Бородаенко Е. Ю.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/6.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 30-32. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

тивное мышление и безынициативность, не ориентирует студентов на активную творческую работу мысли. Все виды контроля, включая итоговый (зачет, экзамен, защита курсового проекта), направлены на проверку степени запоминания определенного объема учебной информации.

Полагаем, что исследования по активизации познавательной деятельности необходимы и актуальны хотя бы потому, что одной из целей является привлечение внимания преподавателей технических вузов, особенно не имеющих высшего специального педагогического образования, к методической работе в целом и к применению эффективных форм, методов и средств учебной деятельности в частности. А также, изучать накопленный научный потенциал и использовать его в проекциях к преподаванию общетехнических дисциплин вообще и каждого курса в частности.

Однако подходить к этой проблеме необходимо осторожно, не игнорируя имеющегося научного потенциала и практического опыта. Из истории человечества видно, что экстремизм и разрушение накопленного не конструктивны. Другими словами, в обновлении учебного процесса нужно использовать разумное сочетание традиционного, доказавшего свою эффективность, с новым продиктованным жизнью.

Список литературы

1. **Актуальные вопросы формирования интереса в обучении** / Под ред. чл.-корр. АПН СССР Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. - 176 с.
2. **Варенова Л. И. и др.** Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения. - М.: Б. И., 1993.
3. **Калашников А. Г.** Проблемы политехнического образования: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1990.
4. **Плещеев В. В.** Адаптивная методическая система обучения: методология проектирования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 12. – С. 42.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Бородаенко Е. Ю.
Ставропольский государственный университет

По мере развития общества проектирование охватывает все большее образовательное пространство. От единичного средства оно расширяется до образовательной идеологии в целом. Этому способствует процесс изменения соотношения науки и образования, сформировавшегося еще в эпоху Просвещения. Сегодня утверждается способность получения нового научного знания внутри образовательной системы, что ведет к формированию нового социального статуса образования как сферы производства нового знания. Это требует массового распространения способов обучения, имеющих исследовательскую, опытно-экспериментальную, проектную природу.

Приоритетным направлением педагогики и лингводидактики XXI столетия является личностно ориентированный подход. Он обусловлен потребностью в усвоении огромного потока информации в современном мире и ведет к обязательному учету потребностей и возможностей обучаемого как личности. Ориентир на некоего среднего ученика, еще вчера господствовавший в обучении, сегодня никого не устраивает.

Проектирование учебного процесса в рамках новой образовательной парадигмы, в отличие от традиционного знаниево-ориентированного обучения, имеет некоторые специфические особенности. Если при проектировании традиционного обучения предметом проектной деятельности является фрагмент содержания этого обучения и его деятельностно-процессуального обеспечения (иначе говоря, специально структурированный учебный материал и способ его усвоения составляли суть технологии образования в широком смысле этого слова), то при личностно ориентированном образовании элементом проектирования становится не фрагмент материала, а событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт, в котором знание - часть его. Проектирование обучения становится совместной деятельностью учителя и ученика. Диалог выступает здесь не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании. Стирается принципиальная грань между содержательным и процессуальным аспектами обучения: процесс (диалог, поиск, игра) становится источником личностного опыта. Таким образом, обучение утрачивает традиционные для него черты искусственности и внешней регламентации и приближается к естественной жизнедеятельности человека. Соответственно и взаимодействие участников учебной деятельности утрачивает формальность и функционализм и обретает черты межличностного, межсубъектного общения. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер, поскольку его внутренний личностный мир становится частью содержания образования [Сериков 1999: 40].

Обращаясь к процедуре педагогического проектирования, педагогу следует руководствоваться рядом требований, адекватных новой образовательной парадигме.

В первую очередь необходимо учитывать человеческие приоритеты, то есть ориентироваться на человека – участника педсистем, процессов или ситуаций при проектировании любого объекта педагогики. В. С. Безрукова утверждает, что «несориентированность проектов на человека, неодухотворенность проектов заботой о нем и его благе ведет к рождению холодных и бездушных построений» [Безрукова 1996: 114].

