направленных на активизацию самостоятельной и исследовательской работы студентов;

6) совершенствование воспитательной работы с будущими педагогами через развитие органов студенческого самоуправления, повышение культуры социальной коммуникации, формирование средствами учебной и внеучебной деятельности социальных, гражданских компетенций, организаторских, коммуникативных, управленческих умений. Реализация указанного направления способствует формированию у будущего педагога готовности самостоятельно принимать решения в пе-

дагогических ситуациях, качественно организовывать и управлять воспитательным процессом учащихся;

7) повышение качества педагогического образования в вузе через создание внутривузовских систем управления качеством;

8) развитие вузами сотрудничества с органами управления и учреждениями образования, а также с организациями других отраслей – потребителями образовательных услуг:

- информирование работодателей о модернизации высшей школы и ожидаемых результатах (новые специализации педагогического профиля, новые квалификации выпускников, социально-профессиональная компетентность как результат подготовки в вузе);

- привлечение работодателей к итоговой оценке результатов выпускников, к оценке качества образования в вузе;

- более активное включение работодателей (педагогических работников) в учебный процесс (разработка и реализация спецкурсов, руководство учебно-исследовательскими проектами в ходе педагогической практики, совместное руководство дипломными проектами и др.).

Таким образом, результаты анализа состояния высшего педагогического образования в республике и сравнительного анализа развития системы высшего педагогического образования в зарубежных странах позволяют заключить, что сфера высшего педагогического образования функционирует и развивается в контексте мировых социокультурных тенденций, направлений модернизации высшего профессионального образования. На основе выявленных основных закономерностей развития высшего педагогического образования обоснованы его принципы и направления развития. Их реализация направлена на повышение качества высшего образования и формирование профессионально компетентной и мобильной, духовно-нравственной и социально зрелой личности будущего педагога.

Выявленные теоретико-методологические основы развития высшего педагогического образования в современных условиях позволили обосновать в структуре образовательного процесса классического университета организацию и содержание педагогической подготовки студентов, обеспечивающей освоение психолого-педагогических знаний и умений на разных уровнях в соответствии со ступенями высшего образования и по-

лучаемой квалификацией. Если педагогическую подготовку студентов в классическом университете организовать с учетом выявленных принципов и направлений модернизации высшего педагогического образования, а также основных принципов образования в классическом университете, обоснованных в контексте общественно-государственных и национальных приоритетов, мировых социокультурных тенденций и образовательных инноваций, то это позволит в дальнейшем исследовать педагогическую подготовку как фактор повышения качества высшего образования в нескольких аспектах: 1) педагогическая подготовка обеспечивает освоение студентами фундамента психолого-педагогических знаний и умений, способствующих развитию социально-личностных и профессиональных компетенций в сфере любой профессии; 2) педагогическая подготовка выступает средством получения дополнительной педагогической квалификации в условиях классического университета, что повысит мобильность и адаптацию выпускников в новых социально-экономических условиях. Далее представлено обоснование педагогической подготовки студентов как фактора повышения качества высшего образования с учетом требований компетентностного подхода.

Глава 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА)

2.1 Организационно-педагогические основы управления качеством образования в вузе

2.1.1 Менеджмент качества образования: теоретико-методологические основы

Объективный ход социально-экономического развития страны требует существенно поднять качество образования в вузах. Выделяется ряд причин социально-экономического характера, актуализирующих проблему повышения качества высшего образования [4; 83; 101–105]:

1) изменение характера труда (в 1950 г. две трети работающих советских людей занимались физическим и только одна треть – умственным трудом; в настоящее время это соотношение изменилось в обратную сторону), что требует развития системы профессионального образования и расширения сферы образовательных услуг;

2) превращение знаний и информации в товарные продукты XXI в., которые являются наиболее легко транспортируемыми ресурсами, что предполагает внедрение в образовательный процесс механизмов менеджмента качества этих ресурсов;

3) активное применение во всех сферах жизнедеятельности информационных и телекоммуникационных технологий, что, с одной стороны, требует повышения компьютерной грамотности выпускников вузов, с другой – способствует массовости образования через внедрение информационных технологий в организацию образовательного процесса;

4) расширение международного рынка труда, что делает наиболее востребованными качественно подготовленные кадры и, в свою очередь, обостряет конкуренцию между выпускниками вузов не только в своей стране, но и в мире;

5) усиление на международной арене конкуренции между странами, в которой победит страна, имеющая лучшие в мире учебные заведения. В этой связи многие экономически развитые страны повышают уровень национальных стандартов в об-

разовании, используют методы менеджмента качества, вводят международные стандарты в сферу образования и используют их в качестве национальных.

Кроме того, рост темпа развития промышленного сектора экономики республики обострил проблемы, разрешение которых возможно также через повышение качества высшего образования:

- повышение эффективности деятельности предприятий. Результаты анализа свидетельствуют [104; 106; 107], что убыточность и низкая эффективность многих предприятий связана в том числе с использованием руководителями устаревших организационно-управленческих технологий и недостаточным знанием современных основ менеджмента. По оценкам экспертов, эффективность управления при внедрении современной системы всеобщего управления качеством возрастает с 52 до 80 % [102, с. 31];

- кадровое обеспечение всех сфер реального сектора экономики и растущая потребность в специалистах, владеющих теорией и практикой современного менеджмента, управления качеством;

- обеспечение развития высоких технологий и инновационной деятельности на основе интеграции производства, науки, образования.

Указанные проблемы во многом связаны с недостаточным уровнем развития методологии и технологий менеджмента качества как в сфере промышленности, так и в области образования.

Результаты анализа состояния системы высшего образования, представленные в первой главе монографии, показывают, что существует несоответствие между реальным качеством получаемого образования и социально-государственным заказом на подготовку специалистов, образовательными потребностями общества. Это несоответствие обусловлено также собственно педагогическими проблемами и противоречиями:

- между устаревшими подходами к реформированию образования, направленными на несистемные, частичные изменения, и способами современного менеджмента качества, предполагающими комплексную модернизацию образовательной системы и превращение ее в субъект управления собственным развитием системы (учреждения);

- между сложившейся системой воспитательной работы и новыми требованиями к воспитательной подготовке выпускников в современных социокультурных условиях, направленными на педагогическую поддержку процесса личностного и профессионального развития (саморазвития) студентов;

- между высоким уровнем разработок в областях современного менеджмента экономических систем, общей теории систем и прикладной кибернетики, педагогического проектирования и низкой степенью их применения при создании систем управления качеством образования;

- между отсутствием универсальной и легко используемой в массовой практике системы критериев и показателей качества высшего образования и необходимостью количественной и качественной оценки эффективности образовательного процесса.

Как показывает практика университетов мира [101; 102; 108–113], создание на научной основе современной системы управления качеством образования позволяет разрешить указанные проблемы и противоречия, повысить эффективность всех видов деятельности образовательных учреждений. Именно благодаря современным системам менеджмента качества гарантированно достигаются поставленные конкретные цели, определяются измеримые результаты, разрабатывается диагностический инструментарий, внедряются передовые технологии, на технологическом уровне на основе промежуточных результатов корректируются все процессы, что и обеспечивает эффективность и оптимальность всех затрат. Наше исследование показало, что введение (или совершенствование) системы управления качеством образования в вузе способствует повышению эффективности образовательной деятельности:

- через внедрение научно обоснованных подходов к конструированию содержания обучения, соответствующего содержанию и способам профессиональной деятельности, современным требованиям к социально-профессиональной компетентности выпускника и обеспечивающего оптимальное соотношение между объемами фундаментальных и специальных знаний;

- через использование эффективных технологий обучения, обеспечивающих проблемно-исследовательский и развивающий характер учебного процесса, активизацию самостоятельной работы студентов;

- через разработку и внедрение эффективных средств диагностики хода и результатов обучения и воспитания.

Создание и внедрение или совершенствование систем качества в учреждениях образования позволит приблизить образовательный и научно-исследовательский процессы вуза к запросам реального сектора экономики и инновационным заказам, повысить готовность выпускников к созданию конкурентоспособной, импортозамещающей и экспортоориентированной продукции.

Теоретико-методологическую основу создания или дальнейшего развития системы управления качеством высшего образования, в том числе качеством педагогической подготовки, составили:

- положение теории современного менеджмента о том, что механизм управления качеством, управленческие действия должны носить комплексный характер и охватывать все этапы процессов (деятельности) или предоставления услуг и факторы, влияющие на качество производства (фокус не на качество выпускаемой продукции, а на все стадии производства), было учтено при выявлении факторов, оказывающих воздействие на качество высшего образования, и разработке механизма управления качеством высшего образования (Э. Деминг, Д. Джураин, Х. Танака, В. В. Окрепилов и др.) [114–116];

- основы теории систем и оптимального управления (И. В. Блауберг, В. В. Окрепилов, А. С. Рыков, Э. Г. Юдин и др.) [116–118], которые были использованы при проведении системного анализа образовательного процесса; обосновании системы управления качеством образования в вузе, ее характеристик, структурных компонентов, целей, функций, взаимосвязей; выявлении условий и механизмов эффективного функционирования и развития образовательной системы;

- методологические положения моделирования как всеобщего метода исследования (В. В. Краевский, К. Б. Малышев, В. И. Михеев, В. А. Штофф и др.) [118–124], которые использовались при разработке и совершенствовании моделей системы управления качеством в вузе (моделей отдельных структурных элементов системы менеджмента); выявлении условий оптимального функционирования системы качества высшего образования и внедрения нормативной модели качества образования в массовую практику вузов;

- идеи в области управления образовательными системами (Г. А. Бордовский, Б. С. Гершунский, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.) [18; 125–127], связанные с обосно-

ванием самой сущности педагогического управления, выявлением его закономерностей, принципов, функций, учет которых при разработке системы качества образования в вузе позволил адаптировать методы менеджмента качества из производственной сферы к образовательным системам и придать управлению качеством высшего образования неформальный характер;

- теоретико-практические положения технологизации образовательного процесса (В. П. Беспалько, Д. Г. Левитес, В. Ю. Питьков, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызина и др.) [128–133], использование которых позволило, с одной стороны, комплексно охватить управленческим механизмом все технологические звенья образовательного процесса, с другой – обосновать технологические основы управления качеством образования в вузе;

- теоретико-методологические и методические положения, связанные с разработкой проблем качества высшего образования, обоснованием критериев и показателей его качества, их формализацией (В. И. Байденко, Я. И. Кузьминов, В. В. Рябов, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков и др.) [28; 83; 104; 134–136]. Использование этих положений позволило на научной основе разработать систему управления качеством высшего образования в вузе, определить обобщенные результаты высшего образования как нормы его качества, адаптировать требования компетентностного подхода к методам управления качеством образования в вузе.

Анализ вузовской практики и ряда исследований по проблемам менеджмента образования [101; 102; 111; 112; 125; 137–141] показывает, что создание в вузах систем управления качеством образования должно начинаться с обоснования методологии менеджмента качества высшего образования как системы принципов и методов обеспечения и повышения качества образования в вузе. Выбор и реализация этой методологии связаны с осознанием ценностей и приоритетов в образовательной политике в области качества. Эти ценностно-целевые установки оказывают непосредственное влияние на дальнейшее развитие вуза и национальной системы образования в целом. Обоснование методологии менеджмента качества образования в вузе предполагает решение четырех блоков задач, которые можно объединить в две группы: ценностно-методологическую и практико-технологическую. К первой группе относятся следующие два блока задач:

- 1) осознание образовательных ценностей и приоритетов, обоснование феномена «качество образования», выявление структуры государственных, общественных и личностных потребностей, удовлетворяемых посредством деятельности высшей школы, соотнесение их с возможностями вуза, а также обеспечение соответствия социально-государственного заказа уровню подготовки выпускников. Постановка этих задач осуществляется через разработку и принятие в вузе миссии, стратегии, политики и целей в области качества, включающих обязательство постоянного улучшения результативности деятельности вуза, а также всех процессов системы управления качеством;

- 2) обоснование и разработка четких диагностируемых целей в системе менеджмента качества образования в вузе, которые соответствуют ранее выработанным положениям политики вуза в области качества и являются измеряемыми (нормируемыми).

Вторая группа задач включает:

- 3) выявление факторов, влияющих на качество высшего образования, определение и разработка (выбор) путей, методов и средств воздействия на управляемый объект – качество высшего образования, а также механизма менеджмента, адекватного природе и сущности управляемого объекта и процессам системы менеджмента, обеспечивающего наилучшее достижение целей в области качества образования;

- 4) внедрение системы управления качеством образования, обеспечение и поддержание ее эффективности через мониторинг, оценку и коррекцию.

В ходе исследования определены **необходимые условия, обеспечивающие эффективное создание и развитие системы управления качеством образования в вузе:**

- 1) разработка механизма адаптации и использования стандартов ИСО серии 9000 в образовательном процессе с учетом его специфики, отличительных характеристик образовательной услуги, особенностей функционирования и развития вуза как открытой социальной системы, опосредованно регулируемой государством и обществом;

- 2) реализация системного и процессного подходов с опорой на положения общей теории систем (системное управление с осуществлением обратных связей и цикла Деминга – Шухарта (PDCA));

- 3) обоснование процессов, обеспечивающих функционирование вуза как совокупности универсальных и специальных про-

цедур; при этом универсальные процедуры определяются как типовые и подлежат типизации в соответствии со стандартами ИСО серии 9000;

4) построение типовой модели управления с учетом потребностей всех заказчиков (общества, государства, сферы труда, личности);

5) достижение согласованности между требованиями социально-государственного заказа к организации образовательного процесса вуза, к социально-профессиональной подготовленности выпускников и требованиями стандартов ИСО серии 9000.

Представленные теоретико-методологические положения и условия создания системы менеджмента качества высшего образования определяют универсальные подходы к разработке внутривузовской системы управления качеством образования, что дает возможность каждому вузу адаптировать их к традициям и условиям своего развития в конкретной социокультурной ситуации. Они также применимы к процессу создания системы управления качеством отдельной составляющей образовательного процесса вуза, в виде которой может рассматриваться педагогическая подготовка студентов. Тогда система управления качеством педагогической подготовки выступает подсистемой целостной системы менеджмента качества образования в университете.

2.1.2 Теоретико-практические аспекты создания в вузе системы менеджмента качества образования

Создание в вузе системы управления качеством образования требует обоснования следующих вопросов, по которым у исследователей нет единой точки зрения: 1) адекватно определить понятие «качество образования»; 2) выявить сущность и специфику образования как сферы образовательных услуг; 3) определить составляющие качества образования, воздействуя на которые можно будет управлять качеством образовательных услуг.

Рассмотрим их подробнее.

Эффективность и качество – основные параметры общественно-экономической значимости сферы образования. Эффективность является экономико-управленческой категорией и определяется количественно. Как показывают результаты исследований [28; 82; 102; 125; 127; 142], для категории каче-

ства образования пока не найдено общепринятого определения. Во-первых, это объясняется тем, что данное понятие включает как экономические, так и социальные, психолого-педагогические аспекты образования. Оно рассматривается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов. В этой связи понятие качества образования в недостаточной степени поддается адекватному формализованному представлению. Во-вторых, потребители и субъекты образовательного процесса (студенты, преподаватели, руководители образования, работодатели и др.) предъявляют разные требования к качеству образования.

Всемирной торговой организацией, объединяющей наиболее развитые страны мира, образование признано сферой услуг. Именно образование удовлетворяет сегодня важнейшие потребности цивилизации, обществ и государств, производства и бизнеса, личности в образовании. Качество образования как сферы услуг рассматривается с позиций соответствия образования стандартизированным требованиям или образовательным запросам потребителей. В этом случае понятие «качество образования» целесообразно анализировать на предмет соответствия образования стандартам-эталонам или как степень удовлетворения образовательных запросов потребителей на четырех уровнях: международном, национальном, учрежденческом и личном [82; 102].

Анализ различных подходов к определению качества образования позволил выявить его общие характеристики, содержащиеся во многих формулировках [82; 83; 102; 127; 142]: качество как интегративное свойство объекта (образовательной системы) обладает сложной иерархической структурой; качество как признак целостности объекта (образования); качество определяется возможностью удовлетворять запросы потребителей образовательных услуг; качество изменчиво – оно может изменяться стихийно или им можно управлять посредством специально организованной деятельности (признак управляемости); степень удовлетворения потребностей определяется мерой выраженности качества, что позволяет осуществлять его количественную оценку (признак измеряемости качества).

При обосновании термина «качество высшего образования» в рамках данного исследования мы брали за основу следующие определения:

«Качество высшего образования (в широком смысле) – сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандарту)» (Н. А. Селезнева) [83, с. 11].

«Качество подготовки специалистов с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле) – сбалансированное соответствие подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам» (Н. А. Селезнева) [83, с. 11].

«Качество образовательного процесса – интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов» (Г. А. Боровский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин) [102, с. 34].

Наиболее адекватным для целей данного исследования является определение качества высшего образования, сформулированное в работе [143] с учетом вышепредставленных дефиниций: «Качество высшего образования – соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства» (В. И. Стражев, А. И. Жук, В. И. Воскресенский) [143, с. 10]. В этом определении учтены, с одной стороны, три аспекта образования как системы, процесса, результата, что предполагает применение системного и процессного подходов при разработке системы менеджмента качества образования в вузе, с другой – требования основных потребителей к сфере образовательных услуг, что соответствует сущности определения образования, зафиксированного в Законе Республики Беларусь «Об образовании» [144].

Также в исследовании использован термин «управление качеством образования в вузе», сформулированный нами на базе определения «управление качеством образовательного процесса» [102, с. 36]: управление качеством образования в вузе – это целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность всех работников и обучающихся вуза по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности вы-

пускников требованиям, установленным образовательными стандартами и квалификационными характеристиками специалиста.

Для исследования вопросов управления качеством, его мониторинга важным является определение термина «система качества». В международном стандарте ИСО 8402:1994, который входил во вторую версию стандартов ИСО серии 9000, данный термин был определен как «совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством» [143, с. 10]. Таким образом, система качества, или система управления качеством подготовки выпускников, – это целостная система действий вуза по организации управления качеством образования.

В соответствии с гуманистическим подходом к образованию управление качеством выступает в роли особой функции вуза как целостной социальной самоорганизующейся системы. Реализация этой функции направлена на стимулирование деятельности каждого сотрудника вуза с целью подготовки компетентных, профессионально мобильных специалистов. Суть управляющих воздействий со стороны руководителей всех структурных подразделений вуза заключается в создании благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной деятельности всех субъектов образовательного процесса – студентов, преподавателей, научных работников, учебно-методического персонала и других сотрудников.

Следует подчеркнуть, что при управлении качеством образования в вузе важно сочетать технологический и гуманистический подходы, поскольку первый направлен на разработку и реализацию адекватных технологий управления и процессов, а второй позволяет учитывать отличительную особенность вуза как самоорганизующейся системы, осуществляющей деятельность интеллектуального, информационного, творческого характера.

Анализ опыта разработки систем менеджмента качества образования в вузах [101; 108; 109; 111; 112; 145–147] свидетельствует, что, во-первых, эти системы могут различаться организационными структурами, методиками мониторинга, руководящим и обеспечивающим процессами; во-вторых, несмотря на эти различия процесс проектирования системы управления качеством должен включать следующие общие этапы:

1) изучение в области профессиональной подготовки кадров запросов заинтересованных сторон – государства, общества, работодателей, преподавателей, студентов;

2) обоснование требований к выпускнику вуза;

3) соотнесение обоснованных требований к выпускнику с возможностями вуза, корректировка целевых, содержательных, технологических компонентов образовательного процесса;

4) выбор вузом образовательной парадигмы, проектирование факультетами и кафедрами образовательной модели профессиональной подготовки студентов, разработка образовательной траектории для каждого студента;

5) выбор критериев, по которым будет оцениваться качество подготовки;

6) разработка и реализация мониторинга процесса оказания образовательных услуг.

Обобщая и дополняя выявленные в ряде работ [101; 102; 108; 137; 148] характеристики образовательных услуг, мы определили их основные отличительные особенности, которые необходимо учитывать при разработке внутривузовских систем качества образования:

- это услуга преимущественно нематериального характера, в ней преобладает не только информационная, но интеллектуальная сущность, что предполагает учет требований гуманистического подхода при управлении качеством;

- методы оценки качества предоставляемых вузом услуг являются косвенными (сбор и анализ мнений работодателей, экспертов);

- деятельность, трудоемкость и наличие временного интервала (4–6 лет) предоставления образовательных услуг потребителю; неспособность результатов образовательной услуги к хранению, длительность их применения;

- студент является объектом и субъектом процесса предоставления образовательных услуг, который участвует в управлении качеством образования, выполняет определенный объем самостоятельной учебной и исследовательской работы.

- при единственном субъекте оказания образовательных услуг – вузе – существует несколько объектов получения образовательных услуг (государство, предприятия, сфера бизнеса, личность);

- специфичность рисков (потерь) от неправильных решений при оказании образовательных услуг: образовательные потери

и ошибки имеют пролонгированный характер и могут негативно повлиять на интеллектуальный потенциал страны, ее национальную безопасность.

Однако несмотря на специфику образовательных услуг к качеству образования применимы требования и принципы всеобщего менеджмента качества:

1) управлением, управленческими действиями необходимо охватывать все этапы предоставления образовательных услуг, а не только результаты образования, так как на качество конечного результата влияет качество деятельности на каждом этапе, что позволит обеспечить гарантию качества оказываемых услуг на выходе. Эффективно управлять качеством образования в вузе означает управлять каждым этапом образовательного процесса;

2) реализация процессного и системного подходов при разработке и внедрении системы качества в вузе позволяет комплексно исследовать образовательный процесс, выявить все составляющие качества образования, определить систему процессов на уровне вуза, их взаимосвязи и влияние на качество предоставляемых образовательных услуг.

Процесс функционирования вуза как социальной самоорганизующейся системы можно представить совокупностью, с одной стороны, разнородных (нетиповых) процессов, с другой – стандартных процессов и операций, расписанных в соответствии с требованиями стандартов ИСО серии 9000. При этом системы управления качеством в вузе могут создаваться по модульному принципу с определенной иерархией типовых процессов: «Реализация модульного принципа – это способ формирования системы менеджмента качества путем стандартизации определенной совокупности работ и правил взаимодействия их участников, которая с целью типизации процедур может быть представлена в виде модулей» [101, с. 85].

В Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995) [149] определяются три аспекта обеспечения образовательной деятельности, в большей степени влияющие на качество высшего образования:

1) качество персонала, гарантируемое профессиональной компетентностью преподавателей и научных работников, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и научных исследований, их соответствием социально-экономическому заказу;

2) качество подготовки абитуриентов, которое в условиях массового высшего образования может быть обеспечено посредством совершенствования школьных образовательных программ, преодоления разрыва между школой и вузом, усиления профориентационной работы среди молодежи;

3) качество инфраструктуры вузов («физической учебной среды»), обеспечивающее всю совокупность условий их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки посредством разнообразных источников финансирования [149].

На основе анализа вышепредставленных аспектов, влияющих на качество высшего образования, и особенностей функционирования вуза как объекта управления качеством с нашим участием выявлены следующие группы составляющих качества образования в вузе [150–154], для каждой из которых были определены процедуры ее оценки: нормативное правовое и нормативно-методологическое обеспечение; качество профессорско-преподавательского состава и основных составляющих образовательного процесса; ресурсное обеспечение; качество знаний, умений и навыков; качество системы управления.

Выявленные составляющие качества образования в вузе должны быть учтены при создании внутривузовской системы качества. Это предполагает обоснование влияния каждой из составляющих на качество профессиональной подготовки выпускников и охват всех составляющих управленческими воздействиями в рамках единой системы управления качеством образования в вузе.

Опыт работы вузов в сфере менеджмента качества [143] показывает, что модель единой системы управления качеством образования в вузе должна включать следующие компоненты: составляющие качества образования и процедуры их оценивания, графическое представление образовательного процесса, систему процессов, типовую структуру документации вуза, объекты контроля и оценки в вузе, контролируемые и оцениваемые процессы в вузе, мероприятия системы анализа и принятия решений. Выявленные структурные компоненты системы качества в вузе соответствуют принципам всеобщего управления качеством и требованиям международных стандартов качества ИСО серии 9000.

Анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме оценки качества образования [101; 102; 155–160] по-

казывает, что эта проблема разрабатывается комплексно: определяется само понятие оценки качества образования как многомерной концепции; обосновываются составляющие качества образования; раскрываются критерии и методы их оценивания; изучаются вопросы мониторинга качества.

Анализ указанных работ свидетельствует, что в мировой образовательной практике выделяется ряд подходов к оценке качества образования в вузе: репутационный, результативный и общий, которые различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и по степени включенности в оценку работников вуза и работодателей, государственных и общественных органов и учреждений, т. е. по степени преобладания внешней или внутренней оценки. В мировой образовательной практике выделяется тенденция, базирующаяся на сочетании внешней и внутренней оценок качества высшего образования с приоритетом на внутривузовскую оценку качества образования. В настоящее время качество образования в белорусских вузах становится объектом управления и оценивания со стороны многих субъектов – государства, вуза, преподавателя, студента, работодателей, что свидетельствует о сочетании внешней и внутренней оценок качества высшего образования.

В ходе исследования выявлен ряд факторов, определяющих необходимость создания системы внутривузовской оценки качества образования и ее совершенствования:

- рост конкуренции между вузами как на отечественном, так и на международном рынках образовательных услуг;
- изменения в сфере труда;
- возрастание требований работодателей;
- растущая заинтересованность самих студентов в повышении качества получаемого образования;
- расширение сферы платных образовательных услуг;
- международное сотрудничество и обмен студентами;
- систематическое проведение внешней оценки качества работы вуза органами управления образованием.

В результате исследования определены основные принципы оценки качества образования в вузе, реализация которых будет способствовать более полному учету требований к подготовке выпускников со стороны внешних и внутренних потребителей, усилению внутренней мотивации работников вуза к постоянно-

му повышению качества результатов собственной деятельности, деятельности вуза в целом:

- демократичное оценивание, т. е. ориентация проверяющих на оказание организационно-методической помощи, а не на наказание работников вуза;
- сочетание внутренней и внешней оценок качества образования, что предполагает привлечение внешних экспертов, совершенствование процедур самообследования, а также повышение ответственности вуза за качество подготовки выпускников;
- вариативность методов оценки качества образования (аналитический, информационно-административный методы, метод экспертных оценок, собеседование, интервьюирование и др.);
- минимизация отчетности и четкая регламентация процедур оценки.

Реализация и развитие вузовских систем менеджмента качества образования предполагает дополнение диагностических средств образовательного процесса новыми компонентами, позволяющими оценить не только сформированные у студентов традиционные знания и умения, но и их профессионально ценные личностные качества, которые соответствуют растущим требованиям всех заказчиков, новому социально-экономическому заказу, развивающемуся рынку труда, дифференцированным образовательным потребностям личности. Проведенный анализ работ [101; 102; 104; 110; 134], в которых обобщаются требования современных работодателей к выпускникам вузов, исследуется влияние рынка труда на формирование нового социально-экономического заказа на подготовку специалистов, обосновываются новые подходы к разработке государственных образовательных стандартов с учетом возрастающих требований к профессиональной готовности выпускников, позволил сформулировать **современные критерии качества образования:**

- способность к решению разного уровня сложности профессионально-социальных задач, в том числе в условиях изменений и неопределенности;
- уровень сформированности исследовательских умений и развитости навыков их применения к разработке проектов, проведению исследований, освоению и созданию инноваций в сфере профессии;
- уровень сформированности коммуникативных и организаторских умений, проявляющийся в способности работать

в группе, принимать ответственные решения, управлять ресурсами и руководить людьми, работать в поликультурном и международном пространстве;

- способность к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию.

Новые критерии качества образования предполагают наряду с традиционными формами контроля знаний использование комплексных диагностических средств, которые бы позволили диагностировать способность студента (выпускника) применять полученные знания и умения на практике при разрешении разнообразных проблем, соответствующих содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности. К таким диагностическим средствам, как показало исследование, целесообразно отнести проекты, деловые игры, анализ производственных ситуаций, итоговую оценку за практику, рейтинговую оценку знаний, учитывающую результаты самостоятельного выполнения творческих заданий, разноуровневые тестовые задания.

Таким образом, основными организационными и педагогическими условиями обеспечения эффективного управления качеством образования в вузе являются:

1. Принятие каждым работником вуза философии непрерывного улучшения качества своего труда, знание конечных результатов деятельности вуза и заинтересованность в их качественном достижении; обеспечение психологической и практической готовности каждого работника к постоянному повышению качества своего труда; реализация механизмов управления качеством на всех этапах и составляющих образовательного процесса, деятельности вуза в целом; не эпизодическая, а постоянная деятельность по повышению качества.

2. Создание системы менеджмента качества образования в вузе и приведение ее в соответствие с требованиями международных стандартов качества, которые предполагают:

- интеграцию технологического и гуманистического подходов, обеспечивающую выбор или разработку адекватных технологий всех процессов в соответствии со спецификой образовательных услуг, связанной с их информационным, интеллектуальным характером и направленностью на развитие духовной и деятельностной сфер личности. Сочетание названных подходов исключит неэффективное управление качеством обра-

зования, основанное на формальном документировании процессов, и обеспечит его содержательное наполнение;

- разработку механизма реализации стандартов ИСО серии 9000 с учетом особенностей образовательного процесса и функционирования вуза как социальной самоуправляемой системы, с одной стороны, и регулируемой государством и обществом – с другой;

- реализацию системного и процессного подходов, сочетание которых позволит системно организовать предоставление образовательных услуг, определить факторы и процессы, влияющие на их качество, и на технологическом уровне корректировать все процессы.

3. Применение современных критериев качества профессиональной подготовки выпускников, которые определяются степенью освоения студентом фундаментальных подходов к решению профессиональных проблем, способностью решения профессиональных и социально-личностных задач в новых условиях, уровнем сформированности навыков использования исследовательских методов для разработки проектов в профессиональной сфере, культурой коммуникации и профессионального общения, готовностью к непрерывному самообразованию и профессиональному росту.

4. Системная подготовка отдельных категорий работников вуза по проблемам менеджмента качества образования, аудита в образовании; создание специального подразделения в вузе из числа сертифицированных в области менеджмента специалистов для руководства повышением качества.

5. Сертификация вузовских систем управления качеством в соответствии с требованиями Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь, международными стандартами ИСО 9001:2001, европейскими стандартами ENQA, EFQM [161–165].

Выявленные методологические и теоретико-практические основы менеджмента качества высшего образования, организационно-педагогические условия создания и внедрения внутривузовских систем качества нацеливают на поиск новых подходов и моделей профессиональной подготовки, адекватных осуществляемой социально-экономической модернизации страны и возрастающим требованиям к социально-профессиональной подготовленности выпускников к работе и жизни в новых условиях. Одним из таких подходов, как по-

казало проведенное исследование, может выступать компетентностный подход. Обоснованные новые критерии качества высшего образования, отражающие обобщенные результаты профессиональной подготовки в вузе, которые определены с учетом современных требований потребителей образовательных услуг, как раз и соответствуют требованиям компетентностного подхода в образовании. Представляется логичным рассматривать компетентностный подход в виде средств моделирования обобщенных результатов высшего образования как показателей его качества. Далее в монографии обоснованы роль компетентностного подхода в высшем образовании, его сущность и необходимость разработки педагогической подготовки студентов на компетентностной основе в условиях классического университета как важной составляющей качества университетского образования.

2.2 Сущность и роль компетентностного подхода в высшем образовании

2.2.1 Историко-сравнительный анализ становления и развития компетентностного подхода в высшем образовании

Анализ литературы показал, что понятия «компетенция», «компетентность» и связанная с ними терминология вошли в педагогическую науку и практику из производственной сферы в 50-е гг. XX в. [166–168].

И. А. Зимней [169] на основе анализа ряда работ по проблеме компетентностного подхода зарубежных и отечественных исследователей (Н. Хомский (N. Homsky), Р. Уайт (R. W. White), Д. Равен (V. Raven), Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, Л. М. Митина и др.) выявлены три этапа его становления в высшем образовании. Анализ этапов свидетельствует о расширяющейся образовательной области применения компетентностного подхода и комплексном научно-методологическом обосновании его внедрения в практику образования.

Результаты анализа работ по проблеме компетенций в период 60–90-х гг. XX в. (Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. А. Петровской, Д. Равена, Н. Хомского) [169–176] позволили сделать следующие выводы, которые имеют научно-практическое значение для современных исследований:

- внедрение компетентностного подхода в высшее образование до 90-х гг. XX в. было обусловлено прежде всего проблема-

ми повышения качества обучения, необходимостью проведения мониторинговых процедур в образовательном процессе и предполагало совершенствование всех его основных составляющих (целей, содержания, технологий, результатов);

- были определены различия понятий «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное-актуальное, когнитивное-личностное;

- компонентный состав компетентности определяется наряду с понятиями «знания», «умения» такими категориями, как «способность», «готовность», а также определенными личностными качествами (ответственность, уверенность, настойчивость и др.);

- сформированность у выпускника компетенций рассматривается как результат образования.

Анализ работ В. И. Байденко, В. В. Рябова, Ю. В. Фролова, Ю. Г. Татура, А. В. Макарова и др. [104; 105; 135; 177–181] позволил выделить следующие **тенденции в сфере высшего образования:**

- профессионализация высшего образования, что означает переход от высшего академического, фундаментального образования к профессиональному образованию, содержание и технологии которого должны соответствовать будущей профессиональной деятельности студентов; при этом образование характеризуется гибкостью, непрерывностью, уровневостью и ступенчатостью;

- массовость высшего образования, что актуализирует проблему его качества;

- усиление роли личностного развития и усложнение задач профессионального совершенствования, что повышает требования к готовности выпускника вуза к постоянному самообразованию;

- внедрение в сферу высшего профессионального образования «рыночных механизмов», систем менеджмента качества, что предполагает определение образовательных целей и результатов на основе требований экономической эффективности (в качестве показателя эффективности образования может выступать соотношение уровня достигнутых образовательных результатов и затрат на их достижение; при этом ценность или успешность результатов образования определяется в том числе и работодателями).

Анализ основных тенденций социально-производственной и образовательной сфер показывает, что в современных социально-экономических условиях востребована модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, жестко ориентированной на конкретные объекты и предметы труда, а модель подготовки выпускника интегрального типа [104; 135; 178; 179]. В новой модели цели и результаты подготовки выпускника должны формулироваться в комплексном и интегрированном виде с учетом возможных изменений в профессиональной деятельности и не ограничиваться узкопрофессиональной сферой их применения. Такая модель включает не только профессиональную квалификацию выпускника, определяющуюся системой знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества и системно сформированные универсальные умения и способности, которые в современной международной практике определяются как ключевые компетенции. Соответствующая модель подготовки выпускника интегрального типа называется компетентностной, а подход, на основании которого она разрабатывается, – компетентностным.

Анализ указанных выше мировых социально-экономических тенденций свидетельствует, с одной стороны, о необходимости адекватной реакции системы образования на внешние факторы и разработки компетентностной модели выпускника на основе нового социально-государственного заказа, потребностей рынка труда. С другой – результаты анализа состояния и развития отечественной и зарубежных систем высшего образования, представленные в первой главе монографии, подтверждают недостаточный уровень соответствия содержания, технологий, результатов профессиональной подготовки студентов отечественных вузов структуре потребностей рынка труда, недостаточную эффективность и односторонность взаимодействия вузов с работодателями по выявлению требований к выпускникам вузов. Возникшее противоречие между системой высшего образования и сферой труда, характерное в большей степени для стран СНГ, требует разработки и внедрения в высшее профессиональное образование компетентностного подхода, нацеленного на всесторонний учет дифференцированных и постоянно растущих образовательных потребностей общества, государства, рынка труда. Его реализация направлена на преодоление разрыва между уровнем готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и уровнем сложности задач и проблем,

объективно возникающих в сфере профессии, повышение роли работодателей в профессиональной подготовке кадров, расширение и активизацию форм и механизмов их взаимодействия и сотрудничества с вузами, органами управления образованием. Таким образом, внедрение компетентного подхода в сферу отечественного высшего образования обуславливается как мировыми тенденциями производственного и образовательного характера, так и потребностями социально-экономического развития страны.

Начиная с 90-х гг. XX в., в педагогической науке проблема компетенций исследуется более глубоко и всесторонне:

- для разных видов деятельности обосновываются соответствующие компетенции, определяется компонентный состав компетенции в виде знаний, опыта, умений, способностей и готовности;
- выявляются различные классификации компетенций;
- вводится понятие ключевых компетенций («*key competencies*»), в том числе для характеристики выпускников средних школ;
- разрабатывается проблема структуры компетентности на примере определенного вида компетенций (социальных).

В указанный период существенный вклад в разработку проблемы компетенций внесли российские ученые. Н. В. Кузьмина на примере педагогической деятельности обосновала пять видов компетентности педагога, при этом компетентность рассматривается как «свойство личности» [182]. Л. А. Петровская исследовала с позиций социальной психологии проблему сущности коммуникативной компетентности и определила средства (систему тренингов) ее формирования [172]. А. К. Маркова комплексно разрабатывала проблему профессиональной компетентности в логике психологии труда, при этом она обосновала структуру профессиональной компетентности учителя (профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями) и определила четыре вида профессиональной компетентности учителя (специальная, социальная, лич-

ностная, индивидуальная) [183; 184]. Л. М. Митина исследовала социально-психологический и коммуникативный аспекты компетентности учителя и сущность социальных компетенций на примере профессиональной деятельности социального работника [185; 186]. Л. П. Алексеева и Н. С. Шаблыгина исследовали развитие профессиональной компетентности преподавателей [187]. Л. И. Берестова изучала психологические аспекты формирования социально-психологической компетентности руководителя [188]. Г. Э. Белицкая исследовала проблему развития социальной компетенции личности [189].

В период до 2000 г. разные аспекты проблемы компетенций разрабатывали белорусские исследователи Н. В. Кухарев, В. С. Решетников, А. И. Жук, Н. Н. Кошель и др. Они раскрывали вопросы развития и диагностики профессиональной компетентности педагогов в последипломном образовании [189–193].

В 90-е гг. XX в. в международных материалах ЮНЕСКО, Совета Европы по проблемам развития образования активно используются понятия «компетенции», «компетентность», а также определяется пять групп ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники школы в XXI в. [12; 13; 194; 195].

Анализ указанных материалов показал, что входящие в состав ключевых компетенций знания, умения и навыки, способности имеют обобщенный характер и определяют поведение или деятельность личности в многообразных ситуациях социальной и профессиональной жизнедеятельности. При этом неотъемлемой частью компетенций личности являются ее мотивы и ценностно-смысловые ориентиры гуманистической направленности.

Большое научно-практическое значение для разработки проблемы компетенций и внедрения компетентного подхода в высшее образование имеют работы И. А. Зимней [169; 176; 196–199], в которых:

- раскрывается исторический аспект становления и развития компетентного подхода в образовании;
- выявляются отличительные особенности понятий «компетенция», «компетентность», обосновывается сущность компетентности как основы компетентного подхода;
- определяется сущность социально-профессиональной компетентности, которая рассматривается как интегрирован-

ный результат высшего образования, обосновывается взаимосвязь общей культуры с социально-профессиональной компетентностью человека;

- исследуется теоретико-методологический аспект компетентностного подхода в высшем образовании (сущность компетентностного подхода в логике анализа системного подхода, взаимосвязь компетентностного подхода с другими подходами в высшем образовании);

- определяется сущность ключевых социальных компетентностей, осуществляется их классификация, раскрывается содержание социальной компетентности в соответствии с возрастными периодами личности.

В период с 2000 г. по настоящее время проблеме разработки и внедрения компетентностного подхода в образовании посвящены также работы многих российских исследователей.

Так, например, В. И. Байденко [105; 200–202] изучает данную проблему в контексте Болонского процесса, а также в логике разработки образовательных стандартов высшего образования во взаимосвязи с обеспечением и оценкой качества образования. И. Я. Кузьминов, Д. В. Пузанков, И. Б. Федоров, В. Д. Шадриков, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Е. Ф. Зеер [135; 136; 177; 178; 203; 204] обосновывают актуальность модернизации высшего образования на компетентностной основе, перспективы развития стандартизации на основе компетентностного подхода, определяют роль и сущность компетентностного подхода, компетентностной модели выпускника в профессиональной подготовке вуза. Н. А. Селезнева, В. В. Рябов, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин [104; 201; 205] исследуют проблему формирования у студентов компетентности в контексте повышения эффективности и качества высшего образования; рассматривают компетентностную модель как средство оценки качества образования, основу мониторинга результатов профессиональной подготовки в вузе. А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова [206–208] раскрывают сущность компетентностного подхода в логике контекстного обучения, а также во взаимосвязи с гуманистическим подходом в высшем образовании. В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, И. Н. Медведева и др. [209–211] раскрывают проблемы внедрения компетентностного подхода в педагогическое образование, формирования и оценки

компетенций у будущих педагогов. А. В. Хуторской [212–214] разрабатывает проблему компетенций на уровне школьного образования.

В последние годы российскими учеными активно проводятся и защищаются диссертационные исследования, направленные на совершенствование профессиональной подготовки в вузе на основе компетентностного подхода. Наиболее значимыми работами, результаты которых учитывались в нашем исследовании, являются диссертации следующих авторов:

1) Т. М. Балыхиной [215] по проблеме структуры и содержания профессиональных компетенций филолога;

2) Т. Н. Вацило, С. Н. Белокопя, С. А. Севастьяновой, А. Б. Юрасова и др. [216–219] по обоснованию условий и путей формирования различных групп компетенций (ключевых, математических, профессиональных) у будущих специалистов экономического профиля);

3) Н. А. Прохоровой, В. Ю. Шаронина, Н. В. Горденко и др. [220–222] по выявлению условий и особенностей внедрения компетентностного подхода в целях совершенствования самостоятельной работы студентов, конструирования содержания и реализации элективных дисциплин в вузе, формирования академических компетенций посредством активизации самостоятельной работы;

4) О. М. Бобиенко и др. [223] по проблеме обоснования результатов системы профессионального образования на компетентностной основе.

В период с 2000 г. проблема компетентностного подхода в высшем образовании Республики Беларусь разрабатывается отечественными авторами в следующих аспектах:

- сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке вуза, проблемы классификации, операционализации компетенций, а также стандартизации высшего образования, разработки нормативного и учебно-методического обеспечения высшей школы с учетом требований компетентностного подхода, компаративный анализ развития компетентностного подхода в отечественной и зарубежной высшей школе (А. В. Макаров) [179; 180; 181];

- обоснование сущности понятий «компетенция», «компетентность», условий и особенностей формирования и диагно-

стирования у студентов компетенций в техническом университете (В. Т. Федин) [224; 225];

- раскрытие сущности компетенции/компетентности; компетентностного подхода в высшем образовании; анализ подходов к классификации компетенций; проблемы обоснования структуры компетенции, условий и путей формирования у студентов компетенций в образовательном процессе вуза, развития у них психолого-педагогической компетентности как основы формирования социально-личностных компетенций (О. Л. Жук) [44; 49; 154; 226–237];

- проблемы дефиниций «компетенции/компетентности»; анализ подходов к классификации и операционализации компетенций, разработка структурной иерархической модели компетентности, обоснование внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку психологов (А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова) [238];

- проблемы формирования у будущих педагогов разных видов компетентности (В. И. Андреев, В. В. Макоско, И. И. Цыркун, Е. Н. Артеменок и др.) [239–241];

- проблемы формирования профессиональной компетентности педагога в системе последиplomного образования (Н. В. Кухарев, Н. Н. Кошель, Ю. Н. Егорова и др.) [242–244];

- развитие инновационной компетентности специалиста (В. В. Позняков) [245];

- формирование педагогической компетентности менеджера (С. В. Селицкая) [246];

- вопросы ключевой компетенции научных кадров (В. Гончаров) [247].

Результаты указанных исследований российских и белорусских авторов имеют важное научно-практическое значение для дальнейшего обоснования и внедрения компетентностного подхода в высшее образование республики, разработки на компетентностной основе образовательных стандартов специальностей, типовых учебных программ дисциплин, учебных планов подготовки выпускников, составляющих нормативно-методическую базу для модернизации образовательного процесса вузов с учетом требований компетентностного подхода.

2.2.2 Сущность понятий «компетенция», «компетентность» в образовании. Проблема классификации компетенций в высшем образовании

В психологической науке [248] при разработке моделей развития человека концептуальные положения компетентности рассматриваются в логике проблем теории деятельности и поведенческих концепций; оно применяется к ситуациям, в которых личности необходимо решать проблемы при минимальных затратах собственных ресурсов и достижении более качественного результата. С позиций психологии компетентность – это интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, которое формируется и проявляется в определенной учебной или социально-учебной деятельности, а также в жизненной или профессиональной ситуациях при совокупности внутренних или внешних условий и требований.

В педагогической науке [249–252] компетенция рассматривается как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы.

Многие исследователи, следуя за Н. Хомским [173], считают, что компетентность «есть компетенция в действии», проводят различия между категориями «компетенция» и «компетентность» и рассматривают компетентность как актуальное интегрированное личностное качество. Компетентность – это:

- «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» (И. А. Зимняя) [175, с. 23];

- «сложное, объемное качество» человека, «завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» (Ю. Г. Татур) [177, с. 24];

- «интегрированная характеристика социально-профессионального качества личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)». Компетентность наряду с личностным «включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компо-

ненты». «Компетентность – это ситуативная категория», она «проявляется в личностно ориентированной деятельности» (В. И. Байденко, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин) [201, с. 19–20];

- «общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком» (Д. Кун) [248];

- «совокупность интериоризованных (универсальных) способностей», «освоение индивидом каких-либо систем действий, способов применения знаний для эффективного и адекватного использования их вне зависимости от условий» (Е. Е. Федотова) [253];

- «психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта» (О. Е. Ломакина) [254].

Компетентность в отличие от термина «система знаний, умений и навыков» содержит не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [255–257].

Анализ вышепредставленных определений показывает, с одной стороны, многообразие аспектов проблемы внедрения компетентностного подхода в образование, с другой – свидетельствует о следующих общих теоретико-методологических позициях многих исследователей:

- компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, направленных на успешную деятельность;

- компетенция/компетентность используются для выражения результатов образования;

- компетентность определяет готовность и мотивационную способность к решению не только типовых задач, но и задач (проблем) высокой степени сложности и неопределенности в сфере профессии, а также социальных и личностных задач;

- компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма современного специалиста; компетентность – это определенный уровень демонстрируемого личностью профессионализма, степень проявленных способностей или квалификации в совокупности с мотивационно-ценностным и эмоционально-волевым личностными компонентами;

- компетентность формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями человека при условии его мотивированности, актуализации эмоционально-волевой сферы и саморегуляции.

Изложенные выводы по проблеме сущности и взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность» определяют и авторскую теоретико-методологическую позицию при разработке компетентностного подхода в высшем образовании.

Важным для нашего исследования является вопрос классификации компетенций и состава компетенции и компетентности. В профессиональной сфере различают несколько видов компетенций:

- специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;

- общепрофессиональные (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;

- ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей. Обобщенные знания – глубоко освоенные, устойчивые, систематизированные знания, позволяющие решать множество задач. Обобщенные умения – умения, определяющие поведение или деятельность личности на эвристическом и/или исследовательском уровнях во множестве ситуаций и задач (социальных, учебных, профессиональных). Обобщенные знания и умения лежат в основе соответствующих компетенций личности и являются их важнейшими составляющими.

Ключевые компетенции являются инвариантными по отношению к предметной области; овладение ими отражает прежде всего эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется следующими умениями: добывать знания, создавать (перерабатывать), организовывать (обучать) и использовать их. Эти навыки востребованы в рамках любой профессии, так как удельный вес интеллектуальной составляющей в структуре практически любого вида профессиональной деятельности растет быстрыми темпами.

В последнее время в научной литературе и на практике выделяется еще один вид компетентности – экстремальная профессиональная компетентность, которую специалист проявляет во внезапно усложнившихся условиях. Опыт показывает, что экстремальная обстановка предполагает реализацию профес-

сионалом ряда ценных личностных качеств: быстрая реакция, гибкость мышления, смелость, ответственность, готовность к риску, нравственному выбору, уверенность в себе, способность к самомотивированию, оптимизм.

Анализ указанной выше литературы показал, что до сих пор в образовательной практике не существует единого подхода к классификации компетенций выпускника школы и вуза, в том числе и ключевых компетенций. На основе анализа ряда работ отечественных (А. В. Макаров, В. Т. Федин и др.), российских (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) и зарубежных [12; 194; 195; 258] исследователей выявлены наиболее часто выделяемые в качестве ключевых следующие компетенции:

- социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, способность к социальному взаимодействию, а также психосоциальную адаптацию;
- профессиональные, связанные с овладением проективно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;
- коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные (или академические), обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности.

А. В. Хуторской [212–214], разрабатывая проблему компетенций в рамках личностно ориентированной парадигмы школьного образования, вводит понятие образовательных компетенций для выпускника школы и обосновывает их иерархию (ключевые, общепредметные, предметные). В рамках этой классификации ключевые компетенции относятся к образова-

тельным. И. А. Зимняя [169] ключевые компетенции относит к социальным и определяет три больших класса ключевых социальных компетенций: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека. В качестве ключевых она рассматривает такие компетенции (компетентности), которые «проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, обеспечивая полноценность его социального и профессионального бытия» [169].

Следует подчеркнуть, что понятия «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» имеют исторический характер; их введение в сферу образования соответствует современным запросам реального сектора экономики и бизнеса. Компетенция – это феномен, который с помощью формальной логики в полной мере не может быть обоснован и строго определен. В этой связи компетенции, особенно ключевые, с трудом классифицируются на основании логически выделенных критериев. Вот почему у международных, российских, белорусских исследователей нет единых подходов к классификации компетенций; при этом не существует взаимоисключающих методологических подходов.

Действительно, с одной стороны, в условиях социально-экономической глобализации, интеграционных процессов, изменений и неопределенности, характерных для современных рынков труда, возрастает потребность в универсальных специалистах, которые обладают общими компетенциями («ключами») по разрешению многообразных социально-личностных и профессиональных, в том числе междисциплинарных, задач. С другой стороны, остаются востребованными и предметно-специализированные в конкретной сфере профессии выпускники вузов. В этой связи вслед за российскими исследователями представляется логичным разделить компетенции на две большие группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и профессиональные (специальные, предметно-специализированные) [136; 202]. Обе группы должны соотноситься с двумя группами требований к профессиональной подготовке и выпускнику: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности [136, с. 258–260]. В соответствии с требо-

ваниями к профессиональной подготовленности выпускника вуза можно выделить инвариативные компетенции для всех специальностей и вариативные компетенции, соответствующие определенным специальностям [136, с. 261]. Проблема классификации компетенций вышеуказанных групп, как показывает практика, может решаться по-разному.

Так, по результатам международного проекта TUNING [201; 238; 258], в рамках которого осуществляется поиск общеевропейских методологических подходов к проектированию компетенций, определены 30 видов компетенций, объединенных в три группы: системные, инструментальные, межличностные. В макете образовательного стандарта высшего образования России компетенции представлены двумя группами: универсальные и профессиональные [259]. Универсальные компетенции подразделяются на общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные. В разработанном на основе компетентностного подхода макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени Республики Беларусь компетенции представлены тремя группами: академические, профессиональные, социально-личностные [260]. В группу академических компетенций входят информационные, а группу социально-личностных компетенций составляют социальные и коммуникативные [261].

Вопрос о едином подходе к систематизации классификации компетенций не является столь принципиальным, поскольку главным результатом выступает принятие в образовательной политике компетентностного подхода как важнейшего основания для обновления образовательных стандартов высшего образования.

Более значимым вопросом представляется проблема структурных компонентов компетенции и компетентности. В соответствии с одной из концепций деятельности (М. Желены, Р. Аккоф и др.) [262; 263] компетентность отражает не только традиционные или предметные, «декларативные», знания («знать, что»), но и, прежде всего, процедурные (деятельностные) знания («знать, как»), а также ценностно-смысловые знания («знать, зачем и почему»). Изучая структуру и содержание социальной компетентности личности, И. А. Зимняя выделила в структуре социальной компетентности следующие блоки [199, с. 9]:

- мотивационный – готовность к проявлению компетентности (мобилизация субъектных сил, по К. А. Абульхановой-Славской);
- знаниевый (когнитивный) – владение знанием предметного содержания компетентности;
- поведенческий или процессуально-деятельностный – опыт проявления компетентности в разных ситуациях;
- ценностно-смысловой – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, выступающий и как мотивационный блок (мотивы, интересы, направленность на профессию и профессиональное самосовершенствование, принятие гуманистических и культурных ценностей);
- эмоционально-волевой – регуляция и саморегуляция процесса и результата проявления компетентности (самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность).

Как показало наше исследование, указанный компонентный состав социальной компетентности может быть использован как инвариантный и применим к описанию структурных блоков любых видов компетентности.

2.2.3 Теоретико-методологические и методические аспекты компетентностного подхода в высшем образовании

Анализ литературы показал, что при обосновании сущности компетентностного подхода в высшем образовании присутствует эмпирический дискурс, что затрудняет разработку единых дефиниций, препятствует научной строгости понятийного аппарата, однозначному разрешению проблемы взаимосвязи таких основных понятий и терминов, как «компетенция/компетентность», «квалификация», «профессионализм», «квалификационный подход» и «компетентностный подход». Авторская позиция в разработке понятийного аппарата компетентностного подхода основывается на вышеизложенных выводах, сделанных на основе анализа ряда работ зарубежных и отечественных авторов: В. И. Байденко, И. А. Зимней, И. Я. Кузьминова, А. П. Лобанова, А. В. Макарова, Ю. Г. Татура, В. Т. Федина, В. Д. Шадрикова и др. В исследовании мы использовали лаконичные, не противоречащие позициям названных авторов определения понятий «компетенция» и «компетентность», представленные в макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени и образовательном стандарте высшего образования

первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин Республики Беларусь, которые разработаны на компетентностной основе с нашим участием [260; 261]. При обосновании соотношения понятий в рамках компетентностной проблематики и выявлении отличительных особенностей квалификационного и компетентностного подходов в высшем образовании мы учитывали также позиции отечественных исследователей по проблемам развития и аттестации профессиональной компетентности педагогов (А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Н. В. Кухарев и др.) и разработки концептуальных основ профессионализма в системе профессионально-технического образования (М. В. Ильин, Э. М. Калицкий, А. Д. Лашук, Б. В. Пальчевский, А. Х. Шкляр и др.).

Так, в работе [193] с позиций деятельностного подхода раскрыта схема профессиональной компетентности по М. В. Рацу [264], в которой показано поуровневое развитие компетентности педагога как специалиста и как профессионала. При этом высший уровень компетентности – профессиональная компетентность – включает не только специальную компетентность как результат специальной подготовки в вузе, но и способность организовывать, реализовывать и преобразовывать профессиональную деятельность. Авторы отмечают, что «в теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется наличием и уровнем развития квалификации в деятельности» [193, с. 73]. «Понимаемая эмпирически профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника ...к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях...» [193 с. 73]. Профессиональная компетентность с позиций деятельностного подхода означает как развитие и саморазвитие способностей самого профессионала, так и совершенствование самой профессиональной деятельности через решение задач, включая и задачи высокой степени сложности.

Проблема сущности и взаимосвязи основных категорий компетентностного подхода обосновывалась в работах А. Х. Шклера, М. В. Ильина, Э. М. Калицкого и др. [265–267], в том числе с помощью «модели трех К: компетентность, квалификация, компетенция» [266]. На основе семантического подхода к раскрытию сущности понятия «профессия» в системе профессионально-технического образования авторы уточнили содержание его семантических полей (информационное, право-

вое, деятельностно-технологическое, антропологическое) и обосновали с помощью их пересечения содержание и взаимосвязь понятий «профессионализм», «компетентность», «квалификация», «компетенция» на основе выявления общего и особенного [267]. Ими справедливо отмечено, что квалификация представляет объективированную, а компетентность – субъективированную формы профессионализма. Из обоснования авторов следует, что компетентность, как и квалификация, является обобщенной характеристикой профессионализма и свидетельствует о высоком уровне подготовленности специалиста к решению задач профессиональной деятельности.

Добавим, что компетентностная модель специалиста характеризуется смещением от квалификации к компетентности: если квалификация подтверждает способность специалиста к выполнению главным образом типовых задач в конкретной профессиональной области, то компетентность – к осуществлению не только типовых задач в условиях устоявшейся профессии, но и межпредметных задач, включая проекты разной степени сложности при условиях изменений и неопределенности. Компетентностный подход в высшем образовании – это система требований к организации образовательного процесса вуза, предполагающая определение результатов образования в виде компетенций и способствующая практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы. Если квалификационный подход направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентностного подхода обеспечивает сформированность у него социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования [197–199]. Сформированная социально-профессиональная компетентность обеспечивает эффективное разрешение профессиональных, социальных, личностных проблем в нестабильных условиях (изменения, кризис, множественность выбора); она проявляется в способности выпускника выполнять не только типовые задания, но и решать задачи высокой степени сложности и неопределенности, управлять гибкими, краткосрочными, межатраслевыми проектами.

Социально-профессиональная компетентность выражается в личностной направленности на благо окружающим людям и себе, ценностных ориентациях, гражданской позиции, постоянном стремлении и готовности к профессиональному росту и достижению более качественных результатов труда. Сказанное выше не означает, что высшая школа не будет ориентирована на подготовку квалифицированного специалиста. Вместе с тем его квалификации, связанной с решением профессиональных задач в стабильных ситуациях, выполнением типовых видов деятельности, становится недостаточно в современных социально-экономических условиях. Она дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника и доформируется в компетентность – обобщенные знания и опыт, позволяющие решать и реализовывать широкий круг вопросов и полномочий из профессиональной, социальной и личностной сфер.

