

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Капранин  
АПО (г. Минск)

В последние десятилетия система педагогического образования в странах ближнего и дальнего зарубежья находится в состоянии перманентного реформирования. Процессы глобализации, информатизация общества, изменение социально-экономической ситуации, интенсивное развитие образовательных технологий обусловили поиск новых подходов к развитию педагогического образования, который сопровождается как парадигмальными (переход к реализации компетентностного подхода в образовании), так и организационными (переход к многоуровневую систему подготовки) изменениями.

Приоритетной задачей, стоящей перед педагогическим образованием начала XXI века является развитие профессионализма будущих педагогов, что диктует необходимость дифференциации и индивидуализации обучения. Новшеством последних десятилетий в педагогическом образовании стран Запада являются индивидуальные программы обучения, которые позволяют студентам старших курсов регламентировать содержание профессионального образования, его темпы, уровень, соответствующие их индивидуальным интересам, потребностям и возможностям.

Общепризнанно, что в условиях многоуровневого обучения меняется сама модель обучения. Заслуживает внимание попытка ряда восточноевропейских вузов внедрить индивидуализированную модель обучения на уровне бакалавриата (специалитета). Поиск такой модели обучения, которая позволяла бы выстраивать индивидуальные образовательные траектории на первой ступени обучения (бакалавриат, специалитет), сопровождается экспериментальной апробацией различных ее вариантов. Студентам, демонстрирующим хорошую успеваемость и способности к научно-исследовательской работе, предоставляется право перехода на индивидуальную образовательную программу реализуемую под руководством тьютора, кото-

выполняет функции научного консультанта. Помимо дисциплин базового учебного плана студенты изучают дополнительные предметы, отвечающие их индивидуальным образовательным целям. Опыт реализации подобных программ показывает, что они, с одной стороны, служат адаптационным механизмом для студентов, желающих изменить профиль подготовки на этапе перехода из бакалавриата в магистратуру, с другой, являются эффективным средством обучения талантливых, творческих студентов, которые впоследствии продолжают обучение в аспирантуре.

Помимо индивидуализированной модели обучения в стенах вузов активно внедряется проектно-исследовательская модель организации образовательного процесса, основанная на «обучении действием». В рамках данной модели иначе строится взаимодействие «преподаватель-студент». Если в традиционной образовательной парадигме «знающий и обладающий опытом преподаватель» учит «не знающего и ошибающегося студента», то в новой «инициативной» ситуации процесс передачи готового знания в монологе преподавателя, обращенный к студенту уже неприемлем. Новая модель обучения не предполагает трансляцию готовых знаний, а делает установку на их самостоятельный поиск. Налицо изменение традиционной роли преподавателя в транслятора знаний и освоение им роли тьютора, руководителя. Преподаватель выступает в роли руководителя и организатора процесса обучения.

В этом отношении использование диалогового обучения как совместный процесс формирования способности понимать других представляется многим специалистами весьма перспективным [1; 2]. Актуализация диалога в учебном процессе стимулирует познавательную активность студентов, способы самостоятельного поиска информации. Использование образовательном процессе таких технологий как диалоговые (проведения дискуссии и модерации), проектные, кейс-технологии, по убеждению известного российского педагога Л.А. Вышнепольского способствует развитию у студентов способности вести диалог, отстаивать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, обосновывать проблему, находить варианты ее решения, оценивать их последствия [1, с. 62-63].