При проектировании педагогу рекомендуется подчинять проектируемые педсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям и интересам обучающихся. Не следует проектировать жестко и детально, не оставляя места для импровизации. Педагог должен иметь возможность уже в ходе проектирования вносить необходимые коррективы в планы, конспекты и т.д.

Следующим требованием является динамичность проектируемых объектов, что предполагает их гибкость, способность по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. В. С. Безрукова утверждает: «Создать очень точный проект практически невозможно. Жестко созданный проект почти всегда ведет к насилию над участниками педпроцесса. Если участники педпроцесса сопротивляются внедрению проекта, то запроектированное не выполняется или осуществляется плохо, воспитанники и педагог начинают проявлять свои негативные качества» [Безрукова 1996: 115].

Современная образовательная парадигма требует, чтобы ученик в процессе обучения был поставлен в ситуацию выбора, имел возможность для развития творческих способностей, а также обучение удовлетворяло жизненным запросам учащихся. Кроме того, и учитель свободен в выборе способа обучения, может и должен сам строить свою профессиональную деятельность исходя из собственного видения учебной ситуации. Многое зависит от желания, интереса, увлеченности учителя [Муравьева 2001: 8].

Таким образом, разрабатывать проекты следует так, чтобы отдельные их компоненты легко заменялись, подвергались модернизации и корректировке, приспосабливаясь к изменившимся условиям. Но, несмотря на гибкость проектов, отвечающих вышеуказанным требованиям, не следует останавливаться на одном проекте. Требование динамичности предполагает не только многократное использование одного и того же плана или сценария, но и возможность выбора из имеющихся в запасе еще одного или двух проектов, обеспечивающих достижение цели. Учитель мысленно представляет и проигрывает каждый из возможных вариантов процесса обучения, оценивая их. Неприемлемые по каким-либо причинам варианты (уровень подготовки учащихся, отсутствие необходимого оборудования, возможности учителя и т.п.) исключаются. Из приемлемых вариантов выбирается один, наиболее оптимальный, и конкретизируется с учетом условий обучения. В результате этой деятельности учитель получает детальное представление о предстоящей деятельности учащихся на данном отрезке процесса обучения.

Также существует ряд требований непосредственно к профессиональной деятельности учителя, что предполагает владение им определенной системой знаний и умений:

1. Опорные знания и умения:

- знание психолого-педагогических особенностей класса (знание критериев выявления психолого-педагогических особенностей класса, умение диагностировать эти особенности);

- общедидактические знания и умения (знание дидактических целей и умение их ставить; умение определять уровень достижения целей; знание методов обучения, их возможностей и особенностей применения; знание критериев оценки оптимальности методов обучения; знания и умения по методике и технике применения дидактических средств, умение составлять сочетания различных методов и средств обучения; знание видов учебной работы; знание структуры учебно-познавательной деятельности; знание форм организации обучения);

- методические знания и умения (знание содержания учебного материала; умение структурировать учебный материал; знание познавательной и практической значимости темы; умение подобрать систему задач и упражнений, вопросов и заданий по теме; умение подобрать необходимый фронтальный и демонстрационный эксперимент, иллюстративный материал по теме).

2. Специальные знания и умения (знание сущности и процедуры проектирования: умение соотносить содержание учебного материала, дидактическую цель, методы, средства и формы организации обучения с психолого-педагогическими особенностями класса; умение соотносить технологии обучения с дидактической целью, методическими особенностями темы, учебными возможностями учащихся, особенностями внешних условий; умение оценивать варианты технологий обучения; умение осуществлять дидактическое проектирование в целом) [Муравьева 2000: 20].

И. А. Колесникова считает, что для того, чтобы успешно заниматься проектированием, необходимо обладать рядом качеств. Прежде всего, это особое состояние открытости сознания новому, неизведанному. Такое проективное сознание, с одной стороны, ориентировано на извлечение знания из опыта, из рефлексии над этим опытом и действиями субъекта в его рамках. С другой – способно порождать на основе знания, полученного опытным путем, некие образы, выполняющие опережающую функцию относительно будущих состояний объектов. Также среди необходимых качеств И. А. Колесникова выделяет проектное воображение и проектное мышление. Первое сочетает фантазию с умением вообразить объект проектирования на фоне сразу нескольких контекстов, составить его целостный контекстный образ. Особенности проектного мышления проявляются в умении промысливать будущее, используя для этого определенные процедуры. В частности, это касается структурирования и переструктурирования информации об объекте, о ситуации его развития, его внешних и внутренних связях, будущем состоянии [Колесникова 2005: 206].