Всестороннему обоснованию теоретико-методологических аспектов компетентностного подхода и его роли в высшем образовании посвящены работы В. И. Байденко [105; 200; 202], И. А. Зимней [169; 176; 196; 199]. И. А. Зимняя в [176] раскрывает сущность компетентностного подхода на основе его соответствия уровням методологического анализа, обосновывает его взаимосвязь с другими подходами. Она делает следующие выводы, имеющие научно-практическое значение для дальнейших разработок проблем внедрения компетентностного подхода в высшее образование:

- компетентностный подход – единичный, конкретный подход третьего (конкретно-научного) уровня методологического анализа, объектом приложения которого служит образование;
- компетентностный подход может быть интерпретирован как системный подход;
- полиподходность в образовании выступает важнейшей характеристикой современного образования.

Подходы, выявленные в соответствии с основными структурными компонентами образовательного процесса (цель, содержание, методы, формы и средства, результаты обучения), существуют и дополняют друг друга. Исследователь отмечает, что компетентностный подход, являясь одним из них, способствует практико-ориентированности образовательного процесса, «... существенно расширяет его содержание собственно лич-

ностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным» [176, с. 26].

Место и роль компетентностного подхода в высшем образовании определяется характером и содержанием его взаимосвязи с другими подходами. Так, И. А. Зимняя обосновала взаимодополняющий характер связи компетентностного подхода с системным, культурологическим, когнитивным (знаниевым), развивающим подходами в образовании [176]. Здесь же в логике уровневой структуры методологического анализа она показала, как сочетаются реализуемые в образовательном процессе подходы с компетентностным подходом.

В ходе проводимого исследования нами дополнены и конкретизированы взаимосвязи компетентностного подхода с реализуемыми в образовании подходами: системным, гуманистическим, культурологическим, знаниевым, личностно ориентированным, личностно-деятельностным, контекстным и ситуационным обучением.

Как показало исследование, компетентностный подход является одним из применяемых в высшем образовании подходов и относится к третьему уровню методологического анализа – конкретно-научному. Область его применения включает целостную систему образования, а также основные компоненты образовательного процесса – цели, содержание, результаты образования. Компетентностный подход реализуется в сложной взаимосвязи 1) с более масштабными подходами (системным, гуманистическим, культурологическим), которые применяются в социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплинах, при этом используются в педагогике на разных уровнях образования, при организации образовательного процесса; 2) с собственно педагогическими подходами (знаниевым, личностно ориентированным, личностно-деятельностным, контекстным, ситуационно-проблемным, задачным), используемыми как при организации целостного образовательного процесса, так и при реализации отдельных его компонентов. Сущность взаимосвязей между названными подходами характеризуется соподчиненностью, взаимодополняемостью, интеграцией, открытостью. Сказанное указывает на полиподходность в образовательном процессе как на важнейшую характеристику современного образования и означает, что совокупность реализуемых в образовании подходов отличается динамичностью и может

подлежать изменениям за счет внедрения новых подходов и/или переориентации, ослабления влияния ранее используемых подходов и принципов.

В международной образовательной практике реализация компетентностного подхода рассматривается как создание организационно-управленческих и педагогических условий для эффективного взаимодействия высшей школы со сферой труда, работодателями по согласованию требований к организации профессиональной подготовки студентов и готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности, а также как методологический инструмент определения результатов образования в виде («на языке») компетенций, способствующий расширению академического и профессионального признания дипломов и квалификаций, обеспечению их сопоставимости и совместимости.

В сфере высшего образования Республики Беларусь, как и других стран СНГ, разработка и внедрение компетентностного подхода связываются и с разрешением проблемы несоответствия высшего профессионального образования расширяющимся потребностям рынка труда, ограниченности форм и неэффективности механизмов взаимодействия органов управления образованием всех уровней, вузов с работодателями. В высшей школе Беларуси реализация данного подхода может рассматриваться как дополнительное условие обеспечения единства профессионального обучения и воспитания студенческой молодежи, интеграции высшего образования, производства и науки, развития инновационного образования и подготовки кадров к инновационной деятельности, а также интернационализации образования и укрепления единого образовательного, профессионально-квалификационного, культурно-воспитательного пространства в рамках как одной страны, так и стран СНГ, для которых традиционно функции воспитания в образовании придавалось большое значение.

Инновационный потенциал компетентностного подхода для отечественной сферы высшего образования заключается в обосновании и формулировании целей и результатов образования в вузе в виде компетенций в контексте оценивания и обеспечения качества образования. Исследователи из западноевропейских университетов также рассматривают проблему развития и обоснования взаимосвязи понятий «результаты обучения», «компетенции» как важнейшую задачу по реформированию

образования, выработке новых подходов к оцениванию и обеспечению качества образования [80, с. 11; 155]. В этой связи российские ученые справедливо замечают, что внедрение компетентностного подхода влечет за собой методологическую перестройку оценки качества знаний, умений, навыков, способностей и компетенций [105; 136]. Вслед за российскими исследователями В. И. Байденко, Д. В. Пузанковым, Н. А. Селезневой, В. Д. Шадриковым под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов высшего образования мы понимаем метод моделирования результатов образования как норм его качества. Учитывая, что качество образования – это степень соответствия образования как системы, процесса, результата потребностям государства, общества и личности, моделирование результатов образования в логике обеспечения его качества означает следующее:

- результаты образования носят обобщенный характер, представлены в системном и целостном виде, соотносятся с целями образования и подлежат измерению;
- результаты образования определяются как признаки готовности студента (выпускника) применять соответствующие компетенции для решения профессиональных, социальных и личностных проблем (задач);
- компетенции подлежат операционализации (т. е. выявлению лежащих в их основе знаний и умений);
- модульный подход должен быть использован при организации образовательного процесса, конструировании содержания обучения, что способствует целостности осваиваемого знания и отвечает интегративному, личностно-развивающему характеру профессиональной подготовки студентов;
- разработка средств диагностики формируемых компетенций, оценивания уровней сформированности компетентности осуществляется с позиций достижения норм качества образования.

Внедрение компетентностного подхода на уровне образовательного процесса вуза предполагает переориентацию в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования содержания обучения на деятельностный тип, внедрение ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии и выступающих как средства формирования и диагностики компетенций.

Из вышесказанного нами определены следующие **функции компетентностного подхода в высшем образовании:**

- операционализационная, связанная с определением результатов образования в виде компетенций и операционализацией компетенции посредством выявления обобщенных знаний, умений, навыков, способностей и видов готовности студента (выпускника), обеспечивающих его компетентность и гарантирующих результативность решения профессиональных, социальных, личностных задач;
- деятельностно-технологическая, реализация которой направлена на конструирование деятельностного типа содержания обучения, максимально приближенного к сфере будущей профессии студентов, разработку и внедрение в учебный процесс задач (проблем), способы решения которых соответствуют технологиям профессиональной деятельности, разработку и/или использование соответствующих методик (технологий) обучения, способствующих самостоятельной продуктивной учебно-исследовательской деятельности студентов;
- воспитательная, связанная с усилением воспитательной составляющей образовательного процесса и направленной на формирование у студентов организаторского и управленческого опыта, культуры коммуникации, способности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию;
- диагностическая, направленная на разработку более эффективной системы мониторинга качества профессионально-образовательного процесса, в частности диагностики достигнутых уровней сформированности у студентов (выпускников) компетенций.

В результате нашего исследования определены **основные принципы реализации компетентностного подхода в высшем образовании**, уточняющие его сущность:

- комплексность, означающая внедрение компетентностного подхода в совокупности с другими подходами, реализуемыми при организации целостного образовательного процесса, а также отдельных его компонентов;
- взаимосвязь компетентностного подхода с принципом гуманизации образовательного процесса, обеспечивающая личностно-развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию и саморазвитие студента (выпускника);

- междисциплинарность и интегративность, что предполагает содержательно-технологическую интеграцию дисциплин социально-гуманитарного, естественно-научного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки и их взаимосвязь с будущей социально-профессиональной деятельностью выпускника;

- содержательно-технологическая преемственность обучения и воспитания студентов, обеспечивающая единство и согласованность педагогических требований и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность формируемых компетенций;

- диагностичность, что предполагает поэтапное выявление степени сформированности компетенций посредством разработанного диагностико-критериального аппарата.

2.2.4 Обновление на компетентностной основе целей, результатов, содержания и технологий образовательного процесса вуза

Реализация компетентностного подхода в высшем образовании требует обновления целей, результатов образования, его содержания и технологий.

При компетентностном подходе целевые установки соответствуют задачам формирования у обучающихся не столько системы знаний и умений, сколько способов и опыта получения информации, ее переработки и применения этих знаний в разных ситуациях; результаты образовательного процесса соотносятся с интегрированным результатом профессиональной подготовки – сформированностью у выпускников социально-профессиональной компетентности.

И. А. Зимняя [197] под социально-профессиональной компетентностью выпускника понимает его личностное, интегративное качество, которое формируется и проявляется в решении стандартных и нестандартных задач, адекватных всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. В процессе образования у выпускника «должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми» [197, с. 284]. Это качество может быть определено как социально-профессиональная

компетентность, которую целесообразно представить в виде идеализированной модели. И. А. Зимняя в модели социально-профессиональной компетентности выделяет четыре блока [197, с. 284–285]: 1) базовый, определяющий интеллектуальные способности выпускника; 2) личностный, определяющий такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность, способность к саморегуляции; 3) социальный, определяющий жизнедеятельность выпускника и его взаимодействие с окружающими людьми; 4) профессиональный, определяющий способность решать профессиональные задачи.

Целостная социально-профессиональная компетентность выпускника как результат профессионального образования формируется на основе ключевых компетенций: академических (образовательных), профессиональных, социально-личностных (включают коммуникативные и информационные компетенции).

В содержании образования в рамках компетентностного подхода усиливаются практический, межпредметный, прикладной аспекты образования. Это достигается преимущественно не за счет введения новых предметов, увеличения объема содержания изучаемых дисциплин, а за счет переориентации их содержания на деятельностный тип содержания обучения (от «декларативных» знаний к процедурным и ценностно-смысловым) [104; 262; 263]. Это предполагает включение в содержание обучения проблемных ситуаций и задач, способы и технологии разрешения которых соответствуют будущей профессиональной деятельности студентов [203].

Главным элементом содержания обучения при компетентностном подходе становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности, относящихся к различным сферам социальной жизни, деятельности, науки, культуры. Как показывает практика, этот опыт формируется не как традиционные умения на основе «готовых» знаний и навыков, передаваемых по образцам и отрабатываемых в упражнениях, а за счет активных форм и методов обучения, посредством включения обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы. Это, в свою очередь, обеспечивает сформированность у выпускника универсальных знаний и опыта, которые нельзя передать напрямую, но можно «взрастить»

через организацию самостоятельного поиска способов деятельности в нестандартных учебно-социальных ситуациях.

При реализации компетентностного подхода в методиках и технологиях обучения делается акцент на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельностных формах и методах обучения, на проблемно-модульные системы обучения, проектно-исследовательские методы, посредством которых расширяется и активизируется самостоятельная работа студентов. Главным методическим требованием к обновлению форм и содержания самостоятельной работы выступает ее организация в контексте будущей профессии студентов. Последнее означает, что учебные планы и программы должны включать все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной: организацию практик с выполнением проектов, ориентированных на запросы работодателей, осуществление расчетно-проектной, научно-исследовательской работы, участие в деловых, ролевых, имитационных играх. Все это обеспечивает пребывание студента в сфере профессии с первых курсов обучения.

Компетенции, как показало наше исследование, наиболее эффективно формируются в образовательном процессе вуза посредством технологий, способствующих вовлечению студентов в поиск и применение знаний, приобретению опыта самостоятельного решения разнообразных задач. К таким технологиям можно отнести:

- технологии проблемно-модульного обучения, которые реализуются на основе учебной программы по предмету, составленной в виде модулей, что предполагает самостоятельное или частично самостоятельное освоение студентом учебного материала с организацией закрепления и применения знаний при решении задач, самоконтроля и проверки (например с помощью тестирования) полученных результатов, самооценки и коррекции учебно-познавательной деятельности. Реализация проблемно-модульного обучения обеспечивает его индивидуальный характер, регулирование темпа работы, степени проблемности и объема учебного материала, уровня сложности задач, поддерживает высокий уровень познавательной активности и самостоятельности студентов;
- технологии обучения как учебного исследования, в ходе которого студенты осуществляют следующие виды деятельности:

1) столкновение с проблемой, 2) сбор данных – «верификация», 3) сбор данных – экспериментирование, 4) построение плана исследования, 5) анализ хода исследования, 6) выводы, рефлексия результатов. В процессе учебного исследования студенты совершают умственные действия (анализ, синтез, обобщение, классификацию, систематизацию, проверку достоверности данных и др.), на основе чего у них развиваются интеллектуальные способности и исследовательские умения;

- коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты и другие активные формы и методы), направленные на организацию работы в группе и сотрудничество, на формирование у студентов универсальных умений, связанных с согласованием интересов и постановкой общих целей деятельности, проектированием способов деятельности, анализом и представлением информации или полученных результатов, самопрезентацией, культурой доказательства собственных суждений, осмыслением и оценкой разных точек зрения, принятием решения и др.;

- проектное обучение, которое носит прикладной, междисциплинарный характер, а содержание проектов и способы их выполнения соответствуют содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности студентов. При разработке проектов студенты проходят следующие этапы исследования: 1) анализ данных и постановка проблемы (задачи), 2) построение проекта деятельности по разрешению проблемы, 3) осуществление проектной деятельности, 4) рефлексия промежуточных результатов, 5) коррекция способов и средств достижения целей-результатов, 6) рефлексия, проверка, оценка;

- игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, осуществляют роли и функции, адекватные социальному контексту будущей профессии. Через участие в игре студенты приобретают опыт разрешения профессиональных, социальных, личностных задач и ситуаций, который и выступает основой развития у них социально-профессиональной компетентности;

- кейс-технологии (анализ и разрешение ситуаций).

Использование в образовательном процессе вуза названных технологий обеспечивает проблемно-исследовательский характер учебного процесса, его прикладную и профессиональную направленность, активизацию и увеличение доли

самостоятельной работы, вовлечение студентов в разрешение учебно-социальных задач и ситуаций, имитирующих профессиональные и социальные проблемы и виды деятельности.

Обобщая результаты анализа литературы по проблеме компетентностного подхода в высшем образовании и практики его реализации, сформулируем теоретико-методологические положения, на основе которых далее будет обоснована организация педагогической подготовки студентов в классическом университете в логике требований компетентностного подхода, обеспечивающих повышение качества образования.

1. Результаты историко-сравнительного анализа становления и развития компетентностного подхода в образовании свидетельствуют, что его внедрение в отечественную высшую школу обуславливается как мировыми тенденциями производственного и образовательного характера, так и потребностями социально-экономического развития страны. Реализация данного подхода в сфере высшего образования республики направлена на разрешение сложившихся в образовательной сфере противоречий:

- между системой высшего образования и сферой труда, проявляющееся в неполном соответствии результатов профессиональной подготовки в вузе, форм их представления в образовательных стандартах и программах дифференцированным, постоянно растущим образовательным потребностям и запросам общества, государства, личности, рынка труда;

- между интегративной природой профессиональной деятельности в любой отрасли, универсальным характером возникающих социально-профессиональных задач в сфере любой профессии и узкопредметной направленностью подготовки студентов в вузе, которая проявляется в недостаточной степени интеграции блоков (модулей) подготовки, дисциплинарных знаний в единое целое;

- между преобладающей в образовательном процессе вуза обучающей функцией, ориентирующей на формирование у студентов преимущественно предметных знаний и умений в ущерб их личностному и профессиональному развитию, и запросами общества на воспитание нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника-профессионала, способного жить и работать в новых условиях.

Преодолению указанных противоречий способствует, как показало проведенное исследование, внедрение в сферу высше-

го образования компетентностного подхода, направленного на решение следующих задач:

- усиление роли работодателей в профессиональной подготовке студентов, расширение и активизация форм и механизмов их взаимодействия и сотрудничества с вузами, органами управления образованием;
- повышение качества высшего образования через внедрение механизмов современного менеджмента;
- моделирование результатов образования в виде компетенций как норм его качества;
- обновление и/или создание новой нормативной и учебно-методической базы высшей школы (разработка и реализация в образовательных стандартах компетентностной (интегрального типа) модели выпускника, использование модульного подхода при конструировании содержания обучения и организации образовательного процесса, создание диагностического инструментария, позволяющего управлять процессом образования и оценивать его результаты, выраженные на языке компетенций, разработка и внедрение ситуаций и задач как средств формирования и диагностики компетенций);
- активизация воспитательной работы со студенческой молодежью, создание в вузе условий для более эффективного личностного и профессионального развития студентов в соответствии с требованиями нового образовательного стандарта высшего образования;
- расширение международных связей в области высшего образования.

2. Основными понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность. Компетенция – это обобщенная характеристика личности, определяющая готовность к успешному решению профессиональных, социальных и личностных задач. Компетентность – это персонифицированная компетенция; выраженная способность применять знания, умения, опыт, личностные качества для решения профессиональных, социальных и личностных задач.

Компетенции не противостоят традиционной системе знаний, умений, навыков, а включают в себя их «конструктивное содержание» (В. И. Байденко), приобретая обобщенный интегральный характер. В отличие от системы знаний, умений, навыков они включают не только когнитивный (познава-

тельный) и операционально-деятельностный компоненты, но и мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой компоненты, определяющие поведение или деятельность личности во множестве ситуаций и при решении задач (учебных, профессиональных, социальных, личностных). В этой связи при определении структуры компетентности представляется целесообразным использовать обоснованные И. А. Зимней структурные компоненты (блоки) социальной компетентности: 1) мотивационный, 2) знаниевый (когнитивный), 3) поведенческий или процессуально-деятельностный, 4) ценностно-смысловой, 5) эмоционально-волевой [199, с. 9]. Содержательная характеристика структуры любой компетентности как результата профессиональной подготовки может быть представлена в образовательном стандарте через систему обобщенных знаний и умений, способностей и личностных качеств, описанных с помощью глаголов «знать», «уметь», «быть способным», «обладать качеством». На уровне разработки учебных программ дисциплины компетентный состав компетенции определяется системой обобщенных знаний и умений, через которые проявляются в деятельности способности и личностные качества.

3. Компетентностный подход в образовании реализуется на разных уровнях: на международном (европейском, региональном) уровне в условиях формирования единого образовательного пространства, на уровне функционирования системы высшего образования в стране, на уровне организации целостного образовательного процесса в вузе, на уровне реализации его отдельных компонентов (целей, содержания, технологий, результатов).

В международной образовательной практике компетентностный подход – (1) это система согласованных требований и рекомендаций по определению результатов высшего образования на языке компетенций, способствующих академической и профессиональной мобильности студентов и выпускников, сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций; (2) это условие формирования единого образовательного, профессионально-квалификационного, культурно-воспитательного пространства, способствующего повышению доступности, эффективности и качества образования.

Компетентностный подход в высшем образовании на уровне страны – (1) это совокупность принципов и требований к функционированию и развитию системы высшего образова-

ния, способствующих повышению качества образования, эффективному взаимодействию высшей школы и сферы труда; (2) это универсальный методологический инструмент определения результатов образования в виде компетенций. Инновационный потенциал компетентного подхода для отечественной сферы высшего образования заключается в конструировании и описании целей и результатов образования в виде компетенций в контексте оценивания и обеспечения качества образования. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего образования – это метод моделирования результатов образования как норм его качества.

Компетентный подход на уровне организации образовательного процесса вуза – это система требований к организации образовательного процесса и его управлению, обеспечивающая целостный характер профессиональной подготовки студентов в вузе, определение результатов образования в виде академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, которые в совокупности гарантируют результативность решения задач разной степени сложности, в том числе в изменяющихся социально-экономических условиях. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза обеспечивает:

- практико-ориентированный, прикладной характер учебно-воспитательного процесса;
- усиление его воспитательной функции;
- повышение роли и объема самостоятельной работы студентов по разрешению разноуровневых ситуаций и задач, имитирующих социальный и предметный контексты профессиональной деятельности;
- разработку и внедрение диагностического инструментария оценки результатов образования, выраженных на языке компетенций.

4. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза направлена на формирование социально-профессиональной компетентности выпускников как интегрированного результата высшего образования. Социально-профессиональная компетентность может быть представлена в виде идеализированной модели, состоящей из четырех блоков: базового, личностного, социального, профессиональ-

ного (И. А. Зимняя). Названные блоки, представленные в иерархической структуре, должны быть учтены при разработке разноуровневых задач, которые выступают как средства формирования и диагностики компетенций.

5. Компетентный подход в высшем образовании реализует следующие функции: операционализационную, деятельностно-технологическую, воспитательную, диагностическую. Основными принципами его реализации выступают: комплексность, взаимосвязь с гуманизацией, междисциплинарность и интегративность, преемственность обучения и воспитания, диагностичность.

6. Необходимыми условиями формирования у студентов компетенций выступают: 1) содержательно-технологическая интеграция изучаемых в образовательном процессе циклов дисциплин: социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных, при этом их освоение должно быть организовано в контексте будущей профессии; 2) взаимосвязь педагогических средств обучения и воспитания, вовлечение студентов во внеучебное время на основе принципа самоуправления в социально значимую работу, организацию учебно-воспитательного процесса в вузе, что обеспечит формирование опыта решения разнообразных задач; 3) организация всех видов студенческой практики, содержание которых соответствует структуре формируемых компетенций.

2.3 Управление качеством педагогической подготовки студентов классического университета с учетом требований компетентного подхода

2.3.1 Актуальность и сущность педагогической подготовки студентов

Актуальность освоения психолого-педагогических знаний студентами, обучающимися по всем специальностям в классическом университете, обуславливается возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях, повышением требований к профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника вуза, уровню его готовности к постоянному самосовершенствованию. Овладение психолого-педагогическими знаниями и умениями направлено на комплексное изучение человеческих возможностей, освоение механизмов и способов развития и реализации творческого

потенциала личности и социальных групп, социальной коммуникации и продуктивного общения, разработку и внедрение образовательных инноваций, создание эффективных моделей, целостных технологий познания и образования, самообразования и самосовершенствования, что составляет сущность многих социально-профессиональных и личностных проблем из сферы любой профессии. Последнее свидетельствует об универсальности психолого-педагогических знаний и необходимости их освоения студентами с целью повышения социально-профессиональной компетентности выпускников.

В принятом в Республике Беларусь в 2006 г. образовательном стандарте высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин, который разработан с нашим участием на компетентностной основе, психолого-педагогическое знание представлено учебной дисциплиной «Основы психологии и педагогики» [261]. Ее освоение в совокупности с другими социально-гуманитарными предметами, включенными в указанный стандарт, отражает цели целостной социально-гуманитарной подготовки студентов в вузе вне зависимости от профиля их обучения и соответствует социальному контексту любой профессии. В стандарте отмечено, что «основными целями социально-гуманитарной подготовки студентов в вузе выступают формирование и развитие социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций. Сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в вузе» [261, с. 4–5].

Анализ представленных в стандарте социально-личностных компетенций, формируемых в процессе освоения цикла социально-гуманитарных дисциплин, указывает на соответствие этих компетенций содержанию психолого-педагогических знаний и способов деятельности, направленных на разрешение проблем личностного и социально-профессионального развития.

В этой связи в образовательном процессе университета целесообразно выделить педагогическую подготовку студентов, представляющую собой, с одной стороны, мини-модель системы педагогического образования как подструктуры целостной

системы образования в обществе и обеспечивающую разный уровень освоения психолого-педагогических знаний и умений в соответствии со ступенями высшего образования и получаемой квалификацией. С другой стороны, педагогическая подготовка студентов в структуре университетского образования включает специально отобранную и/или разработанную систему универсальных психолого-педагогических знаний, умений, эффективных образовательных технологий, обладающую социально-воспитательным потенциалом педагогического образования. Подобно тому, как система педагогического образования является основным механизмом воздействия через психолого-педагогическую науку на практику воспитания и обучения в обществе, педагогическая подготовка студентов в классическом университете призвана выступать важнейшим средством личностного и социально-профессионального развития будущих специалистов через овладение ими психолого-педагогическими компетенциями. Педагогическая подготовка студентов в классическом университете рассматривается как важнейшая составляющая образовательного процесса университета, в ходе которой у студентов происходит формирование психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию более общих социально-личностных компетенций и направленной на результативность решения выпускниками социально-профессиональных и личностных задач.

Актуальность организации педагогической подготовки именно в условиях классического университета также обуславливается универсальными общечеловеческими и культурными ценностями университетского образования, составляющими основу его концептуального развития, и сущностными характеристиками современного классического университета. К таким ценностям университетского образования относятся гуманизм, демократия, стремление к разуму и свободе, служение обществу, профессии и науке, поиск истины, познание, свободное развитие личности, духовное совершенствование и саморазвитие [268, с. 12; 269, с. 341–356]. Традиционные институциональные особенности классического университета характеризуются фундаментальностью образования, его универсальностью и классической основой [270; 271]. «Универсальность – это обучение целостному знанию о едином мире, а классическая основа – это обучение всеобщим знаковым системам...» [270, с. 19].

В современных социокультурных условиях традиционные сущностные характеристики классического университетского образования претерпевают изменения благодаря социокультурным преобразованиям, преимущественно экономического и производственного характера: в условиях массовости высшего образования увеличивается численность университетов, открываются университеты нового типа (технические, отраслевые), для некоторых из них утверждается новый статус: исследовательский университет или образовательно-исследовательский центр, изменяется или расширяется номенклатура университетских специальностей и специализаций, главным образом прикладного, инженерно-технического, экономического профилей. При этом процесс университетизации, как отмечалось в разделе 1.2, характеризуется как негативными, так и положительными особенностями. Бесспорно, к положительным относятся придание профессиональной подготовке в техническом (отраслевом) университете универсальности и фундаментальности, целевая переориентация с узкопредметного характера обучения на всестороннее развитие и воспитание личности, активизация научно-исследовательской деятельности, укрепление взаимосвязи научных исследований и образовательного процесса. Классический университет, сохраняя собственные сущностные характеристики универсальности, фундаментальности образования на классической основе, также модернизирует профессиональную подготовку выпускников, обеспечивая развивающий и опережающий ее характер, выполняя заказ для высокотехнологичного и наукоемкого производства в соответствии с потребностями страны в инновационном развитии. Таким образом, несмотря на указанные изменения роль современных университетов в региональном развитии усиливается, и классический университет остается культурным, образовательным и научным центром, призванным осуществлять качественную профессиональную подготовку кадров для социальной сферы и реального сектора экономики. Основными его характеристиками, на которые мы опирались при раскрытии сущности педагогической подготовки в классическом университете, выступают фундаментальность, научность, универсальность, классическая основа, направленность на целостность личностного развития и самореализацию обучающихся.

В проводимом исследовании использование термина «классический университет» подчеркивает ведущую роль современного классического университетского образования в социокультурном развитии и качественной подготовке компетентных, конкурентоспособных и мобильных кадров с высоким уровнем нравственности, гражданственности и ответственности. В Лиссабонской декларации «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей» (13 апреля 2007 г.) отмечается, что со времен создания университетов в Европе более 800 лет назад они «играли ведущую роль в продвижении научных исследований, способствовали формированию цивилизованного и толерантного общества, и готовили молодежь к выполнению ее роли в обществе и экономике. ...Европа ожидает от своих университетов активизации их роли, призванной помочь гражданскому обществу справиться с вызовами XXI века» [23]. В настоящее время классический университет рассматривается как образовательно-научный центр, который осуществляет свою деятельность, с одной стороны, на основе универсальных общечеловеческих и культурных ценностей, что способствует продолжению культурных традиций старейших европейских университетов, с другой – с учетом традиционных сущностных характеристик университетского образования в их новом наполнении. Указанные выше ценности и особенности классического университета в современных социокультурных условиях проявляются в основных принципах университетского образования. Анализ ряда исследований по проблеме университетского образования [102; 271–273] позволил выявить и дополнить **основные принципы современного университетского образования**, с учетом которых была обоснована сущность педагогической подготовки в классическом университете. К таким принципам отнесены:

- гуманизация образования, т. е. его ориентация на более эффективное развитие интеллектуальных, нравственных, физических качеств студента, полноценную самореализацию, профессиональное становление будущего специалиста в соответствии с новым социально-государственным заказом. Реализация этого принципа означает переориентацию от узкопредметной, узкопрагматичной направленности содержания образования к широкому культурологическому контексту, включающему духовно-нравственные, общечеловеческие, социальные пробле-

мы. Сказанное соответствует сущности концепции неклассического гуманизма (по А. И. Субетто) [274], обуславливающей переход в личностном развитии от эгоцентризма к экоцентризму, при котором развитие и саморазвитие личности детерминируются как внутренними личностными потребностями и интересами, так и потребностями общества, государства и при этом отвечают природоохранно-созидательному типу отношений с окружающим миром;

- фундаментализация образования, которая в современных социокультурных условиях в контексте проблем качества образования предполагает рассмотрение фундаментальности как категории качества высшего образования. Реализация этого принципа означает выявление в содержании учебных дисциплин системы (фундамента) инвариантных, долгосрочных знаний, обоснованных на научно-методологической основе и обеспечивающих адаптацию выпускников к быстро меняющимся социально-экономическим и технологическим условиям профессиональной деятельности; развивает способности к системному анализу, моделированию, проектированию, готовность к самообразованию и профессиональному саморазвитию;

- научность образования, проявляющаяся во взаимосвязи достижений научных исследований и образовательного процесса, в преподавании на высоком научно-методическом уровне, в разработке и применении современного информационного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Этот принцип проявляется в обеспечении взаимосвязей университета с научной сферой и производством, способствующих прогрессу науки и качеству университетского образования. Его реализация способствует формированию у студентов исследовательских умений, способности к разработке проектов, освоению и созданию инноваций в сфере профессии;

- непрерывность и преемственность университетского образования, реализация которых обеспечивает согласованность целей, результатов, содержания и технологий обучения и воспитания на всех ступенях и этапах профессиональной подготовки. Осуществление указанного принципа означает учет содержания школьных учебных предметов на старшей ступени школы при разработке содержания вузовских дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального циклов, учебных планов;

- универсализация университетского образования с опорой на его классическую основу означает организацию профессиональной подготовки студентов, обеспечивающей освоение целостной системы знаний, гармонично сочетающих общепрофессиональные (фундаментальные) и специальные, социально-гуманитарные и естественно-научные знания; формирование у студентов универсальных компетенций методологического, социально-коммуникативного, инструментального характера, применяемых к решению широкого круга социально-профессиональных проблем, в том числе в поликультурной и международной средах.

Реализация указанных принципов университетского образования способствует переориентации от узкопредметной или узкоспециальной профессиональной подготовки на интегральную модель подготовки выпускника, отвечающей требованиям компетентностного подхода и современным принципам управления качеством образования. Указанные принципы были использованы нами при исследовании и разработке содержания педагогической подготовки студентов в условиях классического университета [39; 41–44; 150; 151; 226; 232; 233; 275–287].

Особо подчеркнем, что значимость и актуальность педагогической подготовки студентов в классическом университете определяются ее местом и ролью в университетском образовании с учетом объективной закономерности – взаимосвязи научных исследований и образовательного процесса. Эта взаимосвязь проявляется через преподавательскую деятельность, организацию научно-исследовательской работы студентов, совместные научные исследования преподавателя и студента, создание и развитие научных школ, подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации. В основе названных составляющих и форм образовательного процесса в университете лежит педагогическая деятельность, что указывает на единство двух важнейших составляющих университетского образования – научной и педагогической. Научная составляющая обеспечивает подготовку кадров для научных учреждений и организаций прикладного профиля, педагогическая – для научно-преподавательской деятельности в лицеях, системах профессионально-технического, специального среднего и высшего образования, повышения квалификации и переподготовки кадров. Н. Х. Розов отмечает, что неразрывное единство

научной и педагогической компонент университетского образования обеспечивается объективным внутренним законом «прогресса науки и высшей школы, тесно взаимосвязанных между собой: без подготовки молодой научной смены в принципе невозможно дальнейшее поступательное развитие ни самой науки, ни высшего образования» [1, с. 15]. При этом он справедливо подчеркивает, что подготовку к педагогической деятельности университеты осуществляют еще с эпохи Средневековья и Нового времени, «эта же концепция обучения была характерна для российских университетов XVIII–XIX вв. и первой половины XX в.» [1, с. 15]. Однако, как указывает исследователь, на рубеже 50–60 гг. XX в. преимущественно на естественно-научных факультетах классических университетов по разным причинам была прекращена профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности [1, с. 17]. Между тем необходимость научного и кадрового обеспечения разворачивающейся реформы системы образования, повышения престижа педагогической профессии в обществе, растущая потребность в научно-педагогических кадрах для работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, а также нарастающий кризис в экономической и производственных сферах, сокращение инженерно-конструкторского персонала на предприятиях способствовали тому, что в 70-е гг. XX в. в классических и технических университетах стали открываться научно-педагогические потоки для подготовки научно-педагогических кадров как для системы образования, так и других отраслей.

В настоящее время необходимость осуществления в классических и технических университетах Республики Беларусь подготовки кадров к педагогической деятельности актуализируется (наряду с вышеуказанными) следующими причинами:

1) необходимость современного научно-методического обеспечения модернизации образования в стране в контексте мировых образовательных тенденций и педагогических новаций;

2) растущая потребность в кадрах высокой квалификации для работы с одаренными и талантливыми детьми и молодежью, а также в научно-педагогических кадрах для подготовки выпускников вузов к инновационной деятельности в конкретной отрасли;

3) дальнейшее развитие посредством вузовской науки научных школ как необходимое условие укрепления научно-педагогического потенциала страны;

4) необходимость создания нового кадрового обеспечения развития системы повышения квалификации и переподготовки кадров для всех отраслей в условиях развивающегося рынка труда и появления новых специальностей;

5) получение педагогической специальности в качестве дополнительной квалификации в условиях развития рынка труда как условие повышения профессиональной мобильности выпускников университета и обеспечения их социальной адаптации и защищенности;

6) возрастающая в обществе потребность в многообразных образовательных услугах.

Анализ представленных причин указывает на тенденцию нарастающей педагогизации всех сфер общества, в то время как анализ кадрового состояния системы педагогического образования свидетельствует о снижении статуса педагога в обществе, недостаточном уровне его социальной и материальной защищенности. Единство указанных противоположных тенденций актуализирует необходимость педагогической подготовки студентов в классическом университете и свидетельствует о том, что, во-первых, подготовка студентов к педагогической деятельности должна определяться как важнейшая и системообразующая функция университета, обеспечивающая дальнейшее развитие и интеграцию вузовской науки и образовательной деятельности, во-вторых, в современных социально-экономических условиях педагогическая подготовка должна носить, как это отмечалось выше, универсальный характер и определять психолого-педагогический фундамент знаний и умений студента (выпускника) для дальнейшего развития у него социально-личностных компетенций, способствующих решению разнообразных социальных и личностных задач, которые объективно существуют в сфере любой профессии, и повышению качества профессиональной деятельности.

В этой связи педагогическая подготовка студентов в условиях классического университета должна организовываться на основе одновременного учета основных принципов и направлений модернизации педагогического образования и принципов образования в классическом университете. Учет принципов педагогического образования в республике (одновременной опоры на национальные традиции, передовой зарубежный опыт и педагогические инновации, развивающего и опережающего

характера образования, вариативности образовательных программ, учета требований компетентностного подхода) и принципов классического университетского образования определяют такие важные характеристики педагогической подготовки, как полифункциональность и ее направленность на повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров посредством формирования универсальных психолого-педагогических компетенций, способствующих академической и профессиональной мобильности и адаптации студента (выпускника) к изменяющимся условиям. Процесс совершенствования содержания и методик (технологий) педагогической подготовки в классическом университете, придание ей проблемного, исследовательского характера должны осуществляться с учетом основных принципов и направлений развития педагогического и классического университетского образования.

Как показало исследование, реализация при организации педагогической подготовки принципов педагогического и классического университетского образования предполагает: 1) конструирование с опорой на универсальность психолого-педагогических знаний и умений деятельностного содержания педагогической подготовки с сохранением социально-воспитательного и культурного потенциала традиционного педагогического образования, организацию освоения психолого-педагогических знаний на рефлексивно-деятельностной основе посредством продуктивной учебно-исследовательской деятельности студентов, максимально приближенной к их будущей профессии; 2) определение результатов педагогической подготовки в виде психолого-педагогических компетенций, соответствующих формируемым профессиональным компетенциям выпускника и подлежащим диагностике; 3) разработку вариативной педагогической подготовки с универсальным психолого-педагогическим фундаментом, что означает обязательную психолого-педагогическую подготовку для студентов всех специальностей, обучающихся на первой и второй (магистратуре) ступенях высшего образования, а также возможность получения наряду с основной специальностью дополнительной педагогической квалификации.

Таким образом, все сказанное актуализирует проблему совершенствования педагогической подготовки студентов в классическом университете в контексте повышения качества образования и требований компетентностного подхода.

Нарастающий процесс университетизации педагогического образования, проявляющийся в том числе в переводе педагогических вузов в разряд классических университетов, характеризуется, как отмечалось ранее, позитивными и негативными изменениями. К позитивным изменениям относится, главным образом, фундаментализация педагогического образования, способствующая повышению научного уровня педагогической подготовки студентов, к негативным – реальная возможность сворачивания системы педагогического образования и передача классическим (техническим) университетам функций профессиональной подготовки педагогических кадров для всех уровней и видов образования. Последняя тенденция наиболее характерна для современного педагогического образования России, где педагогические университеты присоединяются и/или переходят в разряд классических, объединяются в образовательные центры, сокращая подготовку педагогических кадров в силу лишь экономических причин [288; 289]. Анализ модернизации педагогического образования в Республике Беларусь показывает, что подготовка кадров по педагогическим специальностям в классических и технических университетах страны расширяется, однако профессиональная подготовка педагогических кадров, например для дошкольного образования, начальной школы, дополнительного и специального образования, остается приоритетной для профильных педагогических вузов. Развивающийся рынок труда, диверсификация педагогических специальностей, необходимость повышения мобильности и обеспечения социально-профессиональной адаптации выпускников вузов требуют, с одной стороны, согласованного с общей образовательной политикой расширения профессиональной подготовки педагогических кадров на базе как классических и технических, так и профильных педагогических университетов. С другой стороны, организация педагогической подготовки в классических и технических университетах должна: 1) соответствовать важнейшим принципам педагогического образования, обеспечивающим ее социально-воспитательным и культурным потенциалом и 2) сопровождаться педагогизацией образовательного процесса университета при сохранении основных принципов университетского образования.

Таким образом, существует несколько методологических и методических оснований для обоснования актуальности и суще-

ности педагогической подготовки в условиях классического университета:

1) универсальная природа психолого-педагогических знаний и умений, лежащих в основе психолого-педагогических компетенций, позволяет выпускнику вуза применять их для решения разнообразных социально-профессиональных и личностных проблем, объективно существующих в сфере любой профессии;

2) соответствие принципов организации и педагогической подготовки в классическом университете, ее содержания и результатов требованиям государственных образовательных стандартов выступает условием обеспечения качества высшего образования;

3) максимальное использование культурного и научно-образовательного потенциала классического университета в воспитании молодежи предполагает организацию педагогической подготовки студентов с учетом принципов классического университетского образования;

4) создание возможностей для социально-профессиональной адаптации и мобильности выпускников классического университета в условиях рыночной экономики через получение студентами дополнительной педагогической квалификации предполагает организацию педагогической подготовки с учетом принципов высшего педагогического образования и направлений его модернизации.

2.3.2 Качество педагогической подготовки студентов: возможности компетентного подхода

Обоснованные в разделе 2.2 сущность и роль компетентного подхода в высшем образовании, а также выявленные актуальность и сущность педагогической подготовки студентов в условиях классического университета (см. п. 2.3.1) позволили определить ее функции и принципы организации. Выделяются следующие **функции педагогической подготовки**:

• компетентная, реализация которой базируется на универсальности психолого-педагогических знаний и умений. Она способствует формированию у студентов психолого-педагогической компетентности, которая, в свою очередь, обеспечивает развитие у них социально-личностных компетенций, направленных на результативность решения выпускниками социально-профессиональных задач в сфере любой профессии;

• функция дополнительного педагогического образования, осуществление которой в условиях классического (технического) университета направлено на подготовку педагогических кадров для системы образования, а также для других отраслей реального сектора экономики;

• социально-воспитательная, направленная на актуализацию воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин и взаимосвязь учебного и воспитательного процессов. Она реализуется посредством «перевода» фактологического материала в деятельностное содержание обучения, освоение которого студентами обеспечивает формирование у них обобщенных педагогических умений, способности к самоопределению, опыта рефлексивной, коммуникативной, проектной деятельности. Сформированные умения и опыт в ходе педагогической подготовки оказывают положительное влияние на развитие способности к постоянному самообразованию, дальнейшему личностному и профессиональному саморазвитию; формирование культуры коммуникации, ценностного отношения к семье и готовности к гуманному воспитанию детей; обеспечивают психосоциальную адаптацию выпускников в новых социально-экономических условиях.

В ходе исследования нами обоснованы **основные принципы реализации педагогической подготовки в классическом университете**:

• содержательно-технологическая интеграция в освоении психолого-педагогических и других дисциплин социально-гуманитарного, естественно-научного, общепрофессионального и специального блоков и их направленность на формирование конечного интегрированного результата профессиональной подготовки – социально-профессиональной компетентности выпускника;

• опора на компетентный подход, что предполагает: определение результатов педагогической подготовки в виде психолого-педагогических компетенций; операционализацию формируемых компетенций (или выявление обобщенных знаний и умений, способностей и готовности, определяющих компетентность); обеспечение практико-ориентированного, проблемно-исследовательского, рефлексивно-деятельностного характера педагогической подготовки студентов; поэтапную диагностику достигнутых уровней сформированности у студентов (выпускников) компетентности;

- взаимосвязь педагогической подготовки студентов и воспитательного процесса в условиях университета, обеспечивающая единство и согласованность педагогических целей и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, профессионально ценных личностных качеств, эмоционально-ценностного и социально-творческого опыта, определяющих сущность формируемых социально-личностных компетенций;

- учет требований блочно-модульного подхода к организации педагогической подготовки студентов, что предполагает проектирование содержания психолого-педагогических дисциплин на модульной основе и содержательно-технологическую преемственность между уровнями педагогической подготовки;

- личностно-развивающий характер педагогической подготовки студентов, что означает использование эффективных образовательных технологий, направленных на учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся, обеспечение проблемно-исследовательского характера обучения, расширение самостоятельной работы студентов, активное вовлечение их в разрешение социально-производственных ситуаций и проблем, имитирующих будущую профессиональную деятельность;

- учет особенностей основной специальности, по которой обучаются студенты университета, что предполагает разработку учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки в контексте будущей профессии, включая ее социальный аспект.

Анализ проблемы менеджмента качества образования показывает, что качество высшего образования рассматривается как внутреннее качество профессиональной подготовки студентов в вузе и как внешнее качество высшего профессионального образования в смысле его эффективности влияния на общество и удовлетворения образовательных запросов основных потребителей (государства, общества, системы образования, сферы труда, личности). Внутреннее качество определяется: 1) качеством образовательного процесса вуза (качеством образовательных стандартов, учебных программ и содержания обучения, качеством преподавательских кадров и потенциала абитуриентов, качеством образовательных технологий и ре-

сурсного обеспечения) и 2) качеством (эффективностью) управления образовательным процессом и вузом в целом (качеством планирования, качеством деятельности структурных подразделений, качеством управленческого персонала, качеством мониторинга, качеством управленческих технологий и ресурсов) [83]. Структуру качества высшего образования в логике его результатов составляют качество образованности (воспитанности, обученности) выпускника, внутреннее качество профессиональной подготовки студентов в вузе и внешнее качество высшего образования. Указанная структура определяет три группы критериев качества высшего образования: качества образованности выпускника, внутреннего и внешнего качества высшего образования вузе. Критерии качества образованности выпускника выступают как совокупность показателей качества его личностного развития (нравственного, ценностно-мотивационного, эмоционально-волевого и др.) и показателей профессиональной и социально-гуманитарной подготовки (качество междисциплинарных, полидисциплинарных знаний, обобщенных способов социально-профессиональной деятельности) [83]. Очевидно, что качество образованности выпускника как конечного обобщенного результата профессиональной подготовки в вузе зависит от внутреннего и внешнего качества высшего образования. Следовательно, критерии качества образованности выпускника должны носить обобщенный характер и отражать в интегрированном виде критерии качества других составляющих, оказывающих влияние на качество его образованности. Такой интегральной характеристикой образованности выпускника, как показывает анализ сущности компетентностного подхода, выступает совокупность компетенций (компетентностей). Вышесказанным определяется возможность использования компетентностного подхода в высшем образовании в виде средства моделирования его обобщенных результатов как показателей качества образования [202]. Именно компетентность и компетенции, определяющие результаты образования как признаки способности студента (выпускника) применять соответствующие знания, умения, навыки, способности и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем (задач), наиболее отвечают сущности качества образования (см. раздел 2.1).

Подчеркнем, что результаты образования как важнейшие показатели его качества могут характеризоваться разными свойствами (системой знаний, умений, навыков; качественными характеристиками личности; степенью соответствия образовательных результатов запросам всех потребителей; мерой соотношения целей и результатов образования), и потому являются качественно различными и не могут быть механически просуммированы. И лишь компетентность, имеющая деятельностную природу, ориентацию на потребителей и являющаяся обобщенным показателем качества профессиональной подготовки студентов, может рассматриваться в виде объективных результатов образования. Сущность компетентности, как было показано в разделе 2.2, как раз и заключается в единстве знающей, деятельностной, личностной (ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой) составляющих; для их формирования в образовательном процессе университета требуются содержательно-технологическая интеграция всех педагогических средств обучения и воспитания, комплексное использование ресурсного обеспечения. Указанные требования и составляют деятельностную суть компетентности, что дает основания рассматривать компетентностную модель подготовки выпускника как перспективную, а компетентность – как интегрированный показатель качества высшего образования.

Деятельностная природа компетентности позволяет перейти к измерению обобщенных знаний и умений как признаков способности студента (выпускника) к их применению для решения разнообразных задач. В этой связи встает проблема разработки соответствующего диагностического инструментария, позволяющего оценивать действия студентов в ситуациях, имитирующих их будущую профессиональную деятельность. В ходе текущей и итоговой аттестации студентов по педагогической подготовке наряду с традиционными средствами проверки и контроля целесообразно использовать, как показало исследование, следующие диагностические средства:

- разноуровневые тестовые задания и задачи по педагогике, способы решения которых соответствуют уровням усвоения знаний, умений и навыков или способов деятельности;
- игры (ролевые, деловые, имитационные) актуальной социально-педагогической проблематики, моделирующие социально-профессиональные ситуации;

- разработку и защиту научно-исследовательских проектов по педагогической тематике;
- рейтинговую оценку знаний;
- итоговую оценку за практику.

На основе изложенного выше сформулируем основные концептуальные положения по управлению качеством педагогической подготовки в условиях классического университета с учетом требований компетентностного подхода:

1. Компетентностный подход в организации педагогической подготовки выступает средством моделирования ее обобщенных результатов как показателей качества образования. К обобщенным результатам педагогической подготовки, которые комплексно определяют ее качество, относятся психолого-педагогические компетенции и психолого-педагогическая компетентность. Психолого-педагогические компетенции базируются на обобщенных психолого-педагогических знаниях и умениях, которые направлены на решение широкого круга социально-профессиональных и личностных задач профессиональной деятельности; они определяют поуровневые результаты педагогической подготовки. Психолого-педагогическая компетентность выражает конечный интегрированный результат педагогической подготовки в виде интегрального личностного качества студента (выпускника), обеспечивающего его способность применять психолого-педагогические компетенции для решения разнообразных социально-профессиональных задач. (Содержание психолого-педагогических компетенций и структурных блоков психолого-педагогической компетентности описаны в следующих разделах).

2. Педагогическая подготовка в классическом университете – важная составляющая образовательного процесса, а значит, представляется целесообразным рассматривать педагогическую подготовку как образовательную услугу по овладению студентами психолого-педагогическими компетенциями, способствующими решению социально-профессиональных задач в сфере любой профессии, и/или получению педагогического образования в качестве дополнительной специальности. Качество педагогической подготовки выступает важнейшей составляющей качества образования в университете, которая оказывает влияние на уровень сформированности социально-

профессиональной компетентности выпускника. Качество педагогической подготовки – это степень соответствия уровня сформированности у студента (выпускника) психолого-педагогической компетентности уровню сложности профессиональных и социально-личностных задач, имеющих социальную и психолого-педагогическую природу и принадлежащих сфере любой профессии, его способности и готовности их решать.

3. Управление качеством педагогической подготовки студентов университета – это целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность преподавателей и студентов по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения соответствия уровня сформированности у студента (выпускника) психолого-педагогической компетентности требованиям, установленным образовательными стандартами и квалификационной характеристикой специалиста.

4. Управление качеством педагогической подготовки – подсистема комплексной системы управления качеством образования в университете, построенная в соответствии с международными стандартами ИСО серии 9000, основанными на принципах всеобщего менеджмента качества. Следовательно, при разработке системы качества педагогической подготовки студентов логично использовать системный и процессный подходы, реализация которых позволит: 1) рассматривать педагогическую подготовку в логике системного подхода (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, А. С. Рыков) [117; 118] как микросистему, интегрирующую в себе свойства систем более высокого порядка (система образования, система педагогического образования, образовательный процесс университета) и обладающую «горизонтальными» и «вертикальными», внутренними и внешними связями, которые проявляются в функциях и принципах педагогической подготовки, характеризующих ее функционирование и развитие в условиях классического университета; 2) определить факторы и процессы, влияющие на качество педагогической подготовки; 3) корректировать на технологическом уровне на основе результатов диагностики процессы на всех этапах и уровнях педагогической подготовки. При этом важным условием выступает опора на гуманистический подход, что обеспечивает адекватность выбора технологий всех процессов с учетом специфики образовательной услуги, которой и является педагогическая подго-

товка, разработку и реализацию вариативных образовательных программ педагогической подготовки. Все это исключит формальный подход к организации педагогической подготовки и управлению ее качеством в университете.

5. Необходимое условие повышения качества высшего образования – реализация механизмов управления качеством на всех ступенях (уровнях) и составляющих образовательного процесса университета. Применительно к качеству педагогической подготовки в классическом университете это предполагает, во-первых, выявление компонентов основных, руководящих и обеспечивающих процессов педагогической подготовки, качество которых оказывает влияние на формирование психолого-педагогических компетенций. Во-вторых, при этом требуется определение процедур оценки качества каждого из компонентов, которые в своей совокупности и обеспечивают качество конечного результата педагогической подготовки – сформированность психолого-педагогической компетентности.

2.3.3 Теоретическое обоснование педагогической подготовки студентов как системы и процесса

Изложенные выше концептуальные положения позволили комплексно обосновать применение системного и процессного подходов к педагогической подготовке, организованной на компетентностной основе в условиях классического университета.

В логике применения системного подхода педагогическая подготовка студентов в классическом университете рассматривается как функциональная система со всеми необходимыми признаками системности: целью, совокупностью взаимосвязанных структурных элементов, функционированием процессов, технологической реализуемостью процессов, результатами. Педагогическая подготовка в логике процессного подхода – это многоэтапный процесс, осуществляемый в русле образовательного процесса университета, качество которого достигается посредством реализуемых в совокупности руководящих и обеспечивающих процессов, мониторинга и оценки качества. Все указанные процессы реализуются за счет соответствующих методик и/или технологий, а также информационного и программно-методического обеспечения. Педагогическая подготовка как система названных процессов представлена на рисунке 2.1:



Рисунок 2.1 – Система процессов, реализующих педагогическую подготовку студентов в условиях классического университета

Подробнее раскроем вышеназванные элементы функциональной системы педагогической подготовки студентов в условиях классического университета (цель, структуру и содержание, результаты). Выявленная структура качества высшего образования как совокупность внутреннего качества профессиональной подготовки студентов в вузе и внешнего качества высшего образования (эффективности удовлетворения образовательных запросов основных потребителей) по-

зволяет комплексно представить сущность педагогической подготовки на четырех уровнях с учетом влияния на ее качество внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов:

- на уровне взаимодействия системы высшего образования с государством, обществом, сферой труда, личностью;
- на уровне взаимодействия классического университета с подсистемой педагогического образования;
- на уровне функционирования образовательного процесса университета;
- на уровне преподавания психолого-педагогических предметов, определяющих содержание вариативной педагогической подготовки.

На уровне взаимодействия системы высшего образования с государством, обществом сущность педагогической подготовки определяется требованиями к выпускнику вуза, которые содержатся в образовательных стандартах по соответствующим специальностям и образовательном стандарте высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин [260; 261]. В указанных стандартах требования к уровню подготовки выпускников сформулированы в виде ключевых компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных, которые раскрыты через обобщенные знания и умения, личностные качества. Поскольку соответствие высшего образования требованиям всех потребителей образовательных услуг отражает суть качества профессиональной подготовки, то было целесообразным определить социально-профессиональные требования к выпускнику вуза со стороны основных заказчиков [153]. Эти требования служат основанием для разработки целей, результатов педагогической подготовки и операционализации компетенций. Результаты анализа состояния и развития сферы высшего образования в стране и за рубежом, проблемы обеспечения и повышения качества образования в вузе (см. главу 1 и раздел 2.1) позволили определить основные требования к выпускнику вуза со стороны государства, общества, системы образования, сферы труда, личности. Требования представлены на рисунке 2.2:



Рисунок 2.2 – Социально-профессиональные требования к выпускнику вуза со стороны государства, общества, системы образования, сферы труда и личности

На уровне взаимодействия университета с подсистемой педагогического образования учтены выявленные выше основные функции, принципы и направления развития высшего педагогического образования и определены соответствующие им требования к организации педагогической подготовки в условиях классического университета, отбору и разработке содержания психолого-педагогических дисциплин и технологий их освоения:

- совершенствование номенклатуры педагогических специализаций в университете с учетом требований и направлений развития педагогической деятельности в современных условиях;
- обновление (с выявлением универсального фундамента психолого-педагогических знаний и умений) содержания психолого-педагогических дисциплин и организация их освоения посредством современного учебно-методического обеспечения;
- усиление воспитывающей функции профессиональной подготовки будущих педагогов.

На уровне образовательного процесса университета при организации педагогической подготовки необходимо учитывать определенные ранее основные принципы классического университетского образования, а также требования компетентностного подхода, которые обеспечивают содержательно-технологическую взаимосвязь педагогической подготовки с другими составляющими образовательного процесса и их направленность на будущую профессию.

На уровне преподавания психолого-педагогических дисциплин в процессе педагогической подготовки необходимо:

- определить на компетентностной основе поуровневые и конечный результаты педагогической подготовки;
- обеспечить формирование психолого-педагогической компетентности для решения социально-профессиональных задач;
- установить взаимосвязь содержания психолого-педагогических дисциплин с проблемами будущей профессиональной деятельности в рамках получаемой основной специальности.

Выявленные уровни рассмотрения педагогической подготовки позволили определить составляющие качества педагогической подготовки студентов в условиях классического университета и соответствующие им процедуры оценки, которые представлены на рисунке 2.3:

Составляющие качества педагогической подготовки	Процедуры оценки
<i>Нормативно-правовое и нормативно-методическое обеспечение</i>	
1. Качество директивных документов	Анализ опыта работы
2. Качество образовательных стандартов (ОС), в том числе по социально-гуманитарным дисциплинам	Экспертиза ОС
3. Качество учебных планов (УПл)	Экспертиза УПл
4. Качество учебных программ по психолого-педагогическим дисциплинам (Упр)	Экспертиза Упр
5. Качество учебников, учебных пособий практикумов и других видов учебных изданий; качество учебно-методических комплексов по психолого-педагогическим дисциплинам	Экспертиза учебных пособий
6. Качество учебно-методической документации на кафедре	Проверка, контроль
<i>Качество профессорско-преподавательского состава и основных составляющих образовательного процесса</i>	
7. Качество преподавательского состава (ППС) (учебная, научно-методическая, исследовательская деятельность, идеологическая и воспитательная работа со студентами, издательская работа)	Аттестация и сертификация ППС
8. Качество учебного процесса	Проверка качества занятий
9. Качество научно-исследовательской работы студентов	Публикации, участие в НИР
10. Качество самостоятельной работы студентов	Экзамены, зачеты, тесты
11. Качество идеологической и социально-воспитательной работы на факультетах, в общежитиях, вузе в целом	Экспертиза и оценка
12. Качество организации практики студентов, в том числе педагогической	Отчеты по практике. Итоговая оценка по педагогической практике
<i>Ресурсное обеспечение</i>	
13. Качество работы факультетов, методических кафедр и служб	Рейтинговые системы; востребованность выпускников

14. Качество материально-технического обеспечения кафедр	Процент обеспеченности
15. Качество научно-исследовательской деятельности на кафедре, в университете, в сфере образования	Научные школы, конференции
16. Качество международного сотрудничества	Договоры с университетами
17. Качество информационных ресурсов	Библиотека, базы данных и т. д.
<i>Качество знаний, умений и навыков</i>	
18. Качество знаний студентов (по курсам)	Экзамены, зачеты, тесты
19. Качество знаний выпускников по психолого-педагогическим дисциплинам	Госэкзамен, выпускная работа
20. Качество работы выпускников в сфере образования	Результаты работы
21. Качество системы повышения квалификации в области педагогики, образования	Аттестация
<i>Качество системы управления</i>	
22. Качество системы управления образованием в университете	TQM, ИСО 9000, европейские стандарты ENQA
23. Качество мониторинга и систем оценки на кафедре, факультете университета	Экспертиза
24. Качество управления профильной кафедрой	Самооценка

Рисунок 2.3 – Составляющие качества педагогической подготовки студентов в условиях классического университета

Таким образом, гарантированное повышение качества педагогической подготовки в условиях классического университета предполагает охват управленческими воздействиями всех выявленных процессов, влияющих на качество педагогической подготовки в университете.