Многоуровневое образование диктует необходимость существенных изменений в структуре учебного процесса и, прежде всего, значительного увеличения удельного веса самостоятельной работы студентов. Ее доля растет от курса к курсу. Так, по данным Н.А. Иванищевой, в Оренбургском государственном педагогическом университете при освоении образовательной программы бакалавра на очной форме обучения удельный вес самостоятельной работы составляет 37 %, на научно-исследовательскую работу магистра приходится уже около 50 % учебного времени. Эти цифры свидетельствуют о существенной индивидуализации процесса обучения в вузе по мере перехода с одной ступени на другую [3, с. 138]. Вместе с тем общеизвестно, что студенты-первокурсники в своем большинстве не владеют навыками самостоятельной работы. Их личный опыт сконцентрирован вокруг школьной программы и ориентирован на запоминание готового материала, но не на его систематизацию, анализ, отбор. В этих условиях крайне важно взаимодействие и взаимодействие основанное на традиционной лекционно-семинарской групповой системе обучения, инициирующей и ориентированное на овладение навыками самообразования. Модели педагогического взаимодействия на младших курсах строится с акцентом на ведущей роли преподавателя. В старших курсах с введением и активным использованием технологий обучения взрослых (проектных, дискуссионных, игровых, кейс-стади и др.) модель педагогического взаимодействия изменяется: преподаватель выступает не столько в роли транслятора знаний, сколько консультантом, тьютором. Опросы студентов показывают, что они предпочитают такие формы взаимодействия с преподавателем по вопросам организации самостоятельной работы, в частности, общение по электронной почте, групповые обсуждения, индивидуальные консультации. К числу наиболее предпочтительных заданий для самостоятельной работы, по мнению студентов, относятся составление тезисов выступлений с последующей презентацией, проведение микроисследований, составление дайджеста информационных ресурсов по проблеме, кейс-технологии.

Хотя сегодня лекции по-прежнему остаются основной формой обучения в вузе, традиционная лекция постепенно утрачивает свои лидирующие позиции. Преподаватели все реже и реже высоко оценивают эффективность лекции как формы обучения, в то время как студенты в большинстве считают лекцию нерациональной тратой времени. Многие ведущие университеты мира делают ставку на обучение студентов небольшими группами, сокращая до минимума потоковые лекции [4, с. 114]. В вузовской практике наметилась тенденция перехода от фронтальной и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским семинарам, группам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора. Считается, что работа с небольшими группами студентов (до 8 человек) создает оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в меняющихся проблемных ситуациях, принимать нестандартные решения. Широко распространение получили практико-ориентированные формы обучения: микропреподавание, моделирование педагогических ситуаций, ролевые игры и др.

Новые образовательные реалии требуют от современного преподавателя высокого уровня владения дидактической культурой. В ряде европейских стран накоплен определенный опыт решения данной проблемы. Так в ФРГ, в земле Северный Рейн-Вестфалия уделяется большое внимание совершенствованию качества дидактической подготовки преподавателей. С 1990 г. реализуется программа повышения качества преподавания, которая включает ряд мер: создание при вузах дидактических центров; контроль уровня дидактической квалификации будущих преподавателей при наделении их правом преподавания в вузе; проведение экзаменов выявляющего уровня дидактической подготовки при назначении на должность или продлении контракта; проведение после прочитанных курсов опроса студентов о качестве преподавания; предоставление преподавателям отпуска для повышения педагогической квалификации; консультации для молодых преподавателей, прикрепление их к более опытным коллегам и др.

Во многих странах разработаны квалификационные характеристики преподавателей высшей школы, в которых серьезное внимание уделяется уровню их дидактической подготовки. Так, в перечне 23 требований, разработанных Британским исследовательским консультационным центром карьеры, 14 имеют прямое отношение к дидактической культуре преподавателя: консультировать студентов по вопросам учебы и будущей карьеры; уметь проводить экзамены; четко формулировать вопросы, задания; владеть навыками объективной оценки учебных результатов; сочетать умения работать с большой аудиторией и в микрогруппах; иметь навыки проведения лекций и практических занятий; владеть умениями налаживать контакты со студентами, аспирантами и коллегами; иметь навыки разработки учебных программ руководящей профессиональной практикой студентов и др. [5, с. 12]. Как видим, разносторонняя дидактическая подготовка преподавателя рассматривается как важное условие эффективности процесса обучения.

**Список использованных источников**

4. Бордовский, Г.А. Особенности развития современного педагогического образования / Г.А.Бордовский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 60-66.
5. Горшкова, В.В. Диалог в деятельности современного учителя / В.В. Горшкова, Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 54-62.
6. Иванищева, Н.А. О реализации многоуровневого профессионального образования в педагогическом образовании // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 126-132.
7. Коревский, А.В. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность / А.В. Коревский, И.М. Узародов // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 113-118.
8. Тарасюк, Л.Н. Качественные аспекты развития университетского образования в Великобритании : Учебно-метод. пособие. / Л.Н. Тарасюк. М.: 2005. – 120 с.