Трудность в овладении проектированием состоит в том, что в реальной профессиональной деятельности учителя проектировочный компонент визуально не прослеживается, поэтому часто ускользает из внимания педагога. Однако значение дидактического проектирования трудно переоценить. Дидактическое проектирование позволяет строить учебный процесс наиболее эффективно, с учетом всех закономерностей и факторов, влияющих на этот процесс [Муравьева 2001: 33].

Список литературы

Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
Муравьева Г. Е. Дидактическое проектирование. – Шуя: ШГПУ, 2000. – 84 с.
Муравьева Г. Е. Проектирование технологий обучения: Учебное пособие для студентов и преподавателей вузов. – Иваново: ИПКи ППК, 2001. – 124 с.
Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. - М.: Логос, 1999. – 288 с.

МОДЕЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Бугакова Н. Ю., Иванова Н. М.
Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота

Качество подготовки морских специалистов – один из самых актуальных вопросов современного морского образования.

Вузы, ведущие подготовку морских специалистов, в своей деятельности ориентируются не только на образовательную политику Российской Федерации, но и на требования конвенции ПДМНВ-78, которая гласит, что «одним из эффективных способов снижения рисков, связанных с ошибкой человека в процессе эксплуатации морских судов, является обеспечение поддержания самых высоких практически возможных стандартов подготовки, дипломирования и компетентности в отношении моряков» [Международная конвенция ПДМНВ 1978: 100].

Возможность создания системы оценки качества морского образования основывается на своего рода «производственной» трактовке понятия «качество», т.е. на первый план выходит понятие качества образования как качества продукции, как совокупность свойств, значимых для потребителя. Согласно принципу ориентации на потребителя (ГОСТ Р ИСО 9000:2001) важным и необходимым элементов в управлении качеством морского образования являются требования всех заинтересованных сторон, к уровню подготовки морских специалистов в вузе. Конвенция ПДМНВ-78 обязывает морские учебные заведения принимать во внимание тот факт, что «внутренние оценки гарантии качества должны включать всеобъемлющее рассмотрение программы на всех уровнях учебного заведения, с целью наблюдения за достижением поставленных целей по применению стандартов качества» [Международная конвенция ПДМНВ 1978: 432].

Если рассматривать качество образования как объект мониторинга, т.е. объект наблюдаемый и оцениваемый, то необходимо определиться с перечнем показателей, которые будут наблюдаться, оцениваться, сравниваться с эталонными. Любой объект мониторинга должен быть представлен системой значимых показателей (критериев, индикаторов), которая формируется на основе соответствующей совокупности научно обоснованных его характеристик. При этом предполагается наличие базы сравнения в виде заданных норм, эталонов, стандартов. Нормы определяются целями, стандартами. Мониторинг будет настолько эффективен, насколько корректно заданы стандарты и нормы.

Кроме нормирования и стандартизации, в качестве теоретико-методологической и технологической базы мониторинга могут использоваться критерии, индикаторы и показатели объекта мониторинга.

В нашем исследовании мы будем говорить о едином ряде критериев для определения качества подготовки морских специалистов. Понятие качества подготовки весьма многогранно – оно включает в себя как критерии, так и образовательный процесс, и соответствие деятельности учебного заведения целям, и компетентность выпускников, и другие параметры. При отборе критериев важно предусмотреть их необходимость и достаточность, всесторонность и первостепенность.

Мы предлагаем следующую систему критериев оценки качества подготовки морских специалистов:

- критерий 1 – качество обучения морских специалистов;
- критерий 2 – качество обеспечения обучения морских специалистов;
- критерий 3 – качество перспектив выпускников морских вузов;
- критерий 4 – качество личностных характеристик выпускников морских вузов.

Таким образом, можно говорить об упрощенной модели качества подготовки морских специалистов (Рис. 1).