Рассмотрение педагогической подготовки на разных уровнях с учетом влияния факторов на ее качество и определение составляющих качества педагогической подготовки позволили выявить ее существенные характеристики. Педагогическая подготовка определяется как: 1) подсистема системы педагогического образования, обладающая воспитательным потенциалом личностно-профессионального развития студентов и обеспечи-

вающая подготовку научно-педагогических кадров; 2) важнейшая составляющая образовательного процесса университета, в ходе которой у студентов происходит формирование психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций и направленной на повышение эффективности решения выпускниками социально-профессиональных и личностных задач; 3) поэтапный процесс, направленный на формирование у студентов всех специальностей ценностного отношения к педагогической подготовке и деятельностное освоение психолого-педагогических дисциплин; 4) реализация совокупности взаимосвязанных учебных программ психолого-педагогических дисциплин, учитывающих ступени высшего образования и профиль подготовки студентов и обеспечивающих освоение системы педагогических знаний и умений на разных уровнях.

Совокупность учебных программ представляется тремя уровнями педагогической подготовки в классическом университете: 1) обязательный психолого-педагогический, который обеспечивает формирование психолого-педагогической компетентности у студентов всех специальностей, обучающихся на первой ступени высшего образования; 2) профессионально-педагогический на котором студенты могут получать в качестве дополнительной профессиональную педагогическую подготовку и, соответственно, квалификацию преподавателя (учителя); 3) углубленный педагогический, на котором осуществляется подготовка магистрантов разных специальностей к преподаванию профильного (базового) предмета (или смежных предметов) в вузах, средних специальных учебных заведениях, на старшей ступени общеобразовательной школы (рисунок 2.4).

По решению ученых советов университета и факультетов курс «Методика преподавания дисциплины» может быть дополнен спецкурсами, направленными на формирование у будущих педагогов готовности к проектированию содержания и технологий преподаваемого предмета. Выпускники, успешно закончившие магистратуру и аспирантуру и изучившие курс «Педагогика и психология высшей школы», наряду с присвоением соответствующей степени в области наук получают возможность преподавать в старших (лицейских, гимназических) классах школы, средних специальных учебных заведениях, вузах.

Ступени высшего образования	Дисциплины	Уровни педагогической подготовки
I ступень	1. Основы психологии и педагогики (72 часа)	I уровень – обязательный психолого-педагогический
I ступень	2. Педагогика (36 часов). 3. Психология (36 часов). 4. Спецкурсы по выбору (приблизительно 24 часа). 5. Методика преподавания (34–102 часа). 6. Педагогическая практика (8 недель)	II уровень – профессионально-педагогический
II ступень (магистратура)	7. Педагогика и психология высшей школы (68 часов). 8. Педагогическая практика (2 недели)	III уровень – углубленный педагогический

Рисунок 2.4 – Структура педагогической подготовки студентов в классическом университете

Обязательная психолого-педагогическая подготовка (I уровень) необходима выпускнику вуза для осуществления профессиональной деятельности в любой сфере. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений заключается в том, что они обеспечивают успешность решения социально-личностных проблем в сфере любой деятельности.

Как отмечалось выше, на II уровне педагогической подготовки – профессионально-педагогическом – студенты, обучающиеся на первой ступени высшего образования в классическом университете, получают наряду с основной квалификацией (например математик, биолог и др.) дополнительную, позволяющую преподавать соответствующую учебную дисциплину в средней общеобразовательной школе. Эта педагогическая квалификация предполагает сформированность у выпускника системы общепедагогических (познавательных, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных) и специальных умений, связанных с преподаванием конкретной дисциплины. Кроме того, этот уровень педагогической подготовки также позволит выпускникам, не связавшим свою профессиональную деятельность с преподаванием в учрежде-

ниях образования, более квалифицированно решать психолого-педагогические задачи в рамках своей профессии, объективно возникающие в процессе трудовой деятельности.

Важнейшими целями углубленной педагогической подготовки (III уровень) студентов, обучающихся на ступени магистратуры (или в аспирантуре), выступают дальнейшее формирование у них психолого-педагогической культуры, готовности к осуществлению образовательного процесса и воспитательной работы с учащейся молодежью в лицеях, средних специальных учебных заведениях, вузах, проведению педагогических и психологических исследований в области образования, развитие способности к постоянному самообразованию, профессиональному и личностному росту.

Между тремя уровнями педагогической подготовки обеспечивается содержательно-технологическая преемственность в освоении психолого-педагогических знаний и умений. Действительно, психолого-педагогическая компетентность в ходе вариативной педагогической подготовки непрерывно расширяется и углубляется, приобретает целостный и системный характер. Психолого-педагогические знания и умения, освоенные на I уровне для решения социально-личностных проблем в сфере любой профессии, на II и III уровнях «наращиваются» профессиональными педагогическими знаниями и умениями, необходимыми педагогу-профессионалу для организации и управления образовательным процессом. Последние, в свою очередь, обеспечивают успешность решения профессиональных, социальных и личностных проблем в контексте любой профессии и подлежат развитию в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

В логике достижения результатов педагогической подготовки она может рассматриваться как многоэтапный процесс формирования у студентов психолого-педагогической компетентности. На каждом этапе определяются задачи по развитию психолого-педагогической компетентности, которые соотносятся с уровнями педагогической подготовки.

Результаты проведенного нами исследования позволили определить **этапы формирования** у студентов университета **психолого-педагогической компетентности**:

I этап – базовый, где осуществляется педагогическая подготовка на I уровне: 1) формирование у студентов начальных курсов осмысления роли социально-гуманитарных дисциплин

в профессиональной подготовке, системы мотивации и интереса к изучению современных основ психологии и педагогики, понимания значимости психолого-педагогической компетентности в развитии социально-личностных и профессиональных компетенций; 2) развитие психолого-педагогической компетентности – формирование системы обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, способности и готовности, направленных на эффективную реализацию личностных и социальных функций и задач в сфере любой профессии.

II этап – мотивационный, обеспечивающий создание в образовательном процессе университета условий для ценностно-смыслового оценивания студентами их личностной возможности получения дополнительного педагогического образования и формирование у них готовности к углублению педагогической подготовки.

III этап – формирующий, где осуществляется комплексная целостная профессионально-педагогическая подготовка на II уровне (с изучением педагогики, психологии и частных методик): формирование общепедагогических (познавательных, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных) и специальных умений, связанных с преподаванием конкретной дисциплины, и «доразвитие» на этой основе психолого-педагогической компетентности, сформированной на I уровне педагогической подготовки. Это позволит выпускникам, не связавшим свою профессиональную деятельность с преподаванием, более качественно решать психолого-педагогические проблемы в рамках своей профессии, которые возникают в процессе любой трудовой деятельности.

IV этап – практико-ориентированный, обеспечивающий приобретение студентами педагогического опыта и дальнейшее «наращивание» психолого-педагогической компетентности на основе совершенствования общепедагогических и специальных умений в ходе двухэтапной педагогической практики. При этом важнейшей формой педагогической подготовки выступает проектная, направленная на выполнение учебно-исследовательских проектов в образовательном процессе учреждений образования (базы педагогической практики). Это обеспечивает также эффективное развитие рефлексивных, исследовательских умений, способности к самоопределению, готовности к самообразованию и профессиональному самосовершенствованию.

V этап – развивающий, соответствующий углубленной педагогической подготовке на III уровне в магистратуре (аспирантуре) с организацией педагогической практики, что обеспечивает дальнейшее формирование психолого-педагогической компетентности, готовности к осуществлению образовательного процесса и воспитательной работы со старшеклассниками и учащейся молодежью в лицеях, средних специальных учебных заведениях, вузах, проведению педагогических и психологических исследований в области образования.

Обобщенные психолого-педагогические знания и умения, определяющие поэтапно формируемую психолого-педагогическую компетентность, представлены в разделе 2.4.

Реализация каждого этапа развития психолого-педагогической компетентности предполагает разработку и применение критериально-диагностических средств, обеспечивающих диагностику формируемых компетенций. Эффективным комплексным средством развития психолого-педагогических компетенций и их диагностики являются разработанные и внедренные обобщенные педагогические задачи, которые содержатся в разделе 2.4.

Таким образом, применение к педагогической подготовке принципов всеобщего менеджмента качества (ориентации на всех потребителей, системного и процессного подходов и др.) и компетентностного подхода позволили исследовать ее как систему и процесс, которые направлены на реализацию выявленных нами функций и принципов организации педагогической подготовки. Это потребовало рассмотрения педагогической подготовки на четырех уровнях, на которых проявляется совокупность внешних и внутренних объективных и субъективных факторов, оказывающих влияние на ее качество. В соответствии с выявленными уровнями определены составляющие (структурные компоненты) качества педагогической подготовки и комплекс средств оценки их качества (см. рисунок 2.3), которые учтены в дальнейшем при моделировании системы управления качеством педагогической подготовки, а также при обосновании путей и способов развития и диагностики формируемой психолого-педагогической компетентности. Обосновано, что совокупность компетентностей как обобщенная личностная характеристика, имеющая деятельностную основу (формируется и проявляется в деятельности) и ориентацию на образовательные запросы всех

потребителей, выражает интегрированные измеряемые образовательные результаты, которые выступают объективными показателями качества высшего образования. Это явилось основанием использовать компетентностный подход как средство моделирования результатов педагогической подготовки в виде психолого-педагогических компетенций (компетентности). Прогнозирование поуровневых и конечного интегрированного результатов педагогической подготовки позволило выявить этапы формирования психолого-педагогической компетентности, на каждом из которых определены цели и задачи педагогической подготовки в соответствии с ее уровнями.

Рассмотрение компетентностного подхода как метода моделирования результатов педагогической подготовки студентов в классическом университете в виде психолого-педагогических компетенций предполагает определение их номенклатуры и осуществление операционализации (выявление обобщенных знаний и умений, определяющих сущность компетенций). Эта задача решается далее.

2.4 Психолого-педагогическая компетентность как интегрированный результат педагогической подготовки студентов в классическом университете и его диагностика

2.4.1 Обоснование состава психолого-педагогических компетенций, формируемых в процессе педагогической подготовки

Организация педагогической подготовки студентов на базе компетентностного подхода и управление ее качеством в классическом университете предполагают определение результатов педагогической подготовки как показателей готовности студента (выпускника) применять соответствующие психолого-педагогические компетенции для решения учебных, профессионально-социальных и личностных проблем. В соответствии с образовательными стандартами Республики Беларусь интегрированным результатом профессиональной подготовки в вузе является социально-профессиональная компетентность выпускника, формирующаяся у студента посредством развития академической, социально-личностной и профессиональной групп компетенций; результатом социально-

гуманитарной подготовки выступает система социально-личностных компетенций [260; 261]. В этой связи представляется важным подчеркнуть с опорой на ранее обоснованные положения, что, во-первых, интегрированным результатом педагогической подготовки является психолого-педагогическая компетентность студента (выпускника); во-вторых, психолого-педагогические компетенции относятся, преимущественно, к группе социально-личностных компетенций и операционализируются через обобщенные психолого-педагогические знания и умения, которые могут выступать признаками готовности студента (выпускника) решать разнообразные задачи.

Состав психолого-педагогических компетенций и система соответствующих обобщенных знаний и умений детерминируются универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности, существующими в сфере любой профессии и отражающими ее социальный контекст.

Основаниями для выявления универсальных социальных функций профессиональной деятельности выступают следующие позиции:

1. Теоретические положения современного менеджмента качества образования о том, что структуру качества системы профессионального образования составляют внутреннее качество (качество образовательных процессов в системе и качество управления системой), качество образованности выпускника (качество личностного развития, качество общекультурной и качество профессиональной подготовки выпускника), внешнее качество как эффективность влияния системы профессионального образования на общество и удовлетворения образовательных потребностей основных заказчиков. При этом качество образованности выпускников выступает как ее соответствие динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни (Н. А. Селезнева, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур и др.) [83; 177; 178; 202; 203; 205]. Такое современное понимание качества профессионального образования означает осуществление в вузе не только специальной, но и общекультурной (социально-гуманитарной) подготовки выпускников, отвечающей потребностям социально-культурного развития страны, личностного и профессионального становления студентов, социальному контексту профессиональной деятельности. Последнее предполагает более полный учет в целост-

ной профессиональной подготовке студентов вуза социальных потребностей общества, государства, личности и четкое выявление социальных функций в сфере любой профессии.

2. Теоретико-методологические положения из области профессионально-технического и высшего профессионального образования о сущности понятия «профессия» с учетом семантического подхода, о моделировании квалификационной характеристики выпускника учебного заведения (Б. С. Гершунский, Б. В. Пальчевский, М. В. Ильин, А. Д. Лашук и др.) [18; 198; 265–267]. Раскрытие сущности понятия «профессия» как совокупности семантических полей (информационного, правового, деятельностно-технологического, антропологического) [267] указывает на антропологическую составляющую любой профессии. Она должна соответствовать универсальным функциям и проблемам профессиональной деятельности, связанным с личностным развитием, социальным взаимодействием и общением, воспитанием (самовоспитанием), управлением человеческими ресурсами и др. Выделение в структуре модели специалиста универсальных блоков (общего, мировоззренческого, знаниевого, деятельностного, блока творческих качеств) означает необходимость формирования мировоззренческих и поведенческих качеств выпускника, «ментальных параметров» его личности (по Б. С. Гершунскому), которые обеспечивают решение не только специальных задач профессиональной деятельности, но и универсальных социальных, личностных проблем.

3. Социально-профессиональные требования к выпускнику вуза со стороны государства, общества, системы образования, сферы труда и личности (см. рисунок 2.2), сформированные нами на основе анализа социально-государственного заказа и мнений работодателей, успешных руководителей предприятий, выступающих основными потребителями выпускников [104; 136; 201]. Анализ требований позволил выявить основные универсальные социальные функции, которые должны реализовывать выпускники в сфере любой профессии: коммуникативную, личностного и профессионального развития и самосовершенствования, воспитательную, управленческую, семейную.

4. Требования к уровню подготовки выпускников вузов, определенные в макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени [260], которые разработаны на компетентностной основе. Образовательный стандарт предусматривает изучение студентом циклов социально-гуманитарных,

естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин и дисциплин специализации, что должно обеспечить формирование академических, социально-личностных и профессиональных групп компетенций. Компетенции, отражающие обобщенные образовательные результаты и имеющие универсальную природу, направлены на решение не только узкопрофессиональных задач, но и социально-личностных, определяемых социальным контекстом любой профессии. Характеристики компетенций, содержащиеся в образовательном стандарте, позволили также обосновать основные универсальные социальные функции профессиональной деятельности, которые согласуются с вышеназванными.

С учетом сказанного нами выделены следующие универсальные социальные функции, которые должен уметь реализовывать специалист в социально-личностной сфере любой профессии: функция взаимодействия и коммуникации для достижения социально-личностных и корпоративных целей и задач, в том числе в поликультурной и международной средах (Ф1); мотивационная и социально-воспитательная функция в коллективе (Ф2); функция обучения (переподготовки) персонала (Ф3); управленческая функция (Ф4); функция самосовершенствования (Ф5); функция семейной жизнедеятельности, воспитания и развития детей в семье (Ф6).

Несмотря на то, что функция (Ф6) из области семейной педагогики лишь опосредованно влияет на результаты профессиональной деятельности, она является актуальной. Это обуславливается несколькими факторами: во-первых, благополучная семейная жизнь – основа для личностного развития каждого члена семьи, его более полноценной самореализации, что создает условия и мотивацию для профессионального самосовершенствования; во-вторых, существует ряд социально-экономических причин (рост количества разводов, неполных семей; низкая рождаемость; рост числа родителей, лишенных родительских прав; изменения в институте семьи, связанные с преобладанием бытового и сексуального партнерства над традиционным браком и др.), которые актуализируют проблему формирования у студенческой молодежи семейных ценностей, ответственности за воспитание и образование детей. Если в детском и подростковом возрасте семейное воспитание носит естественный характер и осуществляется преимущественно в семье, то студенческий возрастной период является опти-

мальным для организации целенаправленного семейного воспитания, которое предполагает осознанное изучение комплекса социально-культурных, психолого-педагогических и медицинских проблем.

В соответствии с выявленными выше функциями и требованиями к выпускнику со стороны государства, общества, системы образования, сферы труда, личности, представленными в разделе 2.3, были определены универсальные психолого-педагогические проблемы в сфере любой профессии, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и подлежащие разрешению с помощью психолого-педагогических компетенций. В качестве теоретической основы выявления таких проблем мы приняли основополагающие психологические положения о личности и деятельности, отобранные и используемые И. А. Зимней для определения трех групп ключевых социальных компетентностей: «компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» [290, с. 21–22].

К таким психологическим положениям И. А. Зимняя относит идеи о том, что «человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития» [290, с. 22]. Исходя из этих психолого-методологических позиций и классификации ключевых компетентностей (по И. А. Зимней) нами были определены три группы универсальных социальных психолого-педагогических проблем: 1) проблемы, связанные с познанием себя как личности, самообразованием и саморазвитием себя как субъекта социально-личностной и профессиональной сфер жизнедеятельности; 2) проблемы, относящиеся к сфере социального взаимодействия и коммуникации и связанные с культурой личностного и профессионального общения; 3) проблемы, обеспечивающие организацию успешной деятельности в разных контекстах.

На основе выявленных проблем нами определены универсальные задачи психолого-педагогической направленности, нацеленные на разрешение указанных проблем. С первой группой проблем соотносятся задачи по самоизучению, обеспечению

личностного самосовершенствования, профессионального саморазвития в течение всей жизни, развития собственного творческого потенциала, становления карьеры и формирования своего имиджа. Вторая группа проблем включает задачи, связанные с организацией совместной деятельности, сотрудничества, общения людей; предупреждением и разрешением конфликтов; управлением коллективом; руководством участниками проекта в условиях поликультурной, международной среды, организацией взаимодействия и общения с людьми пожилого возраста. Третья группа проблем объединяет задачи по стимулированию персонала; организации обучения и повышения квалификации работников; решению социально-воспитательных задач в трудовом коллективе; управлению ресурсами; организации семейной жизни; гуманистическому воспитанию детей в семье и обеспечению их полноценного развития.

С учетом выделенных универсальных функций, проблем и задач, отвечающих социальному контексту любой профессии, определен состав психолого-педагогических компетенций, которые должен демонстрировать студент на I уровне (обязательном психолого-педагогическом) педагогической подготовки:

- компетенции в области философских и правовых основ образования, детерминирующих функции, цели, результаты образования, условия и механизмы функционирования и развития образовательной системы (К1);
- компетенции в области взаимодействия и коммуникации, проявляющиеся у студента как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер, в том числе в условиях поликультурной и международной среды (К2);
- компетенции для решения социально-воспитательных задач в коллективе (К3);
- компетенции в области организации обучения, повышения квалификации и переподготовки персонала (К4);
- компетенции управления коллективом, ресурсами (К5);
- компетенции непрерывного самообразования, саморазвития и профессионального самосовершенствования (К6);
- компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей в семье (К7).

На II уровне (профессионально-педагогическом) педагогической подготовки приведенная система универсальных психолого-педагогических компетенций, как отмечалось выше, дополняется или конкретизируется профессионально-

педагогическими компетенциями в соответствии с получаемой педагогической квалификацией учителя (преподавателя). Проблема состава профессионально-педагогических компетенций педагога для системы общего среднего и среднего специального образования и его готовности к педагогической деятельности достаточно всесторонне изучена и продолжает исследоваться в российской и отечественной педагогической науке и практике (А. И. Жук, И. А. Зимняя, И. И. Казимирская, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Г. И. Михалевская, В. А. Слостенин, А. П. Сманцер, И. И. Цыркун и др.) [37, с. 72–114; 170; 184–186; 193; 291–298]. Анализ указанной литературы показывает, что среди исследователей не существует единого мнения о составе и структуре компетенций и умений педагога, поскольку при разработке этой проблемы авторы исходят из разных методологических оснований. Большинство исследователей базируются на функционально-деятельностном, личностном, культурологическом подходах или их сочетании. В соответствии с функциональными компонентами педагогической деятельности Н. В. Кузьмина включает в профессионально-педагогическую компетентность пять видов компетентностей:

- «специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [170, с. 90].

Базируясь на функционально-деятельностном и личностном подходах, А. К. Маркова выявляет специальный, социальный, личностный и индивидуальный виды профессиональной компетентности педагога [184, с. 34–35].

Л. М. Митина рассматривает педагогическую компетентность как совокупность «знаний, умений, навыков, а также способов и приемов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [185, с. 46].

Анализ представленных классификаций профессионально-педагогической компетентности и ее структуры позволил выявить три общих основания ее рассмотрения: специальное,

связанное со спецификой педагогической деятельности и преподаваемого предмета (предметов); коммуникативное, относящееся к области социального взаимодействия и коммуникации, педагогического общения; личностно-рефлексивное, связанное с личностным и профессиональным совершенствованием и саморазвитием педагога в течение всей жизни.

На основе вышесказанного нами определен следующий состав профессионально-педагогических компетенций, формируемых на II уровне педагогической подготовки:

- компетенции педагогической деятельности, направленной на организацию обучения и развития личности обучающегося, преподавание учебных дисциплин (К8);
- компетенции, обеспечивающие организацию воспитания обучающихся (К9);
- компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся, механизмов мотивации обучающихся (К10);
- компетенции, связанные с управлением образовательным учреждением и качеством образовательного процесса (К11);
- компетенции в области совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогической диагностики (К12);
- компетенции в сфере педагогического общения, решения коммуникативных проблем (К13).

Указанные профессионально-педагогические компетенции (К8 – К13) развиваются на основе приведенных выше универсальных психолого-педагогических компетенций (К1 – К7), которые формируются на I уровне педагогической подготовки и направлены на решение социально-профессиональных задач в сфере педагогической профессии. Так, профессионально-педагогическая компетентность К9 развивается на основе универсальных психолого-педагогических компетенций К3 и К4; К10 – на основе К4; К12 – с учетом К1. Компетенции К1, К6, К7 переходят к компетенциям на II уровне педагогической подготовки и «доформируются» обобщенными знаниями и умениями из области психологии и педагогики. Выявленные на II уровне педагогической подготовки профессионально-педагогические компетенции К8–К13 соотносятся с определенными выше основаниями для классификации компетенций педагога: К8, К9, К10 и К12 отвечают специальному основа-

нию, К11, К13 – коммуникативному, К6, К7 – личностно-рефлексивному. Это свидетельствует об универсальности представленной системы профессионально-педагогических компетенций и возможности их развития на III уровне педагогической подготовки в классическом университете.

На III уровне (углубленном педагогическом) педагогической подготовки система универсальных психолого-педагогических (I уровень) и система профессионально-педагогических компетенций (II уровень) дополняются психолого-педагогическими компетенциями преподавателя высшей школы с учетом специфики педагогической деятельности, осуществляемой в вузах и направленной на профессиональную подготовку кадров в соответствии с современным социально-государственным заказом и требованиями рынка труда. Специфика деятельности преподавателя вуза определяется особенностями студенческого возраста, проявляющимися в таких личностных новообразованиях студентов, как самостоятельность, зрелость в умственном, социально-нравственном отношении, критичность, рефлексивность, профессиональная направленность. Сущность педагогической деятельности в высшей школе детерминируется важнейшими требованиями к преподавателю, связанными с его способностями к разработке современного учебно-методического, в том числе информационного, обеспечения образовательного процесса, а также к проведению научных исследований, включая сферу образования, и организации управляемой самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов.

На основе анализа работ, посвященных проблемам профессиональной подготовки учителя и преподавателя высшей школы в условиях классического университета [299–302], представляется логичным предположить, что выявленные ранее три основания рассмотрения профессионально-педагогической компетентности учителя (специальное, коммуникативное, личностно-рефлексивное) в силу своей универсальности должны соответствовать профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы. В этой связи вышепредставленный состав компетенций (К1–К13), относящийся ко II уровню педагогической подготовки, может быть дополнен компетенциями, связанными с организацией образовательного процесса вуза и проведением научных исследований в области педагогики и образования (К14); при этом каждая компетенция из представ-

ленного перечня К1–К13 дополняется обобщенными знаниями и умениями из области педагогики и психологии высшей школы.

Таким образом, все формируемые компетенции связаны между собой, лежащие в их основе обобщенные умения и навыки развиваются на основе психологических закономерностей освоения деятельности, личностные качества – на основе психологических законов развития личности. Взаимосвязь компетенций, формируемых на трех уровнях педагогической подготовки, отражена на рисунке 2.5:

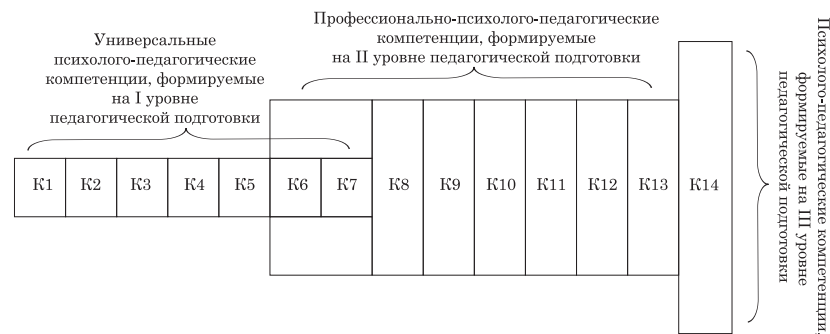


Рисунок 2.5 – Взаимосвязь универсальных психолого-педагогических и профессионально-педагогических компетенций, формируемых на трех уровнях педагогической подготовки

Компетенции формируются по «матрешечному» принципу: на ряд универсальных психолого-педагогических компетенций К1–К7, соответствующий I уровню педагогической подготовки, «наращивается» ряд профессионально-педагогических компетенций К8–К13, который, в свою очередь, далее развивается и дополняется компетенциями К14, что в совокупности и обеспечивает на III уровне педагогической подготовки формирование максимального ряда компетенций К1–К14. Последние характеризуются и универсальной, и профессионально-педагогической направленностью, поскольку могут применяться для решения социально-личностных и профессиональных проблем из любой сферы и собственно педагогических задач.

Связь функций и задач с компетенциями можно показать с помощью матрицы (рисунок 2.6), на пересечении строк (функции, проблемы и задачи) и столбцов (компетенции) которой знаком «+» зафиксирована их взаимосвязь. Наиболее востребованными компетенциями, отмеченными наибольшим количеством

раз знаком «+», являются компетенции в области взаимодействия и коммуникации, решения социально-воспитательных функций в коллективе, управления коллективом, обучения и воспитания, а также компетенции, связанные с познанием и использованием индивидуально-психологических свойств и качеств личности, механизмов мотивации и способов регуляции поведения и деятельности. Высокая востребованность всех компетенций свидетельствует об их универсальности и возможности применения в любой профессиональной деятельности.

Универсальные функции и соответствующие им проблемы и задачи социальной и психолого-педагогической направленности	Психолого-педагогические компетенции													
	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8	К9	К10	К11	К12	К13	К14
Ф1, Ф2, Ф4, Ф5 Проблемы самопознания, самообразования и саморазвития														
1 Познание себя как субъекта социально-личностной и профессиональной сфер жизнедеятельности		+	+				+	+	+				+	
2 Обеспечение личностного самосовершенствования	+	+	+		+	+	+	+	+	+			+	+
3 Профессиональное саморазвитие	+	+	+		+	+		+	+	+			+	+
4 Развитие собственного творческого потенциала		+	+		+	+	+	+	+	+				+
5 Становление карьеры		+	+		+	+		+	+	+				+
6 Формирование собственного имиджа		+	+		+	+		+	+	+				+
Ф1, Ф2, Ф3, Ф4, Ф6 Проблемы в сфере социального взаимодействия и коммуникации														
1 Организация совместной деятельности, сотрудничества		+	+	+	+				+	+	+	+	+	+
2 Организация продуктивного общения		+	+	+	+				+	+	+	+		+
3 Предупреждение и разрешение конфликтов		+	+		+				+		+			+
4 Управление коллективом		+	+	+	+				+	+	+	+	+	+

5 Руководство участниками проекта, в том числе в условиях поликультурной, международной среды			+	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	
6 Организация взаимодействия и общения с людьми пожилого возраста			+	+	+	+				+	+	+	+			+	
Ф1, Ф3, Ф6 Проблемы организации успешной деятельности в разных контекстах																	
1 Стимулирование персонала																	
2 Организация обучения и повышения квалификации работников	+	+	+	+	+	+					+	+	+	+	+	+	+
3 Решение социально-воспитательных задач в трудовом коллективе	+	+	+	+	+	+					+	+	+	+	+		
4 Организация семейной жизни			+			+	+	+			+	+					+
5 Гуманистическое воспитание детей в семье	+	+				+	+	+			+	+					+
6 Обеспечение полноценного развития детей в семье	+	+				+	+	+			+	+				+	+
Количество знаков «+»	7	18	15	8	17	11	7	11	16	17	7	9	11	7			

Рисунок 2.6 – Взаимосвязь универсальных функций, проблем и задач с психолого-педагогическими компетенциями

2.4.2 Разработка на компетентностной основе содержания и результатов педагогической подготовки

На основе представленного в данном разделе обоснования состава психолого-педагогических компетенций выявлена система соответствующих обобщенных знаний и умений, раскрывающих результаты педагогической подготовки на каждом ее уровне. Эта система обобщенных психолого-педагогических знаний и умений является источником конструирования содер-

жания психолого-педагогических дисциплин педагогической подготовки.

Система обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, определяющая результат I уровня педагогической подготовки в виде признаков готовности студентов к решению разноуровневых личностных и социально-профессиональных задач, включает следующие знания и умения:

знания:

- основные понятия и категории, общекультурное значение и место психологии и педагогики в системе наук о человеке и обществе;

- положения современных концепций образования и развития личности, педагогические методы и технологии личностно-го и профессионального развития и самосовершенствования;

- социально-психологические механизмы и закономерности поведения личности и группы;

- индивидуально-психологические качества и особенности личности, способы мотивации и регуляции поведения и деятельности;

- мировые и отечественные образовательные тенденции, функции и модели образования; структура и направления развития национальной системы образования;

- подходы и принципы применения психолого-педагогических знаний для решения личностных, социальных, профессиональных задач;

- основы семейной педагогики;

умения:

- учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы обучения и воспитания при анализе общественной и образовательной практики;

- организовывать продуктивное межличностное и профессиональное взаимодействие и общение, в том числе в условиях поликультурной и международной среды;

- определять и учитывать при взаимодействии и коммуникации в социальной и профессиональной сферах индивидуально-психологические и личностные особенности людей с учетом возрастных и гендерных различий;

- использовать психолого-педагогические знания, методы и технологии обучения и воспитания для решения социально-воспитательных, профессиональных, управленческих задач, проведения обучающих занятий с персоналом;

- осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования, самовоспитания и профессионального самосовершенствования;

- обеспечивать полноценное развитие и воспитание детей в семье, взаимосвязь поколений [39; 44; 227–235; 287; 303; 304].

Указанные знания и умения имеют универсальный, обобщенный характер и определяют поведение или деятельность студента (выпускника) при разрешении разнообразных (социальных, учебных, профессиональных, личностных) ситуаций и задач.

Представленная система обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, составляющих психолого-педагогическую компетентность студента на I уровне педагогической подготовки, определяет содержание модулей дисциплины «Основы психологии и педагогики». Как отмечалось выше, содержание психолого-педагогических учебных предметов строится по модульному принципу [305–307], что обеспечивает гибкость образовательных программ и вариативность педагогической подготовки, практико-ориентированный характер освоения учебного материала, расширение самостоятельной работы студентов. Содержание психолого-педагогических дисциплин должно удовлетворять ранее обоснованным требованиям: иметь универсальный характер и соответствовать проблемам будущей профессиональной деятельности студентов. Под нашим руководством и при непосредственном участии были разработаны следующие модули содержания названной дисциплины, принятые за основу при разработке типовой учебной программы и пособий по основам психологии и педагогики [236; 303; 304; 308; 309] (рисунок 2.7).

Учебная дисциплина «Основы психологии и педагогики» в соответствии с образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин [260; 261] реализуется в непедагогических вузах Республики Беларусь и состоит из двух относительно самостоятельных частей – «Основы психологии» и «Основы педагогики». Самостоятельность этих двух составляющих программы означает, что ее могут реализовывать преподаватели разных кафедр психолого-педагогических дисциплин, соблюдая преемственность между целями обучения, принципами конструирования содержания учебного материала и технологиями его освоения, согласованность педагогических требований к учебно-исследовательской

Основы психологии	Основы педагогики
Раздел I Психология личности	Раздел I Общие основы педагогики
Биологическая и психологическая подструктуры личности – модуль 1 (Мпс-1)	Педагогика в системе наук о человеке – модуль 1 (Мпед-1)
Социальная подструктура личности – модуль 2 (Мпс-2)	Образование как социокультурный феномен – модуль 2 (Мпед-2)
Направленность личности – модуль 3 (Мпс-3)	Современное состояние образования – модуль 3 (Мпед-3)
Эмоции и психические состояния личности – модуль 4 (Мпс-4)	
Свойства личности – модуль 5 (Мпс-5)	
Раздел II Социальное поведение человека	Раздел II Воспитание и развитие личности
Межличностные отношения и общение – модуль 6 (Мпс-6)	Развитие, воспитание и социализация личности – модуль 4 (Мпед-4)
Межличностные конфликты – модуль 7 (Мпс-7)	Социальное пространство воспитательного процесса. Семейное воспитание – модуль 5 (Мпед-5)
Взаимодействие людей в малых группах – модуль 8 (Мпс-8)	Основные сферы жизнедеятельности личности – модуль 6 (Мпед-6)
Раздел III Психология управления	Раздел III Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития
Системный психологический подход в управлении – модуль 9 (Мпс-9)	Самосовершенствование личности – модуль 7 (Мпед-7)
Личность и группа как субъект и объект управления – модуль 10 (Мпс-10)	Личность и творчество – модуль 8 (Мпед-8)
Роль и психологические функции руководителя в системе управления – модуль 11 (Мпс-11)	

Рисунок 2.7 – Модули содержания учебной дисциплины «Основы психологии и педагогики»

деятельности студентов, организации их самостоятельной работы. Необходимость и значимость освоения будущими специалистами современных основ психологии и педагогики заключается в том, что они позволяют им организовывать успешную

профессиональную деятельность, благополучную личную, семейную жизнь, развивать собственный творческий потенциал. Комплексная цель дисциплины «Основы психологии и педагогики» – повышение у студентов уровня психосоциальной адаптивности, психолого-педагогической и управленческой культуры; усвоение будущими специалистами сущности, закономерностей, принципов, условий формирования у человека качеств активного и компетентного социального субъекта культуры и труда, гражданской и семейной сфер жизнедеятельности; практическую подготовку личности к выполнению различных производственных, общественных, государственных функций и задач, решению проблем профессионального и личностного саморазвития. Эти целевые установки направлены на развитие у будущих специалистов 1) системы универсальных аутодидактических способностей и умений, обеспечивающих реализацию психолого-педагогической позиции по отношению к самому себе (учить самого себя и адекватно оценивать свои возможности, самостоятельно выстраивать пути разрешения проблем и трудных ситуаций в личной и профессиональной жизнедеятельности, проекты деятельности по повышению собственной профессиональной компетентности), личностной самореализации; 2) способов продуктивного сотрудничества и общения, разрешения конфликтов; 3) готовности к оптимальному решению социально-профессиональных задач в новых производственных условиях.

Содержание дисциплины «Основы психологии и педагогики» представляет собой личностно ориентированный курс, основанный на положениях гуманистической психологии и педагогики и обеспечивающий овладение студентами способами и технологиями продуктивного общения, образовательной деятельности, личностного и профессионального самосовершенствования, развития творческих способностей; организации благополучной семейной жизни и гуманистического воспитания детей. Упор в содержании учебного материала делается не на основы дидактики, а на то, чтобы через познание студентами психических процессов и состояний, психологической структуры личности, сущности мотивации, регуляции, контроля поведения как факторов успешности деятельности, через овладение основами организации межличностных отношений, социально-педагогической действительностью, закономерностями и способами образовательной деятельности, педагогического процесса,

принципами и методами воспитания и развития личности осуществить подготовку будущих выпускников к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию и самореализации как субъектов трудовой деятельности, гражданской и семейной сфер жизнедеятельности; сформировать отношение к образованию как человеческой ценности, готовность к участию в государственно-общественном управлении системой образования, умения оценки и рефлексии собственной деятельности и событий окружающего мира. (Характеристика содержания учебной дисциплины «Основы психологии и педагогики» представлена в публикациях автора [39–42; 49; 150; 151; 226; 228; 230; 232; 234; 235; 279; 284; 286; 287; 310; 311]).

Задача более глубокого овладения студентами классического университета основами дидактики, эффективными образовательными технологиями, направленными на обучение и воспитание детей и учащейся молодежи в современных социокультурных условиях, осуществляется на II и III уровнях педагогической подготовки.

На II уровне педагогической подготовки формирование у студентов профессионально-педагогических компетенций имеет профессиональную направленность и определяет профессиональный модуль преподавателя (учителя), состоящий из общепедагогических и специальных знаний и умений. Специальные знания и умения связаны с познанием преподаваемого предмета (или смежных предметов), общепедагогические – с организацией обучения и воспитания, управлением образовательным процессом, личностным развитием и профессиональным самосовершенствованием. Как уже отмечалось, в психолого-педагогической литературе и практике не существует единого мнения о составе общепедагогических умений, структуре каждого из них. В данном исследовании использована система общепедагогических умений, разработанная на основе функциональной структуры педагогической деятельности Н. В. Кузьминой и включающая познавательные, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения [170]. В ряде работ, посвященных проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов в логике классификации общепедагогических умений по Н. В. Кузьминой, состав указанных групп умений дополняется исследователями с учетом новых социокультурных условий, требований реформируемой школы. Например, в рамках проводимого исследова-

ния использована обновленная Г. И. Михалевской система общепедагогических знаний и умений для оценки (самооценки) профессиональной компетентности педагога, которая нами в незначительной степени уточнена:

1) познавательные умения включают умения добывать новые знания, приводить их в мобилизационную готовность при решении педагогических задач, умения анализировать свою деятельность и деятельность учащихся, достоинства и недостатки собственной деятельности и личности;

2) проектировочные умения связаны с умениями в области целеполагания, постановки педагогических задач и планирования содержания обучения и воспитания, деятельности учителя и учащихся;

3) конструктивные умения определяются умениями выбрать рациональную структуру урока (воспитательного мероприятия) и определить план его реализации; осуществить презентативную (предъявление), инсентивную (побуждение), диагностическую и корректирующую функции (терминология В. И. Гинецинского) при конструировании урока (воспитательного мероприятия); планировать и разрабатывать материал урока или содержание воспитательного мероприятия; планировать работу учащихся и собственную деятельность на занятии;

4) организаторские умения определяются умениями выбирать (адаптировать, модернизировать) методы, технологии, средства, формы в области конструирования содержания обучения и воспитания, организации учебно-воспитательного процесса, деятельности учащихся и деятельности самого учителя, организовывать сотрудничество детей и взрослых;

5) коммуникативные умения, к которым относятся умения саморегуляции деятельности, установления взаимоотношений (коммуникативно-познавательные, коммуникативно-организаторские, собственно коммуникативные умения) [293, с. 259–273].

Анализ общепедагогических умений, по Г. И. Михалевской [293], позволил соотнести их с указанными выше психолого-педагогическими компетенциями (К8–К13) и выявить соответствующий им состав обобщенных знаний и умений, определяющих психолого-педагогическую компетентность как результат педагогической подготовки, полученный на ее II уровне. К таким обобщенным психолого-педагогическим знаниям и умениям относятся:

знания:

- основы педагогической профессии и сущность педагогической деятельности;
- подходы и принципы отбора и конструирования содержания обучения (образования);
- основные формы организации и технологии образовательного процесса, теоретико-практические основы управления качеством образования;
- подходы и принципы разработки и применения учебно-методического обеспечения образовательного процесса, включая информационно-коммуникационные технологии;
- возрастные особенности учащихся и способы их диагностики, психические познавательные процессы;

умения:

- проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных мероприятий;
- конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи;
- использовать и совершенствовать методы, методики, технологии обучения и воспитания обучающихся;
- организовывать и управлять учебно-воспитательным процессом с учетом личностных особенностей обучающихся;
- разрабатывать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе на основе информационно-коммуникационных технологий, включая разработку средств его диагностики;
- устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Приведенная система обобщенных психолого-педагогических знаний и умений определяет содержание учебных предметов, осваиваемых на II уровне педагогической подготовки (педагогика, психология, спецкурсы, методика преподавания дисциплины), а также педагогической практики. Содержание учебных предметов по педагогике и психологии строится на основе преемственности с содержанием интегрированной дисциплины «Основы психологии и педагогики», которую осваивают студенты всех специальностей на I уровне. Это обеспечивает «доформировывание» универсальных психолого-педагогических компетенций до профессионально-педагогических, которые, в свою очередь, не утрачивают свою универсальность и могут использоваться при решении социально-профессиональных за-

дач вне педагогической сферы. Содержание указанных учебных дисциплин, с одной стороны, соответствует образовательным стандартам педагогических специальностей и типовым учебным программам дисциплин, реализуемых в педагогических вузах, с другой – конструируется с учетом основных принципов образования в классическом университете. Последнее означает уменьшение количества часов, приходящихся на освоение названных предметов, и расширение применения активных форм и методов обучения, активизацию самостоятельной работы студентов, что обеспечивает интенсификацию освоения психолого-педагогических и методических модулей. Содержание учебной дисциплины «Педагогика» включает разработанные нами или с нашим участием модули «Основы педагогики» из предмета «Основы психологии и педагогики», «Дидактика», «Теория и практика воспитания», «Основы педагогической профессии», «Педагогический менеджмент», которые реализуются на факультетах университета с педагогическим профилем обучения [312–318]. Модульное построение названной дисциплины способствует содержательной преемственности между всеми уровнями педагогической подготовки, что отражает взаимозависимость формируемых компетенций и направленность на интегрированный результат – сформированность психолого-педагогической компетентности.

На III уровне педагогической подготовки система обобщенных знаний и умений, формируемых на I и II уровнях, дополняется знаниями и умениями из области «Педагогика и психология высшей школы», отражающими специфику педагогической деятельности преподавателя высшей школы по организации обучения и воспитания студенческой молодежи. Система психолого-педагогических знаний и умений пополняется следующими обобщенными знаниями и умениями, которые соответствуют компетенциям К14, формируемым на III уровне педагогической подготовки:

знания:

- особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы;
- основные подходы к организации обучения и воспитания студенческой молодежи;
- основные направления модернизации высшего образования;
- методология и методы педагогических исследований;

умения:

- управлять качеством образовательного процесса в вузе;
- планировать и осуществлять научные исследования в области педагогики и образования.

Уровневая взаимосвязь между психолого-педагогическими компетенциями и соответствующей им системой обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, которые определяют поуровневые и конечный интегрированный результаты педагогической подготовки, представлена на рисунке 2.8.

Конструирование содержания психолого-педагогических дисциплин на III уровне педагогической подготовки актуализировано проблемой подготовки через магистратуру и аспирантуру преподавателей высшей школы, ориентированных на научно-исследовательскую (по специальности) и научно-педагогическую деятельность и готовых к ее осуществлению на высоком научно-методическом уровне [40]. Заметим, что в настоящее время поступающие в магистратуру и аспирантуру могут иметь разный уровень психолого-педагогической подготовки, поскольку государственный образовательный стандарт по социально-гуманитарным дисциплинам для вузов был введен только в 2000 г. В этой связи и многие студенты, обучающиеся по естественно-научным специальностям, не изучали основ психологии и педагогики. Вследствие такой диверсификации базовой психолого-педагогической подготовки разработка и реализация гибких, разноуровневых, лично ориентированных программ по педагогике и проблемам образования для магистратуры и аспирантуры выступает важной задачей совершенствования образовательного процесса в университете.

С нашим участием разработана и реализуется типовая программа для студентов магистратуры и аспирантов по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» [319], направленная на формирование у выпускников психолого-педагогических компетенций, позволяющих решать социально-профессиональные и личностные проблемы в сфере любой профессии, организовывать образовательный процесс и управлять его качеством, проводить основные виды учебных занятий в лицеях, ссузах, вузах; разрабатывать и реализовывать лично ориентированные программы воспитания и обучения учащейся молодежи, проекты научно-исследовательской деятельности студентов; осуществлять психолого-педагогические

<p>Психолого-педагогические компетенции, характеризующие уровни педагогической подготовки</p> <ul style="list-style-type: none"> • компетенции, обеспечивающие организацию образовательного процесса вуза и проведение научных исследований в области педагогики и образования (К14)
III уровень
<ul style="list-style-type: none"> • компетенции педагогической деятельности, направленной на организацию обучения и развитие личности обучающегося, преподавание учебных дисциплин (К8); • компетенции, обеспечивающие организацию воспитания обучающихся (К9); • компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся, механизмов мотивации обучающихся (К10); • компетенции, связанные с управлением образовательным учреждением и качеством образовательного процесса (К11); • компетенции в области совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогической диагностики (К12); • компетенции в сфере педагогического общения, решения коммуникативных проблем педагогической деятельности (К13)
II уровень
<ul style="list-style-type: none"> • компетенции в области философских и правовых основ образования, детерминирующих функции, цели, результаты образования, условия и механизмы функционирования и развития образовательной системы (К1); • компетенции в области взаимодействия и коммуникации студента как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер, в том числе в условиях поликультурной и международной среды (К2); • компетенции для решения социально-воспитательных задач в коллективе (К3); • компетенции в области организации повышения квалификации и переподготовки персонала (К4); • компетенции управления коллективом, ресурсами (К5); • компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования (К6); • компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей (К7)
I уровень

Рисунок 2.8 – Уровневая взаимосвязь психолого-педагогических определяющих психолого-педагогическую

Обобщенные психолого-педагогические знания и умения
<p>знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы; • основные подходы к организации обучения и воспитания студенческой молодежи; • основные направления модернизации высшего образования; • методология и методы педагогических исследований; <p>умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • управлять качеством образовательного процесса в вузе; • планировать и осуществлять научные исследования в области педагогики и образования <p>(углубленный педагогический)</p>
<p>знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • основы педагогической профессии и сущность педагогической деятельности; • подходы и принципы отбора и конструирования содержания обучения (образования); • основные формы организации и технологии образовательного процесса, теоретико-практические основы управления качеством образования; • подходы и принципы разработки и применения учебно-методического обеспечения образовательного процесса, включая информационно-коммуникационные технологии; • возрастные особенности учащихся и способы их диагностики, психические познавательные процессы; <p>умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных мероприятий; • конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи; • использовать и совершенствовать методы, методики, технологии обучения и воспитания обучающихся; • организовывать и управлять учебно-воспитательным процессом с учетом личностных особенностей обучающихся; • разрабатывать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе на основе информационно-коммуникационных технологий, включая разработку средств его диагностики; • устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса <p>(профессионально-педагогический)</p>
<p>знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • основные понятия и категории, общекультурное значение и место психологии и педагогики в системе наук о человеке и обществе; • положения современных концепций образования и развития личности, педагогические методы и технологии личностного и профессионального развития и самосовершенствования; • социально-психологические механизмы и закономерности поведения личности и группы; • индивидуально-психологические качества и особенности личности, способы мотивации и регуляции поведения и деятельности; • мировые и отечественные образовательные тенденции, функции и модели образования; структура и направления развития национальной системы образования; • подходы и принципы применения психолого-педагогических знаний для решения личностных, социальных, профессиональных задач; • основы семейной педагогики; <p>умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы обучения и воспитания при анализе общественной и образовательной практики; • организовывать продуктивное межличностное и профессиональное взаимодействие и общение, в том числе в условиях поликультурной и международной среды; • определять и учитывать при взаимодействии и коммуникации в социальной и профессиональной сферах индивидуально-психологические и личностные особенности людей с учетом возрастных и гендерных различий; • использовать психолого-педагогические знания, методы и технологии обучения и воспитания для решения социально-воспитательных, профессиональных, управленческих задач, проведения обучающих занятий с персоналом; • осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования, самовоспитания и профессионального самосовершенствования; • обеспечивать полноценное развитие и воспитание детей в семье, взаимосвязь поколений <p>(психолого-педагогический)</p>

компетенций и соответствующих им обобщенных знаний и умений, компетентность выпускника вуза

исследования в области образования. В этой связи в содержание курса «Педагогика и психология высшей школы» включены как вопросы, связанные с ценностями и целями образования, современными тенденциями и моделями образования, так и проблемы организации и осуществления образовательной деятельности, реализации современных образовательных технологий, проектирования учебно-воспитательного процесса, управления образовательными системами, повышением их качества. Дисциплина «Психология и педагогика высшей школы» состоит из двух самостоятельных частей – «Педагогика высшей школы» и «Психология высшей школы» и включает следующие модули содержания: «Общие основы педагогики высшей школы» (MI), «Дидактика высшей школы» (MII), «Теория и практика воспитания студенческой молодежи» (MIII), «Психологические основы обучения и воспитания студенческой молодежи» (MIV), «Психологическая характеристика субъектов образовательного процесса в высшей школе» (MV), «Психологические основы взаимодействия и общения студентов и преподавателей высшей школы» (MVI). Содержание названных модулей определено на основе преемственности с содержанием учебной дисциплины «Основы психологии и педагогики», реализуемой на I уровне, и предметов «Педагогика», «Психология», изучаемых на II уровне с целью получения дополнительной педагогической квалификации. Такой модульный состав дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» придает ей как универсальную, общепрофессиональную направленность, так и собственно педагогическую. Кроме того, модульное построение названной дисциплины позволяет реализовывать за счет различной комбинации модулей вариативные образовательные программы на III уровне педагогической подготовки в соответствии с полученной ранее дифференцированной психолого-педагогической подготовкой.

Таким образом, при разработке и/или отборе содержания психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающих педагогическую подготовку в университете, учитывались ранее обоснованные требования:

- содержание психолого-педагогических дисциплин определяется системой обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, лежащих в основе соответствующих им компетенций, которые, в свою очередь, соответствуют универсальным

социальным функциям, психолого-педагогическим проблемам и задачам профессиональной деятельности;

- разработка содержания психолого-педагогических предметов с учетом требований образовательных стандартов педагогических специальностей, а также образовательного стандарта по циклу социально-гуманитарных дисциплин для первой ступени высшего образования

- модульное построение содержания психолого-педагогических предметов, что обеспечивает содержательно-технологическую преемственность и гибкость образовательных программ педагогической подготовки.

Взаимосвязь между формируемыми психолого-педагогическими компетенциями, системой обобщенных знаний и умений, определяющих результаты педагогической подготовки на каждом из ее уровней, и модулями содержания психолого-педагогических дисциплин имеет сложный характер, поскольку развитие определенного вида компетенций обеспечивается освоением разнообразных содержательных модулей и проявляется в нескольких обобщенных умениях. Например, обобщенное умение организовывать продуктивное межличностное и профессиональное взаимодействие и общение обеспечивается компетенциями К2–К5, которые формируются посредством освоения модулей: Мпс-1–Мпс-6, Мпед-4–Мпед-6, Мпед-8, МПШ, MV, MVI.

Анализ проблемы внедрения компетентного подхода в высшем образовании, представленный в разделе 2.2, а также результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволили определить конечный интегрированный результат педагогической подготовки и его структурные элементы, на основе которых разрабатываются диагностические материалы.

Психолого-педагогическая компетентность как интегрированный результат педагогической подготовки студентов базируется на обобщенных психолого-педагогических знаниях и умениях, мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых личностных качествах и способности их применять при решении разнообразных задач личностной и социально-профессиональной деятельности. Она способствует развитию социально-личностных компетенций, а следовательно, формированию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата целостной профессиональной подготовки в вузе.

На основе выделенных И. А. Зимней блоков социально-профессиональной компетентности нами определены структурные блоки психолого-педагогической компетентности (базовый, личностный, социальный, профессиональный) и дана их содержательная характеристика.

Базовый структурный блок включает следующие способности к мыслительным действиям и обобщенные психолого-педагогические знания:

- способность к анализу, сопоставлению и сравнению, систематизации, рефлексии;
- способность к синтезу и интегрированию знаний из разных областей и использованию их в ходе решения социально-профессиональных задач;
- способность к принятию решений, соотнесению результата действий с выдвигаемой целью, моделированию и проектированию;
- основные понятия и категории, общекультурное значение и место психологии и педагогики в системе наук о человеке и обществе;
- основные положения современных концепций образования и развития личности, педагогические методы, технологии, обеспечивающие эффективность личностного и профессионального развития и самосовершенствования;
- индивидуально-психологические свойства, качества и особенности личности, механизмы мотивации и способы регуляции поведения и деятельности;
- социально-психологические механизмы и закономерности поведения личности и группы;
- основные мировые и отечественные образовательные тенденции; функции и модели образования; структура и направления развития национальной системы образования, основные способы организации образовательного процесса;
- принципы применения психолого-педагогических знаний для решения личных, социальных, профессиональных задач;
- основы семейной педагогики.

Личностный структурный блок составляют такие мотивационные и эмоционально-волевые качества личности, как ответственность, организованность, целеустремленность, способность к рефлексии, самостоятельность и инициативность, способность порождать новые идеи и находить творческие решения (креатив-

ность), направленность на повышение качества в сфере профессии, мобильность (адаптация к новым условиям).

Социальный структурный блок содержит обобщенные умения и способности, обеспечивающие социальное взаимодействие и коммуникацию студента в обществе, коллективе, группе, семье; поиск информации и знаний и управление ими, самосовершенствование:

- способность руководствоваться в повседневной жизни и профессиональной деятельности общечеловеческими, гуманистическими, культурно-этическими ценностями и нормами;
- готовность осуществлять права и обязанности гражданина;
- готовность к организации здорового образа жизни и укреплению продуктивного здоровья;
- способность организовывать продуктивное межличностное и профессиональное общение;
- умения определять и учитывать при решении жизненных и профессиональных проблем индивидуально-психологические и личностные особенности людей;
- умение учитывать тенденции, закономерности и принципы обучения и воспитания при анализе социально-образовательной практики;
- способность разрешать нестандартные ситуации;
- умение осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования и самосовершенствования;
- умение обеспечивать полноценное развитие и воспитание детей в семье, взаимосвязь поколений;
- умение добывать из разных источников (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта) и перерабатывать информацию.

Профессиональный структурный блок включает:

- управленческо-организаторские умения, определяющие эффективность сотрудничества, управления коллективом и ресурсами;
- умение использовать психолого-педагогические знания и технологии обучения и воспитания в профессиональной деятельности, при проведении занятий с персоналом;
- готовность к решению социально-профессиональных задач высокой степени сложности или неопределенности;
- умение осуществлять проекты личностно-профессионального самосовершенствования, обеспечивающие готовность

к исследовательской, инновационной деятельности в социальной, в том числе психолого-педагогической, профессиональной областях, разработке международных проектов.

Базовый и личностный структурные блоки выступают основой и обеспечивают развитие социального и профессионального блоков, элементы которых взаимосвязаны, а некоторые из них являются перекрывающимися. Указанные блоки или их элементы развиваются на основе обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, психологических закономерностей психического и личностного развития человека, некоторые из них – психолого-педагогических закономерностей и принципов освоения деятельности. Подчеркнем, что освоение подсистем обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, сформированных на соответствующих уровнях педагогической подготовки, способствует развитию личностных качеств, видов готовности или способностей, входящих в состав структурных блоков психолого-педагогической компетентности. Содержательная взаимосвязь между обобщенными психолого-педагогическими знаниями, умениями, с одной стороны, и со структурными блоками психолого-педагогической компетентности – с другой, является в процессе освоения сложной и комплексно влияет на формирование целостного интегрированного результата педагогической подготовки.

Формирование целостной психолого-педагогической компетентности обеспечивается реализацией путей и способов, которые раскрыты и обоснованы в третьей главе.

2.4.3 Педагогическая задача как средство развития и диагностики психолого-педагогической компетентности

Учет требований компетентностного подхода, на основе которого разработаны образовательные стандарты [260; 261], и модульного принципа конструирования содержания учебной дисциплины предполагает для каждого модуля выявление системы обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, в соответствии с которой разрабатываются педагогические ситуации и задачи. Уровень овладения студентами способами решения таких ситуаций и задач выступает критерием степени сформированности у них психолого-педагогической компетентности. Нами (или с нашим участием) для более эффективного развития и определения уровня сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности

были разработаны педагогические задачи обобщенного типа (или обобщенные задачи), которые выступают содержательным элементом педагогической подготовки [44; 46; 233–236; 309; 310; 317; 318; 320–323].

Обобщенные педагогические задачи имеют общие черты с учебными задачами из теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [324], личностно-развивающими ситуациями из концепции личностно ориентированного обучения по В. В. Серикову [203], заданиями открытого типа по А. В. Хуторскому [325].

Применяемая в учебной деятельности обобщенная задача, содержание которой имеет личностную и социально значимую направленность, предполагает неоднозначность путей ее решения и может выступать в качестве учебно-социальной ситуации, способствующей развитию личности студента через формирование у нее психолого-педагогической культуры, гражданских качеств, экономической, экологической и других видов грамотности (последнее зависит от содержания самой задачи).

Проектирование обобщенных задач сходно с построением заданий открытого типа по А. В. Хуторскому [325]. Аналогично открытым заданиям обобщенные задачи предполагают существование нескольких решений, единственный идеальный ответ отсутствует. Следуя за А. В. Хуторским, полагаем, что применение таких заданий «...с одной стороны, направлено на творческое освоение базового содержания учебных курсов, с другой – обеспечивает развитие когнитивных, креативных, оргдеятельностных и иных качеств» [325, с. 133]. Обобщенные задачи позволяют студентам одновременно с изучением материала конструировать собственные позиции о реальных объектах или процессах того или иного педагогического или социально-культурного явления.

Отличие обобщенных задач по педагогике от открытых заданий А. В. Хуторского заключается в следующем: открытое задание не имеет заранее известного для педагога решения, в том числе и одного известного правильного решения, в то время как правильные ответы на вопросы обобщенной задачи могут и должны быть соотнесены с определенными критериями, которые свидетельствуют о знании студентами основных теоретических положений педагогики и использовании ими современных педагогических принципов при анализе реальных фактов и ситуаций.

Процесс решения таких задач характеризуется следующими особенностями:

- решение обобщенной задачи требует нахождения общего способа решения целого класса задач социально-педагогической направленности;

- обучающийся должен разработать и реализовать для ее решения проект деятельности, включающий: анализ условий или ситуации, постановка целей и задач деятельности; выдвижение гипотез; непосредственное проектирование деятельности, направленной на достижение целей; проверку гипотез; оценку и корректировку деятельности на основе рефлексии ее результатов;

- обобщенная задача имеет межпредметный характер. Межпредметные знания, используемые для решения данных задач, дают возможность отразить целостность культурно-исторического опыта, заложенного в разных научных областях и практики, способствуют выработке у студентов ситуационно-аналитического, системного глобального видов мышления и деятельности;

- в результате решения таких задач у студентов формируются общеучебные умения или универсальные способности к анализу, сопоставлению и сравнению, систематизации, синтезу и интеграции знаний и их использованию; принятию решения, соотнесению результата с выдвигаемой целью; получению из разных источников информации и ее переработке;

- поиск решения обобщенной задачи способствует дальнейшему развитию у студента готовности к самоопределению, умений рефлексии, сотрудничества; кроме того, обобщенная задача решается на личностном уровне и переживается как жизненная проблема;

- решение задачи может быть представлено как в устной, так и в письменной форме; иметь индивидуальный или коллективный характер; обобщенная задача может использоваться как на этапах закрепления знаний, формирования умений, так и для контроля и проверки;

- обобщенная задача предполагает несколько ответов; при этом допускается ситуация, когда с точки зрения отвечающего вопрос в задаче поставлен некорректно или мнение студента не совпадает с позицией разработчиков задачи. В этом случае

позиция студента-оппонента должна быть обоснована в соответствии с научно-педагогическими смыслами, а не с бытовыми знаниями; приведены контрпримеры.

В процессе разработки и апробации системы обобщенных задач был определен алгоритм их проектирования, который включает следующие **этапы деятельности преподавателя:**

- 1) анализ и отбор собственно предметного содержания учебного материала;

- 2) поиск и выявление межпредметных связей, наполнение содержания задачи ценностной, социально-педагогической, прикладной, фактологической составляющими;

- 3) формулировка вопросов и заданий, направленных на активизацию рефлексивно-оценочной деятельности обучающихся и использование их субъектного опыта;

- 4) разработка текстовой, графической, табличной форм представления учебного материала при постановке задач;

- 5) моделирование возможных ролевых позиций, которые обучающиеся могут занимать в процессе решения задач;

- 6) предварительный анализ возможных альтернативных способов решения задачи.

Конструирование содержания обобщенных задач по педагогике осуществлялось на основе уровневого подхода. Обобщенные задачи с точки зрения их влияния на развитие у студентов компетенций классифицированы по трем уровням (базовый, личностно-социальный, профессиональный). Основанием для выделения названных уровней является степень овладения студентами психолого-педагогическими знаниями, сформированности у них соответствующих обобщенных умений и навыков применения психолого-педагогических знаний и опыта для решения социально-профессиональных и личностных задач.

Решение студентами обобщенных задач базового уровня направлено на овладение ими обобщенными психолого-педагогическими знаниями, формирование понимания их роли при решении социально-профессиональных задач, освоение способов использования психолого-педагогических знаний в профессиональной, социальной и личностной сферах.

Базовый уровень определяют следующие знания и умения для решения типовых социально-педагогических задач:

- понятия и категории, общекультурное значение и место психологии и педагогики в системе наук о человеке и обществе;

- положения современных концепций образования и развития личности, педагогические методы и технологии личностного и профессионального развития и самосовершенствования;
- индивидуально-психологические качества и особенности личности, способы мотивации и регуляции поведения и деятельности;
- социально-психологические механизмы и закономерности поведения личности и группы;
- образовательные тенденции, функции и модели образования; структура и направления развития национальной системы образования;
- подходы и принципы применения психолого-педагогических знаний для решения личностных, социальных, профессиональных задач;
- основы семейной педагогики.

Вовлеченность студентов в решение обобщенных задач личностно-социального уровня способствует развитию у них на основе ранее сформированных психолого-педагогических знаний следующих умений:

- определять и учитывать при решении жизненных и социально-профессиональных проблем индивидуально-психологические и личностные особенности людей разных возрастов;
- учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы обучения и воспитания при анализе общественной и образовательной практики;
- осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования, самовоспитания;
- обеспечивать полноценное развитие и воспитание детей в семье, взаимосвязь поколений.

Решение студентами задач профессионального уровня способствует развитию у них на основе уже сформированных (указанных выше) психолого-педагогических знаний и умений следующих обобщенных умений, обеспечивающих более эффективное решение профессиональных, социальных и личностных задач:

- организовывать продуктивное межличностное и профессиональное общение, обеспечивающее работу в группе и сотрудничество;
- использовать психолого-педагогические знания, принципы, методы и современные технологии обучения и воспитания для решения профессионально-педагогических, управленче-

ских, воспитательных задач, проведения обучающих занятий с персоналом;

- осуществлять проекты профессионального самосовершенствования, обеспечивающие готовность к исследовательской, инновационной деятельности в сфере профессии, разработке межотраслевых проектов;
- проводить научные исследования в области образования.

Важнейшей особенностью обобщенных задач по педагогике является соответствие базового, личностно-социального, профессионального уровней I, II и III уровням освоения деятельности по классификации В. П. Беспалько [326, с. 303] – деятельность по воспроизведению, эвристическая деятельность в нестандартной ситуации и исследовательская деятельность на творческом уровне. Обобщенные задачи являются нетиповыми, проблемными, их разрешение требует владения эвристической и исследовательской деятельностью. Заметим, что решение обобщенных задач базового уровня обеспечивает освоение деятельности по воспроизведению на основании понимания и применения знаний для решения типовых задач (а не освоение простого действия по памяти).

Задачи по педагогике на узнавание и воспроизведение (по памяти и/или на основании понимания и применения знаний в знакомой ситуации) имеют вид тестовых заданий на компьютерной основе и представлены в пособиях [236; 303; 313].

Для итоговой оценки освоения студентом умений решать обобщенные задачи можно использовать условные баллы:

1–2 балла – студент решает некоторые задачи базового уровня и не решает задачи личностно-социального и профессионального уровней;

3–4 балла – студент решает большинство задач базового уровня, решает некоторые задачи личностно-социального уровня и не решает задачи профессионального уровня;

5–6 баллов – студент уверенно решает задачи базового уровня, решает большинство задач личностно-социального уровня, решает некоторые задачи профессионального уровня;

7–8 баллов – студент свободно решает задачи базового и личностно-социального уровней, решает большинство задач профессионального уровня;

9–10 баллов – студент свободно решает задачи всех уровней.

Критериями при выставлении баллов за решение обобщенных задач являются:

- научность – оперирование педагогическими понятиями, категориями; опора при ответе на научные положения педагогической науки, методологические подходы и педагогические закономерности, принципы;

- опора на опыт – при построении ответа использование, главным образом, не только личного (в смысле житейского) опыта, но и опыта, обогащенного научными смыслами; при этом допускается подкрепление ответа примерами из жизни;

- четкость, аргументированность, полнота ответа; при этом учитывается уровень доказательства личной точки зрения студента с опорой на данные и факты из статистических сборников, положения правовой базы и т. д.; использование дополнительной литературы, информации из Интернета с обязательной ссылкой на источник (предпочтение отдается официальным сайтам, газетам и т. д.).

Таким образом, обобщая содержание данного раздела, подчеркнем, что состав психолого-педагогических компетенций для каждого уровня педагогической подготовки определяется на основе выделенных нами универсальных социальных функций (Ф1–Ф6), психолого-педагогических проблем (три группы) и задач (всего 18), объективно присутствующих в социальном контексте любой профессиональной деятельности. В соответствии с психолого-педагогическими компетенциями (К1–К14) выявляется система обобщенных знаний и умений, которые обеспечивают решение психолого-педагогических задач профессиональной деятельности. Уровневая взаимосвязь психолого-педагогических компетенций и соответствующей ей системы обобщенных психолого-педагогических знаний представлена на рисунке 2.8. Обобщенные психолого-педагогические знания и умения определяют результаты на каждом уровне педагогической подготовки и ее конечный интегрированный результат (психолого-педагогическую компетентность), а также являются источниками конструирования или отбора содержания психолого-педагогических дисциплин. Содержание учебных дисциплин разработано в виде модулей в соответствии с тремя уровнями педагогической подготовки, что задает деятельностное содержание вариативной педагогической подготовки студентов. Обеспечение содержательной взаимосвязи между универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности, с одной стороны, и психолого-педагогическими компетен-

циями – с другой, – необходимое дидактическое требование к разработке содержания психолого-педагогических дисциплин, изучаемых в ходе педагогической подготовки. Конечный интегрированный результат педагогической подготовки определяется психолого-педагогической компетентностью, которая является обобщенным, целостным личностным качеством выпускника. Психолого-педагогическая компетентность характеризуется обобщенными психолого-педагогическими знаниями и умениями, мотивационно-ценностными и эмоционально-волевыми личностными качествами, способностью применять их для решения разнообразных социально-профессиональных и личностных задач. В соответствии с указанной характеристикой определяются структурные блоки психолого-педагогической компетентности (базовый, личностный, социальный, профессиональный) и их содержательное наполнение. Освоение обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, формируемых на каждом уровне педагогической подготовки, оказывает комплексное влияние на развитие указанных структурных блоков, которые в совокупности составляют целостную психолого-педагогическую компетентность. На основе анализа структурных блоков разрабатываются диагностические средства для определения возможных уровней ее сформированности. В качестве такого средства выступает система разработанных нами на основе уровневого подхода обобщенных педагогических задач, основанием для классификации которых является степень владения студентами психолого-педагогическими компетенциями. Использование таких задач позволяет в учебном процессе моделировать будущую социально-профессиональную деятельность, что дает основание рассматривать их в качестве не только средств диагностики, но и средств формирования компетенций и элементов содержания обучения.

Обоснованные во второй главе концептуальные основы педагогической подготовки студентов в классическом университете в контексте повышения качества высшего образования и компетентностного подхода позволили обеспечить разработку модели системы управления качеством педагогической подготовки студентов (см. главу 3), внедрение которой в классические, технические и профильные университеты будет способствовать эффективному формированию социально-профессиональной компетентности выпускников.

Глава 3
ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

3.1 Моделирование системы управления качеством педагогической подготовки студентов в классическом университете

3.1.1 Теоретическая модель системы управления качеством педагогической подготовки

Организация эффективного управления качеством педагогической подготовки в вузе предполагает переход от эмпирического описания, методологического и концептуального обоснования педагогической подготовки как системы и процесса к разработке ее ресурсного обеспечения и на его основе к ее практической реализации, объективной оценке образовательных результатов. Такой переход может быть обеспечен посредством метода моделирования [118; 119; 121–124].

Моделирование как универсальный метод научного познания применяется в научных исследованиях при изучении сложного феномена или при недостаточности теоретических знаний и практического опыта. «Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого» [124, с. 333]. В наиболее общем виде под моделью понимают существующую реально или в воображении систему, которая, отражая или воспроизводя некоторые стороны, связи, функции объекта исследования, способна замещать его с целью получения новой информации. Моделирование в педагогической науке, способствующее усилению ее научно-теоретической функции, предполагает создание теоретической и нормативной моделей [124, с. 335–336]. Главным признаком теоретической модели выступает наличие структуры, т. е. внутренней организации и взаимосвязей ее элементов, отражающих существенные отношения реальности. Сущность нормативной модели заключается в определении факторов и условий, направлений и способов деятельности, «прообразов проектов деятельности» (по В. В. Краевскому), способствующих совершенствованию педагогической действительности (объекта исследо-

вания) и адекватному ее соответствию научно-теоретическим представлениям, содержащимся в теоретической модели. Нормативная модель позволяет приблизить педагогическую практику к научному идеалу, представленному в теоретической модели. Необходимым условием перехода от теоретической к нормативной модели в рамках прикладного педагогического исследования является выявление аксиологических оснований, которые выступают методологическими ориентирами в образовательной практике, средствами оценки теоретической модели и ее корректировки, а также основой для построения нормативной модели. Другие важные условия перехода от теоретической к нормативной модели – корректный выбор путей и способов такого перехода, обоснование и учет всех условий, социально-педагогических факторов и факторов, действующих в научной сфере, включая методологию науки.

Моделирование в педагогике направлено на исследование сложных социально-образовательных систем с целью обеспечения их целостности и дальнейшего развития. По мнению ученых, рассматривавших моделирование как метод исследования социальных систем и их взаимосвязей (в частности А. С. Рыкова), «изучить целостную систему означает аргументировано доказать наличие и раскрыть сущность основных четырех свойств системы: целостность и членимость; связность; организация; интегративность» [118, с. 16–18].

Обоснование и раскрытие указанных свойств системы применительно к педагогической подготовке студентов в условиях классического университета, организованной с учетом требований всеобщего менеджмента качества и компетентностного подхода, выступали задачами предыдущих глав монографии, что послужило теоретико-методологическими и методическими предпосылками для построения модели системы управления качеством педагогической подготовки. Обобщая обоснованные в предыдущей главе теоретико-практические положения педагогической подготовки, представим ниже концептуальную базу модели системы управления качеством педагогической подготовки.

Педагогическая подготовка, с одной стороны, рассматривалась как интегративная часть системы педагогического образования, выступающей подструктурой целостной системы

образования в обществе, функционирование и развитие которой направлено на реализацию социально-экономических, научных, образовательных, культурных потребностей страны, подготовку кадров для реального сектора экономики, включая научно-педагогические кадры. В этом случае педагогическая подготовка детерминируется социально-государственным заказом, образовательными тенденциями и новациями, потребностями развития педагогической науки и практики. С другой стороны, педагогическая подготовка в классическом университете исследовалась как важнейшая составляющая образовательного процесса университета, представляющая собой совокупность вариативных программ обучения на трех уровнях, освоение которых обеспечивает формирование у студентов психолого-педагогических компетенций, лежащих в основе социально-профессиональной компетентности выпускника. Место и роль педагогической подготовки в классическом университете определены с учетом следующих факторов и условий как методологических и методических оснований для обоснования ее актуальности и сущности: универсальная природа психолого-педагогических знаний и умений и возможность их применения для решения широкого круга социально-профессиональных задач; соответствие принципов организации педагогической подготовки, ее целей, содержания, результатов требованиям образовательных стандартов нового поколения, эффективное использование научно-образовательного потенциала классического университета, базирующегося на ценностях и принципах университетского образования; обеспечение возможностей для получения в условиях классического университета наряду с минимальной психолого-педагогической подготовкой дополнительной педагогической квалификации (см. раздел 2.3).

Исходя из принципов всеобщего менеджмента качества и применения к педагогической подготовке системного и процессного подходов, педагогическая подготовка охарактеризована как микросистема, интегрирующая в себе свойства систем более высокого порядка (система образования, система педагогического образования, образовательный процесс университета) и обладающая «горизонтальными» и «вертикальными», внутренними и внешними связями, которые проявляются в функциях и прин-

ципах педагогической подготовки, обеспечивающих ее целостность, интегративность, связность и внутреннюю организацию, а также ее функционирование и развитие. Функции, принципы организации педагогической подготовки, ее содержание и технологии соответствуют, с одной стороны, принципам педагогического образования, направлениям его модернизации, которые согласуются с национальной образовательной политикой, современными мировыми социокультурными тенденциями, образовательными инновациями, отвечают требованиям образовательных стандартов. С другой – цели, содержание, результаты педагогической подготовки направлены на достижение целей и результатов классического университетского образования, учитывают его принципы, соответствуют универсальным социальным функциям, проблемам и задачам психолого-педагогической направленности, объективно присутствующим в структуре профессиональной деятельности выпускника.

При этом педагогическая подготовка рассмотрена как пяти-этапный процесс, обеспечивающий формирование психолого-педагогической компетентности в соответствии с уровнями педагогической подготовки, профилем обучения и ступенями высшего образования. Было обосновано, что управление качеством педагогической подготовки осуществляется путем воздействия на основные процессы (обучение, воспитание, научно-исследовательская работа студентов) посредством обеспечивающих и руководящих процессов, мониторинга, оценки и контроля деятельности и ее результатов. (Система процессов, способствующих качеству педагогической подготовки, представлена на рисунке 2.1). Сущность и содержание обеспечивающих и руководящих процессов, способствующих качеству педагогической подготовки, определяются составляющими качества высшего образования: нормативно-правовым и нормативно-методическим обеспечением; качеством профессорско-преподавательского состава и составляющих образовательного процесса; ресурсным обеспечением; качеством знаний, умений, навыков; качеством системы управления. (Составляющие качества педагогической подготовки и процедуры их оценки представлены на рисунке 2.3). Следовательно, к управлению качеством педагогической подготовки также применим системный подход, что позволяет определить систему управления ка-

чеством педагогической подготовки как систему организационной структуры, процессов и ресурсного обеспечения.

На основе проведенного обобщения теоретико-практических положений выявлена организационная структура теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки в университете, включающая следующие блоки: концептуальный, целевой, содержательно-технологический, организационно-управленческий, результативный.

Концептуальный блок представляет собой теоретический фундамент модели системы управления качеством педагогической подготовки и состоит из социально-экономических, нормативных и теоретико-методологических оснований.

Социально-экономические основания определяются:

1) положениями теории современного менеджмента о том, что:

- управленческими действиями должны быть охвачены все этапы процессов (деятельности) или предоставления услуг;

- при разработке в вузе механизма реализации стандартов ИСО серии 9000, основанных на принципах всеобщего управления качеством, необходимо учитывать особенности учебно-воспитательного процесса, образовательных услуг, а также специфику функционирования вуза как социальной сложной самоуправляемой системы, с одной стороны, и регулируемой государством и обществом – с другой;

- результаты педагогической подготовки определяются в интегрированном виде адекватно конечным результатам целостной профессиональной подготовки в вузе с учетом всех факторов, влияющих на качество высшего образования; при этом результаты педагогической подготовки должны быть диагностируемы на каждом уровне и этапе;

- в новых социально-экономических условиях необходимо разрабатывать новые критерии качества высшего образования, которые определяются уровнем овладения студентом (выпускником) способами решения разнообразных профессиональных и социально-личностных задач;

2) положениями из области управления образовательными системами, технологизации образовательных процессов, теории менеджмента качества образования, использование которых позволяет посредством интеграции технологического, гу-

манистического подходов, принципов всеобщего управления качеством обеспечить выбор (разработку) технологий процессов (деятельности) в соответствии со спецификой образовательных услуг и управлять качеством педагогической подготовки как составляющей образовательного процесса вуза.

Опора на социально-экономические основания обеспечивает соответствие целей, содержания, результатов вариативной педагогической подготовки образовательным потребностям основных заказчиков (государства, общества, личности), сохраняя баланс между социально-государственными и личностно-профессиональными потребностями.

Нормативные основания включают макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени Республики Беларусь [260], образовательный стандарт высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин [261], типовая учебная программа по дисциплине «Основы психологии и педагогики» [304], разработанные с нашим участием с учетом требований компетентностного подхода. Созданные на основе указанных нормативных документов учебные программы по психолого-педагогическим дисциплинам, определяющим содержание вариативной педагогической подготовки, и обновленное ее учебно-методическое обеспечение способствуют реализации следующих требований к повышению качества педагогической подготовки:

1) цели и результаты каждого учебного занятия направлены на конечный результат педагогической подготовки – сформированность психолого-педагогической компетентности;

2) содержание и методики (технологии) педагогической подготовки соответствуют содержанию и способам будущей профессиональной деятельности студентов, что предполагает выявление для каждого учебного модуля дисциплины системы психолого-педагогических компетенций и их операционализацию в виде соответствующих обобщенных психолого-педагогических знаний и умений;

3) с учетом выявленных обобщенных психолого-педагогических знаний и умений разрабатываются (или отбираются) и внедряются педагогические задачи разной степени сложности, включая тестовые задания, способы решения которых соответ-

ствуют уровням освоения деятельности; при этом педагогическая задача выступает элементом содержания обучения, средством формирования и диагностики психолого-педагогических компетенций.

Теоретико-методологические основания теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки определяются следующими положениями:

- универсальный характер психолого-педагогических знаний и умений обеспечит возможность их применения в целях успешного решения широкого круга социально-профессиональных задач в сфере любой профессии;
- адаптация к образовательному процессу и педагогической подготовке принципов всеобщего управления качеством позволит управлять не только функционированием, но и развитием педагогической подготовки;
- требования компетентного подхода в высшем образовании выступают основаниями моделирования интегрированных результатов педагогической подготовки как критериев ее качества.

Раскроем сущность указанных положений.

Универсальность психолого-педагогических знаний и умений обуславливается их применением:

1) для реализации выделенных и обоснованных универсальных социальных функций любой профессиональной деятельности (функция взаимодействия и коммуникации для достижения социально-личностных и корпоративных целей и задач; мотивационная и социально-воспитательная функция в коллективе; функция обучения (переподготовки) персонала; управленческая функция; функция самосовершенствования; функция семейной жизнедеятельности, воспитания и развития детей в семье);

2) для решения выделенных универсальных социальных проблем и задач психолого-педагогической направленности (см. раздел 2.4);

3) для реализации в системе педагогической подготовки принципов всеобщего управления качеством (ориентации на потребителя, системного и процессного принципов как наиболее адекватных сущности педагогической подготовки).

Применительно к системе управления качеством педагогической подготовки ориентация на потребителя означает учет при разработке целей, содержания, результатов педагогической подготовки требований к организации образовательного процесса и выпускнику со стороны государства, общества, системы образования, сферы труда, личности (требования представлены на рисунке 2.2). При этом учет требований потребителей предполагает приведение содержания психолого-педагогических дисциплин для каждого уровня педагогической подготовки в соответствие с универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности. Обеспечение взаимосвязи между универсальными социальными функциями, проблемами, задачами профессиональной деятельности и содержанием психолого-педагогических дисциплин выступает важнейшим условием повышения качества образовательного процесса и педагогической подготовки.

Применение системного и процессного подходов к управлению качеством педагогической подготовки означает, что обеспечение и повышение ее качества предполагает управление всеми видами деятельности по предоставлению образовательных услуг и соответствующим ресурсным обеспечением как взаимосвязанными процессами. Учет этого требования предполагает выявление системы факторов, оказывающих на разных уровнях влияние на качество педагогической подготовки, а значит, и всего образовательного процесса. В разделе 2.3 уже отмечалось, что сущность педагогической подготовки детерминирована совокупностью влияющих на ее качество факторов (внешних и внутренних, объективных и субъективных), проявляющихся на четырех уровнях: уровне внешних взаимосвязей университета с внеобразовательной и собственно образовательной сферами, уровне внутриуниверситетских компонент и их взаимоотношений, уровне взаимосвязанных внутренних элементов педагогической подготовки.

Учет требований компетентного подхода при организации педагогической подготовки означает формулирование ее результатов в интегрированном виде как критериев качества высшего образования, которые требуют соответствия результатов педагогической подготовки, с одной стороны, результатам

целостной профессиональной подготовки в университете, с другой – социально-государственному заказу и требованиям основных потребителей образовательных услуг. При этом результаты педагогической подготовки должны быть диагностируемыми и выражаться в степени способности студента (выпускника) применять психолого-педагогические компетенции для решения универсальных социальных и психолого-педагогических проблем и задач.

Совокупность представленных выше социально-экономических, нормативных и теоретико-методологических оснований, составляющих сущность концептуального блока теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки в вузе, определяет содержание других ее блоков, а также методологические ориентиры для внедрения ее в образовательную практику.

Другим структурным блоком теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки выступает **целевой блок**, который определяет иерархию целей: цель педагогической подготовки как составляющей образовательного процесса, согласованная с целями и результатами целостной профессиональной подготовки в университете; цель управления качеством педагогической подготовки как фактором повышения качества университетского образования. Формирование целевых установок осуществляется с опорой на концептуальный блок модели. Целью педагогической подготовки как составляющей образовательного процесса выступает формирование у студентов психолого-педагогической компетентности, направленной на результативность решения социально-профессиональных и личностных задач и способствующей развитию социально-личностных компетенций, которые лежат в основе сформированности у выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата профессиональной подготовки в вузе. Цель управления качеством педагогической подготовки – обеспечение соответствия уровня сформированности у студента (выпускника) психолого-педагогической компетентности требованиям, установленным образовательными стандартами и квалификационными характеристиками специалиста. Дости-

жение поставленных целей обеспечивается управлением качеством функционирования и развития педагогической подготовки в структуре образовательного процесса вуза. Управление качеством функционирования педагогической подготовки осуществляется посредством мониторинга, контроля за полноценной реализацией ее функций и принципов и на этой основе ее регулирования, а управление качеством развития педагогической подготовки – путем управленческих воздействий, направленных на постоянное повышение уровня сформированности у студента психолого-педагогических компетенций и способности их применять при решении задач возрастающей степени сложности в социальной сфере профессии.

Следующим элементом конструируемой модели, логически вытекающим из предыдущих блоков, является **содержательно-технологический блок**, обеспечивающий содержательно-технологическое наполнение педагогической подготовки в структуре образовательного процесса университета и формирование у студентов психолого-педагогической компетентности. Он включает:

- функции педагогической подготовки (компетентностную, дополнительного педагогического образования, социально-воспитательную);
- принципы педагогической подготовки (содержательно-технологическую интеграцию циклов учебных дисциплин целостной профессиональной подготовки, компетентностный подход, взаимосвязь педагогической подготовки и воспитательного процесса, блочно-модульный подход, личностно-развивающий характер, учет особенностей основной специальности);
- уровни (обязательный психолого-педагогический, профессионально-педагогический, углубленный педагогический), на каждом из которых реализуются образовательные программы психолого-педагогической направленности, нацеленные на поэтапное формирование психолого-педагогической компетентности;
- содержание вариативной педагогической подготовки, которое определяют представленные выше модули содержания психолого-педагогических дисциплин;

- методики (технологии), обеспечивающие практико-ориентированный, проблемно-исследовательский, прикладной характер учебного процесса, активизацию и увеличение доли самостоятельной работы студентов, их вовлечение в разрешение учебно-социальных задач и ситуаций, имитирующих профессиональные и социальные проблемы и виды деятельности;

- этапы формирования психолого-педагогических компетенций.

Взаимосвязь названных элементов содержательно-технологического блока модели обеспечивается опорой на единые концептуальные основания и целевые установки модели.

Следующую составляющую описываемой модели представляет **организационно-управленческий блок**, направленность которого также определяется вышеуказанными блоками. Он включает:

- 1) систему процессов педагогической подготовки: основных (обучение, воспитание, научно-исследовательская работа студентов), обеспечивающих (кадровое, учебно-методическое, информационное, материально-техническое обеспечение, взаимодействие с потребителями, научно-исследовательская деятельность в сфере образования, документационное обеспечение), руководящих (профорientационная работа среди студентов и стимулирование мотивации получения дополнительного педагогического образования, проектирование образовательных программ, типовых учебных программ по психолого-педагогическим дисциплинам, планирование учебного процесса, менеджмент процессов и ресурсов, направленный на принятие решений, анализ и корректировку);

- 2) механизм формирования управленческих решений, направленных на реализацию всех названных выше процессов.

Управление функционированием и развитием педагогической подготовки подчиняется общему алгоритму цикла управления, обоснованному в общей теории управления и включающему анализ исходного состояния системы (педагогический анализ), планирование, принятие решения, реализацию, контроль, коррекцию [102, с. 209]. В этой связи был определен механизм формирования управленческих решений как совокупность способов мониторинга, проектирования, реализа-

ции, контроля, коррекции, направленных на управление качеством педагогической подготовки в рамках управленческого цикла. При этом выделены следующие **функции управления**, которые также входят в организационно-управленческий блок конструируемой модели:

- мониторинговая, реализуемая на основе педагогического наблюдения, анализа процессов и полученных данных, диагностики достигнутых результатов, их оценки;

- проектировочная, реализация которой обеспечивает проектирование на основе результатов мониторинга целей управления и средств для их достижения;

- принятия решения, осуществляемая на основе принятия и конкретизации целей, прогнозирования результатов, выявления средств и способов деятельности с учетом уточненных целей и результатов, выдвижения и согласования возможных вариантов решения (альтернатив) и выбора посредством оценки окончательного решения;

- реализующе-коррекционная, направленная на реализацию управленческого решения или необходимую коррекцию деятельности и/или ее результатов.

Управление качеством функционирования педагогической подготовки связано с мониторингом и реализацией целей управления и средств обеспечения ее качества через организацию педагогической подготовки, с одной стороны, в соответствии с ранее обоснованными ее функциями и принципами, с другой – с учетом принципов образовательного процесса в условиях классического университета, что обеспечивает организационно-технологическую и содержательную включенность педагогической подготовки в образовательный процесс университета, а также через развитие психолого-педагогической компетентности. Управление качеством развития педагогической подготовки предполагает на основе мониторинга проектирование новых целей управления и средств их достижения, способствующих постоянному повышению уровня сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности, позволяющей решать все более сложные задачи профессиональной деятельности, которые отвечают не только реальным, но и перспективным требованиям работодателей.

Еще одним блоком конструируемой модели является **результативный блок**, который определяет конечные результаты управления качеством педагогической подготовки. Исходя из требований системного и компетентностного подходов, результаты педагогической подготовки определяются в системном, обобщенном виде как признаки готовности студента (выпускника) применять психолого-педагогические компетенции для решения социально-профессиональных и личностных задач. В разделе 2.4 обоснованы и представлены поуровневые интегрированные результаты педагогической подготовки. Поуровневые результаты представляются в виде совокупности психолого-педагогических компетенций и лежащих в их основе соответствующих обобщенных знаний и умений, формируемых поэтапно в соответствии с уровнями педагогической подготовки. Управление качеством педагогической подготовки, осуществляемое на основе принципов всеобщего менеджмента качества и международных стандартов качества, гарантирует ее конечный интегрированный результат – сформированность у студентов психолого-педагогической компетентности. Для определения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности в разделе 2.4 дана характеристика системы разноуровневых обобщенных педагогических задач, применяемых и для развития, и для диагностики компетенций [236]. Таким образом, результативный блок модели включает поуровневые результаты педагогической подготовки в виде системы психолого-педагогических компетенций и совокупности соответствующих им обобщенных психолого-педагогических знаний и умений; психолого-педагогическую компетентность как ее интегрированный результат; систему разноуровневых обобщенных педагогических задач, выступающих средствами диагностики компетенций.

Системная детерминированность всех структурных блоков описываемой теоретической модели обеспечивает ее организационно-концептуальную целостность, что выступает важным условием ее внедрения в образовательный процесс вузов.

Наглядная интерпретация теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки представлена на рисунке 3.1.



Рисунок 3.1 – Теоретическая модель системы управления качеством педагогической подготовки

3.1.2 Принципы построения нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки

Логика проведения прикладного педагогического исследования, как отмечалось выше, предполагает выявление аксиологических оснований, определяющих способы оценки и корректировки теоретической модели, принципы построения нормативной модели, реализация которых с учетом выделенных факторов и условий будет способствовать внедрению модели в массовую образовательную практику.

Аксиологические основания, выполняющие роль методологических ориентиров в организации педагогической подготовки и управлении качеством ее функционирования и развития, обоснованы в предыдущих главах монографии. Они также определяются характером построения и обоснования теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки и основываются на следующих теоретико-методологических положениях:

1. Повышение качества высшего образования в современных социокультурных условиях – социально-экономическая потребность и объективная необходимость. Педагогическая подготовка в структуре образовательного процесса классического университета, обеспечивающая освоение студентами универсальных психолого-педагогических знаний и умений и профессионально-педагогической компетентности, направленных на повышение мобильности и адаптации выпускников в изменяющихся социально-экономических условиях, выступает важным фактором повышения качества высшего образования.

2. Гуманистические философские и психолого-педагогические положения, рассматривающие личность как наивысшую ценность, как субъект жизнедеятельности и общественных отношений, способную к самоопределению, эффективной самореализации и установлению с окружающей средой гармоничных и ответственных отношений, к постоянному самообразованию, личностному и профессиональному самосовершенствованию на основе овладения компетенциями, которые подлежат акмеологическому развитию. Образовательной теорией, адекватной представленным гуманистическим позициям, является личностно-развивающая концепция образования, способствующая с учетом личностно-профессиональных потребностей студентов освоению ими опыта разрешения социально-учебных ситуаций и задач, имитирующих социально-профессиональные

проблемы. Учебная, научно-исследовательская и социально-воспитательная деятельность студентов, организованная в их содержательно-технологической преемственности на основе комплексного учебно-методического и информационного обеспечения, а также в соответствии со способами будущей профессиональной деятельности и обеспечивающая выполнение обучающимися различных социально-профессиональных функций и задач, является средством формирования компетенций, конкурентоспособной, мобильной личности, адаптирующейся к новым условиям профессиональной деятельности и способной к постоянному личностному и профессиональному росту.

3. Положения современного менеджмента качества, адаптированные к управлению качеством социальных систем, являются теоретико-методологической базой для применения к образовательному процессу вуза принципов всеобщего управления качеством во взаимосвязи с ценностями и принципами университетского образования. Это позволит перейти от функции контроля как основного традиционного средства обеспечения качества образования к комплексному воздействию с учетом особенностей образовательных услуг на все составляющие этапы образовательного процесса и виды деятельности учебного заведения с целью управления качеством функционирования и развития профессиональной подготовки в вузе.

4. Компетентностный подход в высшем образовании, реализуемый в образовательном процессе вуза в совокупности с подходами более высокого уровня методологии (системный, гуманистический, культурологический) и собственно педагогическими (знаниевый, личностно ориентированный, личностно-деятельностный), во-первых, способствует согласованию требований всех потребителей образовательных услуг к организации профессиональной подготовки и готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности; во-вторых, направлен на обеспечение личностно и практико-ориентированного, прикладного, исследовательского, опережающего характера образовательного процесса, активизацию самостоятельной работы студентов при освоении образовательных программ, что приближает результаты образования к условиям и перспективным требованиям профессиональной деятельности; в-третьих, выступает методологическим инструментарием определения обобщенных результатов образования в виде компетенций. Развитие у студентов психолого-педагогической

компетентности способствует формированию социально-профессиональной компетентности выпускника как интегрированного результата профессиональной деятельности, имеющей вектор акмеологического развития.

Выявленные аксиологические основания, базирующиеся на ценностных и теоретико-методологических положениях и выступающие в качестве методологических ориентиров в образовательной практике, позволили определить следующие **принципы построения нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки:**

- согласованная реализация принципов всеобщего управления качеством (ориентация на потребителя, системный и процессный подходы), принципов классического университетского образования (гуманизация, фундаментализация, научность, непрерывность и преемственность, универсализация образования), принципов организации педагогической подготовки (содержательно-технологическая интеграция циклов учебных дисциплин целостной профессиональной подготовки, компетентностный подход, взаимосвязь педагогической подготовки и воспитательного процесса, блочно-модульный подход, личностно-развивающий характер, учет особенностей получаемой основной специальности), функций управления качеством педагогической подготовки (мониторинговая, проекторочная, принятие решения, реализующе-коррекционная). При этом педагогическая подготовка, во-первых, способствует адаптации современной теории менеджмента к образовательному процессу как системе, регулируемой, с одной стороны, обществом и государством, с другой – являющейся открытой социальной самоуправляемой системой, учитывающей личностно-профессиональные потребности обучающихся, современные требования рынка труда; во-вторых, обеспечивает организационную и содержательно-технологическую включенность педагогической подготовки в образовательный процесс, ее функционирование и развитие; в-третьих, способствует организационной и концептуальной целостности структурных блоков модели, поскольку названные выше принципы и функции имеют единую теоретико-методологическую базу и направленность на развитие компетентностей как норм качества образования;

- принцип дуальности управления качеством образования в вузе, реализация которого обеспечивает оптимальное соотно-

шение функционирования и развития образовательного процесса и, следовательно, педагогической подготовки. Опора на этот принцип способствует согласованному управлению качеством двух процессов – функционирования и развития педагогической подготовки. Управление качеством функционирования педагогической подготовки обеспечивает соответствие образовательных результатов реальному социально-государственному заказу и требованиям работодателей. Управление качеством развития педагогической подготовки осуществляется через проектирование и реализацию новых целей и комплекса соответствующих средств, в том числе инновационных, направленных на постоянное повышение качества профессиональной подготовки. При этом основным критерием развития педагогической подготовки выступает достижение образовательных результатов, отвечающих опережающему социально-государственному заказу на подготовку кадров, перспективным требованиям работодателей, растущим образовательным потребностям личности;

- принцип комплексного учебно-методического обеспечения педагогической подготовки и управленческих процессов, способствующих качеству ее функционирования и развития. Его реализация направлена на разработку учебно-методического обеспечения педагогической подготовки с учетом требований компетентностного подхода и на документирование управляющих процессов с учетом особенностей образовательных услуг, требований к разработке и применению учебно-методического обеспечения образовательного процесса и педагогической подготовки, специфики использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий.

Выявленные принципы построения нормативной модели управления качеством педагогической подготовки являются:

- инструментальными, поскольку определяют требования к организации педагогической подготовки и управлению качеством ее функционирования и развития;

- универсальными, так как определяют требования и условия адаптации педагогической подготовки к образовательному процессу университетов разного типа;

- независимыми, поскольку учитывают специфику управления качеством педагогической подготовки в структуре образовательного процесса университета как фактора повышения качества образования и являются неподменяемыми и непоглощаемыми другими принципами.

Это позволяет заключить, что указанная совокупность принципов выступает оптимальной, так как ее реализация обеспечивает концептуальную и функциональную целостность модели и возможность ее адаптации к образовательному процессу вуза.

Переход от теоретической модели к нормативной предполагает выявление факторов и условий, оказывающих существенное влияние на управление качеством педагогической подготовки в образовательном процессе университета. Их учет является важнейшим требованием к организации системы управления качеством педагогической подготовки и фактором повышения качества высшего образования в вузе. Обоснованию таких факторов и условий посвящен следующий раздел.

3.2 Факторы и условия эффективности управления качеством педагогической подготовки

3.2.1 Детерминация перехода от теоретической к нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки

Обоснование факторов и условий, обуславливающих переход от теоретической к нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки в образовательном процессе классического университета, базируется на концептуальных положениях педагогической подготовки в контексте повышения качества образования и компетентностного подхода (см. главу 2), на социально-экономических, нормативных и теоретико-методологических основаниях теоретической модели (см. раздел 3.1), на аксиологических основаниях и принципах построения нормативной модели (см. раздел 3.1). При выявлении и обосновании факторов и условий мы опирались на рабочие определения, сформулированные В. В. Краевским и Е. В. Бережной: «Фактор – это обстоятельство, существующее объективно и влияющее на выбор исследователем того или иного способа действия; условие – это обстоятельство, специально создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное эффективное действие» [124, с. 374–375].

Результаты анализа факторов, детерминирующих сущность педагогической подготовки (см. раздел 2.3), и опора на указанную выше теоретическую базу позволили выявить две группы факторов, которые оказывают влияние на качество педагогической подготовки и требуют учета при внедре-

нии нормативной модели управления в образовательный процесс классического университета. Первую группу составляют социально-педагогические факторы, определяющие необходимость и направленность развития сферы профессионального образования:

- модернизация системы высшего образования в стране и мире, обусловленная динамикой рынка труда;
- повышение качества высшего образования как необходимое требование к развитию системы высшего образования;
- формирование в новых социально-экономических условиях социально-государственного заказа на подготовку кадров – компетентных, конкурентоспособных, мобильных, быстро адаптирующихся к изменениям в профессиональной сфере.

Другая группа включает собственно образовательные факторы, действующие в образовательном процессе и сфере педагогической науки:

- внедрение на всех ступенях профессионального образования систем менеджмента качества;
- универсальный характер психолого-педагогических знаний и умений и объективная возможность их применения для решения широкого круга социально-профессиональных и личностных задач в сфере любой профессии;
- внедрение в сферу высшего образования компетентностного подхода;
- разработка и внедрение в высшую школу республики государственных образовательных стандартов нового поколения.

Анализ выявленных факторов позволил определить среди них системообразующие объективные и субъективные факторы, оказывающие влияние на разных уровнях деятельности вуза на управление качеством педагогической подготовки. На уровне внешних взаимосвязей университета с окружающей средой системообразующим объективным фактором выступает формирование социально-государственного заказа на подготовку кадров. На уровне системы внутриуниверситетских компонент и их взаимоотношений – учет требований к организации учебно-воспитательного процесса, содержащихся в образовательных стандартах нового поколения, которые созданы на компетентностной основе. При этом субъективным фактором выступает качество профессорско-преподавательского, управленческого и учебно-вспомогательного составов. На уровне взаимосвязанных внутренних элементов системы педагогической подготовки

в качестве системообразующего объективного фактора выделяется универсальный характер психолого-педагогических знаний и умений, позволяющий разрабатывать вариативные образовательные программы психолого-педагогической направленности. При этом субъективными факторами выступают ценностное отношение студентов к психолого-педагогическому знанию, а также качество профессорско-преподавательского состава.

Проведенное исследование позволило выделить три группы условий, обеспечивающих переход от теоретической к нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки: организационные, управленческие, учебно-методические. К первой группе относятся условия, способствующие организационной и содержательно-технологической включенности педагогической подготовки в образовательный процесс классического университета, согласованию ее целей и результатов с результатами целостной профессиональной подготовки в вузе. Во вторую группу входят условия, способствующие управлению качеством педагогической подготовки как фактором повышения качества университетского образования. В третью – условия, обеспечивающие соответствие учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки задачам повышения качества целостной профессиональной подготовки в университете.

Раскроем сущность названных условий перехода от теоретической к нормативной модели в образовательном процессе классического университета.

Реализация организационных условий предполагает выполнение следующих требований при организации педагогической подготовки и управлении ее качеством:

- согласованная реализация принципов образования в классическом университете (гуманизации, фундаментализации, научности, непрерывности и преемственности, универсализации), функций (компетентностной, дополнительного педагогического образования, социально-воспитательной) и принципов (содержательно-технологической интеграции циклов учебных дисциплин целостной профессиональной подготовки, реализации компетентностного, блочно-модульного подходов, взаимосвязи педагогической подготовки и воспитательного процесса, личностно-развивающего характера образования, учета особенностей основной специальности) педагогической подготовки как составляющей образовательного процесса;

- цели и результаты трехуровневой педагогической подготовки определяются в соответствии с требованиями формирования академических, социально-личностных, профессиональных компетенций, определенных в образовательных стандартах нового поколения, а также с учетом социально-государственного заказа, личностно-профессиональных потребностей абитуриентов и студентов, направлений развития педагогической науки и деятельности, новых критериев качества высшего образования;

- учет специфики классического университета, которая определяется характером двухступенчатой профессиональной подготовки в университете и проявляется в организации вариативной педагогической подготовки (создание научно-педагогических групп или потоков для абитуриентов, формирование академических групп на старших курсах из числа студентов, желающих получить педагогическую квалификацию в качестве дополнительной), а также в разработке и внедрении вариативных учебных программ психолого-педагогической направленности с учетом уровней педагогической подготовки и профиля обучения;

- расширение номенклатуры дополнительных педагогических специальностей в классическом университете с учетом современных направлений развития образования и педагогической деятельности, что расширит возможности обучения по новым востребованным специализациям педагогического профиля (педагогическая квалиметрия, образовательный менеджмент, педагогическое проектирование и др.);

- учет требований компетентностного подхода, что означает: 1) осуществление моделирования обобщенных результатов образовательного процесса и педагогической подготовки как критериев качества высшего образования; 2) содержание вариативной педагогической подготовки детерминировано обоснованной системой психолого-педагогических компетенций и определяющими их обобщенными психолого-педагогическими знаниями и умениями. При этом компетенции, знания и умения выявляются в соответствии с выделенными универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности. Все это обеспечивает взаимосвязь между, с одной стороны, универсальными социальными функциями, проблемами, задачами профессиональной деятельности, психолого-педагогическими компетенциями и, с другой,

содержанием психолого-педагогических дисциплин; 3) организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности (усиление проблемно-исследовательской, практико-ориентированной направленности учебного процесса, его воспитательной функции, прикладного характера педагогической подготовки с выполнением научно-исследовательских проектов, ориентированных на запросы работодателей; активизацию самостоятельной работы студентов по разрешению ситуаций и задач, имитирующих профессиональные проблемы).

Обеспечение управленческих условий означает выполнение следующих требований и указаний:

1) внедрение в образовательный процесс классического университета принципов всеобщего управления качеством осуществляется в соответствии с принципами университетского образования, принципами педагогической подготовки, а также с учетом особенностей образовательных услуг;

2) система управления качеством педагогической подготовки создается как подсистема комплексной внутривузовской системы управления качеством высшего образования, построенной с учетом специфики вуза в соответствии с международными стандартами качества, основанными на принципах всеобщего менеджмента качества; при этом педагогическая подготовка определяется как система и процесс с выявлением факторов, детерминирующих ее особенности и сущность и влияющих на ее результаты и качество;

3) механизм формирования управленческих решений должен быть основан: на реализации всей совокупности функций управления (мониторинговой, проектировочной, принятия решения на основе альтернатив, реализующе-коррекционной); на соблюдении принципа дуальности управления качеством образования, что обеспечивает качество функционирования и развития педагогической подготовки за счет проектирования и реализации, в том числе новых целей и средств их достижения, направленных на учет не только реальных, но и перспективных требований заказчиков;

4) система управления качеством педагогической подготовки (образованием в вузе в целом) должна обеспечивать комплексный охват управленческими решениями всех уровней, этапов педагогической подготовки, видов деятельности, процессов; оптимальное сочетание в ходе мониторинга и оценивания ка-

чества образования самоконтроля и контроля, самооценки и оценки; постоянный учет особенностей образовательных услуг, образовательного процесса и функционирования вуза как социальной самоуправляемой системы, регулируемой государством и обществом, что исключит формальное управление процессами и их документирование.

Создание и реализация учебно-методических условий при организации педагогической подготовки и управлении ее качеством предполагают:

1) комплексный характер учебно-методического обеспечения педагогической подготовки, что означает:

- разработку и внедрение учебно-методических комплектов по психолого-педагогическим дисциплинам, учебно-методического комплекса педагогической подготовки (типовые программы, учебные пособия, практикумы, сборники, хрестоматии и др.), обеспечивающих все уровни и этапы педагогической подготовки;

- оптимальное сочетание традиционного учебно-методического обеспечения на бумажных носителях и электронного, создаваемого с помощью компьютерных средств и информационных технологий;

- всесторонний охват учебно-методическим и информационным обеспечением и оптимальным документированием всех видов деятельности и процессов по организации педагогической подготовки и управлению ее качеством с учетом особенностей образовательного процесса;

2) разработку учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки с учетом требований компетентностного подхода, что означает:

- направленность содержания учебно-методического обеспечения на формирование психолого-педагогических компетенций;

- содержание учебно-методического обеспечения и формы работы с ним согласуются с содержанием и методами обучения, которые, в свою очередь, должны соответствовать содержанию и способам будущей профессиональной деятельности студентов;

- определение для каждой изучаемой темы или раздела (модуля) учебной дисциплины обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, которые составляют суть формируемых компетенций;

- разработку на основе уровневого подхода системы педагогических задач разной степени сложности, включая тестовые задания, способы решения которых соответствуют уровням усвоения учебной деятельности; при этом задача выступает элементом содержания обучения, средством формирования и диагностики компетенций;

- включение в содержание учебно-методического обеспечения ситуаций и задач, имитирующих социальный контекст профессиональной деятельности, самостоятельная разработка которых способствует формированию разнообразного опыта как основы развития компетентностей.

Выявленные факторы и условия, определяющие переход от теоретической к нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки, представляют собой организационно-педагогические условия управления качеством педагогической подготовки в классическом университете. Последние и определяют сущность нормативной модели, которая позволяет приблизить процесс управления качеством педагогической подготовки к научно-обоснованным положениям, содержащимся в теоретической модели.

Построенная модель системы управления качеством педагогической подготовки в классическом университете является:

1) комплексной, включающей:

- взаимосвязанные структурные блоки (концептуальный, целевой, содержательно-технологический, организационно-управленческий, результативный) теоретической модели;

- аксиологические основания, выступающие методологическими ориентирами в образовательной практике и построении нормативной модели, а также средствами оценки и корректировки теоретической модели;

- принципы, факторы и условия, обуславливающие переход от теоретической к нормативной модели и выступающие организационно-педагогическими условиями управления качеством педагогической подготовки. Системная детерминированность названных структурных элементов модели обеспечивает ее концептуальную целостность и возможность адаптации к образовательному процессу университета;

2) универсальной, поскольку модель строится безотносительно к конкретной специальности на основе общих теоретико-методологических позиций и принципов. Управление качеством педагогической подготовки заключается в реализации с опорой

на принципы университетского образования и всеобщего управления качеством. Управление означает поэтапную реализацию выявленных функций управления (мониторинговой, проективной, принятия решения, реализующе-коррекционной);

3) практико-ориентированной, так как научно обоснованные аксиологические основания, принципы, факторы и условия, обуславливающие переход от теоретической модели к нормативной и ее построение, выступают организационно-педагогическими условиями по организации педагогической подготовки и управлению ее качеством. Они носят как общий, универсальный характер, так и учитывают специфику вуза, что обеспечивает возможность внедрения модели в образовательный процесс не только классических, но и технических, и профильных университетов. Механизм внедрения модели заключается в учете выявленных социально-педагогических и образовательных факторов, создании и реализации обоснованных организационных, управленческих и учебно-методических условий. Эти факторы и условия направлены на организационно-содержательную включенность педагогической подготовки в образовательный процесс вуза с осуществлением ее функций и принципов, на достижение качества ее функционирования и развития на основе созданного комплексного учебно-методического и информационного обеспечения;

4) развивающей, поскольку внедрение модели обеспечивает качество не только процесса функционирования педагогической подготовки в университете, но и процесса ее развития, направленного на постоянное повышение уровня сформированности психолого-педагогической компетентности, которая способствует решению более сложных задач социально-профессиональной деятельности, отвечающих в том числе перспективным требованиям работодателей;

5) прикладной, так как теоретико-методологическое и методическое обоснование данной модели можно использовать для организации любой другой важной составляющей образовательного процесса университета и управления ее качеством как фактором повышения качества целостной профессиональной подготовки в вузе (например иноязычной, экологической, валеологической, экономической и других видов подготовки).

Модель системы управления качеством педагогической подготовки в классическом университете представлена на рисунке 3.2:

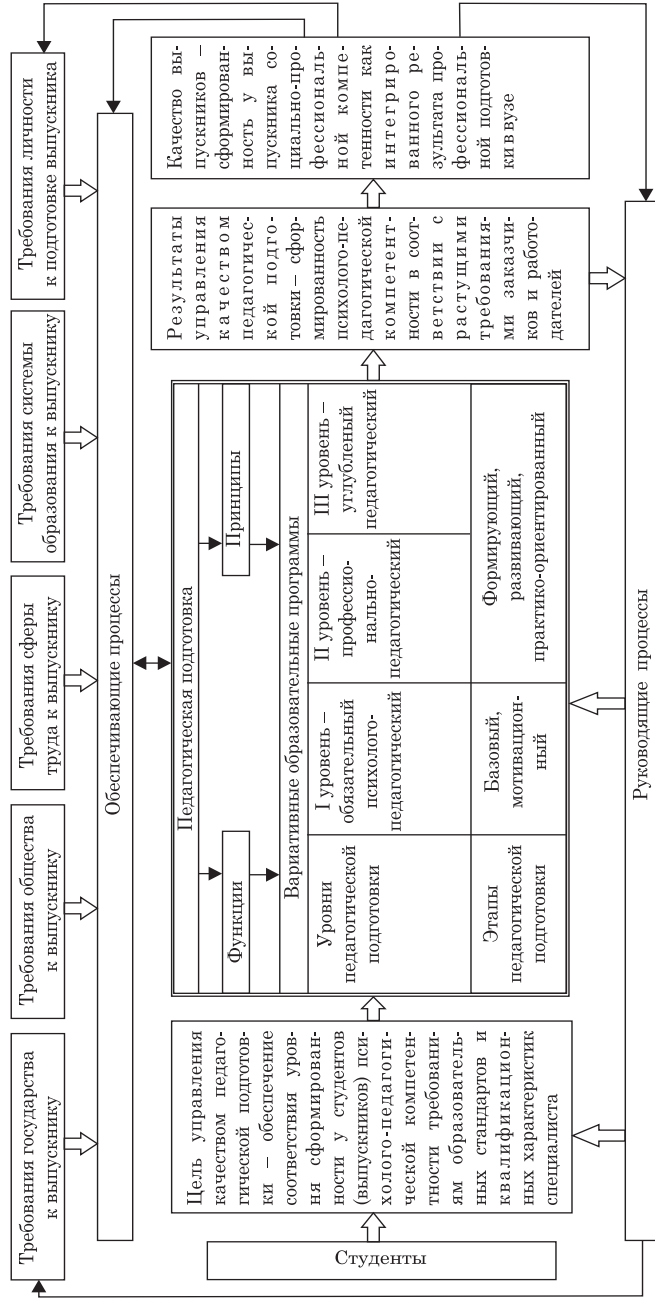


Рисунок 3.2 – Модель системы управления качеством педагогической подготовки в классическом университете

3.2.2 Основные пути развития психолого-педагогической компетентности как интегрированного показателя качества педагогической подготовки

Построенная модель системы управления качеством педагогической подготовки в классическом университете определяет не только факторы и условия организации педагогической подготовки и управления ее качеством, но и позволяет обосновать пути и способы развития у студентов психолого-педагогической компетентности. Проблема обоснования путей и способов формирования психолого-педагогических компетенций отражена в авторских публикациях [44; 49; 152; 154; 227–231; 233–235; 237; 310; 321; 322; 327–331].

В разделе 2.2 монографии, посвященном сущности компетентностного подхода в высшем образовании, отмечалось, что социально-профессиональная компетентность выпускника как интегрированный результат профессиональной подготовки в вузе представляет собой сложное, многоструктурное обобщенное качество личности выпускника, которое не может полноценно формироваться в узкой специально-профессиональной подготовке посредством лишь дидактических средств. Требуется переориентация образовательного процесса вуза на интегральную модель подготовки будущих специалистов, в рамках которой профессиональная готовность выпускника будет определяться в том числе универсальными компетенциями, применяемыми для решения широкого круга социально-профессиональных задач. Результаты проведенной в ходе исследования экспериментальной работы подтверждают, что необходимыми условиями такого преобразования профессиональной подготовки, обеспечивающего развитие у студентов психолого-педагогических компетенций, являются:

1) согласованность и направленность целей и результатов освоения социально-гуманитарного, естественно-научного, общепрофессионального и специального циклов учебных дисциплин на формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций;

2) содержательно-технологическая преемственность в освоении дисциплин педагогической подготовки и других предметов социально-гуманитарного, естественно-научного, общепрофессионального, специального циклов образовательного процесса, способствующая целостности и целенаправленности професси-

ональной подготовки, развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата высшего образования.

Осуществление указанных условий предполагает организацию как целостной профессиональной подготовки, так и педагогической подготовки в контексте будущей профессии, что означает: 1) анализ студентами изучаемых явлений и процессов, осмысление осваиваемых ими ценностей рассматриваются как средства их самоопределения и самосовершенствования; 2) активные, диалоговые, исследовательские методы обучения выступают способами освоения студентами опыта рефлексивного, коммуникативного, управленческого, проектного видов деятельности, который служит основой развития психолого-педагогических и социально-личностных компетенций [44; 49; 232–234; 311]. Реализация названных требований возможна при усилении практической, межпредметной, прикладной направленности содержания как психолого-педагогических дисциплин, так и других предметов, что достигается не за счет увеличения объема изучаемых дисциплин, а переориентацией их содержания на деятельностный тип содержания обучения: от «декларативных» знаний (знать, что) к процедурным (знать, как) и ценностно-смысловым (знать, зачем и почему) (М. Желены, Р. Аккоф и др.) [262; 263]. Последнее предполагает включение в содержание обучения разной степени сложности ситуаций, задач, способы и технологии разрешения которых соответствуют социальному контексту будущей профессиональной деятельности студентов.

Освоение деятельностного типа содержания обучения направлено на формирование у обучающихся не только знаний, а способов и опыта поиска, получения, организации и применения этих знаний в разных ситуациях, что и соответствует сущности формируемых компетенций. Действительно, компетентность как интегрированное социально-дидактическое личностное качество, выступающее признаком готовности применять соответствующие компетенции на практике для решения разнообразных задач, не может эффективно формироваться на основе «готовых», «завершенных» знаний. Компетентность, в том числе психолого-педагогическая, развивается на основе самостоятельно приобретенного студентом опыта решения разнообразных ситуаций и задач, имитирующих будущую профес-

сиональную деятельность обучающихся с учетом ее социального контекста.

В процессе исследования определены и обоснованы **основные пути и способы формирования у студентов психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций:**

1. Усиление роли самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов и придание ей статуса базовой составляющей образовательного процесса вуза; организация самостоятельной работы студентов в контексте универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности. Это предполагает соответствие выполняемых студентом видов учебной и научно-исследовательской работы, в том числе в период производственной (педагогической) практики, содержанию и способам будущей профессиональной деятельности, заказам работодателей. Основными средствами организации самостоятельной работы студентов и управления ею, как показывают результаты проведенного исследования, выступают: проблемно-модульные, информационно-коммуникационные технологии; активные, включая проектные, исследовательские формы и методы обучения; рейтинговая система оценки знаний; текущее и итоговое тестирование, в том числе на компьютерной основе. В ходе проведенного исследования были обоснованы теоретико-практические основы самостоятельной работы студентов в логике требований компетентностного подхода и повышения качества педагогической подготовки [321; 322; 331; 332], определены педагогические подходы и принципы к разработке учебно-методического обеспечения самостоятельной работы [310; 320; 322; 331; 332], разработаны и апробированы тестовые задания по педагогике, созданные в том числе на компьютерной основе [236], выявлены возможности и условия применения информационно-коммуникационных технологий для активизации самостоятельной работы студентов в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин [323; 333], разработаны дидактические материалы для самостоятельной работы студентов, которые размещены в авторских учебных и учебно-методических пособиях по педагогике [236; 303; 312–318].

2. Реализация в ходе педагогической подготовки методик и технологий, способствующих активизации самостоятельной работы студентов, проблемно-исследовательской, практико-

ориентированной направленности образовательного процесса, самостоятельному поиску знаний и управлению ими, применению формируемых компетенций для решения разнообразных задач. К таким методикам и технологиям относятся развивающие, или личностно ориентированные, технологии, основанные на активных формах и методах обучения, посредством которых в учебном процессе разворачиваются ситуации, моделирующие виды социально-профессиональной деятельности. При этом студенты, вовлеченные в разрешение таких ситуаций, получают опыт проектировочной, рефлексивно-оценочной, коммуникативной, организаторско-управленческой деятельности, который служит основой формирования компетенций. Педагогический потенциал активных форм и методов обучения как раз и заключается в их рефлексивно-деятельностной «природе», что «вынуждает» студентов проявлять учебно-познавательную и социальную активность, самостоятельность и ответственность при принятии решений на основе рефлексии и самоопределения в условиях изменяющейся социально-учебной ситуации. Выделены следующие методики и технологии, способствующие повышению качества педагогической подготовки: технологии проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты), проекты, игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), кейс-технологии (анализ ситуаций). Их использование в процессе педагогической подготовки придает учебному процессу продуктивный характер, повышает мотивацию, самостоятельность и активность студентов в ходе учебно-поисковой деятельности. Эффективность названных методик и технологий как средств развития психолого-педагогических компетенций подтверждена результатами проведенной экспериментальной работы, которые представлены в следующей главе.

3. Совершенствование учебно-методического обеспечения педагогической подготовки (и всего образовательного процесса) в логике требований компетентностного подхода и активизации самостоятельной работы студентов. Результаты проведенного исследования показали, что оптимальным методическим обеспечением педагогической подготовки студентов выступает система учебно-методических комплексов (УМК) или комплектов нового поколения. УМК по конкретной учебной дисциплине,

как правило, включает компоненты программно-нормативного обеспечения; учебник (учебное пособие, конспект лекций); сборник задач (упражнений) или практикум; хрестоматии; справочники; дидактические материалы для проведения текущего и итогового контроля, самостоятельной работы студентов; методические рекомендации (указания) для студентов и преподавателей по освоению и преподаванию дисциплины. Овладение студентами учебным предметом посредством УМК позволяет им увидеть его целостно, в комплексе его программного обеспечения, содержания учебного материала, способов обучения, форм и методов самостоятельной работы. Сложная структура УМК способствует системному освоению учебного материала и вовлечению обучающихся практически во все этапы учебного процесса: от разработки и принятия целей обучения до рефлексии и оценки (самооценки) образовательных результатов через самостоятельную учебную и исследовательскую работу. Важным требованием к созданию УМК выступает его разработка на основе блочно-модульного подхода, что обеспечивает индивидуализацию процесса обучения; самостоятельное продвижение обучающихся в собственном режиме с учетом их потребностей, возможностей, индивидуальных особенностей; расширение объема самостоятельной работы студентов; перевод студента в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности. При этом освоение УМК на блочно-модульной основе будет более качественным, если будут использоваться компьютерные средства. Тогда содержание учебного материала может быть представлено в электронном виде, а использование компьютерных средств позволяет студенту самостоятельно осваивать учебные модули в индивидуальном темпе, проходить компьютеризированное тестирование, в том числе в режиме on-line, что повышает производительность труда и студента, и преподавателя. Так, в процессе проведенной экспериментальной работы нами были разработаны и апробированы электронные учебные курсы, созданные на модульной основе с учетом требований электронной среды, – «Педагогические технологии в современной теории и практике образования», «Основы педагогики». Их эффективность подтверждается положительными текущими и итоговыми оценками, в том числе за выполнение студентами творческих заданий. В ходе проведенного исследования были разработаны и внедрены в педагогическую подготовку

ряда университетов авторские учебно-методические комплекты по спецкурсу «Педагогические технологии в современной теории и практике образования», по дисциплине «Педагогика», по курсу «Основы педагогики», предназначенные для освоения студентами на разных уровнях педагогической подготовки [303; 312; 313]. Названные учебно-методические комплекты в совокупности с типовой программой «Основы психологии и педагогики» [304], практикумом по педагогике, выступающим в качестве сборника педагогических задач [236], учебными пособиями по педагогике, содержащими учебные, научные, хрестоматийные тексты, задачи и ситуации [316–318], составляют учебно-методический комплекс по педагогической подготовке. Его учебно-методическая ценность подтверждена полученными в ходе экспериментальной работы результатами.

4. Организация производственной (педагогической) практики студентов в контексте их будущей профессии; соответствие содержания практики сущности и структуре формируемых компетенций студентов. Необходимым требованием к содержанию студенческой практики выступает разработка и использование заданий (задач), которые соответствуют социальным универсальным проблемам и задачам профессиональной деятельности, социально-производственным заказам работодателей и имеют допустимый уровень сложности и неопределенности, дающий возможность прогнозировать разные способы решения и получать соответствующие конечные результаты. Для педагогической практики нами разработаны в соответствии с уровнями освоения способов деятельности так называемые обобщенные педагогические задачи по актуальной социально-образовательной проблематике, которые являются элементом содержания обучения, средством развития и диагностики формируемых у студентов психолого-педагогических компетенций (см. раздел 2.4).

Другим важным элементом содержания практики, как показали результаты исследования, выступает выполнение студентами научно-исследовательских проектов актуальной социально-образовательной проблематики, соответствующей как универсальным психолого-педагогическим проблемам и задачам профессиональной деятельности, так и собственно профессионально-педагогическим задачам. Первый этап разработки научно-исследовательских проектов по педагогике, как правило, начинался с теоретико-практического освоения

студентами психолого-педагогических дисциплин; практическая часть проекта выполнялась в период практики; обработка полученных результатов, их научное обоснование осуществлялись в рамках курсовых и дипломных проектов. Разработка студентами проектов способствует развитию исследовательских умений, навыков их применения для решения разнообразных задач; формированию умений сотрудничать и работать в группе, опыта принятия решений. Названные умения и навыки входят в состав ряда ключевых компетенций. Задания к научно-исследовательским проектам для студентов, получающих педагогическую специальность, содержатся в авторских пособиях [312; 313]. Педагогические задания в рамках научно-исследовательских проектов, разрабатываемых студентами непедагогических специальностей в период учебной и производственной практики, имеют, преимущественно, направленность на разрешение проблем, связанных с реализацией образовательных проектов для персонала, проектов личного роста, с менеджментом процессов и ресурсов, с воспитанием и обеспечением полноценного развития детей в семье.

5. Реализация содержательно-технологической взаимосвязи педагогической подготовки с воспитательным процессом в вузе. Воспитание студентов осуществляется посредством вовлечения их на основе принципа самоуправления в организацию учебно-воспитательного процесса вуза, разнообразные виды внеучебной научно-исследовательской деятельности, социально значимую работу по приобретению коммуникативного, организаторско-управленческого, научно-профессионального опыта. Необходимыми условиями эффективности воспитания студентов в ходе профессиональной подготовки являются:

- расширение объема самостоятельного участия студентов в разнообразной личностно и социально значимой деятельности, поддержка и развитие молодежных инициатив;
- более широкое применение активных форм и методов воспитания и обучения (деловые и ролевые игры, проекты, разрешение социально-производственных ситуаций, конференции и др.), соответствующих социальному контексту будущей профессиональной деятельности студентов и обеспечивающих их «пребывание» в профессии с первых семестров обучения;
- содержательно-технологическая взаимосвязь между активными формами и методами воспитания, применяемыми

во внеаудиторное время, с одной стороны, и продуктивными методиками обучения, используемыми в учебном процессе на аудиторных занятиях, – с другой; такая взаимосвязь способствует согласованности действий преподавателей и кураторов в подходах к воспитанию будущих специалистов как ответственных, социально активных граждан.

Проблемам воспитания студенческой молодежи, обоснованию взаимосвязи педагогической подготовки студентов и воспитательного процесса в университете как условия развития у них психолого-педагогической компетентности посвящен ряд авторских публикаций [152; 327; 329; 334–337].

Эффективность выявленных путей и способов развития компетенций подтверждается результатами проведенной в ходе исследования экспериментальной работы, которые изложены в следующей главе. В последующих разделах более подробно раскрыты основные пути развития психолого-педагогической компетентности, связанные с совершенствованием самостоятельной работы студентов и воспитательного процесса в вузе, с применением в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий.

3.3 Самостоятельная работа студентов как фактор повышения качества педагогической подготовки в классическом университете

3.3.1 Сущность самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе

Результаты проведенного исследования позволили обобщить полученный опыт организации самостоятельной работы студентов и обосновать условия и пути ее совершенствования как фактора повышения качества педагогической подготовки и средства формирования психолого-педагогических компетенций. Обоснованные условия и пути носят универсальный характер и могут быть реализованы в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по любой специальности, с целью развития у них компетенций.

Проблема обоснования самостоятельной работы студентов в логике развития психолого-педагогической компетентности и повышения качества педагогической подготовки и образовательного процесса в целом раскрыта в авторских публикациях [310; 320; 321; 322; 331; 332].

Усиление значимости самостоятельной работы студентов (СРС) в профессиональной подготовке в вузе, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обуславливаются существенным влиянием организации самостоятельной работы студентов на результаты образовательного процесса вуза [321; 322; 331; 332]. Во-первых, организация самостоятельной работы студентов, которая выступает особой формой учебной деятельности студента, способствует лично ориентированной направленности профессиональной подготовки, превращению обучающегося в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитие у студентов способности к самообучению и самообразованию. Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов придает в большей мере учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное выполнение заданий (задач), имеющих прикладную направленность и возрастающий уровень сложности и неопределенности. В-третьих, именно самостоятельная работа студента, являясь основной формой его мыслительной деятельности, обеспечивает саморазвитие способностей к осуществлению более сложных видов учебно-исследовательской деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам. В-четвертых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом, что оказывает позитивное влияние на качество образования в вузе.

В современной педагогической теории и практике самостоятельная работа студентов рассматривается как специфическая форма учебной деятельности и характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей [321; 322; 331; 332; 338–341].

Во-первых, она является следствием и продолжением целесообразно организованной преподавателем познавательной и учебно-исследовательской деятельности студента в учебное время, что мотивирует обучающихся на дальнейшую самостоятельную учебно-поисковую и исследовательскую работу в свободное от учебных занятий время. При этом организуемая и

управляемая преподавателем учебно-познавательная деятельность студента на аудиторных занятиях призвана выступать своеобразным алгоритмом или программой его самостоятельной работы по овладению учебным материалом, разработке заданий или проведению исследования.

Во-вторых, должна быть осознана студентом как выбираемая и внутренне мотивированная деятельность по усвоению учебного материала или выполнению заданий. При этом она предполагает выполнение обучающимися следующих действий: осознание целей и результатов своей деятельности, принятие или постановка задания (учебной задачи), самоорганизация в распределении учебных действий во времени, корректирование собственной работы на основе самоконтроля и самооценки.

В-третьих, является высоко организованной формой учебной деятельности, а характер ее выполнения и результаты во многом обуславливаются личностными свойствами студента: саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания студента, адекватной самооценкой, рефлексивным мышлением, самостоятельностью, организованностью, целенаправленностью личности, сформированностью волевых качеств, а также так называемой предметной саморегуляцией. Важным показателем сформированности последней у студента выступает наличие проектировочных умений, связанных с определением цели и конечных результатов деятельности, отбором ее содержания, способов и средств, рефлексией и корректировкой как результатов, так и самого процесса деятельности. Указанные личностные качества и умения лежат в основе формируемых компетенций.

Следовательно, самостоятельная работа студентов может быть рассмотрена на двух уровнях: на уровне организации образовательного процесса вуза и личностном уровне. На первом она выступает как составляющая образовательного процесса и как фактор повышения качества профессиональной подготовки и включает разнообразные виды индивидуальной и коллективной учебно-исследовательской деятельности студентов на аудиторных и внеаудиторных занятиях (в библиотеке, домашних условиях, на базах производственной или педагогической практики) по выполнению различных заданий под непосредственным или опосредованным методическим руко-

водством преподавателя. На втором она может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом (студентом) и самокорректируемая деятельность. Ее выполнение предполагает достаточный уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, креативности обучающегося, что позволяет рассматривать самостоятельную деятельность студентов как процесс их самосовершенствования и средство формирования компетенций.

В практике вузов самостоятельная работа студентов осуществляется в трех основных формах, отличающихся степенью самостоятельности выполнения, характером управления со стороны преподавателя:

1) контролируемая самостоятельная работа (КСР), организуемая в аудитории под контролем преподавателя в соответствии с расписанием;

2) управляемая самостоятельная работа (УСР) как самостоятельное, опосредованное управлением со стороны преподавателя выполнение студентом учебного (исследовательского) задания (КСР рассматривается как начальный этап УСР);

3) собственно самостоятельная работа (самообразование), организуемая самим студентом в рациональное с его точки зрения время, мотивируемая собственными познавательными и профессиональными потребностями и контролируемая им самим [322; 338; 342; 343].

Названные формы самостоятельной работы отличаются степенью познавательной активности студентов и уровнем их мотивации учебно-исследовательской деятельности. УСР имеет больше, чем КСР, возможностей для расширения объема самостоятельной деятельности студентов, повышения их внутренней мотивации, познавательной и исследовательской активности, перевода их на уровень самообразования. Она включает все виды аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной и исследовательской деятельности студента и осуществляется при помощи соответствующего учебно-методического и информационного обеспечения, прямых или опосредованных указаний (рекомендаций) преподавателя, под его контролем, а также самоконтролем на основе саморегуляции студента. От-

сюда следует важнейшее педагогическое требование к организации самостоятельной работы студентов: необходимо целесообразное сочетание форм и содержания КСР и УСР, поэтапный переход от первой ко второй и далее к самообразованию через всю жизнь как основе постоянного профессионального и личного саморазвития [322; 331].

В вузовской практике обучения выделяются **два основных вида самостоятельной работы студента:**

- индивидуальная самостоятельная работа (работа с учебной и научной литературой, подготовка к лекциям, семинарским и лабораторным занятиям, зачетам, экзаменам, выполнение и защита курсовых и дипломных работ, научно-исследовательских проектов, написание рефератов, разработка других индивидуальных заданий и др.);

- групповая самостоятельная работа (разработка и защита коллективных научно-исследовательских проектов, творческих заданий и др.), способствующая усилению мотивации и активности учебно-исследовательской деятельности студентов, повышению ее эффективности за счет полилоговых форм обсуждения проблем, взаимного контроля и коллективной рефлексии [322; 338; 342; 343].

Время и место проведения самостоятельной работы студентов, характер управления ею зависят от образовательных целей и задач, специфики содержания осваиваемого учебного материала, особенностей содержания и форм заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения, а также степени учебно-методического и информационного обеспечения учебного процесса. В этой связи самостоятельная работа, в том числе и УСР, может носить как аудиторный характер и осуществляться в ходе учебных занятий, консультаций, зачетов, экзаменов, учебной и производственной практики, так и внеаудиторный (выполнение домашних заданий, научно-исследовательской работы, работа в библиотеке, за компьютером и др.). В условиях более широкого применения в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, внедрения дистанционных форм обучения место проведения УСР может строго не определяться, что предполагает выполнение студентом самостоятельных работ в собственном режиме.

3.3.2 Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов в процессе педагогической подготовки

Важным условием организации самостоятельной работы студентов в процессе педагогической подготовки является разработка ее содержания и форм в контексте будущей профессии выпускников. Выполнение этого условия означает обновление содержания учебного материала и разработку заданий для самостоятельной работы студентов с учетом как универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности, так и направлений развития соответствующей отрасли науки, образовательных инноваций, тенденций совершенствования профессиональной деятельности. Выполнение таких заданий призвано способствовать формированию обобщенных умений, на основе которых развиваются психолого-педагогические и социально-личностные компетенции. Однако опыт профессиональной подготовки кадров свидетельствует, что в высшей школе не в полной мере решается проблема обучения будущих выпускников сложным, имеющим высокий уровень неопределенности, полифункциональным видам профессиональной деятельности и формирования у студентов способности самоопределяться в возникающей новой производственной ситуации и решать новые задачи. Анализ работ И. И. Ильясова, В. И. Слободчикова, В. А. Болотова, Е. И. Исаева и других показывает, что способность к новой деятельности и опыт поведения в постоянно меняющихся социокультурных и производственных условиях не формируются на основе готовых образцов для воспроизведения, а могут быть построены только самим студентом [203; 344; 345]. Такая постановка проблемы предполагает создание психолого-педагогических условий в образовательном процессе для эффективной самостоятельной работы студента как основной формы его мыслительной деятельности, направленной на «вращивание» или саморазвитие необходимых способностей к той деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться по образцам в «готовом» виде. Очевидно, что такая мыслительная работа студента должна быть самоорганизуемой и саморегулируемой им самим, что возможно при мотивированном и сознательном осуществлении обучающимся соответствующих действий и операций. Мотивированность и сознательность, как показывает проведен-

ное исследование, могут обеспечиваться при выполнении ряда психолого-педагогических условий:

- осмысление и принятие студентом целевых установок самостоятельной работы, прогнозирование ее результатов;
- понимание студентом влияния самостоятельной работы на формирование ценных профессиональных качеств и умений;
- знание студентом нормативных структурных компонентов учения (целей, предмета, результатов, средств, исполнительских действий и операций по достижению результатов, контрольно-регулирующих и оценочных действий), содержания и специфики учебных действий, что обеспечивает деятельностную ориентацию самостоятельной работы;
- осмысление студентом методологической сущности самостоятельно выполняемого задания, направленного на развитие как межпредметных, обобщенных умений, универсальных способностей, так и способов познания и научного исследования;
- соответствие объема, уровня сложности заданий индивидуальным особенностям студентов, психолого-педагогическим принципам усвоения знаний;
- создание преподавателем ситуации успеха, способствующей уверенности студента в успешном выполнении заданий, предназначенных для самостоятельной разработки;
- организация сотрудничества преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе [321; 322; 331].

Отбор содержания учебного материала для самостоятельной работы даже при наличии учебного пособия следует осуществлять путем анализа составляющих содержание учебного предмета элементов и связей между ними, включая межпредметные. Во-первых, как отмечает М. В. Буланова-Топоркова [340], в теоретической части каждого учебного модуля необходимо определить базис или фундаментальное ядро знаний и специальные задачи для практических занятий, затем на их основе создать систему проблем и заданий для самостоятельной работы. При этом важными требованиями являются установление межпредметных связей между «ядрами» изучаемых модулей дисциплин и отражение их в материалах для самостоятельной работы студентов. Раскрытие межпредметных связей будет способствовать формированию у обучающихся обобщенной научной картины мира, освоению методологии познания, способов профессионального мышления и деятельности. Во-вторых,

важным требованием выступает, как отмечают многие исследователи (П. И. Пидкасистый, Е. И. Белкин [341; 346] и др.), дидактически правильное определение объема научной информации в содержании учебного материала, предлагаемого для самостоятельной работы. При этом должны соблюдаться, с одной стороны, требование оптимального объема и уровня сложности научной информации, с другой – требование научной достоверности, сохранения целостности и системности представления научно-теоретических положений и их адекватного отражения в учебном материале.

В связи с вышеизложенными основными принципами отбора содержания учебного материала для самостоятельной работы студентов в ходе педагогической подготовки выступают следующие требования: 1) оптимизация уровня сложности и объема научной информации из психологии и педагогики, содержащейся в учебном материале для самостоятельного изучения студентами; 2) соответствие содержания учебного материала психолого-педагогических дисциплин для самостоятельного изучения студентами универсальным социальным проблемам и задачам профессиональной деятельности; 3) его согласованность с ранее представленной информацией на учебных занятиях, отражение в ней существенных сведений по изучаемой теме или разделу; 4) содержательно-технологическая преемственность между формами, методами самостоятельного изучения студентами учебного материала и дидактическими требованиями со стороны преподавателя к уровню его освоения, способам контроля и оценки усвоенных знаний [322; 331].

Важное условие организации самостоятельной работы студентов – создание целостной системы заданий, включающей задачи с возрастающим уровнем сложности и неопределенности, которые имеют как специальный характер в рамках изучаемого учебного предмета, так и прикладной (профессиональный), межпредметный аспекты. Проблема обоснования системы задач, адекватных формируемым профессиональным качествам и умениям, всегда была актуальной в теории и практике профессионального образования. Она разрабатывалась через внедрение в образовательный процесс системы знаково-контекстного обучения (А. А. Вербицкий), концепции личностно ориентированного образования (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.),

задачного подхода (Г. А. Балл, Л. М. Фридман, А. М. Матюшкин, Е. И. Машбиц и др.) [206; 347–352]. В условиях нового социально-государственного заказа к профессиональной подготовке выпускнику вуза предъявляются современные требования на основе компетентностного подхода – это сформированность социально-профессиональной компетентности на основе самостоятельного приобретения студентом опыта решения разнообразных задач (проблем, ситуаций). Результаты проведенного исследования позволили определить подходы и последовательность разработки содержательно-технологического компонента системы задач: 1) обоснование современных требований к профессиональной готовности выпускника, социально-профессиональных функций, проблем и задач; 2) определение компетенций выпускника и их операционализация на обобщенные знания и умения, способности и виды готовности к определенным типам деятельности; 3) разработка на основе уровневого подхода и реализация в образовательном процессе адекватной формируемым компетенциям системы задач, ситуаций, направленных на развитие у студента соответствующих способностей и готовности, которые в будущем в условиях реальной социально-профессиональной ситуации позволят выпускнику конструировать фрагменты или весь процесс профессиональной деятельности [321; 322; 331].

С учетом вышесказанного определены следующие **дидактические требования к разработке задач для самостоятельного выполнения:**

1. Конструирование содержания задач в контексте приобретаемой специальности, что обеспечит формирование у студентов профессионального мышления, овладение знаниями и способами действий, переносимыми в будущую профессиональную деятельность. Осуществление указанного требования позволит им получить знания и опыт самостоятельного решения задач, выступающие основой для развития компетенций.

2. Межпредметный, прикладной характер и допустимый уровень неопределенности задач, что дает студентам возможность в ходе выполнения задач осознать общность опыта и отношений, заключенных в разных областях науки и практики, а также прогнозировать и получать разнообразные ответы (решения) в зависимости от конкретных условий и развертывания учеб-

ной или социально-профессиональной ситуации. Реализация этого требования способствует формированию обобщенных умений, универсальных способностей, определяющих содержание компетенций.

3. Содержание и способы выполнения задач должны быть методологичны, что предполагает разработку студентом в ходе решения задач проекта деятельности, включающего: анализ ситуации, постановку целей и задач исследования (деятельности), прогнозирование результатов; выдвижение гипотез; непосредственное проектирование деятельности, направленной на достижение целей – результатов; проверку гипотез, оценку и корректировку деятельности на основе рефлексии ее результатов. Учет этого требования способствует развитию у студентов готовности к самоопределению, исследовательских умений.

4. Многоуровневый и вариативный характер задач, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни освоения студентами деятельности, а также выбор ими способов решения задач.

5. Разработка задач, включая тестовые, с учетом технологии контроля и проверки полученных результатов, применения в этих целях компьютерных средств.

Педагогическая целесообразность вышеприведенных дидактических требований к конструированию задач подтверждена результатами разработки и внедрения в ходе проведенной нами экспериментальной работы совокупности обобщенных педагогических задач (см. раздел 2.4) [44; 46; 49; 233–236; 310; 311; 317; 318; 320–323].

Таким образом, чтобы самостоятельная работа студентов выступала фактором повышения качества педагогической подготовки и средством развития психолого-педагогической компетентности, ее необходимо организовать с учетом обоснованных выше условий и требований, направленных:

- на обеспечение оптимального сочетания форм КСР и УСР, поэтапного перехода от первой ко второй в соответствии с возрастающей степенью готовности студентов к самостоятельной деятельности;
- на разработку и/или обновление содержания учебного материала психолого-педагогических дисциплин и заданий для самостоятельной работы с учетом универсальных социальных функций, проблем, задач профессиональной деятельности, об-

разовательных инноваций, направлений развития будущей профессиональной деятельности студентов;

- на создание психолого-педагогических условий, способствующих повышению мотивации обучающихся к самостоятельной работе и их сознательности;
- на учет выявленных принципов отбора и оптимального сочетания учебного материала и научной информации, предназначенных для самостоятельного изучения студентами;
- на реализацию обоснованных подходов и этапов разработки содержательно-технологического компонента системы задач для самостоятельной работы, способы решения которых соответствуют уровням освоения студентами деятельности;
- на внедрение форм и содержания КСР в ходе лекционных занятий с целью придания учебно-познавательной деятельности студентов продуктивного, самостоятельного характера и направленности на развитие у них психолого-педагогической компетентности.

3.4 Организация воспитательного процесса в вузе как условие развития у студентов психолого-педагогической компетентности

3.4.1 Теоретико-методические основы организации воспитательного процесса в логике развития психолого-педагогической компетентности студентов

В период социокультурных и экономических перемен трансформируются философско-методологические подходы к воспитанию как социально-культурному явлению и педагогическому процессу [329]. Традиционно процесс воспитания в обществе был направлен на передачу/получение подрастающим поколением «готового» или «завершенного» культурно-исторического опыта и подготовку человека к самостоятельной жизнедеятельности в обществе. В настоящее время основной целью воспитания в обществе остается формирование всесторонне и гармонично развитой личности. При этом акцент делается на развитии гражданских, нравственных качеств, творческих способностей и готовности личности к ответственному преобразованию окружающего мира на основе охранно-созидательных отношений с природой и социумом и созданию новых, более эффективных форм общественной жизни, культуры в целом. Основные зада-

чи и функции воспитания направлены на создание в социуме условий для обеспечения социальной активности и гражданской ответственности каждой личности, постоянного самообразования и совершенствования, более эффективной личностной самореализации как активного субъекта различных сообществ: этнонационального, культурного, профессионального, конфессионального.

Современный этап социального развития характеризуется ценностно-смысловыми изменениями во взаимодействии поколений и сущности процесса воспитания. Традиционное воспитание рассматривалось как однонаправленная передача накопленного социокультурного опыта от взрослых к детям. М. Мид, исследовавшая культурно обусловленные методы воспитания, их влияние на индивидуальное развитие растущей личности, социальные источники конфликтов между поколениями, выявила три типа культуры: постфигуративный, кофигуративный, префигуративный, которые определяют доминирующие формы передачи культуры и взаимосвязи поколений [353]. В современных социокультурных условиях обострение различий опыта поколений создает новую культурную форму – префигурацию, где взрослые и молодежь осваивают опыт сверстников, при этом порой старшие поколения учатся у младших освоению новых умений и навыков. Последнее определяет новую сущность воспитания в современном обществе: от однонаправленной передачи социокультурного опыта, обеспечивающей преимущественно «автоматическое» овладение культурными образцами, к новым возможностям освоения опыта и культуры посредством инновационных технологий познания и преобразования окружающего мира. В этой связи эффективность процесса воспитания связана с созданием в обществе развивающей образовательной среды как системы условий и возможностей для саморазвития личности, направленных на формирование у нее готовности и ответственности к взаимодействию с иными системами ценностей, образами жизни и опыта; умений адекватно понимать, рефлексировать и корректировать происходящие в социуме процессы и результаты собственной деятельности как в целях личностной самореализации, так и на благо страны.

Организация воспитания как педагогического процесса в условиях вуза не может быть эффективной только в рамках традиционной педагогики, рассматривающей процесс воспита-

ния студенческой молодежи как однонаправленную передачу прежних образцов культурно-исторического опыта и воспроизведение ею «готовых» ценностей, культурных форм, норм и правил социального взаимодействия и коммуникации. Методологической основой эффективной воспитательной работы со студенческой молодежью в современных социокультурных условиях выступает гуманистическая образовательная парадигма с опорой на личностно ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, К. В. Гавриловец, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [347–349; 354–359], нацеленная на максимальную личностную самореализацию студентов, поиск ими собственной формы субъективации и путей самосовершенствования, стилей поведения и общения с учетом гуманистических и культурных ценностей, собственного опыта и индивидуальных особенностей. В соответствии с теоретико-методологическими основаниями гуманистической образовательной парадигмы воспитание выступает важнейшей составляющей образовательного процесса вуза, обеспечивающей более эффективное личностное и профессиональное развитие студентов, формирование у них социальной и учебно-исследовательской активности, ответственности, а также способствующей их полноценной самореализации.

Из сказанного следует, что цели и задачи высшей школы обновляются не только в дидактическом и профессиональном контекстах, но и с учетом усиления воспитательной функции образовательного процесса. Основными воспитательными целями высшей школы в современных социально-экономических условиях выступают формирование у студентов социально-профессиональной компетентности, способствующей эффективному решению задач в сфере профессиональной и социально-личностной деятельности, и воспитание интеллектуальной, духовной и физически развитой личности выпускника вуза с качествами гражданственности и патриотизма, готовой к активному участию в экономической и социально-культурной жизни страны. Важнейшими задачами воспитания, стоящими перед вузом, являются создание условий для повышения образовательного и культурного уровней студентов, их конкурентоспособности и мобильности; обеспечение социализации и адаптации выпускников вуза к социальным и нравственно-

правовым требованиям и нормам, регулирующим социальное взаимодействие и коммуникацию в социуме, изменяющимся условиям будущей профессиональной деятельности.

Заметим, что воспитательный процесс, направленный на личностно-профессиональный рост студента с учетом его потребностей и индивидуальных особенностей, не может быть жестко методически регламентирован как учебный (дидактический) процесс. Однако главными регуляторами организации процесса воспитания выступают:

- общечеловеческие и культурные ценности, идеологические, нравственно-правовые требования и нормы, действующие в обществе;

- развивающая образовательная среда в учебном заведении как совокупность организационно-педагогических условий для развития творческой, высоко профессиональной личности с набором компетенций, обеспечивающих эффективное решение профессиональных, социальных, личностных задач. Благодаря такой среде как совокупности внешних условий, воздействующих на студента, происходит перевод «во внутренний план личности» социально-культурных ценностей и норм на основе государственной идеологии, идей гуманизма, добра и справедливости;

- концептуальное и программно-методологическое обеспечение воспитательного процесса, содержащееся в программных документах республиканского значения, которые определяют основные направления развития образования и воспитания, требования к организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. К таким документам в первую очередь относятся Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [360], государственные образовательные стандарты высшего образования первой ступени [260; 261], разработанный проект Кодекса об образовании Республики Беларусь, в котором воспитание рассматривается как составная часть непрерывного образования.

Указанные регулятивы задают ценностно-смысловой и содержательно-методический контексты и соответствующие теоретико-методологические принципы организации и осуществления воспитательного процесса в вузе [329; 330].

Важнейшим здесь выступает гуманистический принцип (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, К. В. Гавриловец,

И. А. Зимняя, В. Т. Кабуш, А. П. Сманцер, И. С. Якиманская и др.) [354; 357–359; 361–363]. Его реализация способствует развитию уникальности личности, ее максимальной самореализации (самоактуализации), открытости к творческому опыту и инновациям, осознанному и ответственному выбору в разнообразных социально-образовательных ситуациях. Вместе с тем, как показало исследование, в изменяющихся социально-экономических условиях принципу гуманизации высшего образования придается и новый смысл: его реализация в учебно-воспитательном процессе обеспечивает адаптивную функцию, направленную на подготовку мобильного, компетентного, конкурентоспособного выпускника, готового к эффективной работе в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Через адаптивную функцию реализуется компенсаторный, или упреждающий, механизм профессиональной подготовки студентов в вузе, который служит «барьером» негативных последствий процессов информатизации и глобализации [328; 329; 337].

Реализация гуманистического принципа в процессе воспитания студентов осуществляется во взаимодействии с аксиологическим подходом (К. В. Гавриловец, В. А. Караковский, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Н. М. Таланчук и др.) [358; 364–367], направленным на организацию воспитательной деятельности в вузе на основе общечеловеческих и культурных ценностей, идеологических установок, действующих в обществе. Важным для совершенствующейся личности студента выступает целостное представление, осмысление и принятие всей иерархической системы ценностей: общечеловеческих (гуманизм, справедливость, демократия, свобода), общекультурных (созидание, гармония, творчество, духовность, нравственность), национальных культурных и образовательных (любовь к Родине, готовность к защите Отечества, миролюбие, национальная и религиозная терпимость, трудолюбие, здоровый образ жизни; всестороннее и гармоничное развитие личности, профессиональное самосовершенствование), личностных (осознанность жизни, самовоплощение и самореализация, здоровье, дружба, любовь, семья, счастье, благополучие, труд, творчество и др.). При этом такие ценности, как любовь к Родине, патриотизм, гражданственность рассматриваются в качестве составляющих идеологии белорусского государства, а развитие у студентов со-

циальной активности, гражданской ответственности, уважения к закону и власти, понимания социально-экономической и политической системы государства, воспитание духа сплоченности и коллективизма выступают важнейшими воспитательными задачами на современном этапе становления государственности Беларуси.

Осуществление гуманистического принципа и аксиологического подхода предполагает опору на компетентностный подход в высшем образовании (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. А. Козырев, А. В. Макаров, В. Д. Шадриков и др.) [136; 179; 180; 202; 206; 208; 209; 368], реализация которого направлена на согласованность следующих требований к организации обучения и воспитания студентов:

- усиление лично-ориентированного характера, практической и прикладной направленности профессиональной подготовки и воспитания студенческой молодежи;
- повышение социальной и учебно-исследовательской активности студентов, расширение их самостоятельной работы по разрешению ситуаций, имитирующих в учебно-воспитательном процессе профессиональные и социальные проблемы;
- вовлечение студентов в организацию учебно-воспитательного процесса, внеаудиторную социально значимую работу по приобретению коммуникативного и организаторско-управленческого опыта, на основе которого развиваются компетенции.

На основе компетентностного подхода разработаны (с нашим участием) вышеупомянутые образовательные стандарты высшего образования первой ступени [260; 261]. В них в нормативном аспекте усиливается воспитательная цель подготовки специалистов, которая выражается в конечном интегрированном результате высшего образования – социально-профессиональной компетентности выпускника вуза. Этот результат достигается благодаря формированию у студентов в ходе профессиональной подготовки академических, социально-личностных и профессиональных групп компетенций, сущность которых раскрывается в образовательных стандартах. Компонентный состав указанных компетенций свидетельствует о сложной социально-дидактической сущности компетентности, которая включает знания и опыт, ценностно-смысловые ориентации личности и личностные качества, обеспечивающие

готовность и способность выпускника к решению разнообразных социально-профессиональных и личностных задач, в том числе в изменяющихся, нестабильных условиях профессиональной деятельности. Очевидно, что такие сложные личностные образования, как ключевые компетенции, не могут быть эффективно сформированы только посредством освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Их развитие требует комплексного подхода в реализации учебных и воспитательных, аудиторных и внеаудиторных педагогических средств в рамках целостного учебно-воспитательного процесса. Требования к формированию социально-личностных компетенций, сущность которых конкретизирована в образовательном стандарте высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин с учетом требований компетентностного подхода, наиболее адекватны целям и задачам воспитательного процесса в вузе [261]. Действительно, социально-личностные компетенции определяются формированием ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности, которые, в свою очередь, эффективно могут развиваться только в единстве социально-гуманитарной подготовки студентов (учебный процесс) и внеаудиторной воспитательной работы с ними. Социально-личностные компетенции основаны на социально-гуманитарных знаниях, конструируются через эмоционально-ценностный и социально-творческий опыт обучающихся, который приобретает как в учебном процессе, так и в воспитательной деятельности посредством участия в значимой социальной работе и ее рефлексии. Таким образом, указанные выше образовательные стандарты высшего образования нормативно узаконили содержательно-технологическую взаимосвязь профессиональной (в том числе социально-гуманитарной и педагогической) подготовки и процесса воспитания студентов в вузе, придав воспитательной системе статус значимой составляющей образовательного процесса. Отсюда следует важнейшее условие формирования у студентов психолого-педагогической компетентности – обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи между педагогической подготовкой и организацией освоения других предметов социально-гуманитарного цикла, педагогической подготовкой и внеаудиторной воспитательной работой со студентами.

Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе вуза осуществляется на основе требований личностно-деятельностного подхода (В. А. Болотов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Ю. Г. Фокин, М. М. Левина и др.) [19; 203; 349; 369; 370], учета опыта и индивидуальных особенностей студентов, использования активных (рефлексивно-деятельностных) форм и методов воспитания и обучения, способствующих освоению студентами не только знаний, но и способов мышления и деятельности. Тогда комплексное внедрение гуманистического, аксиологического, компетентностного и личностно-деятельностного подходов к организации воспитания и обучения обеспечивает развитие личностной направленности студента, его ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер, культуры мышления и деятельности на основе общечеловеческих, гуманистических ценностей. При этом использование личностно-деятельностного подхода придает учебному материалу личностно ориентированную и деятельностную направленность, «переводит» фактологическое содержание в деятельностное (приемы, методы, технологии), которое осваивается студентами в обобщенных умениях и опыте творческой деятельности, входящих в состав формируемых компетенций. Ценностно-смысловая сфера личности обучающегося актуализируется, становится действенной аксиологической основой при самоопределении или осуществлении деятельности, при решении личностных, социальных, профессиональных задач.

Осуществление в процессе воспитания личностно-деятельностного подхода имеет и другой аспект. Деятельность, рассматриваемая как ведущая категория личностно-деятельностного подхода, выступает эффективным средством развития личности, формирования ценных личностных качеств и опыта. В этой связи важнейшими педагогическими требованиями к организации воспитания студентов являются обоснование направлений и содержания деятельности, в которую будут вовлекаться студенты; разработка системы мотивации, обеспечивающей самостоятельный характер этой деятельности; осуществление путей активизации и перевода личности студента в позицию субъекта. Это, в свою очередь, предполагает обучение студента разработке целей деятельности, ее планиро-

ванию и прогнозированию результатов; организации и регулированию процесса деятельности; самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов труда. Названные компоненты деятельности составляют суть таких обобщенных умений, как умений целеполагания, проблематизации, моделирования, проектирования, рефлексии, которые используются при решении многих социально-профессиональных задач и входят в состав формируемых компетенций. Результаты проведенной экспериментальной работы свидетельствуют, что процесс воспитания будет более эффективным, если реализуются следующие педагогические принципы организации деятельности, в которую вовлекаются студенты:

- развивающий, творческий, лично и социально значимый характер деятельности;
- предоставление студентам свободы выбора содержания и форм деятельности;
- целесообразное сочетание требований добровольности и обязательности, педагогического руководства и студенческого самоуправления в ходе совместной деятельности.

Важным в организации процесса воспитания студентов выступает средовой подход (И. А. Зимняя, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков и др.) [365– 368], реализация которого означает: 1) создание в учебном заведении развивающей образовательной среды как совокупности организационно-управленческих, психолого-педагогических, нормативно-правовых и материальных условий, обеспечивающих более эффективное личностное и профессиональное развитие каждого студента, его полноценную самореализацию; 2) использование развивающих (лично ориентированных) технологий, методов и форм обучения и воспитания, основанных на рефлексивно-деятельностной основе и способствующих включению студентов в разрешение ситуаций и проблем, имитирующих социальный и профессиональный контексты.

Созданию в вузе развивающей образовательной среды способствует учет следующих организационных и психолого-педагогических требований:

- ориентация на творчество всех участников образовательного процесса как важнейшую ценность образования;
- установление гуманных взаимоотношений в образовательном процессе, учет индивидуальных особенностей и возможно-

стей обучающихся через предоставление вариативных образовательных программ;

- открытость, гласность, сотрудничество, поддержка духа корпоративности и коллективизма;
- наличие действенной системы поощрений;
- превращение вуза в открытую социальную систему, что предполагает постоянное совершенствование содержания и технологий профессиональной подготовки студентов и процесса воспитания с учетом образовательных инноваций, направлений развития профессиональной деятельности, требований работодателей.

3.4.2 Условия организации процесса воспитания студентов, обеспечивающего развитие у них психолого-педагогической компетентности

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы показали, что воспитательный процесс в вузе будет способствовать развитию социально-личностных компетенций, в том числе психолого-педагогической компетентности, если в процессе профессиональной подготовки будут созданы следующие организационно-педагогические условия.

1. Комплексная реализация в образовательном процессе гуманистического, аксиологического, компетентностного, лично-деятельностного, средового подходов, которая способствует содержательно-технологической взаимосвязи обучения и воспитания и их направленности на достижение интегрированного результата профессиональной подготовки – сформированности социально-профессиональной компетентности. Названное общее условие эффективности образовательного процесса вуза применительно к педагогической подготовке означает содержательно-технологическую взаимосвязь или преемственность педагогической подготовки и воспитательного процесса. Последнее и выступает важнейшим условием развития у студентов психолого-педагогической компетентности.

Содержательная взаимосвязь педагогической подготовки и процесса воспитания предполагает осуществление нескольких педагогических требований. Во-первых, необходима актуализация воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин посредством преобразования фактологического, «декларативного» учебного материала в деятельностный тип

содержания [370], который конструируется на основе задачного подхода, идей проблемного (Г. А. Балл, А. М. Матюшкин, М. М. Левина, Е. И. Машбиц и др.) и контекстного обучения (по А. А. Вербицкому) и, следовательно, включает в большей степени технологические основы изучаемых процессов, аксиологические положения профессионального роста, социальные проблемы и задачи в контексте будущей профессии. Освоение студентами деятельностного содержания обучения обеспечивает формирование не только знаний, но и обобщенных умений и опыта творческой деятельности, направленных на решение разнообразных психолого-педагогических задач в сфере любой профессии. При этом анализ и осмысление осваиваемых студентами ценностей, изучаемых явлений и процессов становятся средствами их самоопределения. Во-вторых, содержание психолого-педагогических предметов и основные направления внеаудиторной социально-воспитательной деятельности соответствуют социальным универсальным функциям, проблемам и задачам профессиональной деятельности, что способствует вовлечению студентов в социально-профессиональный контекст с первых курсов обучения в вузе и целенаправленному развитию психолого-педагогической компетентности.

Технологическая взаимосвязь педагогической подготовки и процесса воспитания основывается на широком применении в процессе и обучения, и воспитания активных форм и методов (деловые и ролевые игры, проекты, разрешение социально-производственных ситуаций, дискуссии, пресс-конференции, круглые столы и др.), которые соответствуют способам разрешения универсальных социальных проблем и задач в сфере любой профессии. Воспитательный потенциал активных педагогических средств, имеющих рефлексивно-деятельностную основу, заключается в том, что они способствуют росту учебно-познавательной и социальной активности, самостоятельности студентов, ответственному принятию решений на основе анализа и самоопределения в условиях изменяющейся социально-образовательной ситуации. Указанные образовательные результаты являются основой для развития психолого-педагогической компетентности и способствуют формированию социально-личностных компетенций.

Содержательно-технологическая взаимосвязь и преемственность педагогической подготовки и воспитательного процесса

способствуют интеграции когнитивного и личностного компонентов образовательного процесса, единству обучения и воспитания в целостном процессе профессиональной подготовки студентов. Это, в свою очередь, становится фактором обогащения мотивационной сферы личности студента, ее духовных потребностей и выступает необходимым условием развития такого обобщенного личностного свойства, которым является психолого-педагогическая компетентность.

2. Осуществление воспитания студентов посредством вовлечения их на основе принципа самоуправления в организацию учебно-воспитательного процесса вуза, разнообразные виды внеаудиторной научно-исследовательской деятельности, социально значимую работу. Необходимыми требованиями к организации названных видов деятельности выступают:

- учет интересов, потребностей и возможностей студентов;
- применение активных педагогических форм и методов, соответствующих содержанию и технологиям будущей социально-профессиональной деятельности студентов;
- расширение самостоятельного участия студентов в разнообразных видах деятельности.

Участие студентов в социально направленной деятельности способствует приобретению коммуникативного, организаторского, управленческого, научно-профессионального видов опыта, опыта эмоциональной саморегуляции, на основе которых развиваются психолого-педагогическая компетентность и социально-личностные компетенции.

Например, результаты экспериментальной работы показывают, что развитие психолого-педагогической компетентности будет более эффективным при включенности студентов на основе принципа единства педагогического руководства и сотрудничества в организацию учебно-воспитательного процесса университета [233]. При нашем участии в БГУ разработана и реализуется программа «Развитие форм и методов включения студенчества в организацию учебно-воспитательного процесса», направленная на расширение условий для вовлечения студентов в принятие решений в области образовательной политики в университете (например, совершенствуется работа студенческого Совета по качеству образования), а также в организацию учебной и научно-исследовательской деятельности, социально-воспитательной работы; оказание организационной

и методической помощи органам студенческого самоуправления, педагогической и финансовой поддержки молодежных инициатив, общественных организаций и объединений, проводящих социально значимую работу. Опыт свидетельствует, что обеспечение участия студентов в формировании и реализации образовательной политики университета, организации и управлении процессом обучения и воспитания придает образовательному процессу лично значимый характер, способствует развитию организаторско-коммуникативных умений, опыта управленческой деятельности и принятия решений, которые являются важнейшими элементами ключевых компетенций.

Результаты проведенной нами экспериментальной работы свидетельствуют, что эффективной внеаудиторной формой воспитательной работы со студентами является проектная форма [330]. Таким примером является разработанный и реализуемый с нашим участием проект «Студенческая семья – XXI век», в котором ежегодно участвуют до 30–40 студенческих семей. Данный проект направлен на овладение студенческой молодежью основами и способами репродуктивного здоровья, формирования здорового образа жизни, планирования семьи, гуманистического воспитания детей, конструктивного межличностного общения и эффективного разрешения конфликтов. Важнейшая характеристика проекта – осуществление социальной работы на гендерной основе: активное внедрение идей и принципов репродуктивного здоровья женщины, равноправных отношений в семье, воспитания детей с учетом гендерных особенностей. Основными видами социально-воспитательной деятельности в рамках проекта выступают: 1) организация встреч-бесед молодых студенческих семей (отдельно для юношей и девушек) с разнопрофильными специалистами; 2) проведение «круглых столов», практикумов, видеотренингов, направленных на деятельностное овладение студентами основами репродуктивного здоровья с учетом гендерных особенностей, методиками поддержания жизненной энергии, развития творческих способностей, способами предотвращения и разрешения межличностных конфликтов; 3) создание группы студентов-волонтеров и организация их обучения с целью овладения интерактивными методами и приемами популяризации идей и способов здорового образа жизни, благополучного супружества на основе равноправных отношений; 4) разработка

и распространение наглядных материалов по вопросам репродуктивного здоровья женщины, разрушительных воздействий различных наркотических веществ на женский и мужской организмы; безопасности секса и др. Эффективным воспитательным средством является участие студентов в различных видах социальной работы: акциях, фестивалях-праздниках в рамках дней борьбы со СПИДом, курением и наркотиками, Дня семьи, Дня защиты детей, Дня матери и др.

Таким образом, процесс воспитания студенческой молодежи будет способствовать развитию социально-личностных компетенций, в том числе психолого-педагогической компетентности, если он:

1) осуществляется на основе комплексной реализации гуманистического, аксиологического, компетентностного, лично-деятельностного, средового подходов в образовательном процессе вуза, которая способствует содержательно-технологической взаимосвязи или преемственности педагогической подготовки и воспитательного процесса;

2) нацелен на интегрированный результат профессиональной подготовки – сформированность у выпускников вуза социально-профессиональной компетентности, которая может полноценно развиваться в единстве процессов обучения и воспитания, аудиторных и внеаудиторных педагогических средств. Социально-профессиональная компетентность, основанная на знаниях и опыте, требует постоянного вовлечения студентов на основе принципа самоуправления в самостоятельное разрешение ситуаций в учебно-воспитательном процессе, имитирующих профессиональный и социальный контексты будущей профессии студентов.

3.5 Использование информационно-коммуникационных технологий в педагогической подготовке студентов как условие повышения ее качества

3.5.1 Роль и место информационно-коммуникационных технологий в развитии у студентов психолого-педагогической компетентности

Результаты проведенного нами исследования показывают, что внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс вуза выступает эффективным условием повышения качества высшего образования, если ком-

пьютерные или мультимедийные средства применяются в учебном процессе с учетом психологических и общепедагогических закономерностей и принципов обучения [323; 333]. Результаты ряда исследований по проблемам применения ИКТ в учебном процессе вуза [371; 372] подтверждают, что качество освоения студентом образовательных программ зависит в большей мере от характера его учебно-познавательной деятельности, степени активности и самостоятельности обучающегося в процессе обучения, эффективности обратной связи, профессиональной направленности образовательного процесса и в меньшей мере – от материального носителя информации, с которым работает студент. В этой связи и возникает необходимость теоретического обоснования педагогически целесообразного использования компьютерных и мультимедийных средств при организации учебного процесса.

Анализ ряда работ по проблемам организации дистанционного электронного обучения (e-learning), интенсификации процесса обучения на основе компьютерных и мультимедийных средств показывает, что в настоящее время накоплен опыт и продолжают исследования по созданию целостной теории компьютерной дидактики [371–375]. В педагогической теории и практике устоялся ряд терминов, отражающих межпредметные связи информационной и образовательной областей. В данной работе под термином «информационно-коммуникационные технологии» понимается широко используемое в образовательной теории и практике определение: «ИКТ – это упорядоченная совокупность действий по применению компьютерных и телекоммуникационных средств (поиска, доставки, передачи, хранения, обработки и отображения информации), направленная на формирование и использование знаний, умений, навыков» [376]. Термин «e-learning» означает вид обучения, в процессе которого максимально эффективно используются ИКТ не только для доставки и передачи обучающимся информации и знаний, но и для организации интерактивного процесса обучения с оперативной обратной связью.

В рамках компьютерной дидактики разрабатываются и внедряются в учебный процесс стандарты типа SCORM (Shareable Courseware Object Reference Model) и IMS (Instructional Management System), направленные на более эффективное использование ИКТ в учебных целях [377]. С их помощью эффективно решаются вопросы, связанные с разметкой текстов,

программированием, индексированием отдельных объектов для обучающих систем с целью повторного использования цифровых материалов. Однако, как справедливо указывает Ф. Гринэйджел, названные стандарты не позволяют оценивать результаты обучения: «В этих стандартах нет ничего, что сосредотачивало бы внимание на эффективности обучения. Никто не знает, насколько компетентны стали обучаемые после прохождения курсов, выполненных на базе этих стандартов» [377].

Существуют и другие проблемы в образовательном процессе, особенно в преподавании социально-гуманитарных дисциплин с использованием ИКТ. Одна из них – сужение при использовании компьютерных обучающих программ и электронных учебников совокупности коммуникативных, диалоговых (полилоговых) форм и методик обучения до формального диалога обучаемого с машиной, что снижает уровень активности педагогического общения преподавателя и студентов. Действительно, работа студента с компьютером ограничивает живой контакт обучающегося с преподавателем, который может более эффективно управлять мыслительной деятельностью студентов, эмоционально излагать новый учебный материал, своевременно разворачивать проблемную ситуацию и управлять процессом ее разрешения. Исследователи отмечают, что может сложиться представление, будто «компьютер ведет к отчуждению участников учебного процесса друг от друга и в конечном итоге от самого знания» [373]. Названная проблема относится к ряду проблем психологического характера и требует определения условий и путей их преодоления на примере процесса управления социальной деятельностью с использованием компьютерных средств. Одним из условий разрешения обозначенной выше проблемы выступает не противопоставление компьютера и преподавателя, а эффективное использование тех особенностей и возможностей ИКТ, которые превосходят возможности человека. К таким преимуществам относятся: доступность большого объема информации; оперативность и регулярность контроля в учебном процессе; возможность моделирования и прогнозирования развития изучаемых явлений и процессов, которые трудно поддаются визуализации с помощью обычных средств наглядности; адаптивное тестирование; более широкие возможности получения быстрого ответа на вопрос и доступа к дополнительной литературе; создание структурированных разным образом учебных материалов

(в отличие от учебников, где преобладает линейная структура изложения); выбор студентом собственной образовательной траектории, предусматривающей индивидуальный темп изучения материала, степень сложности содержания обучения, способы его освоения и контроля, соответствующие личностным особенностям и возможностям студента.

Другой важной проблемой внедрения в образовательный процесс ИКТ выступает использование, в особенности в режиме дистанционного обучения, традиционных (объяснительно-иллюстративных, непродуктивных) методов обучения, направленных на передачу «готового» или «завершенного» учебного материала с сопровождением его видеорядом и звуком, что снижает учебно-познавательную активность и продуктивность обучения студентов в учебном процессе. Результаты проведенного нами исследования убеждают, что повысить уровень проблемности учебного процесса при использовании ИКТ возможно, если применять методы проблемного обучения в совокупности с информационными способами подачи учебного материала. Например, презентация, используемая на учебных занятиях, должна строиться с учетом требований организации проблемного обучения (создание проблемных ситуаций, постановка проблемных задач, управление поисковой деятельностью обучающихся по разрешению проблемных задач), должна быть структурирована с помощью схем и таблиц, которые отражают логику рассуждений и доказательства. При этом она должна выступать не в качестве «основы для считывания преподавателем текста», а предоставлять студентам опору для собственного кодирования ими информации. Основными требованиями к построению презентаций в учебном процессе являются образность, структурированность, иерархичность представления учебного материала, выделение основных понятий и идей.

В ходе исследования нами было установлено, что использование ИКТ в педагогической подготовке обеспечивает:

- усиление деятельностной компоненты в содержании психолого-педагогических дисциплин, что придает образовательному процессу практико-ориентированную и профессиональную направленность и способствует освоению студентами не только знаний, но и способов деятельности, опыта, которые выступают основой развития компетенций;

- обогащение содержания психолого-педагогических дисциплин за счет использования межпредметных связей не толь-

ко с социально-гуманитарными, но и с естественно-научными дисциплинами, что усиливает прикладной, профессиональный характер образовательного процесса (например философские проблемы образования, социология образования, правовые аспекты образования, экономика и бюджет семьи, менеджмент в образовании);

- сочетание высокого уровня обоснованности и доказательности при изложении учебного материала с наглядностью и доступностью его представления (возможность приведения и анализа статистического материала, результатов важнейших психолого-педагогических исследований, фактов; создание структурно-логических схем; выявление причинно-следственных связей с использованием методов компьютерного моделирования и анализа данных), что способствует овладению студентами методами системного и сравнительного анализа, умениями проектирования и прогнозирования, на основе которых развиваются ключевые компетенции;

- эффективную обратную связь на основе сочетания тестового компьютерного контроля знаний с решением обобщенных педагогических задач и представлением их ответов с помощью ИКТ;

- придание процессу обучения лично ориентированного характера за счет смещения акцентов с преподавания на учение и расширение возможностей выбора студентами индивидуальной образовательной траектории, что соответствует требованиям гуманистического подхода в профессиональной, в том числе педагогической, подготовке;

- активизацию самостоятельной работы студентов, формирование у них готовности к самообучению, повышению их информационной компетентности.

В этой связи представилось целесообразным исследовать проблему внедрения ИКТ в педагогическую подготовку как условие повышения ее качества и развития у студентов психолого-педагогической компетентности.

3.5.2 Основные направления внедрения информационно-коммуникационных технологий в педагогическую подготовку

Проблема использования ИКТ в педагогической подготовке разрабатывалась нами в нескольких направлениях:

- 1) создание содержательно-информационных средств: электронных и печатных вариантов основного и дополнительного материалов по педагогическим дисциплинам в доступном для

редактирования студентами виде; разработка структурированных презентаций для лекционных занятий; подготовка и использование аудио- и видеоподдержки учебных занятий (аудио-, видеоносители);

2) конструирование и внедрение в педагогическую подготовку заданий продуктивного характера, разработанных на основе ИКТ, методы решения которых соответствуют способам разрешения универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности;

3) интенсификация и дополнение традиционных форм проведения учебных занятий средствами взаимодействия на основе использования сетевых коммуникационных возможностей: интернет-форум (интернет-семинар);

4) использование средств компьютерного обучения: сетевой образовательной платформы (СОП) e-university (электронный учебный курс на модульной основе, электронные консультации, компьютерное тестирование).

Указанные направления применения ИКТ в педагогической подготовке представлены в структурно-логической схеме на рисунке 3.3:



Рисунок 3.3 – Информационно-коммуникационные технологии в педагогической подготовке

По каждому из названных направлений были обоснованы условия и разработаны методические рекомендации по внедрению ИКТ [236; 323; 333].

Раскроем их подробнее.

К содержательно-информационным средствам относятся основной (лекционный) и дополнительный учебно-исследовательский материал, созданный на электронных и бумажных носителях в доступном для редактирования студентами виде. Это позволяет внедрять в учебный процесс продуктивные формы лекций: лекции-дискуссии, лекции-консультации, проблемные лекции с опорой на личный опыт студентов, лекции-визуализации. При этом становится возможным более широкое привлечение студентов к ассистированию преподавателя, активизируется их самостоятельная работа, которая приобретает творческий характер. Студенты получают возможность создавать собственные тексты лекций, «рабочие тетради», в которых содержится материал, самостоятельно адаптированный ими с учетом их профессиональной направленности и интересов, или вести так называемые «папки» (портфолио), являющиеся средством обобщения и формой презентации результатов самостоятельной работы студентов.

На основе результатов ряда исследований [378; 379] нами систематизированы и дополнены педагогические требования к разработке учебного материала по педагогическим дисциплинам в электронном виде [236; 323; 333].

Первое требование – краткость, четкая структурированность и систематичность изложения. Работа с электронным текстом имеет ряд особенностей и преимуществ: возможность работы с большими объемами информации; легкий доступ к нужной справочной информации и дополнительной литературе; возможность нелинейного представления содержания; свобода интеллектуальной познавательной деятельности. Однако названные преимущества могут быть реализованы лишь при условии соблюдения вышеуказанного требования. Опыт показывает, что создание простой копии учебного материала на электронном носителе не повышает эффективность самостоятельной работы студентов (читать с экрана компьютера неудобно, в этом случае легче воспользоваться книгой).

Признаками структурированного представления электронного учебного материала выступают его разбиение на «завершенные» знаниевые блоки и их предъявление в тесной взаимосвязи,

а также с опорой на ранее усвоенный материал; представление изучаемых объектов как системы взаимосвязанных элементов. Опираясь на эти требования, можно «сформировать не только отдельные фрагменты знания, но и раскрыть отношения фундаментальных понятий, показать их проявление в педагогической реальности» [380]. В этой связи целесообразным является представление системы понятий в виде ориентированного графа или структурно-содержательной схемы – так называемой ментальной карты. Структурно представленный учебный материал, в котором четко прослеживаются взаимосвязи категорий или процессов (например с помощью четко организованной системы гиперсвязей), способствует не только более полному его усвоению студентами, но и овладению ими способами логического, системного мышления, приемами самостоятельной работы с научными текстами. Примером структурно-содержательной схемы (рисунок 3.4) является структурно представленная совокупность проблем курса «Основы педагогики», предназначенного для изучения студентами всех специальностей:



Рисунок 3.4 – Структурно-содержательная схема курса «Основы педагогики»

Второе требование – оптимальная информационная наполненность учебного материала. Каждый раздел электронного

учебного материала должен начинаться с краткой информации о целях изучения темы, ее месте и значении при изучении учебного курса, взаимосвязи с другими разделами и предметами, а также включать результаты освоения темы в виде обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, видов готовностей к решению социально-профессиональных проблем и задач. Обязательно описание рациональных приемов работы с электронным материалом или пособием. К таким приемам можно отнести: порядок прочтения учебного материала и выполнения заданий для самопроверки, описание наиболее удобных способов работы со справочной литературой и базами данных.

Третье требование – педагогически целесообразный выбор способов представления электронного текста для лекции (семинара) или самостоятельной работы (это может быть или гипертекстовый вариант учебного материала, или динамическая презентация). Использование гипертекстового варианта учебного материала позволяет студентам выбирать наиболее удобный способ его изучения. Студенту предоставляется свобода выбора последовательности перемещения по гиперссылкам, а значит, возможны произвольный порядок овладения содержанием учебного материала и освоение дополнительного материала. Однако если необходимо, чтобы студент освоил учебный материал в определенном объеме и строгой последовательности, то для этих целей следует использовать презентации, построенные по линейной схеме (кадры презентации, следуя один за другим в строгой последовательности, определяют порядок работы с учебным материалом). Выбор того или иного способа представления учебного материала обусловлен, прежде всего, индивидуальными особенностями обучающихся, их готовностью к самостоятельной работе, уровнем сложности учебного-исследовательского материала.

Четвертое требование – учет эргономических требований. Анализ педагогической литературы [374, с. 186–198; 381; 382] позволил заключить, что работа с электронным текстом будет в большей степени соответствовать эргономическим требованиям, если:

1) максимальный объем необходимой для восприятия информации в единицу времени составляет примерно 2–3 экрана; если учебный материал занимает больше места, его делят на части, отделяя их заданиями, иллюстрациями, при этом должен

выполняться принцип минимизации объема при сохранении смысловой нагрузки текста;

2) заранее распланировать, какая часть документа должна быть видна на экране постоянно, а какую можно будет увидеть в отдельном окне; при этом необходимость открытия различных окон и перемещения по гиперссылкам определяется логикой изучения материала;

3) предусмотреть возможность быстрого уточнения сложных понятий и терминов с использованием всплывающих подсказок или гиперссылок;

4) оформление документа является строгим, не отвлекающим внимание от его содержания (отсутствуют лишние надстройки, светлый фон, используется смысловое выделение элементов текста различными способами форматирования);

5) создана «версия для печати», пользуясь которой студент может без затруднения вывести на печать полный текст учебного материала и работать с ним на бумажном носителе.

К содержательно-информационным средствам относятся аудио- и видеоносители, которые используются для представления в аудио- и видеоформате проблемных ситуаций с последующим обсуждением в аудитории. В качестве аудиоматериалов (аудиофрагментов) могут выступать материалы, посвященные историческим аспектам дисциплины, хрестоматийные тексты известных философов, психологов, педагогов. При этом объем аудиофрагмента должен быть достаточно компактным (примерно 2–3 страницы печатного текста); после фрагмента студентам предлагается ответить на вопросы, сформулировать собственную позицию, провести доказательство утверждения. Дидактические преимущества аудиоматериала в том, что работа с ним не требует подключения зрительного канала и может совмещаться с другими видами учебно-поисковой деятельности обучающегося. Аудиофайл может быть загружен в мобильный телефон или плеер и прослушан в удобное для студента время. Прочитанные и записанные с различными интонациями диалоги помогают студентам освоить приемы продуктивного общения, педагогическую технику и т. д.

Разработанный нами видеоматериал содержит фрагменты учебных занятий с использованием эффективных методов или технологий обучения и воспитания, а также видеуроки педагогов-участников конкурсов профессиональ-

но-педагогического мастерства. Например, представляет интерес подборка видеофрагментов по таким темам, как «Создание на уроке проблемных ситуаций», «Организация групповой работы с учащимися», «Применение на уроке активных форм и методов обучения» и др. При этом студенты могут самостоятельно отобрать видеофрагменты учебных занятий, создав из них определенный коллаж, и представить для обсуждения в аудитории. Кроме того, можно предложить задание по анализу художественного фильма актуальной социально-педагогической проблематики (этот аспект будет раскрыт ниже). Как показало исследование, представляется целесообразным использовать в ходе учебных занятий подготовленные аудио- и видеоматериалы в качестве проблемных ситуаций, ситуаций-иллюстраций, элементов хрестоматий для придания учебному процессу продуктивного характера, проведения дискуссий, коллективной рефлексии.

Другим важным направлением использования ИКТ в педагогической подготовке выступает разработка на основе информационных средств заданий продуктивного характера. В качестве таких заданий нами были разработаны и внедрены так называемые обобщенные педагогические задачи [236; 323; 333]. Под обобщенными задачами по педагогике с использованием информационных технологий понимаются задачи поисково-исследовательской направленности, решение и представление результатов которых предполагают применение информационных ресурсов и технологий, при этом их условия дополнены методическими указаниями и рекомендациями. Последние включают описание способов самопроверки, критериев правильности решения, типичных ошибок, что позволяет студентам перейти от деятельности по образцу к самостоятельному конструированию решения. Важнейшими условиями разработки и эффективного использования таких задач в учебном процессе являются:

- содержание задач имеет поисково-исследовательскую, прикладную и профессиональную направленность, при этом вовлеченность студентов в решение задач способствует формированию у них способов разрешения социально-профессиональных проблем;

- задачи не жестко относятся к определенной учебной дисциплине, что позволяет осуществлять межпредметные связи

в учебном процессе, при этом содержание задач детерминируется актуальными социально-педагогическими проблемами, неординарными ситуациями, необходимостью аргументации деятельности, интерпретации мотивов поведения субъектов взаимодействия;

- организация решения таких задач предполагает как индивидуальную, так и групповую формы работы студентов; задачи могут применяться на всех этапах процесса обучения (от восприятия знаний, их осмысления и понимания через закрепление, систематизацию и обобщение к применению в нестандартных ситуациях);

- в результате решения задач поисково-исследовательской направленности у студентов развиваются способы теоретического, творческого мышления, признаками которых являются способность к целеполаганию, проектированию и конструированию, переносу или моделированию методов решения задач; они приобретают навыки системного анализа, умений прогнозировать как ближайшие, так и отдаленные последствия деятельности, соотносить их с поставленными целями.

Названные умения и навыки составляют основу ряда ключевых компетенций, способствующих эффективному самообразованию студентов, исследовательской деятельности в сфере будущей профессии.

Опыт разработки и применения в учебном процессе обобщенных задач по педагогике с использованием информационных технологий позволил выделить их особенности:

- 1) в ходе решения задачи самостоятельная работа студентов на ЭВМ не сводится к прочтению учебного материала с дисплея (учебно-информационная деятельность) или выполнению теста (учебно-контролирующая деятельность); компьютер служит средством организации поисково-исследовательской деятельности студента;

- 2) использование задач в ходе учебных занятий выступает условием разворачивания и вовлечения каждого студента в проблемную ситуацию;

- 3) задача может служить игровой формой обучения, стимулирующей познавательные потребности и интересы студентов, если будет разработана с учетом принципов соревновательности, свойственных компьютерным играм.

Нами разработаны различные типы обобщенных задач, используемых в ходе преподавания психолого-педагогических дисциплин для студентов всех специальностей, для решения которых требуются компьютерные и мультимедийные средства. К таким задачам относятся:

- задачи-проекты с использованием технологии представления отчетных материалов web-квест (задача предназначается и для групповой разработки);

- задачи по разработке проектов подготовки к изданию научно-популярных журналов по межпредметной тематике и созданию системы динамических презентаций с использованием возможностей MS PowerPoint (например, журнал может иметь название «Математика в жизни», а работа по его созданию отражает связь педагогики с методикой математики);

- задания по разработке тестов в электронном виде (например по любой из тем дисциплины «Основы психологии и педагогики»);

- задания по разработке гипертекстового учебного пособия по теме(ам) изучаемой дисциплины или межпредметной тематике (например по методике преподавания отдельной дисциплины, использованию эффективной образовательной технологии);

- задания по разработке баз данных, глоссариев, в которых содержится словарь понятий и терминов из определенного учебного курса или его раздела;

- задания по созданию списка интернет-источников по заданной или выбранной студентами проблематике с краткой аннотацией и рекомендациями по их использованию при изучении педагогических дисциплин.

Указанные типы задач с методическими указаниями и рекомендациями содержатся в авторском пособии [236] и внедрены в образовательный процесс Белорусского государственного университета и других вузов.

Следующим направлением внедрения ИКТ в педагогическую подготовку является использование на учебных занятиях сетевых технологий для организации взаимодействия всех участников образовательного процесса – работа с интернет-форумом [236]. Интернет-форум использовался нами для повышения эффективности решения студентами обобщенных задач по педагогике, проведения коллективной рефлексии в форме дискуссии по результатам их решения. Форум выступает эффективным

средством вовлечения каждого из студентов в процесс решения задач. Выдвижение гипотез, обоснование хода решения и полученных результатов предполагают обращение студентов к основному и дополнительному учебному материалу, поиску новой информации, что способствует более глубокому пониманию и закреплению полученных знаний. Кроме того, именно форум позволяет организовать оперативную обратную связь преподавателя и студентов (при этом студенты могут находиться в конкретный момент времени удаленно от преподавателя), оценить учебную активность и глубину знаний каждого студента. Для реализации интернет-форума в учебном процессе нами были разработаны требования и рекомендации ко всем участникам образовательного процесса, необходимые для их обязательного выполнения. Студент-участник форума должен:

- сформулировать обоснованный ответ на вопросы (задания) задачи в краткой форме (не менее 6–7 предложений – приблизительно 100 знаков);
- ответить на вопросы, поступившие от других участников форума;
- периодически выполнять обязанности эксперта и оценивать представленные решения (ответы) коллег по форуму. Критерии оценки: актуальность, корректность и научность, доказательность и опора на психолого-педагогическую литературу, самостоятельность, активность при обсуждении проблемы.

Для преподавателей также разработаны рекомендации по организации форума:

- в целях управления дискуссией, поддержания у студентов интереса к обсуждаемым вопросам целесообразно задавать проблемные актуальные вопросы, приводить примеры парадоксальных ситуаций, высказывать собственное мнение (иногда даже противоречивое), выставлять новую информацию по обсуждаемым проблемам;
- назначать из числа студентов модератора, т. е. лицо, которое следит за соблюдением правил общения, принятых на форуме;
- целесообразно всех участников форума разбить на подгруппы, для каждой из которых определяется круг вопросов (если количество отвечающих велико, то участникам семинара сложно ориентироваться в ответах коллег);

- наиболее интересные ответы могут быть распечатаны и использованы как материал для обсуждения в аудитории в ходе учебных занятий.

На интернет-форуме могут обсуждаться не только ход решения обобщенных задач и полученные результаты, но и решаться проблемные ситуации или вопросы в рамках дистанционного семинара. При этом существует несколько форм проведения дистанционного семинара.

Одна из форм организации – обсуждение на сайте в разделе «Форум» актуальных проблемных вопросов социально-образовательной проблематики. Наш опыт показывает целесообразность постановки и эффективность обсуждения следующих вопросов: «Как реализовать индивидуальность в коллективе? Обоснуйте свою точку зрения?», «Могут ли родители всегда быть авторитетом для своих детей?», «Как создать и поддерживать родительский авторитет?», «Можно ли сделать карьеру быстро будучи молодым? Что для этого нужно?».

Среди обсуждаемых проблем на интернет-семинаре наибольший интерес вызывают вопросы семейного воспитания, проблема взаимоотношений в коллективе (группе сверстников, педагогическом, профессиональном коллективе), актуальные проблемы образования, проблемы родителей и детей, вопросы стимулирования сотрудников и активизации их мышления при решении исследовательской задачи, проблемы организации совместной работы сотрудников при разработке проекта.

Следующая форма проведения дистанционного семинара – просмотр и анализ художественных (документальных) фильмов социально-педагогической направленности и выявление их воспитательного потенциала. Для выполнения этого задания предлагается просмотреть некоторые из предложенных фильмов (или сделать их самостоятельный выбор). Коллекция фильмов размещена, например, на сайте <http://film.arjlover.net/film/>.

В качестве проблемных вопросов по результатам рефлексии просмотренных фильмов, которые целесообразно обсуждать на интернет-семинаре или интернет-форуме, могут выступать следующие вопросы: «Почему события развернулись именно так?», «Какие педагогические воздействия, действия героев были правильными (неправильными) с точки зрения гуманистической педагогики?», «Больше всего меня поразило...», «При воспитании собственного ребенка я буду (или никогда не

буду) поступать, как...», «Какие качества и умения можно позаимствовать у героев фильма?».

Обсуждение проблемных вопросов на интернет-семинаре или интернет-форуме может осуществляться в такой активной форме, как «мозговой штурм».

Еще одно эффективное направление применения ИКТ в педагогической подготовке – использование средств компьютерного обучения для создания электронного учебного курса на базе сетевой образовательной платформы (СОП) e-university. Электронный учебный курс, разработанный на базе СОП e-university, представляет собой информационно-методическое обеспечение читаемого на дневной и заочной формах обучения учебного курса «Основы педагогики» (euniversity.vsu.by; доступ разрешен зарегистрированным пользователям БГУ). Электронный учебный курс построен на модульной основе. Студенты могут изучать модули в строго определенном или произвольном порядке (оба эти варианта имеют свои преимущества). Для студентов доступными являются: типовая программа по курсу, основная и дополнительная литература по курсу в целом и каждому модулю в отдельности; учебный материал по каждому из модулей. К каждому модулю преподавателем разрабатываются методические рекомендации для студентов по работе с учебным материалом, компьютерные тесты, а также задания открытого типа, ответы на которые можно прикрепить в виде отдельного файла. СОП e-university позволяет преподавателю оперативно отслеживать успешность выполнения тестов и заданий открытого типа как отдельным студентом, так и группой в целом, осуществлять оценку знаний студентов на основе рейтинговой системы оценивания, а также гибко и оперативно корректировать собственную педагогическую деятельность на основе оперативной обратной связи. В ходе проведенного исследования нами создан на базе СОП e-university и внедрен электронный учебный курс «Педагогические технологии в современной образовательной теории и практике» для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям (euniversity.vsu.by; доступ разрешен зарегистрированным пользователям БГУ).

Возможности СОП e-university позволяют реализовать интерактивное взаимодействие преподавателя со студентами и сту-

дентов между собой через форум, индивидуальные электронные консультации, а также компьютерное тестирование.

Компьютерное тестирование по социально-гуманитарным, в том числе психолого-педагогическим, дисциплинам имеет свои особенности.

Анализ педагогической литературы [383; 384], а также собственный опыт разработки и использования тестов в ходе преподавания педагогических дисциплин [236; 322] позволили заключить, что независимо от конкретной программной среды к преимуществам компьютерного тестирования относятся: возможность индивидуального контроля знаний (каждый студент выполняет индивидуальные тестовые задания), регулярность проведения и сочетание различных видов контроля, объективность оценки знаний тестируемых, единство требований, предъявляемых к студентам, легкость статистической обработки результатов. Экзамен в форме компьютерного тестирования позволяет проверить знания по большинству вопросов дисциплины, освобождает преподавателей от трудоемкой проверки письменных работ. Компьютерное тестирование позволяет реализовать и так называемые адаптивные тесты, в которых трудность последующего задания меняется в зависимости от подготовленности студента.

Системы компьютерного тестирования позволяют присоединить к тесту, предназначенному для самопроверки, список литературы, учебно-справочный материал по тесту, краткий конспект, статистические данные и т. п., предназначенные для самообучения и самоконтроля. При компьютерном тестировании, как правило, создается так называемый банк заданий, который состоит из групп заданий одинаковой меры трудности. Это позволяет генерировать различные по содержанию, но эквивалентные по мере трудности тесты. Значительное преимущество компьютерного тестирования заключается и в возможности изменять порядок следования заданий, порядок вариантов ответов на вопросы внутри задания, что исключает механическое запоминание или использование шпаргалок.

Кроме того, в программу тестирования в СОП e-university включены средства для статистической обработки результатов тестов, что позволяет вычислить эмпирическую меру трудности заданий, выявить задания, обладающие низкой различающей способностью. Ширина содержания теста и удобство шка-

лы дают испытуемому возможность продемонстрировать свои достижения практически по всем важнейшим вопросам курса (тогда как на экзамене он отвечает на два-три вопроса из соответствующих тем), а экзаменатору – более объективно увидеть различия в подготовленности студентов по предмету.

Однако все положительные стороны компьютерного (также как и традиционного) тестирования реализуются лишь при наличии качественных тестов, профессионализма разработчиков и экзаменаторов, стандартизации процедуры проведения, обработки и интерпретации результатов. В противном случае непрофессиональное использование тестов может дискредитировать саму идею их использования. Серьезной проблемой является и то, что многие используемые тесты не проходят обязательной проверки качества их содержания, надежности и валидности результатов на основе методов статистики. В большинстве случаев рецензируются и обсуждаются без эмпирической проверки состав и содержание заданий, часто не производится определение степени их трудности.

Анализ вышеуказанной психолого-педагогической литературы [385] и собственного опыта организации тестирования по психолого-педагогическим дисциплинам позволил выявить следующие особенности разработки тестовых заданий:

- специфика отбора содержания обучения, суть которой в том, что не весь учебный материал по социально-гуманитарным дисциплинам может подлежать преобразованию в вопросы теста без потери качества содержания (особенно ярко проблема качества содержания проявляется при составлении тестовых заданий для компьютерного тестирования, где преобладающими выступают вопросы в закрытой форме);

- особенность научной терминологии, проявляющаяся в том, что в определенных ситуациях различные термины выражают очень близкое по смыслу понятие (например, для педагогики такими терминами являются «активные формы обучения», «активные методы обучения», «развивающие технологии»), что затрудняет однозначную формулировку ответа;

- особенность социально-гуманитарного знания, связанная с плюралистическим подходом к истине. Для социально-гуманитарных знаний, включая психолого-педагогические, характерно множество точек зрения на один и тот же вопрос (например, соотношение категорий «обучение», «воспитание»,

«образование», «развитие», а также понятий «умение» и «навык», сущность понятий «способность», «педагогическая технология», «компетентность» и др.). В этой связи при формулировке тестового задания необходимо четко указывать, о какой точке зрения идет речь.

Анализ опыта проведения тестирования по психолого-педагогическим дисциплинам показывает, что представляется целесообразным чередовать разные виды тестирования: пробное, направленное на психологическую адаптацию студентов к компьютерной среде и освоение ими особенностей и навыков работы с компьютерной программой, и обучающее, обеспечивающее промежуточный и итоговый виды контроля, самопроверку студентами знаний и умений.

Для проведения тестирования с целью самопроверки необходимо соблюдать следующие организационно-педагогические требования к его организации: 1) разработка вспомогательного дидактического материала, которым студент может пользоваться в случае затруднений при выполнении тестов; 2) предоставление возможности студенту неоднократно проходить тест и получать рейтинговые оценки. При этом данные о результатах теста (количество попыток ответов, баллы и рейтинг) представляют собой конфиденциальную информацию, просматривать которую разрешается только тестируемому. Такое самопроверочное тестирование позволяет студентам без эмоционально-психологических стрессов подготовиться к контрольному тесту, своевременно устранить пробелы и затруднения в освоении учебного материала.

При модульной организации учебного курса применяются тесты, направленные на оценивание студентов по результатам освоения модуля. Данный вид тестов можно отнести к тестам с содержательно-ориентированной интерпретацией результатов, в которых количество заданий может быть достаточно большим, при этом задания различаются по степени трудности. Их использование позволяет преподавателю получать достаточно объективную информацию об усвоении каждым студентом учебного материала, успеваемости группы в целом. Кроме того, подробная статистика по результатам ответов на конкретное задание помогает педагогу проанализировать качество теста.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что применение ИКТ в педагогической подготовке

способствует повышению ее качества при соблюдении следующих организационно-педагогических требований:

1. Педагогически целесообразное сочетание в педагогической подготовке ИКТ и традиционных методов и средств обучения, что означает не противопоставление друг другу информационных и педагогических средств, а активное использование и адаптацию к учебному процессу бесспорных преимуществ ИКТ с учетом психолого-педагогических закономерностей и особенностей процесса обучения. К основным преимуществам применения в учебном процессе компьютерных и мультимедийных средств относятся: а) возможность для студентов и преподавателей получения достаточно большого объема информации и вынужденная активность совершения мыслительных операций по ее переработке; б) легкий доступ к постоянно расширяющейся базе литературных источников; в) возможность эмоционально-образного, а также нелинейного представления содержания учебного материала; г) свобода и самостоятельность познавательной и исследовательской деятельности студентов; д) расширение возможностей для виртуального педагогического общения одновременно с большим количеством участников образовательного процесса (например использование интернет-семинаров, интернет-форумов).

Применение ИКТ в педагогической подготовке способствует активизации самостоятельной работы студентов, разнообразию ее форм и содержания; систематичности контроля и проверки достигнутых образовательных результатов, расширению и активизации самоконтроля и самопроверки студентами собственных учебных результатов, коллективной рефлексии; качественному осуществлению рейтинговой оценки знаний и умений студентов; повышению мотивации студентов к освоению дисциплины, стимулированию учебно-познавательной активности студентов, развитию у них способности к самообразованию, исследовательских умений. Указанные образовательные результаты студентов являются основанием для развития у них социально-личностных компетенций.

2. Соответствие информационно-методического обеспечения педагогической подготовки, реализуемой на основе компьютерных и мультимедийных средств, содержанию и способам решения универсальных социально-профессиональных проблем и задач, что выступает необходимым условием развития

у студентов психолого-педагогических, социально-личностных компетенций.

3. Внедрение педагогических обобщенных задач продуктивного характера, разработанных с помощью ИКТ, методы решения которых соответствуют способам разрешения универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности. Использование таких задач способствует продуктивному характеру учебно-поисковой деятельности студентов, освоению ими способов эвристической и/или исследовательской деятельности. При этом задача выступает средством развития и диагностики не только психолого-педагогических знаний и умений, но и таких личностных свойств, как ценностно-смысловая направленность личности, способность к самостоятельному принятию решений, рефлексии, а также сформированность потребностно-мотивационной сферы, что не представляется возможным проверить с помощью тестовых заданий. Указанные образовательные результаты лежат в основе формируемых социально-личностных, в том числе психолого-педагогических, компетенций. Использование таких задач позволяет в некоторой мере компенсировать недостатки внедрения ИКТ в учебный процесс, связанные со снижением эвристической направленности образовательного процесса, ограничением форм непосредственного педагогического общения всех участников процесса.

4. Разработка на информационной основе и внедрение разных видов тестовых заданий по педагогике в сочетании с обобщенными педагогическими задачами разного уровня сложности, что позволяет развивать и диагностировать с достаточной степенью объективности уровни освоения студентами не только способов деятельности по узнаванию и воспроизведению, но и эвристической и исследовательской деятельности.

Эффективность обоснованных факторов и условий управления качеством педагогической подготовки в университете, основных путей и способов развития у студентов психолого-педагогических компетенций подтверждена результатами проведенной экспериментальной работы, представленными в четвертой главе.

Глава 4
МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

4.1 Методологическое обеспечение
и методы исследования

4.1.1 Теоретико-методологическая база
и этапы исследования

Общая схема иерархических уровней методологии (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин) [117] содержит четыре уровня. **Уровень философской методологии** в исследовании представлен:

- философскими положениями о единстве теории и практики; взаимосвязи и взаимообусловленности содержания и формы; диалектической сущности развития; специфике проявления общего, особенного и единичного; переходе количественных изменений в качественные;

- основными положениями философской и педагогической антропологии, рассматривающими личность как фундаментальную и смыслообразующую ценность социокультурного развития, как субъект всех сфер жизнедеятельности и общественных отношений, как субъекта, способного к самоопределению и самореализации, установлению с окружающей средой гармоничных отношений охранно-созидательного типа, постоянному самообразованию, личностному и профессиональному саморазвитию на основе овладения компетенциями, лежащими акмеологическому развитию (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков) [18; 274; 354; 386–394];

- положениями о диалектической взаимозависимости социальной, биологической и психологической составляющих в процессе обучения и воспитания личности (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Н. М. Таланчук, В. Д. Шадриков) [198; 203; 288; 345; 367; 368; 389].

Общенаучный уровень методологии исследования определяется системным, деятельностным, личностно ориентированным, синергетическим подходами. На основе систем-

ного подхода (И. В. Блауберг, И. А. Зимняя, А. С. Рыков, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Э. Г. Юдин) [83; 117; 118; 176; 196; 395] в исследовании обоснованы сущность психолого-педагогической компетентности, определены место и роль компетентностного подхода в системе других подходов к конструированию профессиональной подготовки в высшем образовании; рассмотрена трехуровневая вариативная педагогическая подготовка в виде совокупности функционирующих на разных уровнях подсистем; раскрыта сущность системы управления качеством педагогической подготовки, при этом и педагогическая подготовка, и процесс управления ее качеством исследовались в единстве педагогической теории, практики и эксперимента; обоснован поэтапный процесс формирования психолого-педагогической компетентности как системы взаимосвязанных компонентов, на развитие которых оказывает влияние совокупность выявленных факторов и условий. Опора на деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, В. А. Болотов, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков) [19; 203; 317; 324; 345; 396–398], который рассматривает человека как объект и субъект общественных отношений и деятельности, обеспечивает: 1) раскрытие компетенций и компетентности как деятельностных категорий, обладающих акмеологической сущностью; 2) обоснование универсальных социальных психолого-педагогических проблем и задач профессиональной деятельности и их классификацию; 3) разработку деятельностного типа содержания психолого-педагогических дисциплин, составляющих содержание преемственных образовательных программ трехуровневой педагогической подготовки. Синергетический подход (В. В. Позняков, А. И. Пригожин, Н. М. Таланчук) [367; 399], с одной стороны, позволил рассмотреть педагогическую подготовку и управление ее качеством как сложную открытую систему, в которой важную роль играют самопроверка, самооценка, самоуправление, самообразование, с другой – как систему, обеспечивающую соответствие уровня сформированности психолого-педагогической компетентности требованиям, установленным образовательными стандартами, и растущим потребностям работодателей. При этом процесс формирования психолого-педагогической компетентности исследовался как открытая неуравновешенная диссипативная система, на которую оказы-

вали влияние объективные и субъективные факторы, связанные с саморегуляцией и самоорганизацией личности студента.

Конкретно-научный уровень методологии исследования образуют:

- концепции личностно ориентированного образования (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) [347–349; 355–357], учет которых позволил обосновать: ориентацию педагогической подготовки на дифференцированные запросы обучающихся и сущность процесса формирования у них разноуровневой психолого-педагогической компетентности и целесообразность разработки вариативных образовательных программ педагогической подготовки с учетом потребностей и возможностей студентов и реализации личностно ориентированных (развивающих) методик обучения и воспитания;

- теоретико-практические положения гуманизации, демократизации и гуманитаризации образования (Ш. А. Амонашвили, К. В. Гавриловец, И. А. Зимняя, И. И. Казимирская, А. П. Сманцер) [295; 354; 358; 359; 362; 363], опора на которые позволила раскрыть феномен педагогической подготовки как важнейшей составляющей профессиональной подготовки студентов в вузе, способствующей формированию у них психолого-педагогических и социально-личностных компетенций; обосновать универсальность психолого-педагогических знаний и возможность их применения для решения широкого круга личностных, социальных и профессиональных задач в сфере любой профессии; разработать на модульной основе вариативное содержание педагогической подготовки для студентов как гуманитарных, так и естественно-научных специальностей, которое осваивается обучающимися, в том числе на основе свободного выбора (например получение дополнительной педагогической квалификации);

- основные положения педагогической психологии о развивающей и воспитывающей сущности обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) [324; 397; 400], которые использовались при обосновании механизма развития психолого-педагогических компетенций и компетентности как интегрированного результата образовательного процесса;

- теоретико-методологические основы развития высшего профессионального образования, в том числе педагогического

(В. А. Болотов, В. В. Буткевич, А. И. Жук, И. И. Казимирская, В. А. Капранова, В. Л. Матросов, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин, А. П. Сманцер, В. П. Тарантей, А. Н. Тихонов, Л. А. Трубина, И. И. Цыркун, А. В. Торхова) [32–35; 37; 61; 86; 87; 89; 90; 95; 193; 291; 295–298; 401], опора на которые способствовала включению педагогической подготовки в образовательный процесс университета и разработке ее содержания и технологий с учетом принципов развития педагогического и классического университетского образования, что позволило организовать педагогическую подготовку на основе компетентностного подхода и требований повышения качества образования;

- эффективные педагогические технологии, основанные на рефлексивно-деятельностных формах и проблемно-исследовательских методах, в том числе информационно-коммуникационные технологии (А. И. Жук, Н. Н. Кошель, М. М. Левина, А. В. Макаров, Н. И. Мицкевич, И. И. Цыркун, Д. В. Чернилевский, Ю. Г. Фокин) [307; 369; 370; 402–405], которые в ходе исследования были адаптированы к целям педагогической подготовки и применялись в учебном процессе с целью повышения продуктивности учебно-поисковой деятельности студентов и активизации их самостоятельной работы, что способствовало формированию у обучающихся психолого-педагогической компетентности.

В ходе исследования мы также опирались:

- на основы теории оптимального управления системами (И. В. Блауберг, В. В. Окрепилов, А. С. Рыков, Э. Г. Юдин) [116–118], которые использовались для обоснования условий и механизмов управления функционированием и развитием педагогической подготовки;

- на положения теории современного менеджмента качества (Э. Деминг, Д. Джурин, Х. Танака, В. Окрепилов и др.) [101; 102; 115; 116], использованные при обосновании системы управления качеством педагогической подготовки и образовательного процесса в целом;

- на идеи в области управления образовательными системами (Г. А. Бордовский, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.) [102; 125–127; 129], позволившие адаптировать принципы и методы всеобщего менеджмента качества к образовательным системам;

- на теоретико-практические положения технологизации образовательного процесса (В. П. Беспалько, В. Ю. Питюков, Н. Ф. Талызина и др.) [128; 130–133], опора на которые позволила обосновать технологические основы управления качеством образования в вузе;

- на теоретико-методологические и методические положения из теории и практики качества высшего образования (В. И. Байденко, А. И. Жук, В. В. Рябов, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. В. Фролов) [82; 83; 104; 158; 201], использование которых дало возможность определить с учетом требований компетентностного подхода результаты педагогической подготовки как нормы ее качества;

- на теоретико-методологические основы компетентностного подхода в высшем образовании (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. В. Макаров, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков) [135; 136; 178–180; 196; 199; 201; 202; 206; 209], использованные для обоснования компетентностного подхода в педагогической подготовке, рассмотрения его в виде средства моделирования обобщенных результатов педагогической подготовки как критериев качества образования в университете;

- на методологические положения моделирования как всеобщего метода исследования (В. В. Краевский, К. Б. Малышев, В. И. Михеев, А. С. Рыков, В. А. Штофф и др.) [118; 119; 121–124], которые учитывались при обосновании модели системы управления качеством педагогической подготовки в вузе.

Четвертый уровень методологии – **методически-процедурный** – соответствует решению поставленных задач и проверки исходных гипотез в проводимом исследовании. В этой связи был использован комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих друг друга методов.

К основным теоретическим методам относятся методы теоретического анализа философской, психологической и педагогической литературы по проблемам высшего профессионального образования, в том числе педагогического, повышения качества профессиональной подготовки в вузе, компетентностного подхода в высшем образовании; методы сравнительного анализа развития отечественной и зарубежных систем высшего педагогического образования; методы экспертного анализа нормативно-методических документов, результаты которого способствовали разработке комплексного учебно-методического

и информационного обеспечения педагогической подготовки. Их использование позволило обосновать концептуальные основы педагогической подготовки в структуре образовательного процесса вуза (функции, принципы, структуру, содержание, результаты) в контексте повышения качества высшего образования и компетентностного подхода, на основании чего посредством метода моделирования была обоснована система управления качеством педагогической подготовки в классическом университете, осуществлена ее апробация и последующая коррекция модельных представлений, выявлены факторы и условия, детерминирующие управление качеством педагогической подготовки в университете, а также определены основные пути развития психолого-педагогической компетентности в вузе.

Эмпирические методы (педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, собеседование, анализ продуктов учебно-исследовательской деятельности студентов, самооценка и экспертная оценка) позволили подтвердить правомерность выявленных теоретико-практических положений организации педагогической подготовки и управления ее качеством, сущности психолого-педагогической компетентности студентов, получить объективную информацию о факторах, условиях и путях, оказывающих влияние на качество педагогической подготовки и образовательного процесса в целом, сформированность психолого-педагогической компетентности. Качественный и количественный анализ результатов эксперимента, методы математической статистики обеспечили получение достоверных данных об итогах экспериментальной работы.

Данное исследование осуществлялось поэтапно с 1994 по 2009 гг.

На первом этапе – **подготовительном (1994–2000 гг.)** – осуществлялось обоснование необходимости проведения комплексного научного исследования, направленного на совершенствование педагогической подготовки в условиях классического университета, выявление подходов к отбору или конструированию содержания психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающих вариативную педагогическую подготовку студентов, обучающихся по педагогическим и непедагогическим специальностям. Изучались также отечественные и зарубежные источники по проблемам развития высшего образования, в том числе педагогического, качества образования, совершен-

ствования структуры университетского образования и перехода к двухступенчатой системе подготовки выпускников; экспертировались нормативные и учебно-методические документы по высшей школе (образовательные стандарты, типовые учебные программы и др.) и обосновывалась необходимость их обновления с учетом современных тенденций развития высшей школы в новых социально-экономических условиях; обобщался российский и другой международный педагогический опыт по проектированию образовательных стандартов нового поколения в условиях двухступенчатого высшего образования, управлению качеством образования в вузе, совершенствованию системы педагогического образования, разработке инвариантного цикла социально-гуманитарных дисциплин для студентов всех специальностей, организации в университете педагогической подготовки студентов, обучающихся по непедagogическим специальностям; собирался эмпирический материал посредством методов наблюдения (прямого, косвенного, включенного) и собеседования о путях разрешения перечисленных выше проблем.

На втором этапе – **проектно-программном (2000–2003 гг.)** – на основе созданной теоретической и эмпирической базы формулировались проблема, тема, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования; обосновывалось методологическое обеспечение исследования и его методы; выявлялись актуальность и сущность педагогической подготовки в логике требований компетентностного подхода и повышения качества высшего образования, разрабатывалось и апробировалось учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки, осуществлялась разработка программы опытно-экспериментальной работы по формированию в ходе педагогической подготовки студентов их психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных и профессиональных компетенций; определялась база для проведения эксперимента, создавалось его научно-методическое и диагностическое обеспечение, включающее, в том числе, раздаточные материалы; проводился констатирующий этап эксперимента, направленный на изучение состояния высшего образования, включая систему педагогического образования, проблем качества образования и внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку, а также на выявление влияния педагогической подготовки на

развитие у студентов психолого-педагогических и социально-личностных компетенций; разрабатывались концептуальные основы педагогической подготовки, модель управления ее качеством, критерии сформированности психолого-педагогической компетентности.

На третьем этапе – **реализационно-проверочном (2003–2007 гг.)** – завершалось изучение влияния педагогической подготовки на развитие у студентов психолого-педагогических и социально-личностных компетенций и определение способов формирования психолого-педагогической компетентности; проводился формирующий этап эксперимента; уточнялись и дополнялись концептуальные основы педагогической подготовки в условиях классического университета с учетом требований компетентностного подхода и повышения качества высшего образования; проверялись и корректировались модельные представления о системе управления качеством педагогической подготовки, факторах и условиях, оказывающих существенное влияние на качество педагогической подготовки и образовательного процесса в целом, эффективных путей и способах развития у студентов психолого-педагогической компетентности. В указанный период продолжалась работа по созданию или обновлению нормативного учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки и процесса управления ее качеством; осуществлялась обработка полученных данных опытно-экспериментальной работы; продолжалась апробация результатов исследования; внедрялся в классические, технические, профильные университеты созданный на основе новых образовательных стандартов и апробированный учебно-методический комплекс по педагогической подготовке с учетом выявленных факторов и условий, способствующих эффективному формированию у студентов психолого-педагогической компетентности и повышению качества профессиональной подготовки в вузе.

Четвертый этап – **обобщающий (2007–2009 гг.)** – включал окончательный анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы с применением методов математической статистики; дальнейшее внедрение на основе созданной модели в вузы республики системы вариативной педагогической подготовки, обеспеченной методически и информационно; формулировку выводов и научно-методических рекомендаций

по организации на компетентностной основе педагогической подготовки как фактора повышения качества целостной профессиональной подготовки, а также научно-практических положений и рекомендаций по развитию у студентов психолого-педагогической компетентности, способствующей решению социально-профессиональных задач в сфере любой профессии.

4.1.2 Организация опытно-экспериментальной работы по совершенствованию педагогической подготовки студентов

Основными целями опытно-экспериментальной работы являлись разработка и внедрение учебно-методического обеспечения, направленного на совершенствование педагогической подготовки студентов университета. Опытно-экспериментальная работа была направлена на решение следующих практических задач:

- разработка на компетентностной основе и внедрение образовательных стандартов нового поколения, в том числе по циклу социально-гуманитарных дисциплин, включая предмет «Основы психологии и педагогики»;
- обновление с учетом требований образовательных стандартов и компетентностного подхода содержания и структуры вариативной педагогической подготовки студентов университета, разработка и внедрение ее нормативно-методического, учебно-методического и информационного обеспечения;
- разработка на компетентностной основе и реализация в учебном процессе учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов;
- проверка эффективности обоснованных путей и способов развития у студентов психолого-педагогической компетентности и диагностика уровней ее сформированности.

Опытно-экспериментальная работа включала следующие направления деятельности:

1. Разработка нормативно-методических документов, создание или обновление учебно-методического обеспечения педагогической подготовки на компетентностной основе и их внедрение в учебный процесс: макета образовательного стандарта высшего образования первой ступени (утвержден Министерством образования Республики Беларусь 13.06.2006 г. № 374.), образовательного стандарта высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин

(утвержден Министерством образования Республики Беларусь 01.09.2006 г. № 89, РД РБ 02100.5.277–2006), типовых учебных программ «Педагогика и психология высшей школы» (утверждена Министерством образования Республики Беларусь 11 июля 2003 г., регистрационный № ТД-287/тип.), «Основы психологии и педагогики» (утверждена Министерством образования Республики Беларусь 5 июля 2007 г., регистрационный № ТД-СГ.006/тип.).

2. Разработка с учетом требований компетентностного подхода и внедрение учебных и учебно-методических пособий по психолого-педагогическим дисциплинам, способствующих переориентации их содержания на деятельностный тип и обеспечивающих трехуровневую структуру вариативной педагогической подготовки студентов в университете (учебные пособия «Основы педагогики» (в соавторстве), «Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода» (в соавторстве) с грифом «Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов и аспирантов учреждений, обеспечивающих получение высшего образования»; учебно-методические комплексы «Педагогика» и «Педагогические технологии в современной теории и практике образования» (для студентов педагогических специальностей)).

3. Разработка и внедрение учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, в том числе с учетом требований компетентностного подхода (пособие «Педагогические основы самостоятельной работы студентов» (в соавторстве)).

4. Разработка и внедрение учебно-методического сопровождения использования активных, проблемно-исследовательских, проектных методик, тестовых форм контроля, в том числе на компьютерной основе, в ходе преподавания педагогических дисциплин «Основы педагогики» и «Педагогика», содержащегося в вышеуказанных учебных пособиях и включающего задания с методическими указаниями, технологические основы и планы проведения учебных занятий с применением конкретных методик.

5. Разработка и внедрение авторского комплекса обобщенных педагогических задач актуальной социально-образовательной проблематики, соответствующих универсальным социальным проблемам и задачам профессиональной деятельности и вы-

ступающих средствами развития и диагностики психолого-педагогической компетентности студентов, который включает, в том числе, задачи с компьютерным сопровождением.

6. Адаптация и применение информационно-коммуникационных технологий в процессе педагогической подготовки.

7. Разработка заданий к научно-исследовательским проектам, выполняемых студентами в период педагогической практики, а также методических указаний для студентов по использованию активных (игровых) форм и методов воспитания школьников в ходе летней педагогической практики (пособие «Педагогика лета, или Пятая школьная четверть» (в соавторстве с грифом «Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений, обеспечивающих получение высшего образования»)).

8. Разработка дидактических материалов по основам семейной педагогики для проведения клубных занятий со студентами во внеучебное время в рамках авторского проекта «Студенческая семья – XXI век».

9. Внедрение с учетом обоснованных факторов и условий в учебный процесс университета модели системы управления качеством педагогической подготовки, направленной на формирование психолого-педагогической компетентности.

10. Разработка содержания анкет и проведение анкетирования, в том числе студентов и экспертов, по вопросам модернизации высшего педагогического образования, качества подготовки педагогических кадров, внедрения компетентностного подхода в высшую школу, влияния педагогической подготовки на развитие у студентов психолого-педагогических и социально-личностных компетенций, выявления эффективных путей и способов формирования у студентов психолого-педагогической компетентности.

11. Разработка и применение диагностирующего инструментария, включающего критерии и показатели уровней сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности, а также комплекс обучающих задач по педагогике с методическим сопровождением, выступающий средством развития и диагностики психолого-педагогической компетентности.

Опытно-экспериментальная работа по развитию у студентов психолого-педагогической компетентности в процессе вариативной педагогической подготовки, реализованной с учетом обоснованных факторов и условий и разработанного комплексного учебно-методического и информационного обеспечения, проводилась в течение 2003–2008 гг. в четырех университетах республики: Белорусском государственном университете, Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины, Гродненском государственном университете имени Я. Купалы, Витебском государственном университете имени П. М. Машерова, в которой принимали участие в общей сложности 540 студентов и 95 экспертов.

В анкетировании работников системы педагогического образования по проблеме качества подготовки педагогических кадров, которое проводилось с нашим участием, было задействовано 626 молодых специалистов, 214 руководителей учреждений образования. Опытно-экспериментальная работа велась в Белорусском государственном университете с 1994 г. и заключалась в поэтапной переориентации на компетентностной основе педагогического образования на вариативную педагогическую подготовку, организованную с учетом принципов развития педагогического и университетского образования, принципов всеобщего управления качеством, разработке и реализации модели системы управления качеством подготовки как фактора повышения качества образовательного процесса в целом. С 2003 г. в учебный процесс Белорусского государственного университета (факультеты механико-математический, международных отношений, радиофизики и электроники, прикладной математики и информатики, журналистики, химический, гуманитарный) поэтапно начали внедряться разработанные нами учебные и учебно-методические пособия [303; 312–316], комплекс обобщенных педагогических задач [236]. Экспериментальная работа в Гродненском государственном университете имени Я. Купалы, Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины, Витебском государственном университете имени П. М. Машерова, системно организованная с 2005 г., заключалась во внедрении вариативной педагогической подготовки студентов, обеспеченной методически и информационно, и была направлена на эффективное формирование у студентов психолого-педагогической компетентности.

Результаты нашего исследования показали, что реализация указанных направлений опытно-экспериментальной работы и учебно-методических разработок по внедрению активных, проблемно-исследовательских, проектных форм и методов обучения, обобщенных задач по педагогике, имитирующих социально-профессиональные проблемы в сфере любой профессии, способствует повышению качества педагогической подготовки и образовательного процесса в целом, обеспечивает более высокий уровень сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности. Последняя, в свою очередь, повышает результативность решения студентами социально-личностных, профессиональных, коммуникативных, управленческих задач будущей профессиональной деятельности, способствует достижению конечного социально-экономического результата профессиональной подготовки в вузе – сформированности у выпускника социально-профессиональной компетентности. Результаты опытно-экспериментальной работы представлены далее.

4.2 Диагностика сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности

Выбор методов диагностики сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности в процессе педагогической подготовки осуществлялся с учетом следующих особенностей: сложность и интегративность личностно-профессионального свойства, каким является компетентность; отсутствие в социально-гуманитарных науках универсальных методик, позволяющих выявить уровни сформированности структурных компонентов сложного личностного качества; необходимость исследования процесса развития психолого-педагогической компетентности в динамике и сопоставления полученных данных через определенные промежутки времени. В этой связи для комплексной диагностики сформированности психолого-педагогической компетентности мы прибегли к сочетанию разных методов: самооценки, оценки компетентных экспертов, анкетирования, анализа решений обобщенных педагогических задач.

Для проведения сравнительного педагогического эксперимента (в 2005–2008 гг.) были отобраны экспериментальная

и контрольная группы студентов, включающие в общей сложности 540 человек, которые обучались по разным специальностям в классических университетах Беларуси (БГУ, ГГУ им. Ф. Скорины, ГрГУ им. Я. Купалы, ВГУ им. П. М. Машерова). В контрольную группу были включены студенты 2–4 курсов (первая ступень высшего образования) разных факультетов, которые изучали психолого-педагогические дисциплины на основе традиционно сложившейся практики (всего 251 человек). В экспериментальную группу вошли 289 студентов этих же факультетов, которые изучали психолого-педагогические дисциплины на разных уровнях педагогической подготовки («Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Педагогика и психология высшей школы») с использованием разработанного нами комплексного инновационного учебно-методического и информационного обеспечения, системы активных форм и методов обучения и воспитания.

Для экспертного оценивания результатов эксперимента в качестве экспертов были приглашены 95 преподавателей, в том числе психолого-педагогических дисциплин, руководителей и методистов факультетов, на которых обучались студенты-респонденты.

При формировании выборки студентов был использован метод районированной выборки, когда предварительно генеральная совокупность студентов по признаку типизации разбивается на частные группы, а затем в пределах этих групп производится выборка. Исходя из целей исследования нами были выбраны крупнейшие классические университеты Беларуси и обследованы студенты как естественно-научных, так и социально-гуманитарных факультетов. При таком методе извлечения выборки ее достаточный объем рассчитывался по формуле:

$$n = \frac{Nt^2\sigma_i^2}{N\Delta_x^2 + t^2\sigma_i^2},$$

где n – численность выборки;

σ_i^2 – средняя из внутригрупповых дисперсий (0,13 – для контрольной группы и 0,16 – для экспериментальной);

N – численность генеральной выборочной совокупности, равная 11 тыс. студентов (численность студентов, обучающихся на дневных отделениях некоторых факультетов названных университетов, составляет около 11 тыс. человек);

t – кратность ошибки выборки (при $p = 0,954$ $t = 2$);
 Δ_x – предельная ошибка выборки (выбрано значение 0,05).

Следовательно, достаточный объем выборки студентов для контрольной группы на основе данной формулы рассчитывался следующим образом:

$\frac{\sigma_i^2}{\sigma_i^2} = 0,13$; предельную ошибку выборки Δ_x выберем равную 0,05. Тогда

$$n = \frac{11000 \cdot 4 \cdot 0,13}{11000 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,13} \approx 205.$$

Аналогично вычислялся достаточный объем выборки студентов для экспериментальной группы:

$$n = \frac{11000 \cdot 4 \cdot 0,16}{11000 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,16} \approx 250.$$

Таким образом, выборка численностью 251 человек (контрольная группа) и 289 человек (экспериментальная группа) обладает свойством репрезентативности.

Для сбора социологической информации были выбраны методы самооценки и экспертных оценок, используемые в сочетании с анкетированием. Для определения значимости различий между достижениями групп был использован критерий согласия хи-квадрат (χ^2). Результаты комплексной диагностики обрабатывались методами математической статистики с применением табличного процессора MS Excel.

Диагностика уровней сформированности психолого-педагогической компетентности студентов осуществлялась перед началом экспериментальной работы и после нее. Одним из главных инструментов обследования, как отмечалось выше, являлось анкетирование студентов и опрос экспертов. Содержание вопросов анкет соответствовало структурным компонентам формируемой психолого-педагогической компетентности, а также основным условиям и способам развития компетенций в ходе педагогической подготовки. Во вводной части анкеты, предназначенной и для студентов, и для экспертов-преподавателей, содержалась информация о целях анкетирования, сущности понятия «компетентность» и структурных блоках компетентности как интегративного личностного качества. Мы полагали, что знание респондентами указанной информации поможет им осмыслить сущность понятия компе-

тентности как сложного личностного качества, понять смысл и логику постановки вопросов анкет, адекватно оценить значимость путей и способов развития психолого-педагогической компетентности.

Анкета для студентов и экспертов включала следующие блоки вопросов, с помощью которых:

- оценивались качество получаемого в вузе образования и уровни сформированности у студентов способности к мыслительным действиям и универсальных умений методологической и исследовательской направленности, способствующих применению знаний (компетенций) при решении разнообразных задач;

- выявлялась степень сформированности у студентов мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых личностных качеств, определяющих развитие психолого-педагогической компетентности;

- оценивались уровни сформированности у студентов обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, лежащих в основе психолого-педагогических компетенций, формируемых в ходе педагогической подготовки;

- определялась значимость изучения дисциплин «Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Педагогика и психология высшей школы» для формирования психолого-педагогической компетентности;

- выявлялись наиболее эффективные формы и методы обучения и самостоятельной работы студентов для развития психолого-педагогической компетентности;

- определялись формы и методы обучения, самостоятельной работы, которые преимущественно используются преподавателями в учебном процессе.

С целью повышения достоверности результатов анкетирования вопросы анкет были составлены таким образом, что отдельные ответы респондентов могли быть косвенно уточнены или перепроверены.

Вопросы анкет для экспертов дублировали большинство вопросов, предназначенных для студентов, и были четко направлены на оценивание уровней сформированности психолого-педагогической компетентности студентов и определение наиболее эффективных путей и способов ее развития.

Для проверки эффективности разработанных подходов к совершенствованию педагогической подготовки вопросы в анкетах для студентов, предлагаемых с целью самооценки до и после осуществления экспериментальной работы, были идентичными. Лишь в «Анкете “после”» содержались дополнительно два прямых вопроса, направленных на выявление значимости изучения психолого-педагогических дисциплин для развития у студентов психолого-педагогической компетентности, способствующей решению универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности. Мы полагали, что их включение в «Анкету “до”» было бы преждевременным, поскольку студенты до экспериментальной работы еще не приступали к изучению психолого-педагогических дисциплин.

Для оценки уровня сформированности различных компонентов компетентности использовалась следующая шкала: 1 – отсутствуют (или нулевой); 2 – фрагментарно выражены; 3 – большинство компонентов выражены; 4 – стабильно выражены; 5 – ярко выражены. Для оценки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности студентов в условных баллах была выбрана шкала: [2; 2,5) – не развит (отсутствует или нулевой уровень); [2,5; 3,5) – низкий уровень; [3,5; 4,5) – средний уровень; [4,5; 5] – высокий уровень.

Информация, полученная в результате самооценки студентов и экспертной оценки, обрабатывалась одновременно с результатами решения студентами обобщенных педагогических задач с использованием стандартной компьютерной программы анализа логических задач. Это обеспечило: 1) получение суммарных данных в абсолютных и относительных единицах по всем вопросам анкеты; 2) построение матриц, отражающих уровни взаимосвязи полученных данных; 3) осуществление анализа результатов самооценки студентов и экспертной оценки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности на основе критерия χ^2 ; 4) возможность содержательного анализа результатов решения обобщенных задач по педагогике, выступающих средством развития и диагностики компетенций; 5) проведение ранжирования указанных в ответах форм и методов обучения, самостоятельной работы, существенно влияющих на развитие психолого-педагогической компетентности студентов. При этом анализ результатов решения студентами

обобщенных задач, включающих универсальные социально-педагогические проблемы или ситуации профессиональной деятельности, а также соотношение этих результатов с оценками студентов и экспертов уровней сформированности психолого-педагогической компетентности позволили более объективно оценить не только знания обучающихся, но и их способность применять компетенции на практике.

Выявление структурных элементов психолого-педагогической компетентности и составление с их учетом анкетных вопросов осуществлялись нами на основе проведенного в разделе 2.4 обоснования на компетентностной основе содержания и результатов педагогической подготовки.

Так, нами отслеживалось формирование соответствующих обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, способностей и личностных качеств студентов по структурным блокам психолого-педагогической компетентности (базовый, личностный, социальный, профессиональный). Нами были определены критерии сформированности психолого-педагогической компетентности, которые использовались при проведении диагностики. Критерием развитости у студентов психолого-педагогической компетентности выступает сформированность способности к применению мыслительных действий и универсальных умений методологической и исследовательской направленности, мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых личностных качеств, обобщенных психолого-педагогических знаний и умений для решения разного уровня сложности личностных, социальных и профессиональных задач. В ходе проведенной экспериментальной работы в качестве таких задач использовались разработанные обобщенные педагогические задачи, выступающие средствами развития и диагностики компетентности (раздел 2.4).

По итогам экспериментальной работы были выявлены четыре возможных уровня сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности, на которых соответственно проявляются в разной степени структурные элементы психолого-педагогической компетентности: высокий (системный), средний (нормативный), низкий (ситуативный), нулевой (фрагментарный). Были определены показатели сфор-

мированности психолого-педагогической компетентности на каждом уровне.

Высокий уровень сформированности психолого-педагогической компетентности определяется стабильным проявлением всех ее вышеуказанных структурных блоков. Студенты с высоким уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности характеризуются ярко выраженными: 1) умениями владения методами системного и сравнительного анализа, моделирования и проектирования, решения нестандартных ситуаций, управления знаниями; 2) эмоционально-волевыми качествами (самостоятельность, организованность, ответственность, мобильность, саморегуляция); 3) гуманистической личностной направленностью, основанной на общечеловеческих и культурных ценностях, направленностью на повышение качества в сфере профессии. Студент (выпускник) проявляет высокую степень культуры социального взаимодействия и коммуникации, личностного и профессионального общения как гражданин, семьянин и профессионал. Студенты этой группы обладают выраженной способностью к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, исследовательской и инновационной деятельности в образовательной, социально-профессиональной сферах. Их психолого-педагогические знания и умения характеризуются глубиной, целостностью, системностью. При этом студенты демонстрируют выраженную готовность и способность применять, в том числе в изменяющихся условиях, психолого-педагогические знания и умения при решении высокой степени сложности социально-профессиональных и личностных задач, отвечающих растущим требованиям социально-государственного заказа и работодателей. На этом уровне студенты свободно решают обобщенные педагогические задачи.

Средний уровень сформированности психолого-педагогической компетентности определяется достаточной степенью развитости всех ее структурных блоков и большинства их элементов. Студенты со средним уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности характеризуются развитостью способности к совершению универсальных мыслительных действий и универсальных методологических и ис-

следовательских умений по управлению знаниями (анализу, сопоставлению и сравнению, синтезу и интеграции, систематизации, целеполаганию и прогнозированию результатов, принятию решения, рефлексии), указанных выше эмоционально-волевых и мотивационно-ценностных личностных качеств, обеспечивающих принятие гуманистических, культурно-этических ценностей и норм и следование им в жизни и профессии. Студенты этой группы проявляют готовность и способность к сотрудничеству, работе в группе, самообучению, готовность к личностно-профессиональному росту. Психолого-педагогические знания и умения студентов со средним уровнем психолого-педагогической компетентности устойчивы, чтобы их применять для разрешения преимущественно типовых социально-профессиональных и личностных задач, а также некоторых нестандартных социально-профессиональных ситуаций, в том числе в условиях изменений. На этом уровне студенты решают обобщенные педагогические задачи базового и личностно-социального уровней, некоторые задачи профессионального уровня, что свидетельствует об их устойчивой личностной направленности на освоение психолого-педагогических знаний и умений, понимании их значимости в профессиональной деятельности, выраженной готовности студентов к применению психолого-педагогических знаний и умений в личностной, в том числе семейной, и социально-профессиональной сферах.

Низкий уровень психолого-педагогической компетентности проявляется в недостаточной степени сформированности ее структурных блоков и отсутствием некоторых входящих в них элементов, низким уровнем развитости универсальных умений методологической направленности, ситуативным мышлением. Студенты с низким уровнем психолого-педагогической компетентности обладают фрагментарными обобщенными психолого-педагогическими знаниями и не системно сформированными соответствующими умениями, которые позволяют им решать лишь отдельные типовые социально-профессиональные задачи, адекватно анализировать стандартные учебно-социальные ситуации. На этом уровне студенты решали лишь некоторые обобщенные педагогические задачи базового уровня, отдельные

задачи личностно-социального уровня и не решали задачи профессионального уровня.

Нулевой уровень сформированности психолого-педагогической компетентности характеризуется слабым проявлением лишь некоторых элементов большинства ее структурных блоков, универсальных учебных умений методологической направленности. У студентов этой группы обобщенные психолого-педагогические знания и умения практически не проявляются; они решали лишь отдельные типовые задачи с опорой преимущественно на жизненный опыт. При этом преобладал «бытовой» уровень рассуждений без аргументации научных психолого-педагогических фактов.

Перейдем к более подробному изложению и сравнительному анализу результатов диагностики сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности у студентов.

На начальном этапе диагностики до проведения экспериментальной работы определялся первоначальный уровень сформированности психолого-педагогической компетентности (ППК) студентов контрольной и экспериментальной групп посредством самооценки. При этом оценивались уровни развитости базового, профессионального, социального и личностного блоков ППК, обобщенные психолого-педагогические знания и умения. Поэлементный состав названных блоков ППК определен в разделе 2.4. Обобщенные психолого-педагогические знания и умения в анкетах соответствуют знаниям и умениям, определяющим поуровневые результаты педагогической подготовки (см. раздел 2.4).

Данные об уровнях развитости компонентов ППК студентов контрольной и экспериментальной групп до начала экспериментальной работы приведены в сводных таблицах (таблицы 4.1, 4.2), а также в диаграммах (рисунки 4.1, 4.2).

На рисунке 4.1 цифрами в горизонтальном ряду обозначены следующие составляющие психолого-педагогической компетентности: 1 – базовый блок; 2 – профессиональный блок; 3 – социальный блок; 4 – личностный блок; обобщенные психолого-педагогические знания (5 – предметные, 6 – ценностно-смысловые, 7 – деятельностные); 8 – обобщенные психолого-педагогические умения; 9 – итоговый уровень ППК.

Таблица 4.1 – Распределение студентов по уровням сформированности компонентов ППК в контрольной группе (n = 251), в % (до начала эксперимента)

Уровни	Блок				Обобщенные психолого-педагогические знания			Обобщенные психолого-педагогические умения	Итоговый уровень ППК
	Базовый	Профессиональный	Социальный	Личностный	Предметные	Ценностно-смысловые	Деятельностные		
Не сформирован	0,00	0,80	0,00	1,20	0,80	2,42	3,23	1,20	1,21
Низкий	7,20	25,10	11,24	8,03	14,46	9,68	13,71	8,03	12,18
Средний	73,60	63,35	71,08	58,23	51,81	39,52	52,02	55,82	58,18
Высокий	19,20	10,76	17,67	32,53	32,93	48,39	31,05	34,94	28,43
Средняя оценка	4,00	3,78	4,12	4,19	4,16	4,17	3,89	4,14	4,05
Ранг	3	1	4	8	6	7	2	5	

Таблица 4.2 – Распределение студентов по уровням сформированности компонентов ППК в экспериментальной группе (n = 289), в % (до начала эксперимента)

Уровни	Блок				Обобщенные психолого-педагогические знания			Обобщенные психолого-педагогические умения	Итоговый уровень ППК
	Базовый	Профессиональный	Социальный	Личностный	Предметные	Ценностно-смысловые	Деятельностные		
Не сформирован	0,35	1,38	0,35	0,69	2,77	2,43	3,13	1,38	1,56
Низкий	9,00	20,42	11,76	5,56	14,19	8,33	16,32	7,27	11,60
Средний	67,82	64,01	59,52	55,21	46,71	34,38	46,18	43,60	52,18
Высокий	22,84	14,19	28,37	38,54	36,33	54,86	34,38	47,75	34,66
Средняя оценка	4,07	3,84	4,15	4,23	4,13	4,24	3,91	4,26	4,11
Ранг	3	1	5	6	4	7	2	8	

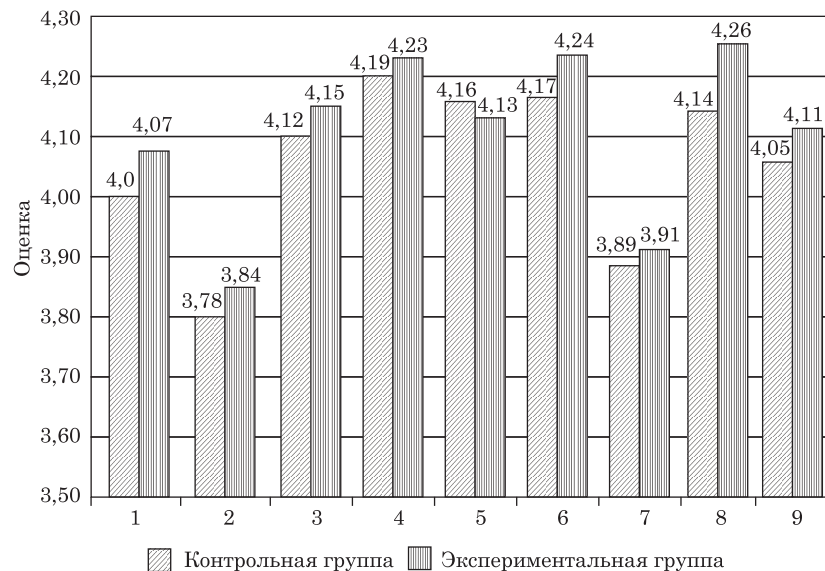


Рисунок 4.1 – Сравнение средних оценок уровней сформированности ППК по компонентам в контрольной и экспериментальной группах (до эксперимента)

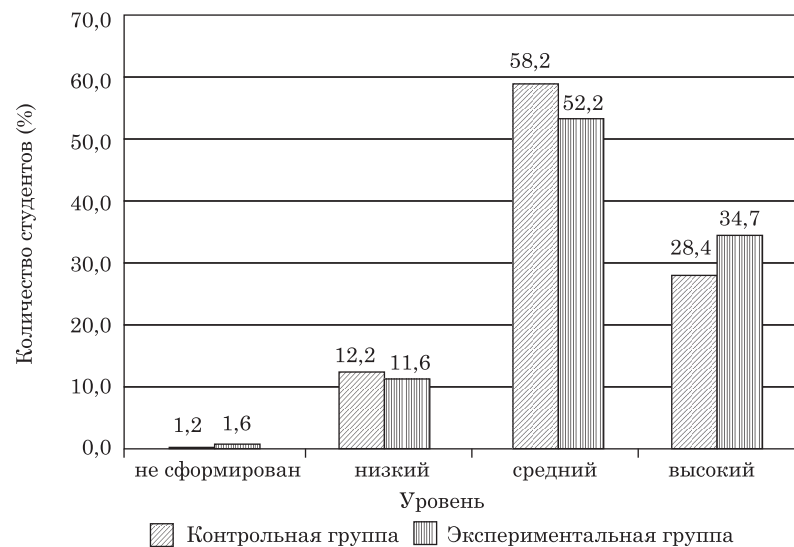


Рисунок 4.2 – Сравнение уровней сформированности ППК в контрольной и экспериментальной группах (до начала эксперимента)

Анализ вышепредставленных таблиц и диаграмм показал, что группы являются гомогенными, близкими по уровням сформированности ППК в целом и отдельным компонентам. Средние оценки различаются незначительно. У студентов контрольной и экспериментальной групп менее всего развиты, по их мнению, профессиональный блок ППК (средние оценки в группах 3,78 и 3,84 соответственно), определяющийся преимущественно способностью применения психолого-педагогических знаний и умений для решения универсальных социальных проблем и задач в сфере любой профессии; деятельностные психолого-педагогические знания (3,89; 3,91) и базовый блок ППК (4; 4,07), характеризующийся способностью к применению обобщенных мыслительных действий и универсальных общеучебных умений методологической и исследовательской направленности. При этом наиболее развитыми, по мнению респондентов обеих групп, являются у них личностный блок ППК (4,19; 4,23), который определяется мотивационно-ценностными и эмоционально-волевыми личностными качествами, и психолого-педагогические знания (ценностно-смысловой аспект) (4,17; 4,24). Полученные до начала экспериментальной работы результаты свидетельствовали, во-первых, о необходимости усиления проблемно-исследовательской, практико-ориентированной направленной образовательного процесса, что способствовало бы вовлечению студентов в продуктивную учебную деятельность. Во-вторых, у студентов (по их мнению) достаточно выражена личностная направленность на следование общечеловеческим ценностям и культурно-этическим нормам в поведении и деятельности, на достижение качественных результатов в социально-профессиональной сфере, а также в достаточной степени сформированы эмоционально-волевые качества, что необходимо было учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и шире опираться на студенческую инициативу, самоуправление.

Была оценена существенность расхождений между уровнями развитости психолого-педагогической компетентности студентов экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента с помощью критерия согласия χ^2 . Для сгруппированных данных о соотношении количества студентов, находящихся на разных уровнях развития ППК, был приме-

нен критерий согласия χ^2 . Была принята нулевая гипотеза H_0 о том, что уровни сформированности ППК в выборках не отличаются (выборки принадлежат к одной генеральной совокупности). Альтернативная гипотеза H_1 была сформулирована следующим образом: уровни сформированности ППК в двух выборках отличаются (выборки относятся к двум разным генеральным совокупностям). В MS Excel критерий χ^2 реализован в функции ХИ2ТЕСТ, которая вычисляет вероятность. Если вычисленная вероятность ниже уровня значимости (0,05), то нулевая гипотеза отвергается и утверждается, что наблюдаемые значения не соответствуют теоретическим (ожидаемым) значениям. В нашем случае ожидаемое значение вероятности получилось равным примерно 0,62 (таблица 4.3), что позволило заключить: уровни сформированности ППК в начале экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах существенно не отличаются.

Таблица 4.3 – Проверка достоверности отличий уровней развитости ППК в контрольной и экспериментальной группах (до начала эксперимента)

Фактические значения (до), %			
Уровень развития ППК	Контрольная группа	Экспериментальная группа	<i>p</i> -доля
Низкий или не сформирован	13,4	13,2	0,13
Средний	58,2	52,2	0,55
Высокий	28,4	34,7	0,32
Суммы	100,0	100,0	
Ожидаемые значения, %			
Уровень развития ППК	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Низкий или не сформирован	13,3	13,3	
Средний	55,2	55,2	
Высокий	31,5	31,5	
Проверка нулевой гипотезы	<i>p</i> =	0,62	

В целом по результатам констатирующего эксперимента до начала экспериментальной работы наблюдались у студентов и контрольной, и экспериментальной групп завышенные

самооценки уровней сформированности у них обобщенных психолого-педагогических умений (средние оценки в группах 4,14 и 4,26 соответственно), базового блока (универсальных умений методологической и исследовательской направленности) (4,00 и 4,07). Это объясняется, как подтверждают результаты беседы со студентами после эксперимента, неадекватным представлением студентов о психолого-педагогических знаниях и умениях, которые (по их мнению) «автоматически» осваиваются в течение жизни с приобретением опыта. Такое мнение студентов изменялось в ходе педагогической подготовки по мере освоения ими психолого-педагогических дисциплин, осознания объективных трудностей при регулировании таких сложных процессов, как развитие, воспитание (самовоспитание) и образование (самообразование) человека. Их самооценка уровней сформированности ППК в конце эксперимента становилась более объективной.

Интерес представляют также полученные данные анкетирования о формах и методах обучения, которые наиболее эффективно (с точки зрения студентов) способствуют развитию психолого-педагогических компетенций, а также о наиболее часто применяемых способах и формах организации учебного процесса и самостоятельной работы (рисунок 4.3).



Рисунок 4.3 – Результаты выбора студентами эффективных форм и методов обучения и самостоятельной работы

На горизонтальной оси на рисунке 4.3 указанные числа 47, 48, ... 63 соответствуют номерам пунктов анкеты: 47 – объяснительно-иллюстративные методы, обеспечивающие освоение знаний, умений и навыков в «готовом» или «завершенном» виде; 48 – традиционные лекционные и семинарские занятия; 49 – активные формы и методы (деловая игра, пресс-конференция, диалог (полилог)-спор и др.); 50 – модульная система обучения; 51 – проблемное обучение; 52 – разработка и защита учебно-исследовательских проектов; 53 – написание и представление реферата; 54 – самостоятельное решение задач и ситуаций профессиональной направленности; 55 – работа над заданиями по микрогруппам; 56 – выполнение творческих заданий (эссе, аннотации, кроссворды и др.); 57 – новые формы управляемой самостоятельной работы (портфолио, проекты, тестирование в режиме on-line и др.); 58 – текущее тестирование; 59 – устный опрос на занятиях; 60 – коллоквиум; 61 – экзаменационное тестирование в письменном виде; 62 – итоговый контроль в виде экзамена по билетам; 63 – рейтинговая система оценки учебно-исследовательской деятельности студентов.

Анализ данных на рисунке 4.3 показывает, что наиболее эффективными средствами развития психолого-педагогической компетентности, по мнению студентов, выступают активные формы и методы обучения (их отметили около 70 % респондентов обеих групп), работа над заданиями по микрогруппам (49 %), самостоятельное решение задач и ситуаций социально-профессиональной направленности (48 %), защита учебных проектов (более 43 %). Наименее эффективными являются, по мнению студентов, модульная система обучения, коллоквиум, написание реферата. Указанные результаты анкетирования показали, что студенты проявляют определенную готовность к активной учебно-поисковой работе, понимают важность решения социально-профессиональных задач и ситуаций для приобретения опыта, который выступает основой для развития компетенций. Вместе с тем эти данные указывают на необходимость совершенствования модульной системы обучения посредством проблемных методов и компьютерных средств, применение которых способствует повышению продуктивности учебной деятельности студентов и более эффективной обратной связи.



Рисунок 4.4 – Распределение ответов студентов об использовании форм и методов обучения

На рисунке 4.4 представлены ответы респондентов обеих групп о преимущественно используемых в учебном процессе методах обучения. На горизонтальной оси числа 64, ... 73 соответствуют номерам пунктов анкеты: 64 – объяснительно-иллюстративные методы, обеспечивающие освоение знаний, умений и навыков в «готовом» или «завершенном» виде; 65 – традиционные лекционные и семинарские занятия; 66 – написание и представление реферата; 67 – устный опрос на занятиях; 68 – текущее тестирование; 69 – активные формы и методы (деловая игра, пресс-конференция, диалог (полилог)-спор и др.); 70 – модульная система обучения; 71 – проблемное обучение; 72 – проектные технологии; 73 – новые формы управляемой самостоятельной работы (портфолио, проекты, эссе, тестирование в режиме on-line и др.).

Как видно из рисунка 4.4, большинство респондентов (от 65 % до 90 %) обеих групп указали на наиболее часто используемые формы и методы обучения и организации самостоятельной работы, в качестве которых выступают объяснительно-иллюстративные методы, применяемые на традиционных

лекционных и практических занятиях в сочетании с фронтальным устным опросом; написание рефератов. При этом активные формы и методы обучения, проблемное обучение, проектные методики, новые формы управления самостоятельной работой студентов используются в учебном процессе не часто, поскольку на их применение указали лишь примерно 8–9, 4–5, 10–11 и 6–7 % студентов обеих групп соответственно. Приведенные данные указывают на неиспользованный в практике профессиональной подготовки потенциал активных форм и методов обучения, проблемно-исследовательских методик, способствующих стимулированию познавательной и социальной активности студентов, повышению продуктивности их учебной и исследовательской деятельности через вовлечение обучающихся в разрешение ситуаций и задач, соответствующих будущей социально-профессиональной деятельности выпускников. Полученные знания и опыт решения таких проблем лежат в основе формируемых компетенций.

На втором этапе диагностики (после экспериментальной работы) для студентов контрольной и экспериментальной групп было проведено повторное анкетирование. Результаты распределения студентов обеих групп по уровням сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности (по самооценке) представлены в таблицах 4.4 и 4.5.

Полученные данные в контрольной группе позволяют сделать вывод о том, что традиционные технологии педагогической подготовки студентов, основанные на лекционных и семинарских формах обучения, устные опросы, коллоквиумы и т.п. формируют преимущественно типовые знания, умения, навыки и не позволяют освоить деятельностное содержание, приобрести опыт решения нестандартных задач. Об этом свидетельствуют более низкие показатели (средняя оценка и ранг в таблице 4.4) сформированности у студентов контрольной группы таких составляющих ППК, как деятельностные знания (3,89, ранг 2), обобщенные психолого-педагогические умения (4,14, ранг 5), базовый блок (универсальные умения методологической и исследовательской направленности) (4,00, ранг 3), способность к решению социально-профессиональных задач в сфере профессии (3,78, ранг 1). Приведенные результаты по контрольной

Таблица 4.4 – Распределение студентов по уровням сформированности компонентов ППК в контрольной группе (n = 277), в % (после экспериментальной работы)

Уровни	Блок						Обобщенные психолого-педагогические знания			Обобщенные психолого-педагогические умения	Итоговый уровень ППК
	Базовый	Профессиональный	Социальный	Личностный	Предметные	Ценностно-смысловые	Деятельностные				
							Целостные	Частичные			
Не сформирован	0,36	1,43	0,00	0,00	1,80	1,08	1,81	1,44	0,99	0,99	
Низкий	8,57	23,93	7,50	7,53	14,03	10,11	13,00	13,72	12,30	12,30	
Средний	74,29	67,50	76,79	70,61	66,55	53,07	62,45	66,06	67,16	67,16	
Высокий	16,79	7,14	15,71	21,86	17,63	35,74	22,74	18,77	19,55	19,55	
Средняя оценка	3,98	3,73	4,09	4,11	3,99	4,01	3,88	3,95	3,99	3,99	
Ранг	4	1	7	8	5	6	2	3			

Таблица 4.5 – Распределение студентов по уровням сформированности компонентов ППК в экспериментальной группе (n = 259), в % (после экспериментальной работы)

Уровни	Блок						Обобщенные психолого-педагогические знания			Обобщенные психолого-педагогические умения	Итоговый уровень ППК
	Базовый	Профессиональный	Социальный	Личностный	Предметные	Ценностно-смысловые	Деятельностные				
							Целостные	Частичные			
Не сформирован	0,00	0,00	0,00	0,00	0,77	1,16	0,77	0,39	0,39	0,39	
Низкий	4,60	6,51	3,07	3,46	6,95	3,86	6,18	5,79	5,05	5,05	
Средний	62,45	71,65	54,41	43,46	53,28	49,42	35,52	55,21	53,18	53,18	
Высокий	32,95	21,84	42,53	53,08	39,00	45,56	57,53	38,61	41,39	41,39	
Средняя оценка	4,21	4,07	4,38	4,39	4,26	4,17	4,26	4,22	4,26	4,26	
Ранг	3	1	7	8	6	2	5	4			

группе подтверждают, что ориентация содержания и методик педагогической подготовки на освоение (запоминание) «готовых» теоретических знаний и способов деятельности по образцам не способствует должному формированию обобщенных умений и опыта, лежащих в основе компетенций.

Результаты самооценки студентов экспериментальной группы после эксперимента (см. таблицу 4.5) показывают, что показатели сформированности всех восьми составляющих ППК по сравнению с показателями контрольной группы (см. таблицу 4.4) выросли. Средняя оценка итогового уровня сформированности ППК у студентов экспериментальной группы составляет 4,26 балла, что на 0,27 больше по сравнению с аналогичным показателем контрольной группы. Наибольшие приращения в экспериментальной группе произошли по деятельностным знаниям (изменение ранга на три позиции, средний балл – 4,26), обобщенным психолого-педагогическим знаниям (предметным) (средний балл – 4,26, ранг – 6) и умениям (средний балл – 4,22, ранг – 4). Это свидетельствует о росте рефлексивно-деятельностной составляющей ППК, на основе которой и формируются обобщенные знания и опыт, выступающие базой для развития компетентности. Самыми высокими показателями (средняя оценка и ранг) в обеих группах после экспериментальной работы характеризуются уровни сформированности социального (4,09, ранг 7; 4,38, ранг 7) и личностного (4,11, ранг 8; 4,39, ранг 8) блоков ППК (социально и профессионально ценные личностные качества, готовность и способность к коммуникации и взаимодействию в обществе, коллективе, семье), которые являются предпосылочными для развития целостной психолого-педагогической компетентности. Это свидетельствует о воспитательном потенциале психолого-педагогических знаний и умений, формируемых у студентов в ходе педагогической подготовки, и необходимости его максимального использования в целях более эффективного личностного развития будущих специалистов. Самыми низкими показателями (средняя оценка и ранг) в обеих группах до и после завершения эксперимента отличается профессиональный блок (3,73, ранг 1; 4,07, ранг 1); при этом в экспериментальной группе средняя оценка уровня его сформированности выросла на 0,34 балла по сравнению с контрольной группой. Это подтверждает, с одной стороны, сложность

формирования у студентов в образовательном процессе вуза профессионального блока, отвечающего за результативность решения социально-профессиональных задач, с другой – необходимость более широкого внедрения в профессиональную подготовку активных форм и методов обучения, развивающих (лично ориентированных) технологий, обеспечивающих «пребывание» студента в профессии с начальных курсов обучения.

Результаты анкетирования после эксперимента показывают, что количество студентов (по их мнению), имеющих хотя бы по одному блоку ППК нулевой или низкий уровень сформированности, в экспериментальной группе снизилось на 7,85 % по сравнению с показателями в контрольной группе; при этом количество студентов с высоким уровнем возросло на 21,84 %.

Результаты проверки достоверности отличий с помощью критерия χ^2 подтвердили достоверность отличий уровней сформированности ППК у студентов контрольной и экспериментальной групп после проведенной экспериментальной работы. Более наглядно данные представлены в таблице 4.6.

Таблица 4.6 – Проверка достоверности отличий уровней сформированности ППК в контрольной и экспериментальной группах

Фактические значения (после), %			
Уровень развития ППК	Контрольная группа	Экспериментальная группа	<i>p</i> -доля
Низкий или не сформирован	13,3	5,4	0,09
Средний	67,2	53,2	0,60
Высокий	19,5	41,4	0,30
Суммы	100,0	100,0	
Ожидаемые значения, %			
Уровень сформированности ППК	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Низкий или не сформирован	9,4	9,4	
Средний	60,2	60,2	
Высокий	30,5	30,5	
Проверка нулевой гипотезы	<i>p</i> =	0,002	

В целом, статистическая проверка результатов проведенной экспериментальной работы подтвердила значимость различий между уровнями сформированности ППК у студентов контрольной и экспериментальной групп. При этом до начала эксперимента существенных различий в уровнях развития ППК не было выявлено. Поскольку образовательные программы педагогической подготовки для студентов экспериментальной группы отличались включением в них инновационного учебно-методического, в том числе технологического и информационного, обеспечения преподавания психолого-педагогических дисциплин, то, следовательно, этот указанный фактор и оказывал существенное влияние на более успешное развитие у студентов экспериментальной группы психолого-педагогических компетенций.

Результаты повторного анкетирования студентов экспериментальной группы (после эксперимента) показывают, что примерно 75 % респондентов считают необходимым для студентов и аспирантов всех специальностей изучение соответствующих психолого-педагогических дисциплин (до эксперимента так считали 58 % опрошенных). Большинство студентов экспериментальной группы отмечают существенное влияние изучения психолого-педагогических дисциплин на формирование психолого-педагогической компетентности, что наглядно представлено на рисунке 4.5:



Рисунок 4.5 – Распределение ответов студентов о влиянии изучения психолого-педагогических дисциплин на развитие у них психолого-педагогической компетентности

На горизонтальной оси (рисунок 4.5) указанные числа 7, ... 24 соответствуют номерам пунктов «Анкеты “после”»: 7 – способность к анализу; сопоставлению и сравнению; систематизации; рефлексии; 8 – способность к синтезу и интегрированию знаний и использованию их в ходе решения социально-профессиональных задач; 9 – способность к принятию решений, соотнесению результата действий с выдвигаемой целью; 10 – способность разрешать нестандартные ситуации; 11 – готовность к решению социально-профессиональных задач высокой степени сложности или неопределенности; 12 – готовность к проведению исследования в сфере профессии; 13 – способность к освоению и разработке инноваций в сфере профессии; 14 – управленческо-организаторскими умениями (сотрудничество, управление коллективом); 15 – готовность к обучению персонала; 16 – умение продуктивно общаться и разрешать конфликты; 17 – умение общаться в устной и письменной форме на иностранном языке; 18 – умения добывать из разных источников (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта) и перерабатывать информацию; 19 – способность к самообучению; 20 – готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию; 21 – способность руководствоваться в повседневной жизни и профессиональной деятельности общечеловеческими, гуманистическими, культурно-этическими ценностями и нормами; 22 – готовность осуществлять права и обязанности гражданина; 23 – готовность к организации здорового образа жизни и укреплению репродуктивного здоровья; 24 – знания семейной педагогики и готовность к полноценному развитию и гуманистическому воспитанию детей.

Анализ диаграммы на рисунке 4.5 показал, что студенты экспериментальной группы считают, что освоение психолого-педагогических дисциплин в ходе вариативной педагогической подготовки более эффективно способствует овладению обучающимися основами семейной педагогики, формированию у них готовности к развитию и воспитанию детей в семье (более 70 %), умений продуктивно общаться и разрешать конфликты в личной и социально-профессиональной сферах (около 50 %), способности к личностно-профессиональному совершенствованию.

нию в течение всей жизни (около 40 %), готовности следовать общечеловеческим и культурно-нравственным ценностям и нормам в повседневной и профессиональной жизнедеятельности (около 35 %). Указанные результаты подтверждают образовательный потенциал психолого-педагогических дисциплин и их роль в развитии социально-личностных, включая психолого-педагогические, компетенций.

Как уже отмечалось, для получения более объективных результатов диагностики формирования у студентов экспериментальной группы психолого-педагогической компетентности в ходе изучения ими психолого-педагогических дисциплин было изучено мнение компетентных экспертов (95 человек). В целом эксперты достаточно высоко оценили после эксперимента уровни сформированности у студентов психолого-педагогических знаний и умений, выступающих основой для развития ППК: после изучения дисциплины «Основы психологии и педагогики» средняя оценка уровня знаний – 4,0, умений – 3,8; после освоения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» – соответственно 4,0 и 3,8. Приведенные результаты представлены на рисунках 4.6 и 4.7.

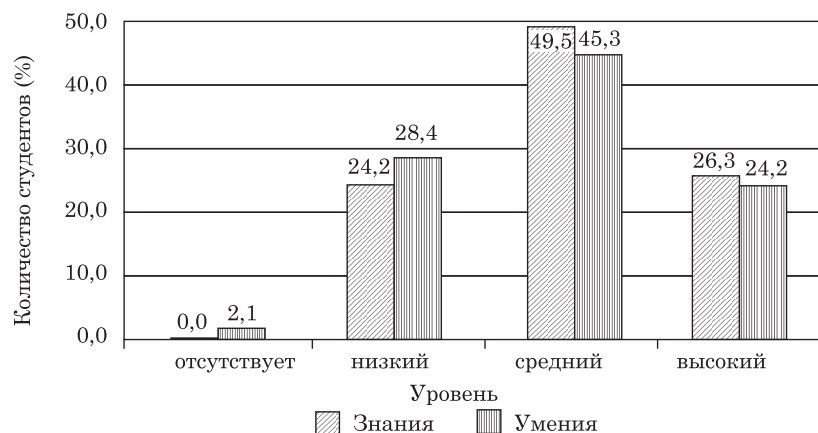


Рисунок 4.6 – Уровни сформированности у студентов экспериментальной группы психолого-педагогических знаний и умений после изучения дисциплины «Основы психологии и педагогики» (по мнению экспертов)

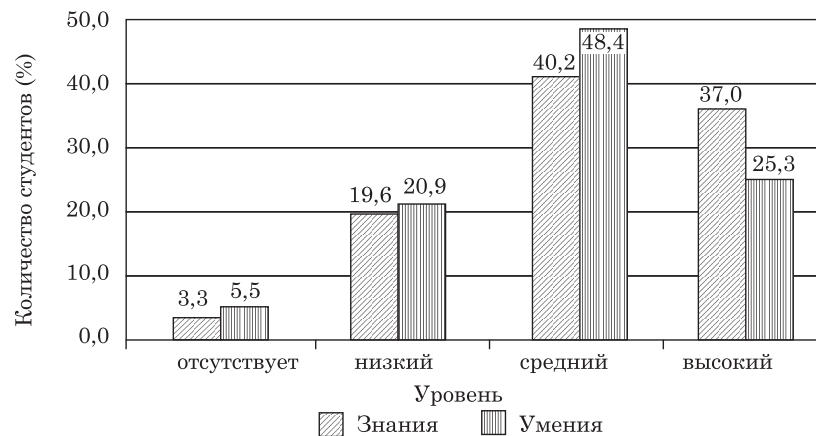


Рисунок 4.7 – Уровни сформированности у студентов экспериментальной группы психолого-педагогических знаний и умений после изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» (по мнению экспертов)

Анализ данных, представленных на рисунках 4.6 и 4.7, показывает, что 73 % студентов экспериментальной группы имеют, по мнению экспертов, высокий и средний уровни сформированности психолого-педагогических знаний и умений после изучения названных дисциплин (27 % – высокий, 46 % – средний). Полученный результат подтверждает эффективность разработанного учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки в развитии психолого-педагогических и социально-личностных компетенций студентов. Как следует из диаграмм, уровни (низкий, средний, высокий) освоения психолого-педагогических знаний незначительно отличаются от соответствующих уровней сформированности умений. Лишь на рисунке 4.7 высокий уровень знаний выше на 11,7 % уровня умений, что указывает на необходимость усиления деятельностного аспекта в освоении курса «Педагогика и психология высшей школы» в магистратуре и аспирантуре, реорганизации педагогической практики.

Данные о мнении экспертов об уровнях сформированности у респондентов экспериментальной группы ППК по соответствующим компонентам представлены в таблице 4.7.

Таблица 4.7 – Уровни сформированности ППК по компонентам, в % (по мнению экспертов)

Уровни	Компоненты психолого-педагогической компетентности						Итоговый уровень ППК		
	Блок			Обобщенные психолого-педагогические знания и умения					
	Базовый	Профессиональный	Социальный	Личностный	Знания после изучения дисциплины «Основы психологии и педагогики»	Умения после изучения дисциплины «Основы психологии и педагогики»		Знания после изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»	Умения после изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»
Не сформирован	0,00	8,79	1,08	0,00	0,00	2,11	3,26	5,49	2,59
Низкий	19,35	36,26	30,11	23,40	24,21	28,42	19,57	20,88	25,28
Средний	59,14	47,25	49,46	53,19	49,47	45,26	40,22	48,35	49,04
Высокий	21,51	7,69	19,35	23,40	26,32	24,21	36,96	25,27	23,09

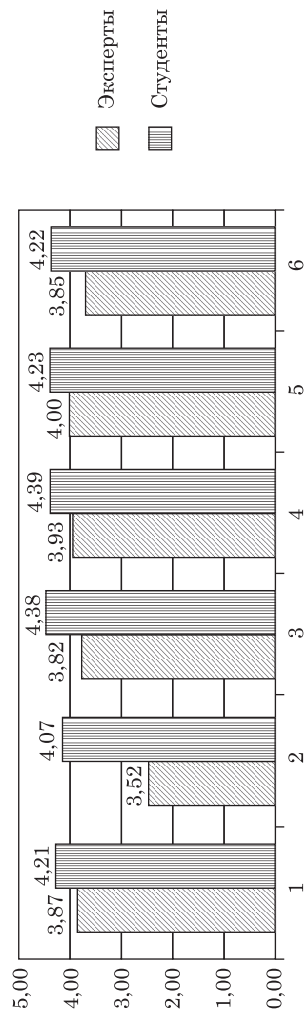


Рисунок 4.8 – Сравнение результатов мнений экспертов и самооценки студентов о сформированности ППК по компонентам (в баллах)

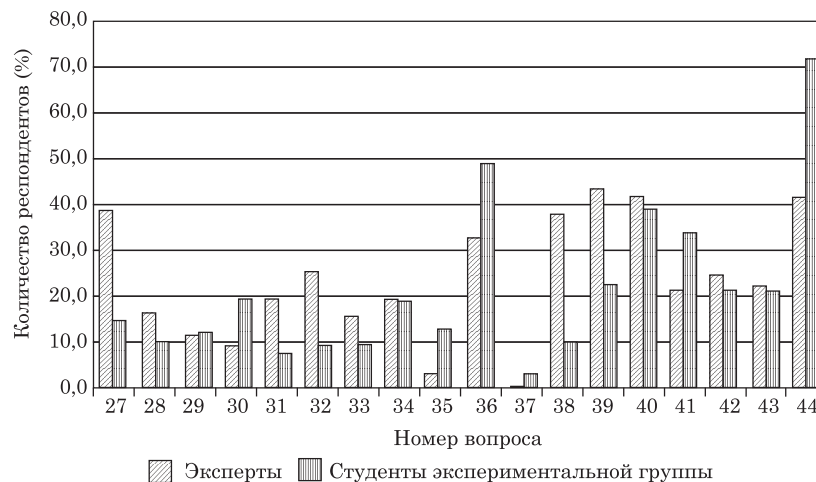


Рисунок 4.9 – Результаты самооценки студентов и мнений экспертов об уровнях сформированности элементов ППК после изучения цикла психолого-педагогических дисциплин

На горизонтальной оси (рисунок 4.9) указанные числа 27, ..., 44 соответствуют номерам пунктов анкеты для экспер-

тов: 27 – способность к анализу; сопоставлению и сравнению; систематизации; рефлексии; 28 – способность к синтезу и интегрированию знаний и использованию их в ходе решения социально-профессиональных задач; 29 – способность к принятию решений, соотнесению результата действий с выдвигаемой целью; 30 – способность разрешать нестандартные ситуации; 31 – готовность к решению социально-профессиональных задач высокой степени сложности или неопределенности; 32 – готовность к проведению исследования в сфере профессии; 33 – способность к освоению и разработке инноваций в сфере профессии; 34 – управленческо-организаторские умения (сотрудничество, управление коллективом); 35 – готовность к обучению персонала; 36 – умение продуктивно общаться и разрешать конфликты; 37 – умение общаться в устной и письменной форме на иностранном языке; 38 – умения добывать из разных источников (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта) и перерабатывать информацию; 39 – способность к самообучению; 40 – готовностью к личностному и профессиональному самосовершенствованию; 41 – способность руководствоваться в повседневной жизни и профессиональной деятельности общечеловеческими, гуманистическими, культурно-этическими ценностями и нормами; 42 – готовность выполнять права и обязанности гражданина; 43 – готовность к осуществлению здорового образа жизни и укреплению репродуктивного здоровья; 44 – знания семейной педагогики и готовность к полноценному развитию и гуманистическому воспитанию детей.

Анализ диаграммы на рисунке 4.9 показывает, что по некоторым показателям оценки экспертов выше самооценки студентов. Это свидетельствует, с одной стороны, о сложности формируемых личностных качеств, которые лежат в основе развития психолого-педагогической компетентности, с другой – о недостаточной уверенности студентов в своих знаниях и способностях и необходимости более активного включения студентов в различные, в том числе нетиповые, учебные ситуации. Наиболее сформированными после изучения цикла психолого-педагогических дисциплин, по мнению и студентов, и экспертов, являются такие элементы ППК, как готовность к семейному воспитанию (70 % – студенты, 42 % – эксперты), способность

к продуктивному общению (50 % – студенты, 36 % – эксперты), личностному и профессиональному самосовершенствованию в течение жизни (38 % – студенты, 42 % – эксперты), которые являются предпосылочными для развития социально-личностных компетенций. Сказанным подтверждается вклад педагогической подготовки в формировании социально-профессиональной компетентности выпускника.

Близки мнения экспертов и студентов относительно наиболее эффективных методов обучения для развития психолого-педагогической компетентности. Этот вывод подтверждается данными, представленными на рисунке 4.10:

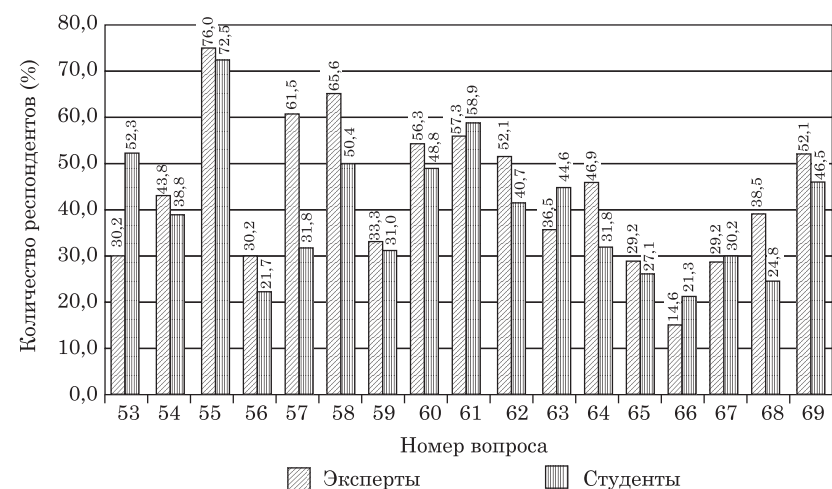


Рисунок 4.10 – Распределение ответов экспертов и студентов о наиболее эффективных формах и методах развития ППК

На горизонтальной оси (рисунок 4.10) указанные числа 53, ... 69 соответствуют номерам пунктов анкеты для экспертов: 53 – объяснительно-иллюстративные методы, обеспечивающие освоение знаний, умений и навыков в «готовом» или «завершенном» виде; 54 – традиционные лекционные и семинарские занятия; 55 – активные формы и методы (деловая игра, пресс-конференция, диалог (полилог)-спор и др.); 56 – модульная система обучения; 57 – проблемное обучение; 58 – разработка и защита учебно-исследовательских проектов; 59 – написание и представление реферата; 60 – самостоятельное решение задач

и ситуаций профессиональной направленности; 61 – работа над заданиями по микрогруппам; 62 – выполнение творческих заданий (эссе, аннотации, кроссворды и др.); 63 – новые формы управляемой самостоятельной работы (портфолио, проекты, тестирование в режиме on-line и др.); 64 – текущее тестирование; 65 – устный опрос на занятиях; 66 – коллоквиум; 67 – письменное экзаменационное тестирование; 68 – итоговый контроль в виде экзамена по билетам; 69 – рейтинговая система оценки учебно-исследовательской деятельности студентов.

Анализ данных на рисунке 4.10 подтверждает (по мнению экспертов и студентов) эффективность таких форм, методов, приемов обучения и самостоятельной работы, как активные формы и методы (более 70 %), проблемное обучение (61 %, 32 %; здесь и далее в скобках первое число отражает мнение экспертов, второе – мнение студентов), проектная форма обучения (66%, 50%), работа над задачами по микрогруппам (57%, 59%), включение в разрешение задач и ситуаций социально-профессиональной направленности (56%, 49%), рейтинговая система оценки (52%, 47%). Наибольшие различия в оценках экспертов и самооценках студентов фиксируются в выборе традиционных (объяснительно-иллюстративных) методик, проблемного обучения и проектной формы обучения. Причем студенты указывают важность традиционных методов, в то время как эксперты их эффективность оценивают ниже. Противоположная ситуация наблюдается с выбором проблемного и проектного обучения. При этом практически одинаковое количество студентов отмечают эффективность традиционных и проектных методик. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости педагогически целесообразного сочетания традиционных и активных форм и методов обучения как важном условии развития у студентов компетентности.

По мнению экспертов, наиболее эффективными условиями и способами развития ППК выступают проблемно-исследовательские методики, активные формы и методы обучения (78%), вовлечение студентов в самостоятельное разрешение ситуаций и задач социально-профессиональной направленности (71,4%, 52,7%), активизация воспитательного процесса с опорой на самоуправление студентов (44%) (рисунок 4.11).

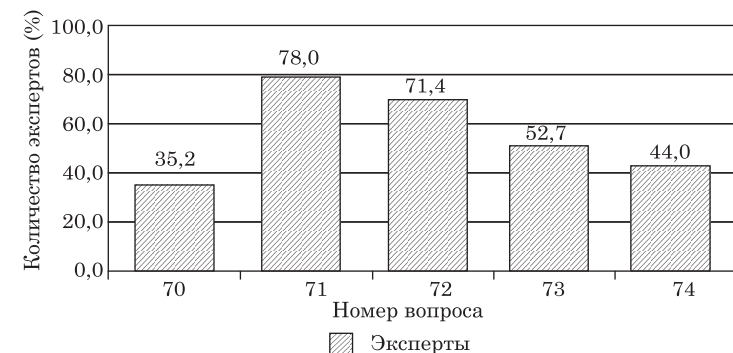


Рисунок 4.11 – Распределение ответов экспертов об эффективных способах развития ППК

На горизонтальной оси рисунка 4.11 указанные числа 70, ... 74 соответствуют номерам пунктов анкеты для экспертов: 70 – традиционная система лекционно-семинарских занятий, основанных на объяснительно-иллюстративных методах, обеспечивающих освоение «готовых» или «завершенных» знаний, умений, навыков; 71 – проблемно-исследовательские методики, активные формы и методы обучения (деловые, ролевые, имитационные игры); 72 – увеличение доли творческой самостоятельной работы с вовлечением студентов в разработку заданий, соответствующих содержанию и способам будущей профессиональной деятельности; 73 – расширение объема выполнения студентами расчетных, проектных, в том числе научно-исследовательских, работ, приближенных к профессиональной деятельности; 74 – одновременное и согласованное использование в учебно-воспитательном процессе активных аудиторных и внеаудиторных педагогических средств, включение на принципе самоуправления студентов во внеучебное время в социально значимую работу. Анализ данных на рисунке 4.11 подтверждает, что для формирования такого сложного интегрированного личностного качества, каким является психолого-педагогическая компетентность, требуются активные формы методы, развивающие технологии, включающие студентов в учебно-поисковую деятельность, во внеаудиторную социально значимую работу при опоре на их самостоятельность и инициативу, в коммуникацию и рефлексия. Это способствует приобретению студентами разнообразного опыта (учебно-

исследовательского, коммуникативного, организаторского, рефлексивного), который и выступает основой развития у них психолого-педагогической компетентности и их дальнейшего акмеологического роста в сфере профессии.

Как уже отмечалось, для проведения комплексной диагностики развития ППК студентам предлагались для решения обобщенные педагогические задачи. Каждым преподавателем на основе заранее определенных критериев (см. раздел 2.4) студентам выставлялись оценки и определялись уровни сформированности у них ППК. По результатам решения задач 70 % студентов экспериментальной группы показали средний уровень развитости ППК, 27 % – высокий. Уровни сформированности ППК по результатам решения обобщенных педагогических задач несущественно отличаются от самооценок студентов экспериментальной группы и экспертных оценок.

Таким образом, результаты комплексной диагностики развития у студентов психолого-педагогической компетентности свидетельствуют о значимых изменениях в уровнях сформированности психолого-педагогической компетентности в экспериментальной группе и незначительных – в контрольной. Количество студентов экспериментальной группы (после проведения экспериментальной работы) с высоким уровнем сформированности ППК возросло на 21,84 % по сравнению с показателями контрольной группы. При этом количество студентов экспериментальной группы с нулевым и низким уровнями сформированности ППК уменьшилось на 7,85 % по сравнению с показателями контрольной группы. По результатам эксперимента эксперты отметили, что 72,1 % студентов экспериментальной группы имеют высокий и средний уровни сформированности ППК. По результатам решения обобщенных задач 97% студентов экспериментальной группы показали средний и высокий уровни развитости ППК. Полученные результаты самооценки студентов и экспертные оценки об уровнях развитости у обучающихся психолого-педагогической компетентности соответствуют друг другу и подтверждаются показателями сформированности психолого-педагогической компетентности по результатам решения обобщенных задач. Сказанное позволяет заключить, что освоение студентами цикла психолого-педагогических дисциплин на разных уровнях педагогической

подготовки с использованием обобщенных педагогических задач с соответствующим учебно-методическим и информационным сопровождением и разработанных учебно-методических комплексов по дисциплинам «Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Педагогика и психология высшей школы» способствует более эффективному развитию у студентов психолого-педагогической компетентности. При этом эффективными способами формирования у студентов психолого-педагогических компетенций выступает педагогически целесообразное сочетание в рамках лекционно-семинарской формы обучения, с одной стороны, объяснительно-иллюстративных, с другой – активных, проблемно-исследовательских, проектных форм и методов обучения, рейтинговой системы оценки, активизирующей самостоятельную работу студентов и вовлекающих их в разрешение задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональный контекст будущей профессии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важным фактором повышения качества профессиональной подготовки студентов классического университета становится их педагогическая подготовка, строящаяся на компетентностной основе. Педагогическая подготовка студентов выступает эффективным средством личностного и профессионального совершенствования будущих специалистов через овладение ими психолого-педагогической компетентностью. Актуальность педагогической подготовки обусловлена универсальностью психолого-педагогических знаний и умений и их востребованностью для решения разнообразных социально-профессиональных и личностных задач в сфере любой профессии. Способность выпускников применять сформированные в ходе вариативной педагогической подготовки психолого-педагогические компетенции для решения социально-профессиональных задач, востребованных социумом и сферой труда, выступает одним из основных показателей качества университетского образования.

Основные теоретические положения педагогической подготовки студентов в классическом университете в контексте управления качеством образования и компетентностного подхода включают:

1) условия организационно-содержательной включенности педагогической подготовки в структуру двухступенчатого образовательного процесса университета: одновременный учет современных принципов и направлений развития высшего педагогического образования и принципов образования в условиях классического университета; опора при проектировании целей, содержания и результатов педагогической подготовки на универсальный характер психолого-педагогических знаний и умений, позволяющий применять их для решения широкого круга социально-профессиональных задач; определение результатов педагогической подготовки в виде компетентностей, которые являются интегрированными показателями качества высшего образования;

2) сущностные характеристики педагогической подготовки, которая определяется как реализация совокупности взаимосвязанных учебных программ психолого-педагогических дисциплин, учитывающих ступени высшего образования,

профиль подготовки студентов и обеспечивающих освоение системы педагогических знаний и умений на разных уровнях (обязательный психолого-педагогический, профессионально-педагогический, углубленный педагогический); как поэтапный процесс, направленный на формирование у студентов всех специальностей ценностного отношения к педагогическому образованию и деятельностное освоение психолого-педагогических дисциплин; как подсистема системы педагогического образования, обладающая воспитательным потенциалом личностно-профессионального развития студентов и обеспечивающая подготовку научно-педагогических кадров; как важнейшая составляющая образовательного процесса университета, в ходе которой у студентов происходит формирование психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций и направленной на повышение эффективности решения выпускниками социально-профессиональных и личностных задач;

3) функции (компетентностная, дополнительного педагогического образования, социально-воспитательная) и принципы (содержательно-технологической интеграции блоков целостной профессиональной подготовки, компетентностного подхода, взаимосвязи педагогической подготовки и воспитательного процесса, блочно-модульного подхода, личностно-развивающего характера, учета особенностей основной специальности) педагогической подготовки, обеспечивающие ее функционирование и развитие в целостной структуре образовательного процесса классического университета, взаимосвязь и преемственность ее внутренних компонентов и уровней, взаимодействие с социумом и сферой труда.

Содержание вариативной педагогической подготовки детерминировано обоснованной системой психолого-педагогических компетенций для каждого ее уровня и определяющими их обобщенными психолого-педагогическими знаниями и умениями (см. рисунок 2.8). Выявление психолого-педагогических компетенций и соответствующих им обобщенных знаний и умений осуществлялось посредством обоснования универсальных социальных функций профессиональной деятельности (взаимодействия и коммуникации для достижения социально-личностных и корпоративных целей и задач (Ф1); мотивацион-

ной и социально-воспитательной функции в коллективе (Ф2); обучения (переподготовки) персонала (Ф3); управленческой (Ф4); самосовершенствования (Ф5); создания благополучной семьи и семейного воспитания (Ф6)); трех групп универсальных проблем (самопознания, самообразования, саморазвития; социального взаимодействия и коммуникации; организации успешной деятельности в разных контекстах) и задач психолого-педагогической направленности (18 задач), объективно присутствующих в социальном контексте любой профессии. Доказано, что психолого-педагогические компетенции формируются по «матрешечному» принципу, когда более сложные включают, расширяют и углубляют менее сложные. Результаты исследования подтверждают адекватность и востребованность выявленных психолого-педагогических компетенций для выполнения универсальных социальных функций профессиональной деятельности.

Источником конструирования или отбора содержания психолого-педагогических дисциплин, разработанного в виде 19 модулей в соответствии с тремя уровнями педагогической подготовки, выступили выделенные обобщенные психолого-педагогические знания и умения. Они определяют состав выявленных соответствующих компетенций и включены в утвержденный государственный образовательный стандарт по циклу социально-гуманитарных дисциплин. Обеспечение содержательной взаимосвязи между универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности и психолого-педагогическими компетенциями, определяющими их обобщенными знаниями и умениями является необходимым дидактическим требованием к разработке содержания психолого-педагогических дисциплин. Модульное содержание психолого-педагогических дисциплин задает деятельностьное содержание вариативной педагогической подготовки студентов. Его освоение посредством разработанного комплексного информационного и учебно-методического обеспечения, активных форм и методов обучения, активизации самостоятельной работы студентов обеспечивает формирование способов профессионального мышления и деятельности, приобретение опыта разрешения проблемных экзистенциальных и социально-профессиональных ситуаций и задач на основе психолого-педагогических знаний и умений. Послед-

нее, в свою очередь, способствует формированию социально-профессиональной компетентности выпускников как обобщенного результата университетского образования.

В исследовании доказано, что лишь компетентность, имеющая деятельностьную природу, ориентацию на потребителей и являющаяся обобщенным показателем качества высшего образования, может рассматриваться в виде объективных результатов образования, подлежащих измерению. Обосновано, что интегрированным результатом педагогической подготовки студентов является психолого-педагогическая компетентность, которая определяется обобщенными психолого-педагогическими знаниями и умениями, мотивационно-ценностными и эмоционально-волевыми личностными качествами и способностью применять их для решения разнообразных социально-профессиональных и личностных задач в сфере любой профессии.

Результатом исследования явилась совокупность содержательно разработанных структурных блоков психолого-педагогической компетентности (базовый, личностный, социальный, профессиональный), формирование которых обеспечивает целостный характер готовности выпускника к эффективной профессиональной деятельности. Поэтапное и последовательное освоение обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, формируемых на определенных уровнях педагогической подготовки, дает приращение по каждому из названных структурных блоков, которые в совокупности составляют психолого-педагогическую компетентность. Выявлены критерии и показатели для четырех возможных уровней сформированности психолого-педагогической компетентности. В качестве эффективного диагностического средства обоснован и внедрен комплекс разработанных обобщенных задач по педагогике, который, как показало исследование, является полифункциональным педагогическим средством, выступающим также элементом содержания психолого-педагогических дисциплин и средством формирования компетенций.

Моделирование системы педагогической подготовки включает моделирование на компетентностной основе ее содержания и результатов, а также системы управления качеством педагогической подготовки с учетом принципов всеобщего менеджмента качества и особенностей образовательного процесса.

В процессе моделирования были разработаны теоретическая и нормативная модели системы управления качеством педагогической подготовки. Организационную структуру теоретической модели системы управления качеством педагогической подготовки составляют следующие взаимосвязанные блоки: 1) концептуальный, 2) целевой, 3) содержательно-технологический, 4) организационно-управленческий, 5) результативный. Их содержание определяется концептуально-методологическими и методическими положениями теории менеджмента качества образования и компетентностного подхода. Системная детерминированность блоков обеспечивает организационно-концептуальную целостность теоретической модели, что является необходимым условием ее практического внедрения в образовательный процесс вузов.

Принципами построения нормативной модели системы управления качеством педагогической подготовки, которые выступают и принципами ее внедрения в процесс университета, являются: согласованная реализация принципов всеобщего управления качеством, принципов организации педагогической подготовки, функций управления качеством педагогической подготовки; дуальность управления функционированием и развитием качества педагогической подготовки; комплексное учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки и деятельности по управлению ее качеством.

Целостность управления качеством педагогической подготовки предполагает реализацию комплекса выявленных функций управления (мониторинговой, проектировочной, принятия решения, реализующе-коррекционной). Механизм внедрения модели в образовательный процесс университетов заключается в учете выявленных социально-педагогических и образовательных факторов, реализации обоснованных организационных, управленческих и учебно-методических условий (см. рисунок 3.2). Результатом внедрения модели системы управления качеством педагогической подготовки в образовательный процесс университетов является обеспечение соответствия уровня сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности степени сложности универсальных социально-профессиональных задач, которая определяется постоянно растущими потребностями сферы труда.

Анализ экспериментального опыта внедрения модели системы управления качеством педагогической подготовки в образовательный процесс университетов позволил обосновать следующие пути и способы развития у студентов психолого-педагогической компетентности:

1) организация самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов в контексте решения обучающимися универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности;

2) широкое использование в педагогической подготовке методик и технологий, способствующих активизации самостоятельной работы студентов, проблемно-исследовательской, практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса, продуктивному характеру учебной деятельности студентов, применению ими формируемых компетенций для решения разнообразных задач. К таким методикам и технологиям относятся: технологии проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты), проекты, игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), кейс-технологии (анализ ситуаций);

3) разработка и внедрение на основе блочно-модульного подхода и использования компьютерных и мультимедийных средств учебно-методических комплексов нового поколения по психолого-педагогическим дисциплинам, базирующихся на компетентностной основе;

4) организация производственной (педагогической) практики студентов в контексте их будущей профессии; соответствие содержания и способов решения учебно-профессиональных задач сущности и структуре формируемой психолого-педагогической компетентности;

5) обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи педагогической подготовки и воспитательного процесса вуза.

Эффективность обоснованных факторов и условий управления качеством педагогической подготовки в университете, основных путей и способов развития у студентов психолого-педагогической компетентности подтверждена результатами проведенной экспериментальной работы.

Реализация указанных путей и способов обеспечивает содержательно-технологическую взаимосвязь педагогической подготовки и основных составляющих образовательного процесса (обучение, воспитание, самостоятельная работа, производственная (педагогическая) практика, учебно-методическое обеспечение) посредством обеспечения целостности учебно-воспитательного процесса и единства педагогических требований к его организации; построения содержания обучения на деятельностной основе; согласованного применения активных методов и средств и в процессе обучения, и в процессе воспитания, с помощью которых студенты включаются в продуктивную учебно-исследовательскую и социально значимую деятельность, коммуникацию и рефлексию; опоры на инициативу и самостоятельность студентов. Это обеспечивает эффективное формирование психолого-педагогической компетентности студентов как целостного сложного, обобщенного личностного свойства. Сформированность у студентов психолого-педагогической компетентности детерминирует развитие их социального мышления через формирование способности к обобщению и интеграции психолого-педагогических знаний и умений и их применению к сфере профессии; готовности к системному анализу и плюралистическому видению и разрешению проблем педагогической действительности и профессиональной деятельности; способности к сотрудничеству, диалогу, рефлексии, работе в поликультурной среде, постоянному самообразованию и саморазвитию. Вышеназванным определяется вклад педагогической подготовки в достижение конечного интегрированного результата профессиональной подготовки выпускников университетов – сформированности социально-профессиональной компетентности, являющейся важнейшим показателем качества высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Розов, Н. Х.* Педагогическая компонента классического университетского образования / Н. Х. Розов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Пед. образование. – 2002. – № 1. – С. 14–24.
2. *Никандров, Н. Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н. Д. Никандров. – М., 1997. – 141 с.
3. *Латыш, Н. И.* Образование на рубеже веков / Н. И. Латыш. – 2-е изд., доп. – Минск, 2000. – 215 с.
4. Проблемы модернизации системы образования для новой экономики России / под общ. ред. М. В. Ларионовой. – М., 2002. – 63 с.
5. *Филиппов, В. М.* Задачи модернизации образования на современном этапе / В. М. Филиппов // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
6. *Садовничий, В. А.* Высшая школа России: традиции и современность / В. А. Садовничий // Высш. образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
7. *Федотова, Н. Н.* Глобализация и образование / Н. Н. Федотова // Филос. науки. – 2003. – № 4. – С. 5–24.
8. *Жук, А. И.* Теоретические основы деятельности института повышения квалификации как центра развития образовательной практики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. И. Жук. – Минск, 1998. – 316 л.
9. *Жук, А. И.* Основные направления развития университетского образования / А. И. Жук // Вестн. МАН ВШ. – М., 2003. – № 3(25). – С. 21–29.
10. *Жук, А. И.* Опыт организации деятельности института повышения квалификации как центра инновационных практик / А. И. Жук // Сборник науковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі: сб. науч. ст. / редкол.: проф. А. И. Тавгень (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2005. – Вып. 1. – С. 66–86.
11. *Сластенин, В. А.* Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 20–28.
12. Образование – сокровище: доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленный для ЮНЕСКО. – М., 1997. – 295 с.
13. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры: заключит. доклад Всемир. конф. ЮНЕСКО по высш. образованию, Париж, 5–9 окт. 1998 г. / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 135 с.
14. *Борисенков, В. П.* Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 3–16.

15. Жураковский, В. М. Модернизация российского высшего образования: проблемы и пути решения / В. М. Жураковский // Славян. пед. культура. – 2006. – № 5. – С. 94–102.
16. Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: материалы докладов участников 4-й междунар. конф., Санкт-Петербург, 2–3 июня 2006г. / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; сост. Н. А. Лобанов. – СПб., 2006. – 324 с.
17. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
18. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 608 с.
19. Слободчиков, В. И. Основы проектирования развивающего образования / В. И. Слободчиков // Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения: материалы науч.-практ. конф. / под ред. И. С. Якиманской. – Петрозаводск, 1996. – С. 16–25.
20. Громыко, Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громыко // Вопр. психологии. – 1998. – № 5. – С. 12–18.
21. Гусаковский, М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск, 2004. – 279 с.
22. Декларация «Образование для инновационных обществ в XXI в.»: принята 16 июля 2006 г. в Санкт-Петербурге лидерами стран «Группы восьми» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.EUA.be>. – Дата доступа: 10.12.2007.
23. Лиссабонская декларация «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей», Брюссель, 13 апр. 2007 г. [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.EUA.be>. – Дата доступа: 10.12.2007.
24. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М., 1995. – 199 с.
25. Treating a bridge between university and industry in small European countries: the role of the industrial liaison / D. Jones-Evans [et al.] // R&D management. – Oxford, 1999. – Vol. 29, № 1. – P. 47–56.
26. Барблан, А. Маркетинг как элемент нового мирового порядка в высшем образовании / А. Барблан // Alma mater. – 2002. – № 11. – С. 27–35.
27. Мосолов, В. В. Социально-экономические проблемы развития образования / В. В. Мосолов // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 31–38.
28. Субетто, А. И. Основания социального менеджмента образования: науч. доклад / А. И. Субетто. – М., 2006. – 73 с.
29. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 18 апр. 2000 г., № 527 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – № 41. – 5/3015.
30. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 25 окт. 2000 г., № 47 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2000. – 8/435г.
31. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы: утв. приказом М-ва образования Рос. Федерации, 24 апр. 2001 г., № 1818 // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_01/1818.html. – Дата доступа: 30.06.2008.
32. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск, 2000. – 326 с.
33. Болотов, В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление / В. А. Болотов; Волгогр. пед. ун-т. – Волгоград, 2001. – 290 с.
34. Жук, А. И. Профессиональное развитие педагога / А. И. Жук // Выбранные науч. работы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта: у 7 т. – Мінск, 2001. – Т. 1. – С. 47–69.
35. Торхова, А. В. Философско-методологические основания целевых ориентиров высшего педагогического образования / А. В. Торхова // Развитие учебного заведения: проблемы, варианты решения: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Баранов. гос. высш. пед. колледж. – Барановичи, 2002. – Ч. 2. – С. 27–36.
36. Жуков, В. Управление качеством в системе непрерывного педагогического образования / В. Жуков // Стандарты и качество. – 2002. – № 9. – С. 74–77.
37. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практ. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск, 2007. – 235 с.
38. Жук, О. Л. Инновации в системе высшего профессионально-педагогического образования: методол. аспекты / О. Л. Жук // Инновации в системе повышения квалификации педагогических

кадров: теория и практика: материалы науч.-практ. конф., Минск, 18–20 дек. 2000 г. : в 2 ч. / Акад. последиплом. образования. – Минск, 2000. – Ч. 1. – С. 144–149.

39. *Жук, О. Л.* Содержательно-технологические проблемы современного педагогического образования / О. Л. Жук // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4. – 2000. – № 3. – С. 80–85.

40. *Жук, О. Л.* Проблемы содержания и технологий подготовки будущих преподавателей высшей школы / О. Л. Жук // Техно Образ 2001: технологии непрерывного образования и саморазвития личности: материалы III Междунар. науч. конф.: в 3 ч. / Гродн. гос. ун-т; отв. ред. В. П. Тарантей. – Гродно, 2001. – Ч. 1. – С. 57–60.

41. *Жук, О. Л.* Высшее педагогическое образование в классическом университете: теория и практика / О. Л. Жук // Выбраныя навуковыя працы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта: у 7 т. – Мінск, 2001. – Т. 7. – С. 70–85.

42. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая подготовка специалистов в системе многоуровневого университетского образования / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 12. – С. 37–41.

43. *Жук, О. Л.* Педагогическое образование: анализ состояния, функции и направления развития / О. Л. Жук // Нар. асвета. – 2006. – № 9. – С. 3–6.

44. *Жук, О. Л.* Развитие педагогического образования на основе компетентностного подхода в условиях классического университета / О. Л. Жук // Весн. БДУ. Сер. 4. – 2006. – № 2. – С. 54–61.

45. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практ. пособие / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск, 2007. – 235 с.

46. *Жук, О. Л.* Педагогическое образование: функции и направления развития в условиях трансформационных процессов / О. Л. Жук // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория и практика: III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–8 дек. 2006 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: И. И. Казимирская [и др.]; отв. ред. А. В. Торхова, Э. С. Курбыко. – Минск, 2007. – С. 56–58.

47. *Жук, О. Л.* Проблемы модернизации педагогического образования в Республике Беларусь / О. Л. Жук // Актуальные проблемы современного профессионального образования: материалы конф., проводимой в рамках междунар. конгресса «VI Славянские педагогические чтения», 26–27 окт. 2007 г. – М., 2007. – С. 57–62.

48. *Жук, О. Л.* Педагогическое образование в Республике Беларусь: состояние и направления развития / О. Л. Жук // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 37–40.

49. *Жук, О. Л.* Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.

50. *Кинелев, В. Г.* Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования в России / В. Г. Кинелев; вступ. ст. И. Ф. Образцова. – М., 1995. – 327 с.

51. *Татур, Ю. Г.* Образовательная система России. Высшая школа: монография / Ю. Г. Татур. – М., 1999. – 278 с.

52. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М., 2000. – 200 с.

53. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации, 29 дек. 2001 г., №1756-р. // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормат. документы [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html. – Дата доступа: 21.08.2008.

54. *Галаган, А. И.* Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в странах Центральной и Восточной Европы / А. И. Галаган // Соц.-гуманитар. знания. – 2002. – № 2. – С. 208–223.

55. *Рябов, Л. П.* Сопоставительные исследования систем высшего образования: методол. аспект / Л. П. Рябов. – М., 2002. – 271 с.

56. *Ерицян, С.* Система высшего образования Республики Армения: аналит. доклад / С. Ерицян, А. Папоян, Р. Стапанян. – М., 2006. – 62 с.

57. *Батюшко, В. И.* Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь: эксперт. аналит. доклад / В. И. Батюшко [и др.]. – М., 2006. – 74 с.

58. *Гамарник, Г. Н.* Национальная система и образовательные стандарты высшего образования в Республике Казахстан: аналит. доклад / Г. Н. Гамарник [и др.]. – М., 2006. – 109 с.

59. *Бубнов, В. Г.* Система высшего образования и образовательные стандарты в Кыргызской Республике: аналит. доклад / В. Г. Бубнов [и др.]. – М., 2006. – 76 с.

60. Образование в Республике Беларусь: сб. аналит. материалов / сост.: М. И. Вишневский, В. В. Мосолов; под ред. В. А. Мясникова, М. И. Вишневского. – М., 2006. – 180 с. – (Развитие образования в странах СНГ. – Вып. 9).

61. *Капранова, В. А.* Педагогическое образование в условиях модернизации / В. А. Капранова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 1. – С. 72–75.

62. Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: монограф. сб. науч. ст. – М., 2007. – 232 с.

63. *Уткин, А. И.* Глобализация: процесс и осмысление / А. И. Уткин. – М., 2002. – 254 с.
64. *Сенашенко, В. С.* Будущее в настоящем. Интеграционные процессы в сфере образования / В. С. Сенашенко // *Alma mater.* – 2006. – № 4. – С. 13–19.
65. *Кинелев, В. Г.* Введение. Глобализация и основные тенденции развития образования в меняющемся обществе / В. Г. Кинелев // *Среднесрочная стратегия на 2002–2007 гг. / Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании.* – М., 2004. – С. 8–14.
66. *Бруннер, Х. Х.* Глобализация, образование и революция в технологиях / Х. Х. Бруннер // *Перспективы.* – М.; Париж, 2001. – Т. 31, № 3. – С. 9–26.
67. *Мещеряков, Д. А.* Глобализация образования и общеевропейское образовательное пространство / Д. А. Мещеряков // *Философия образования.* – Новосибирск, 2007. – № 1. – С. 82–87.
68. *Борисенков, В. П.* Глобализация и современное поликультурное образование / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк // *Славян. пед. культура.* – 2006. – № 5. – С. 5–9.
69. *Розов, Н. Х.* Глобализация, высшее образование и Московский университет / Н. Х. Розов, Л. В. Попов // *Славян. пед. культура.* – 2006. – № 5. – С. 131–134.
70. *Новиков, А. И.* Непрерывное образование в постиндустриальном обществе / А. И. Новиков // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: материалы докладов участников 4-й междунар. конф., Санкт-Петербург, 2–3 июня 2006 г. / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова; сост. Н. А. Лобанов.* – СПб., 2006. – С. 179–190.
71. На пути к обществу, основанному на знаниях: какую роль в его создании играет высшее образование? // *Высш. образование сегодня.* – 2003. – № 4. – С. 28–32.
72. *Сорокина, Н. Д.* Инновационное обучение: сущность и содержание / Н. Д. Сорокина // *Вестн. Моск. ун-та. Сер.18, Социология и политология.* – 2002. – № 4. – С. 159–166.
73. Концепция развития научно-инновационной деятельности в системе Министерства образования Республики Беларусь на 2007–2010 гг.: постановление коллегии М-ва образования Респ. Беларусь, 29 марта 2007 г., № 3. – Минск, 2007. – 4 с.
74. Программа инновационного развития Министерства образования Республики Беларусь на 2007–2010 гг.: утв. 4 июля 2007 г. – Минск, 2007. – 10 с.
75. *Костин, А. К.* Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики / А. К. Костин // *Педагогика.* – 2005. – № 10. – С. 26–32.
76. Итоги работы системы образования в 2006 году и основные задачи по ее развитию в 2007 году / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2007. – 172 с.
77. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие: документы международных форумов и мнения европейских экспертов / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2002. – 408 с.
78. Всемирный доклад по образованию – 2000. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – М., 2000. – 192 с.
79. *Байденко, В. И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М., 2002. – 128 с.
80. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2005. – 379 с.
81. *Гребнев, Л. С.* Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. С. Гребнев // *Высш. образование в России.* – 2007. – № 9. – С. 3–20.
82. *Жук, А. И.* Теоретические основания построения системы внутривузовского менеджмента качества образования в соответствии с международными стандартами / А. И. Жук // *Техно Образ 2005: технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов: обеспечение качества подготовки специалистов в высшей школе: материалы V междунар. науч. конф., Гродно, 14–25 апр. 2005 г.: в 2 ч. / отв. ред. проф. В. П. Тарантей; Гродн. гос. ун-т.* – Гродно, 2005. – Ч. 2. – С. 120–134.
83. *Селезнева, Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – 2-е изд., доп. – М., 2002. – 95 с.
84. *Хайруллин, Н. Г.* Высшее образование: время перемен / Н. Г. Хайруллин, Э. Р. Тагиров. – Казань, 2001. – 106 с.
85. *Андарало, М. А.* Модель сравнительного анализа развития системы высшего педагогического образования в странах постсоветского пространства / М. А. Андарало // *Вес. БДПУ. Сер 1.* – 2006. – № 4. – С. 50–55.
86. *Матросов, В. Л.* Основные направления развития педагогического образования в России до 2010 г. / В. Л. Матросов // *Высш. образование сегодня.* – 2002. – № 11. – С. 32–34.
87. *Матросов, В. Л.* Модернизация высшей педагогической школы / В. Л. Матросов // *Педагогика.* – 2006. – № 10. – С. 56–58.

88. О состоянии и перспективах развития педагогического образования в Республике Беларусь: постановление коллегии М-ва образования Респ. Беларусь, 29 июня 2006 г., № 7. – Минск, 2006. – 5 с.
89. *Буткевич, В. В.* Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования: теория и практика (1960–1990) / В. В. Буткевич; под общ. ред. В. А. Сластелина; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 1993. – 157 с.
90. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: учеб.-метод. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск, 2008. – 195 с.
91. *Гликман, И.* Высшее педагогическое образование сегодня / И. Гликман // Нар. образование. – 2006. – № 1. – С. 75–80.
92. Программа модернизации педагогического образования: приказ М-ва образования Рос. Федерации, 1 апр. 2003 г., № 1313 // Бюл. М-ва образования РФ. – 2003. – № 7. – С. 2.
93. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.vgu.kz/about/ur/ono/koncers.htm>. – Дата доступа: 10/12/2006.
94. *Мухитова, Р. Б.* Развитие высшего педагогического образования в Республике Казахстан в период формирования рыночных отношений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. Б. Мухитова; Казах. нац. пед. ун-т им. Абая. – Алматы, 2004. – 30 с.
95. *Трубина, Л. А.* Вариативная подготовка педагогических кадров. Традиции. Новые подходы. Проблемы: материалы к седьмому метод. семинару 17 мая 2005 г. / Л. А. Трубина – М., 2005. – 108 с.
96. *Вульфсон, Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. / Б. Л. Вульфсон. – М., 1999. – 243 с.
97. *Барблан, А.* Европейская система высшего образования [Электронный ресурс] / А. Барблан. – Режим доступа: <http://www.unige.ch/gu>. – Дата доступа: 05.02.2008.
98. Сравнение требований к подготовке выпускников вузов России, США, Германии, Великобритании / К. Н. Цейкович [и др.]. – М., 2002. – 203 с.
99. *Вульфсон, Б. Л.* Образование в странах Запада: актуальные проблемы управления / Б. Л. Вульфсон // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2(18). – С. 91–102.
100. *Сабирова, Д.* Концепция непрерывного педагогического образования: Великобритания, вторая половина XX в. / Д. Сабирова // Образование за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 119–124.
101. Системы менеджмента качества организаций высшего профессионального образования. Теория и практика / Ж. А. Кулекеев [и др.]. – 2-е изд., перераб. – Караганда, 2005. – 360 с.
102. *Бордовский, Г. А.* Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапичин. – СПб., 2001. – 359 с.
103. *Жук, А. И.* Проблемы управления качеством университетского образования / А. И. Жук // Стратегии управления университетом: материалы междунар. школы-семинара / Гродн. гос. ун-т. – Гродно, 2003. – С. 14–25.
104. *Рябов, В. В.* Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М., 2004. – 45 с.
105. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. – 2-е изд. – М., 2005. – 114 с.
106. *Корольков, В. Ф.* Процессы управления организацией / В. Ф. Корольков, В. В. Брагин. – Ярославль, 2001. – 410 с.
107. Менеджмент качества на современном предприятии / под ред. А. В. Владимирова. – СПб., 2003. – 422 с.
108. *Яковлев, Е. В.* Внутривузовское управление качеством образования / Е. В. Яковлев. – Челябинск, 2002. – 390 с.
109. Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой подготовке кадров: материалы междунар. науч.-практ. конф. 6–7 июня 2007 г. / редкол.: В. В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – 359 с.
110. Гарантии качества профессионального образования: сб. ст. / под общ. ред. Ф. Д. Демидова. – М., 2007. – 234 с.
111. Менеджмент качества в образовании: тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 2008 г. / С.-Петерб. гос. электротехн. ун-т «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина); под ред. С. А. Степанова [и др.]. – СПб., 2008. – 242 с.
112. Лучшие практики по созданию систем качества в образовательных учреждениях РФ / сост.: А. А. Азарьев [и др.]. – СПб., 2007. – 545 с.
113. *Воскресенский, В. И.* Развитие универсальных систем менеджмента качества на основе международных стандартов / В. И. Воскресенский // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6–7 июня 2007 г. / редкол.: В. В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 16–20.

114. Качалов, В. А. Сертификация Систем менеджмента качества: триумф или хорошо подготовленный старт? // TQM – XXI. Проблемы, опыт, перспективы: краткий обзор современных взглядов на менеджмент качества / под ред. В. Л. Рождественского, В. А. Качалова. – М., 1997. – Вып. 1. – С. 7–55.
115. Всеобщее управление качеством / О. П. Глудкин [и др.]. – М., 2001. – 600 с.
116. Окрепилов, В. В. Управление качеством и конкурентоспособностью / В. В. Окрепилов. – СПб., 1997. – 260 с.
117. Блауберг, И. В. Системный подход как современное общенаучное направление / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин // Диалектика и системный анализ / отв. ред. Д. М. Гвишиани. – М., 1986. – С. 136–144.
118. Рыков, А. С. Модели и методы системного анализа: принятие решений и оптимизация / А. С. Рыков. – М., 2005. – 352 с.
119. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л., 1963. – 128 с.
120. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М., 1978. – 271 с.
121. Михеев, В. И. Моделирование и методы изменений в педагогике / В. И. Михеев. – М., 1987. – 198 с.
122. Малышев, К. Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности / К. Б. Малышев; Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Вологод. политехн. ин-т. – М.; Вологда, 1997. – 224 с.
123. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994, – 165 с.
124. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М., 2006. – 400 с.
125. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – М., 2002. – 384 с.
126. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П. И. Третьякова. – М., 2001. – 880 с.
127. Управление качеством образования: практико-ориентир. монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М., 2000. – 448 с.
128. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 191 с.
129. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем / В. П. Беспалько. – Воронеж, 1997. – 304 с.
130. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 255 с.
131. Левитес, Д. Г. Современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Новосибирск, 1999. – 173 с.
132. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. – М., 1997. – 176 с.
133. Талызина, Н. Ф. Теория программированного обучения. Основы обучения / Н. Ф. Талызина. – М., 1975. – 51 с.
134. Байденко, В. И. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: монография / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева; под общ. ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. – М., 2001. – 206 с.
135. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования: материалы по второму заседанию методологического семинара: авторская версия / Ю. Г. Татур. – М., 2004. – 16 с.
136. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / под ред. Я. И. Кузьминова [и др.]. – М., 2004. – 328 с.
137. Белая, Г. В. Теоретические основы университетского менеджмента / Г. В. Белая. – М., 2001. – 303 с.
138. Буйко, Т. Н. Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-педагогический аспект / Т. Н. Буйко, В. А. Капранова. – Минск, 2000. – 61 с.
139. Качалов, В. А. Проблемы управления качеством в вузах. Ч. 2–4 / В. А. Качалов // Стандарты и качество. – 2000. – № 6. – С. 43–49; № 7. – С. 68–73; № 9. – С. 84–88.
140. Борисов, И. И. Системы управления качеством и классическое университетское образование / И. И. Борисов [и др.] // Вестн. Воронеж. ун-та. Сер. Проблемы высш. образования. – 2002. – № 1. – С. 5–11.
141. Кузьмина, Е. Е. Технология разработки комплексной программы управления качеством образования / Е. Е. Кузьмина // Вестн. ун-та. Сер. Развитие образования в области менеджмента. – М., 2003. – № 1. – С. 36–41.
142. Слостенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 65–69.
143. Стражев, В. И. Типовая модель системы управления качеством образования в вузе / В. И. Стражев, А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Выш. шк. – 2006. – № 1. – С. 8–15.
144. Об образовании: Закон Респ. Беларусь, 29 янв. 1991 г., № 1202-ХІІ; в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.08.2004 г. № 311-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004. – № 123. – 2/1060.

145. *Жук, А. И.* Управление качеством образования в университетах / А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Выш. шк. – 2003. – № 2. – С. 21–26.
146. Менеджмент качества как средство формирования инновационной образовательной среды: управленческие и организационно-правовые аспекты // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса: материалы Междунар. науч.-метод. конф., 13–16 сент. 2007 г. / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2007. – С. 165–306.
147. *Качалов, В. А.* Проблемы управления качеством в вузах. / В. А. Качалов // Стандарты и качество. – 2000. – № 5, ч. 1. – С. 82–85.
148. *Жук, О. Л.* Содержательно-педагогические аспекты управления качеством образования в вузе / О. Л. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 10. – С. 3–8.
149. Реформа и развитие высшего образования: программный документ ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – 49 с.
150. *Жук, О. Л.* Педагогическая составляющая качества подготовки специалистов с университетским образованием / О. Л. Жук // Система управления качеством высшего образования: материалы III Междунар. науч.-метод. конф., 3–4 июня 2003 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2003. – С. 287–289.
151. *Жук, О. Л.* Педагогическая составляющая качества подготовки специалистов с университетским образованием / О. Л. Жук // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: материалы Междунар. конгр., 27–29 мая 2003 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2003. – С. 106–111.
152. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая подготовка студентов как фактор повышения качества воспитательного процесса / О. Л. Жук // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы межрегион. науч.-метод. конф., 16–17 апр. 2002 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2002. – С. 85–87.
153. *Жук, О. Л.* Схема формирования модели выпускника классического университета и ее реализация в образовательных стандартах специалиста / О. Л. Жук, В. И. Воскресенский // Система управления качеством высшего образования: материалы III Междунар. науч.-метод. конф., 3–4 июня 2003 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2003. – С. 290–293.
154. *Жук, О. Л.* Реализация компетентностного подхода в образовательных стандартах нового поколения / О. Л. Жук, В. И. Воскресенский // Проблемы и перспективы сотрудничества государств-участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства: труды Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2004. – С. 200–206.
155. Болонский процесс: качество образовательных программ в современном вузе: материалы междунар. конф., Австрия, Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Латвия, Республика Молдова, Россия, 16–17 нояб. 2006 г. – СПб., 2007. – 228 с.
156. Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт: сб. науч. ст. / редкол.: Е. А. Ровба [и др.]. – Гродно, 2007. – 260 с.
157. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков [и др.] // Высш. образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12–27.
158. *Субетто, А. И.* Система управления качеством в вузе (модель): материалы X симп. «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / А. И. Субетто; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2002. – 25 с.
159. *Себкова, Х.* Аккредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе / Х. Себкова // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 12. – С. 44–50.
160. *Цейкович, К. Н.* Механизмы управления качеством высшего образования в США / К. Н. Цейкович // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых концепций: материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф.: в 2 ч. / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М.; Уфа, 2007. – Ч. 2. – С. 42–54.
161. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь = Сістэмы менеджменту якасці. Асноўныя палажэнні і слоўнік: СТБ ИСО 9000–2006. – Введ. 01.09.2007. – Минск, 2006. – 26 с.
162. Системы менеджмента качества = Сістэмы менеджменту якасці. Требования: СТБ ИСО 9001–2001. – Минск, 2001. – 22 с.
163. Системы менеджмента качества = Сістэмы менеджменту якасці. Рекомендации по улучшению деятельности: СТБ ИСО 9004–2001. – Минск, 2001. – 46 с.
164. European University Association [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access: <http://www.EUA.be>. – Date of access: 18.05.2007.
165. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access: <http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/qualities.pdf>. – Date of access: 18.05.2007.

166. *Лыкова, В. А.* Концептуальные основы компетентного подхода в подготовке преподавателя высшей школы / В. А. Лыкова, И. И. Бабин // Славян. пед. культура. – 2006. – № 5. – С. 105–107.
167. *Спенсер, Л. М.* Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер; пер. с англ. – М., 2005. – 384 с.
168. *Уидет, С.* Руководство по компетенциям / С. Уидет, С. Холлифорд; пер. с англ. – М., 2003. – 218 с.
169. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
170. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф. техн. образования. – М., 1990. – 119 с.
171. *Маркова, А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Совет. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
172. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
173. *Хомский, Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. с англ. – М., 1972. – 260 с.
174. *Равен, Д.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен; пер. с англ. – М., 1999. – 144 с.
175. *Равен, Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен; пер. с англ. – М., 2002. – 396 с.
176. *Зимняя, И. А.* Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
177. *Татур, Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
178. *Шадриков, В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
179. *Макаров, А. В.* Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // Выш. шк. – 2004. – № 1. – С. 16–12.
180. *Макаров, А. В.* Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. – Минск, 2005. – 82 с.
181. *Макаров, А. В.* Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентност. подход / А. В. Макаров // Выш. шк. – 2006. – № 5. – С. 13–20.
182. *Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М., 2001. – 144 с.
183. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
184. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
185. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998. – 201 с.
186. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 2004. – 320 с.
187. *Алексеева, Л. П.* Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М., 1994. – 44 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзор. информ. / НИИ высш. образования. – Вып. 2).
188. *Берестова, Л. И.* Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. И. Берестова; Рос. акад. упр., Ин-т социологии и психологии упр. – М., 1994. – 24 с.
189. *Кухарев, Н. В.* Педагог-мастер – педагог-исследователь / Н. В. Кухарев; М-во образования Респ. Беларусь, Упр. образования Гомел. облисполкома. – Гомель, 1992. – 211 с.
190. *Кухарев, Н. В.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: опыт, критерии измерения, прогнозирование: в 3 ч. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск, 1996. – Ч. 1. – 104 с.
191. *Кухарев, Н. В.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: опыт, критерии измерения, прогнозирование: в 3 ч. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск, 1996. – Ч. 2. – 96 с.
192. *Кухарев, Н. В.* Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем / Н. В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 8. – С. 37–51.
193. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации: учеб.-метод. пособие (эксперим. вариант) / авт.-сост.: А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Л. С. Черняк; под ред. А. И. Жука; М-во образования и науки Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 1996. – 242 с.

194. *Walo, H.* Key competencies for Europe / H. Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March 1996: Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.
195. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on Keycompetences for lifelong learning) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives/en.html#basic>. – Date of access: 13.09.2007.
196. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авт. версия / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.
197. *Зимняя, И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й Международ. науч.-метод. конф., Минск, 1–2 нояб. 2005 г. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2005. – С. 283–286.
198. *Зимняя, И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
199. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания): материалы XI Симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», Москва, 16–17 марта 2006 г. / под науч. ред. И. А. Зимней. – М., 2006. – 82 с.
200. *Байденко, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентност. подхода / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
201. *Байденко, В. И.* Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2005. – 43 с.
202. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М., 2006. – 72 с.
203. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
204. *Зеер, Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.
205. *Фролов, Ю. В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
206. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара, 16 нояб. 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М., 2004. – 84 с.
207. *Ларионова, О. Г.* Компетентность – основа контекстного обучения // О. Г. Ларионова // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118–122.
208. *Вербицкий, А. А.* Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Вестн. высш. шк. – 2006. – № 5. – С. 19–25.
209. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив. монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионой. – СПб., 2004. – 392 с.
210. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как норма качества и базы оценки результатов образования: на примере физ.-мат. ф-та // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: материалы XI симп. / О. И. Мартынюк [и др.]; под науч. ред. Н. А. Селезневой, И. Н. Медведевой. – М., 2006. – 48 с.
211. Общепрофессиональные компетентности будущего педагога: формирование и оценка / И. Н. Медведева [и др.] // Проектирование федеральных государственных образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. – М.; Уфа, 2007. – 70 с.
212. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апр. 2002 г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской; Центр «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. – Дата доступа: 21.05.2008.
213. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
214. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
215. *Балыхина, Т. М.* Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т. М. Балыхина. – М., 2000. – 476 л.
216. *Ващило, Т. Н.* Формирование дополнительных профессиональных компетенций по обеспечению конкурентоспособности специалиста экономического профиля (на примере учебной дисциплины «страхование»): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Н. Ващило. – Тольятти, 2005. – 220 л.

217. Белоконь, С. Н. Формирование ключевых компетенций руководителя в процессе обучения по специальности «менеджер образования»: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Н. Белоконь. – Ставрополь, 2006. – 172 л.

218. Севастьянова, С. А. Формирование профессиональных математических компетенций у студентов экономических вузов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Севастьянова. – Самара, 2006. – 237 л.

219. Юрасов, А. Б. Компетентный подход в подготовке студентов технических вузов к решению технико-экономических задач: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Б. Юрасов. – Рязань, 2006. – 237 л.

220. Прохорова, Н. А. Компетентный подход к совершенствованию самостоятельной работы студентов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Прохорова. – Казань, 2005. – 205 л.

221. Шаронин, В. Ю. Компетентный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Ю. Шаронин. – М., 2005. – 165 л.

222. Горденко, Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Горденко. – Ставрополь, 2006. – 168 л.

223. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 139 л.

224. Федин, В. Т. Компетентная модель подготовки выпускников по специальностям инженерно-технического профиля / В. Т. Федин // Выш. шк. – 2006. – № 5. – С. 26–32.

225. Федин, В. Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов: учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин; под ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – 100 с.

226. Жук, О. Л. Педагогическая составляющая в структуре профессиональной компетентности современного специалиста / О. Л. Жук // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. / ВГПК. – Барановичи, 2001. – Ч. 2. – С. 43–48.

227. Жук, О. Л. Развитие социально-педагогической компетентности специалистов в системах высшего профессионального образования и повышения квалификации / О. Л. Жук // Акмеология – практике. Акмеология профессионального становления педагога: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Кухарева. – Гомель, 2003. – Вып. 5, ч. 1. – С. 38–41.

228. Жук, О. Л. Компетентный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете / О. Л. Жук // Качество

высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. / редкол.: Н. А. Березовин (отв. ред.) [и др.]; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2004. – С. 145–152.

229. Жук, О. Л. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.

230. Жук, О. Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О. Л. Жук // Выш. шк. – 2004. – № 6. – С. 45–51.

231. Жук, О. Л. Компетентная модель профессиональной подготовки студентов в вузе / О. Л. Жук // Проблемы развития педагогического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 дек. 2004 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка; редкол.: К. В. Гавриловец [и др.]; отв. ред. А. В. Торхова, З. С. Курбыко. – Минск, 2005. – С. 130–133.

232. Жук, О. Л. Совершенствование педагогической подготовки студентов классического университета в контексте компетентного подхода / О. Л. Жук // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Междунар. форума, Минск, 5–6 апр. 2005 г. / редкол.: А. М. Радьков [и др.]. – Минск, 2005. – С. 420–421.

233. Жук, О. Л. Методические аспекты развития психолого-педагогической компетентности студентов классического университета / О. Л. Жук // Педагогическое наследие академика И. Ф. Харламова и современные проблемы обучения и воспитания учащейся и студенческой молодежи: к 85-летию со дня рождения: материалы респ. науч.-практ. конф., Гомель, 23–24 июня 2005 г.: в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2005. – Ч. 1. – С. 195–200.

234. Жук, О. Л. Совершенствование подготовки педагогов в классическом университете на основе компетентного подхода / О. Л. Жук // Акмеология современного воспитания в системе непрерывного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2006 г.: в 2 ч. / Смолен. гос. ун-т. – Смоленск, 2006. – Ч. 2. – С. 33–38.

235. Жук, О. Л. Компетентный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Выш. шк. – 2006. – № 5. – С. 21–25.

236. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск, 2007. – 192 с.

237. Жук, О. Л. Компетентный подход в высшем образовании как условие повышения конкурентоспособности выпускников вуза /

О. Л. Жук // Социально-политическая трансформация России и молодежь: сб. материалов Рос. науч.-практ. конф., Тула, 14–16 нояб. 2007 г.: в 2 т. / Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого; редкол.: Н. А. Шайденко [и др.]. – Тула, 2007. – Т. 2. – С. 182–187.

238. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск, 2007. – 100 с.

239. Андреев, В. И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентностного подхода / В. И. Андреев, В. В. Макоско // Выш. шк. – 2004. – № 5. – С. 27–32.

240. Цыркун, И. И. Профессиональная компетентность студентов в сфере компьютерного обучения / И. И. Цыркун, С. В. Вабищевич // Нар. асвета. – 2005. – № 7. – С. 27–30.

241. Арцямёнак, К. М. Дыферэнцыяльная методыка фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў / К. М. Арцямёнак, І. І. Цыркун // Вес. БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2006. – № 3. – С. 3–7.

242. Кухарев, Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: пособие для учителей и руководителей общеобразоват. шк.: в 3 ч. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск, 2002. – Ч. 3. – 256 с.

243. Кошель, Н. Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последипломого образования / Н. Н. Кошель // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 9. – С. 8–14.

244. Егорова, Ю. Н. Модель формирования мыслительностной компетентности педагога / Ю. Н. Егорова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 10. – С. 30–36.

245. Позняков, В. В. Инновационная компетентность специалиста / В. В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 5. – С. 3–8.

246. Селицкая, С. В. Профессионально-ориентированная технология и ее роль в формировании педагогической компетентности менеджера / С. В. Селицкая // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 1. – С. 38–44.

247. Теоретико-методологические аспекты ключевой компетенции научных кадров / В. Гончаров [и др.] // Наука и инновации. – 2007. – № 9. – С. 54–60.

248. Кун, Д. Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун; пер. с англ. – 9-е междунар. изд. – СПб., 2002. – 863 с.

249. Компетентность // Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2005. – С. 237.

250. Компетентность // Большой толковый словарь русского языка / сост. С. А. Кузнецов (гл. ред.). – СПб., 1998. – С. 446.

251. Компетентность // Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; СПб., 1998. – С. 557.

252. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов / Европ. фонд образования. – М., 1997. – 63 с.

253. Федотова, Е. Е. Теория и практика подготовки к занятиям учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений зарубежных стран (на опыте США, Германии, Дании): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. Е. Федотова. – Томск, 2003. – 342 л.

254. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 216 л.

255. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов для обновления общего образования / М-во образования РФ, Нац. фонд подготовки кадров. – М., 2001. – 119 с.

256. Стратегия модернизации российского образования. Компетентностный подход как одно из оснований обновления образования [Электронный ресурс]. – 2005. – Ч. 5. – Режим доступа: http://www.international.edu.ru/analytic_articles/1823/. – Дата доступа: 05.10.2007.

257. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы: утв. постановлением Правительства Рос. Федерации от 23 дек. 2005 г. № 803 // М-во образования и науки Федерации. Документы. Акты Правительства РФ. Образование [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/dok/prav/obr/2048/>. – Дата доступа: 21.08.2008.

258. TUNING Project [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>. – Date of access: 25.06.2008.

259. Максимов, Н. И. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: состояние разработки и проблемы внедрения / Н. И. Максимов // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе: материалы XVIII Всерос. науч.-метод. конф. – М.; Уфа, 2008. – 38 с.

260. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени: приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 13 июня 2006 г., № 374 [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.nihe.niks.by/info/06/maketst.zip>. – Дата доступа: 11.09.2008.

261. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин. РД РБ.02100.5. 277–2006. – Минск, 2006. – 28 с.

262. *Желены, М.* Знание против информации / М. Желены // Информационные технологии в бизнесе / под ред. М. Желены. – СПб., 2002. – С. 211–218.

263. *Акофф, Р.* Акофф о менеджменте / Р. Акофф; под ред. Л. А. Волковой; пер. с англ. – СПб., 2002. – 448 с.

264. *Рац, М. В.* Что такое экология или Как спасти природу: взгляд методолога / М. В. Рац. – М., 1993. – 180 с.

265. Основные положения теории профессионального образования / сост. Ю. И. Кричевский; науч. ред. А. Х. Шкляр. – Минск, 2003. – 186 с.

266. *Калицкий, Э. М.* Современная концепция профессионализма / Э. М. Калицкий, Н. Г. Гончарик // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 10. – С. 19–26.

267. *Лашук, А. Д.* Специалист, мастер, профессионал: теория и практика моделирования / А. Д. Лашук; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск, 2000. – 232 с.

268. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелева – М., 1995. – 352 с.

269. *Каррье, Г.* Церковь и университетская культура в Европе / Г. Каррье // Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов / под ред. Л. И. Глухарева, В. М. Страды – М., 1995. – С. 341–356.

270. *Каспржак, А. Г.* Педагогические основы обновления содержания образования в современных социально-экономических условиях (на материалах гимназий как одного из новых типов учебных заведений России): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Г. Каспржак. – М., 1995. – 146 л.

271. *Хведченя, Л. В.* Теоретические основы формирования содержания иноязычного образования (на примере классического университета): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Хведченя. – Минск, 2002. – 221 л.

272. *Жук, А. И.* Система многоуровневой подготовки специалистов в ВГУ: состояние и перспективы развития / А. И. Жук // Выш. шк. – 2001. – № 1. – С. 3–8.

273. *Емельянова, И. Н.* Воспитательная функция университета в аспекте классической «идеи университета» / И. Н. Емельянова // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 84–89.

274. *Субетто, А. И.* Человековедческие основания российского образования и императив его гуманизации, или Неклассическое

человековедение / А. И. Субетто // Проблемы человековедения / В. П. Казначеев; науч. ред., послесл. А. И. Субетто; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1997. – С. 300–349.

275. *Жук, О. Л.* Многоуровневая подготовка будущего преподавателя в университете: цели, задачи, содержание / О. Л. Жук // Актуальные проблемы социально-гуманитарных и естественных наук: в 2 т. / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 1996. – Т. 1. – С. 53–55.

276. *Жук, О. Л.* Формирование научно-исследовательских умений и навыков будущих учителей / О. Л. Жук // Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 мая 1997 г. / под ред. А. П. Сманцера. – Минск, 1997. – С. 176–182.

277. *Жук, О. Л.* Проблемы подготовки будущего учителя в вузе: методол. и содержат. аспекты / О. Л. Жук // Гуманитар.-эконом. вестн. – Минск, 1997. – № 2. – С. 78–96.

278. *Жук, О. Л.* Формирование научно-исследовательских умений и навыков будущих учителей как фактор обеспечения мобильности педагога / О. Л. Жук // Мабільнасць спецыялістаў у галіне адукацыі: матэрыялы міжнар. навук.-практ. канф. / Беларус. дзярж. пед. ун-т. – Минск, 1997. – С. 91–93.

279. *Жук, О. Л.* Методологические и практические аспекты обновления содержания педагогического образования / О. Л. Жук // Техно Образ 99: технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности: материалы II междунар. науч. конф., Гродно, 6–7 апр. 1999 г.: в 2 ч. / Гродн. гос. ун-т. – Гродно, 1999. – Ч. 1. – С. 57–62.

280. *Жук, О. Л.* Активные формы и методы профессиональной подготовки будущего педагога в классическом университете / О. Л. Жук // Культура. Искусство. Образование: проблемы и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 15–16 дек. 1999 г. / СГИИ. – Смоленск, 1999. – С. 52–60.

281. *Жук, О. Л.* Пути совершенствования высшего педагогического образования на основе культурологического подхода / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 12. – С. 17–22.

282. *Жук, О. Л.* Пути интеллектуального развития будущих педагогов в классическом университете / О. Л. Жук // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 25 апр. 2000 г. / Белорус. гос. ун-т; под ред. Н. А. Березовина. – Минск, 2000. – С. 206–210.

283. *Жук, О. Л.* Концептуальные основы многоуровневого педагогического образования в классическом университете / О. Л. Жук, А. В. Козулин // Педагогическое образование в классическом университете: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12 окт. 2000 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т; под ред. Н. А. Березовина. – Минск, 2000. – Ч. 2. – С. 10–15.

284. *Жук, О. Л.* Структурно-содержательные проблемы стандартизации педагогического образования в классическом университете / О. Л. Жук, В. И. Воскресенский // Теория и практика стандартизации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 янв. 2001 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка – Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 10–13.

285. *Жук, О. Л.* Многоступенчатая подготовка специалистов в системе высшего образования Белоруссии: задачи, проблемы и перспективы развития / О. Л. Жук, А. И. Жук // Мир образования – образование в мире. – М., 2001. – № 3. – С. 96–107.

286. *Жук, О. Л.* Личностно ориентированная подготовка специалистов в условиях реформирования высшей школы / О. Л. Жук // Проблемы современного высшего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2002 г.: в 2 ч. / РУДН, МАНПО. – М., 2002. – Ч. 1. – С. 25–31.

287. *Жук, О. Л.* Проблемы и пути повышения качества педагогической подготовки будущих специалистов в вузе / О. Л. Жук // Техно ОБРАЗ 2003: технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов в высшей школе: тез. докл. Междунар. науч. конф., Гродно, 11–12 апр. 2003 г.: в 2 ч. / Гродн. гос. ун-т. – Гродно, 2003. – Ч. 2. – С. 244–248.

288. *Болотов, В. А.* Размышления о педагогическом образовании / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 3–11.

289. *Данилюк, В. И.* Модернизация высшего педагогического образования / А. Я. Данилюк, В. И. Мареев, И. Э. Куликовская // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 66–72.

290. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах в действующих ГОС ВПО: теоретико-эмпирический анализ: материалы XIV Всерос. совещ. «Проблемы качества образования»: в 2 кн. / И. А. Зимняя [и др.]; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М.; Уфа, 2004. – Кн. 2. – 101 с.

291. *Сластенин, В. А.* Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М., 1976. – 160 с.

292. *Кухарев, Н. В.* Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем / Н. В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 8. – С. 37–51.

293. *Михалевская, Г. И.* Основы профессиональной педагогической грамотности / Г. И. Михалевская. – СПб., 2001. – 292 с.

294. *Зимняя, И. А.* Педагог как субъект педагогической деятельности // Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 1999. – С. 132–165.

295. *Казимирская, И. И.* Профессиональная направленность мышления учителя и пути его формирования в системе высшего образования / И. И. Казимирская // Выбранные науковыя працы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта: у 47 т. – Мінск, 2001. – Т. 7. – С. 86–96.

296. *Тарантей, В. П.* Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. П. Тарантей. – Гродно, 2002. – 273 л.

297. *Сманцер, А. П.* Педагогические основы стимулирования творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе / А. П. Сманцер // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2007. – № 3. – С. 113–118.

298. *Сманцер, А. П.* Профессионально-педагогические компетенции в превентивной деятельности педагога / А. П. Сманцер // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2008. – № 5. – С. 7–12.

299. *Антипова, В. М.* Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.

300. *Медведев, В.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.

301. *Володарская, И. А.* Функции и компетентности преподавателя высшей школы / И. А. Володарская, С. Д. Смирнов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. – 2007. – № 2. – С. 27–43.

302. *Базаревская, А. Е.* Об опыте реализации программы подготовки преподавателей высшей школы / А. Е. Базаревская [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. – 2003. – № 1. – С. 78–86.

303. Основы педагогики: учеб. пособие / О. Л. Жук; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск, 2003. – 349 с.

304. Основы психологии и педагогики: учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: О. Л. Жук [и др.]. – Минск, 2007. – 56 с.

305. *Юцявичене, П. А.* Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 272 с.

306. *Чошанов, М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М., 1996. – 158 с.

307. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.]; под общ. ред. А. В. Макарова, З. П. Трофимовой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск, 2008. – 152 с.

308. Основы педагогики: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. / О. Л. Жук [и др.] – Минск, 1996. – Ч. 1. – 157 с.

309. Сиренко, С. Н. Содержательно-методические аспекты личностно-ориентированного образования: метод. рек. / С. Н. Сиренко; под науч. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2003. – 51 с.

310. Жук, О. Л. Подходы к разработке учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов в контексте повышения качества образования / О. Л. Жук // Техно Образ 2005: технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов: обеспечение качества подготовки специалистов в высшей школе: материалы V междунар. науч. конф., 14–15 апр. 2005 г.: в 2 ч. / Гродн. гос. ун-т. – Гродно, 2005. – Ч. 1. – С. 346–350.

311. Жук, О. Л. Социогуманитарная подготовка студентов / О. Л. Жук // Соц.-гуманитар. знания. – 2008. – № 2. – С. 288–297.

312. Жук, О. Л. Педагогические технологии в современной теории и практике образования: учеб.-метод. комплекс для студентов, получающих пед. специальность / О. Л. Жук. – Минск, 2002. – 129 с.

313. Жук, О. Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук. – Минск, 2003. – 383 с.

314. Жук, О. Л. Дидактика: история, теория, технологии: монография: в 2 ч. / О. Л. Жук, Н. А. Березовин, Н. А. Цырельчук. – Минск, 2003. – Ч. 1. – 380 с.

315. Жук, О. Л. Дидактика: история, теория, технологии: монография: в 2 ч. / О. Л. Жук, Н. А. Березовин, Н. А. Цырельчук. – Минск, 2003. – Ч. 2. – 258 с.

316. Жук, О. Л. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск, 2006. – 448 с.

317. Педагогика гностическая: учеб.-метод. пособие для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений: в 2 ч. / О. Л. Жук [и др.]. – Минск, 2007. – Ч. 1 – 394 с.

318. Педагогика гностическая: учеб.-метод. пособие для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений: в 2 ч. / О. Л. Жук [и др.]. – Минск, 2007. – Ч. 2. – 502 с.

319. Педагогика и психология высшей школы: учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: О. Л. Жук [и др.]. – Минск, 2003. – 20 с.

320. Жук, О. Л. Учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки студентов классического университета / О. Л. Жук // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 6-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23–24 нояб. 2004 г. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2004. – С. 148–150.

321. Жук, О. Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода / О. Л. Жук // Выш. шк. – 2005. – № 2. – С. 45–50.

322. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2005. – 112 с.

323. Жук, О. Л. Информационно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе: на примере педагогических дисциплин / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко // Выш. шк. – 2006. – № 4. – С. 19–25.

324. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обучении: теоретическое обоснование к курсу русского языка и математики для начальных классов / В. В. Давыдов. – Томск, 1992. – 114 с.

325. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М., 1998. – 158 с.

326. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студентов пед. вузов / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.

327. Жук, О. Л. Система воспитательной работы вуза как фактор профессионального становления будущего специалиста / О. Л. Жук // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы межрегион. науч.-практ. конф., 14–15 марта 2001 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2001. – С. 120–123.

328. Жук, О. Л. Принципы гуманизации в проектировании стандартов высшего образования нового поколения Республики Беларусь / О. Л. Жук // Хуманизация и демократизация на педагогический процес в условията на университетского образование: сб. науч. ст. / СУ «Св. Климент Охридски». – София, 2006. – С. 30–32.

329. Жук, О. Л. Подходы к воспитанию студенческой молодежи в современных условиях / О. Л. Жук // Проблеми освіти: третій спец. випуск: матеріали Міжнар. навук.-практ. конф. «Проблеми професійного становлення молоді на основі духовно-моральних цінностей», Вінниця, 8–10 лист. 2006 р., / Ін-т інновац. технолог. і змісту освіти М-ва освіти і науки України, Вінниц. соц.-екон. ін-т Ун-ту «Україна». – Київ, 2006. – С. 29–37.

330. Жук, О. Л. Содержательно-методическое обеспечение воспитания студентов как условие их профессионального становления /

О. Л. Жук // Нові технології навчання. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг: зб. наук. праць / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти М-ва освіти і науки України, Вінниц. соц.-екон. ін-т Ун-ту «Україна». – Київ; Вінниця, 2007. – Спец. випуск № 48. – Ч. 1 / редкол.: Б. М. Жибровський (гол. ред.) [і др.]. – С. 370–374.

331. Жук, О. Л. Организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода / О. Л. Жук // Информационно-методическое обеспечение контролируемой самостоятельной работы студентов университета: материалы респ. науч.-метод. конф., Минск, 3–4 нояб. 2005 г. / редкол.: Ю. Э. Краснов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 25–32.

332. Жук, О. Л. Задачи кафедры в модернизации образовательного процесса университета. Организация самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук // Кафедра – ключевое звено качества университетского образования: материалы науч.-метод. семинара / Белорус. гос. ун-т; редкол.: А. М. Алтайцев [и др.]; под общ. ред. О. А. Яновского. – Минск, 2004. – С. 23–31.

333. Жук, О. Л. Информационно-методическое обеспечение педагогической подготовки будущих преподавателей математики и информатики / О. Л. Жук // Информатизация обучения математике: педагогические аспекты = Informatization of teaching mathematics and informatics: pedagogical aspects: материалы междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 25–28 окт. 2006 г. / редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – С. 125–129.

334. Жук, О. Л. Студенческое самоуправление как фактор совершенствования подготовки будущего учителя к воспитательной работе / О. Л. Жук // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции: сб. науч. тр. – Волгоград, 1989. – С. 230–232.

335. Жук, О. Л. К вопросу организации студенческого самоуправления в вузе / О. Л. Жук // Воспитательная работа в высших учебных заведениях: теория, практика, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, февр. 1997 г. – Минск, 1997. – С. 118–120.

336. Жук, О. Л. Организация воспитательной работы в вузе / О. Л. Жук // Проблемы выхавання. – 2002. – № 2. – С.13–20.

337. Жук, О. Л. Гуманизация воспитательного процесса в современном вузе / О. Л. Жук // Использование гуманистических технологий в образовательном процессе высшей профессиональной школы: сб. науч. ст. / науч. ред. И. Л. Федотенко; Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2007. – С. 61–69.

338. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-н/Д, 1999. – 416 с.

339. Богоявленская А. Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие / А. Е. Богоявленская – Тверь, 2002. – 106 с.

340. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-н/Д, 2002. – 544 с.

341. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теор.-эксперимент. исслед. / П. И. Пидкасистый. – М., 1980. – 240 с.

342. Сергеенкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеенкова. – Минск, 2004. – 132 с.

343. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск, 2005. – 107 с.

344. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М., 1986. – 198 с.

345. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов [и др.] // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

346. Педагогические основы самостоятельной работы студентов в вузе / Е. И. Белкин [и др.]. – Орел, 1989. – 65 с.

347. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.

348. Бондаревская, Е. В. Смысл и стратегии личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–23.

349. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В. В. Серников. – Волгоград, 1994. – 152 с.

350. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972. – 208 с.

351. Машбиц, Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев, 1987. – 223 с.

352. Балл, Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. – М., 1990. – 184 с.

353. Мид, М. Культура и лидерство: избр. произведения / М. Мид; пер. с англ. Ю. А. Асоева. – М., 1988. – 429 с.

354. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 559 с.

355. Белкин, А. С. Витагенное образование: голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург, 1999. – 190 с.

356. Белухин, Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций: в 2 ч. / Д. А. Белухин. – Воронеж, 1997. – Ч. 2. – 304 с.

357. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д, 1999. – 560 с.
358. *Гавриловец, К. В.* Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К. В. Гавриловец. – Минск, 2000. – 128 с.
359. *Зимняя И. А.* Гуманизация образования – императив XXI века / И. А. Зимняя // Гуманизация образования: материалы межрегион. конф. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20–30.
360. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: концепция. Программа на 2006–2010 годы. – Минск, 2007. – 64 с.
361. *Кабуш, В. Т.* Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. – Минск, 2000. – 208 с.
362. *Сманцер, А. П.* Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. – Минск, 2005. – 362 с.
363. *Сманцер, А. П.* Теоретико-методологические основания гуманизации педагогического процесса обучения в вузе / А. П. Сманцер // Использование гуманистических технологий в образовательном процессе высшей профессиональной школы: сб. науч. ст. / науч. ред. И. Л. Федотенко; Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2007. – С. 19–26.
364. *Каракровский, В. А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Каракровский. – М., 1993. – 80 с.
365. *Каракровский, В. А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание?: теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под ред. Н. Л. Селивановой. – М., 2000. – 256 с.
366. *Слободчиков, В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: сб. науч. тр. / под ред. Н. Б. Крыловой. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.
367. *Таланчук, Н. М.* Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания / Н. М. Таланчук; АПН СССР, Татар. отд. пед. об-ва РСФСР. – Казань, 1990. – 206 с.
368. *Зимняя, И. А.* Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки: к постановке проблемы исследования / И. А. Зимняя. – М., 2002. – 34 с.
369. *Левина, М. М.* Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М., 2001. – 272 с.
370. *Фокин, Ю. Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М., 2006. – 240 с.
371. *Монахов, В. М.* Проектирование современной модели дистанционного образования / В. М. Монахов // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 11–20.
372. *Юдин, В. В.* Где искать педагогическую основу e-Learning? В защиту дидактики / В. В. Юдин // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С. 4–9.
373. *Вилотиевич, М.* От традиционной к информационной дидактике / М. Вилотиевич // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. – 2003. – № 1. – С. 46–48.
374. *Полат, Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М., 2004. – 416 с.
375. *Зимица, О. В.* Дидактические аспекты информатизации образования / О. В. Зимица // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. – 2005. – № 1. – С. 17–66.
376. *Дзегеленок, И. И.* Информационные технологии в управлении качеством образования: учеб. пособие / И. И. Дзегеленок; под общ. ред. Н. А. Селезневой. – М., 2004. – 68 с.
377. *Гринэйджел, Ф.* Иллюзии онлайн-обучения: почему мы не используем возможности интернет-технологий = The Illusion of E-learning: Why We Are Missing Out On the Promise of IP Technology [Электронный ресурс] / Ф. Гринэйджел. – Режим доступа: <http://www.e-commerce.ru/digests/foreign/issue91/press2092.html>. – Дата доступа: 13.05.2008.
378. *Зимица, О. В.* Инженерное образование в компьютеризованном обществе: преподавание без компьютеров / О. В. Зимица, А. И. Кириллов // Проблемы теории и методики обучения. – 2003. – № 8. – С. 69–73.
379. *Суховиенко Е. А.* Электронный учебник и требования к нему [Электронный ресурс] / Е. А. Суховиенко. – Режим доступа: <http://psyinfo.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=31>. – Дата доступа: 13.05.2008.
380. *Тестов, В.* Математика и Болонский процесс / В. Тестов // Высш. образование в России. – 2005. – № 12. – С. 40–41.
381. *Христочевский, С. А.* Перспективные учебно-методические комплексы [Электронный ресурс] / С. А. Христочевский. – Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/2005/Moscow/P/P-0-5953.html>. – Дата доступа: 13.05.2008.

382. *Щербаков, В. В.* Педагогические технологии информационного общества: электрон. учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. В. Щербаков; РХТУ им. Д. И. Менделеева. – М., 2004. – Режим доступа: <http://www.muctr.edu.ru/actinf/tso/>. – Дата доступа: 13.05.2008.
383. *Аванесов, В. С.* Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М., 1998. – 217 с.
384. *Майоров, А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М., 2000. – 352 с.
385. *Ивлиев, М. К.* Разработка тестовых заданий для компьютерного тестирования: учеб.-метод. пособие / М. К. Ивлиев. – М., 2001. – 69 с.
386. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2001. – 288 с.
387. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Воронеж, 1995. – 356 с.
388. *Мамардашвили, М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М., 1992. – 415 с.
389. *Шадриков, В. Д.* Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – 317 с.
390. *Шадриков, В. Д.* Философия образования и образовательной политики / В. Д. Шадриков. – М., 1993. – 181 с.
391. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М., 1994. – 325 с.
392. *Зинченко, В. П.* О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
393. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – М.; Киев, 1997. – 304 с.
394. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; под общ. ред. Е. И. Исениной. – М., 1994. – 480 с.
395. *Субетто, А. И.* Системологические основы образовательных систем: в 2 ч. / А. И. Субетто. – М., 1994.
396. *Ананьев, Б. Г.* О человеке как объекте и субъекте воспитания: избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 2. – 283 с.
397. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
398. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 412 с.
399. *Пригожин, А. И.* Философия нестабильности / А. И. Пригожин // Вопр. философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
400. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М., 1996. – 536 с.
401. *Ціханаў, Л. Н.* Сістэма шматузроўневай падрыхтоўкі кадраў / Л. Н. Ціханаў, А. А. Грымаць / Беларус. дзярж. пед. ун-т. – Мінск, 1993. – 212 с.
402. *Жук, А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2004. – 336 с.
403. *Чернилевский, Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М., 2002. – 437 с.
404. *Цыркун, И. И.* Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. – Минск, 2006. – 311 с.
405. *Мицкевич, Н. И.* Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика: монография / Н. И. Мицкевич; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1999. – 206 с.

Научное издание

Жук Ольга Леонидовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ:
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Редактор *Н. С. Касюк*
Компьютерная верстка *О. П. Дуль*
Корректор *Н. В. Боярова*

Подписано в печать 17.03.2009. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура «Georgia». Ризография.
Усл. печ. л. 19,76. Уч.-изд. л. 21,26. Тираж 200 экз. Зак. № 10.

Издатель и полиграфическое исполнение
государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы»
ЛИ № 02330/0133359 от 29.06. 2004 г.
220007, Минск, ул. Московская, 15.