

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ПРИКЛАДНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ НАУКАМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В.Н. КЛИПИНИНА

Содержание социального образования, согласно закону РБ «Об образовании», определяется основными профессиональными образовательными программами, которые разрабатываются в соответствии с государственным образовательным стандартом. Изучение отечественного и зарубежного опыта разработки учебных программ позволяет обобщить существующие концептуальные подходы и выделить ряд методологических ориентиров, которые могут быть обозначены как основные и достаточные.

Традиционно под содержанием образования понимается некоторый объем информации, предназначенной для усвоения студентами и подкрепленный соответствующими умениями и навыками (А.В. Хуторской), поэтому, прежде всего, следует определить само понятие «содержание социального образования» применительно к поставленной методологической задаче [3]. В широком смысле его следует рассматривать, как педагогически адаптированный опыт человечества, тождественный по своей структуре междисциплинарной матрице, интегрирующей социальную культуру и социально-гуманитарные науки.

В узком смысле в данное понятие включаются вся совокупность учебных дисциплин, которые обеспечивают интенсивное, гибкое, дифференцированное образование специалистов для социальной сферы. Эти дисциплины, в свою очередь, должны обеспечивать предоставление студентам системы знаний о природе, обществе, человеке, его мышлении, способах деятельности и общения; формирование системы общих интеллектуальных и практических умений и навыков социального взаимодействия. Кроме того, подготовка специалистов невозможна без формирования у студентов опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения к миру, человеку, обществу.

Социальное образование основано на привлечении объединенных ресурсов многих наук об обществе и человеке: философии, социологии, антропологии, экономики, психологии, педагогики, культурологии, этнографии, социальной политики, социальной работы и др. Их совокупность представляет собой систему, которую можно назвать междисциплинарной матрицей, в рамках которой данные научные дисциплины взаимодействуют, заимствуя друг у друга понятия и категории, обмениваясь результатами исследований, методами, теоретическими находками; решая проблемы на стыке наук.

Структура содержания социального образования как система и взаиморасположение наук, его составляющих, предопределяет последовательность изучения основ разных наук и находится в непрерывном единстве с его контекстом. Содержание образования в данном случае представляет собой специально отобранный для усвоения студентами объем знаний, умений и навыков.

Каждая из выше названных наук смотрит на социальную реальность под своим специфическим углом зрения и обладает внутридисциплинарной матрицей – системой элементов знаний, идей, теорий, концепций, когнитивных парадигм. Поэтому одна из задач преподавателя, конструирующего содержание образования – выделить из науки те знания, которые должны составить его контекст и сформировать учебную дисциплину как систематизированное изложение научной информации, научной теории с учебными целями применительно к профилю профессии и учебного заведения, а также уровня подготовки специалиста (бакалавриат, магистратура).

Цель изучения учебной дисциплины есть предполагаемый результат, и именно целевая установка определяет содержание и структуру учебного курса. Она может включать модули, разделы, темы и другие дидактические единицы. Структура содержания образования, в целом, и учебной дисциплины, в частности, должна быть достаточно подвижной, что, во-первых, требует ее постоянного совершенствования в соответствии с логикой и архетектоникой науки, во-вторых, определяется такими принципами дидактики как систематичность, последовательность, переход от простого к сложному, от общего к частному и т.д. В-третьих, она предполагает учет особенностей познавательной деятельности и уровня академической подготовки студентов, поскольку именно они являются потребителями содержания социального образования.

Когда речь идет о студенте и учебном студенческом коллективе как объекте и субъекте процесса обучения в контексте социального образования, следует иметь в виду два аспекта. **Первое:** студентам необходима презентация учебного курса таким образом, чтобы они представили его общую картину, так как большинство учебных программ им кажутся слишком обширными, перегруженными деталями или же воспринимаются как список разрозненных вопросов. **Второе:** преподаватель должен хорошо понимать, в какой мере необходимо педагогическое вмешательство в учебный процесс для обеспечения более высокого качества и скорости достижения промежуточных и конечных целей обучения, поскольку главная цель образования состоит в переводе студента из объекта в субъект обучения.

Анализ данных, полученных в результате исследования свидетельствует о том, что современные студенты поставлены в ситуацию, когда, как правило, преподаватели полагают, что студенты изучают только их курс, дают для обязательного изучения слишком обширные списки литературы по курсам, что представляется студентам неразумными, а существующий педагогический диктат оценивается негативно. Последствия данного обстоятельства заключаются в том, что формируется как бы две категории студентов: те, кто пытается выполнять все учебные требования и задания и вскоре начинают отставать и изучают предмет достаточно поверхностно. Другие, более избирательные студенты – понимают, что программа нереалистична и нужна селективная стратегия по освоению курса. Селекция заключается в том, что студенты пытаются определить, что действительно важно, за что они получают оценку, что в действительности интересует преподавателя.

Полученные данные позволяют заключить, что студенты бакалаврского уровня в полной мере активным субъектом деятельности еще не выступают. Достаточно часто это связано со слабым развитием у них профессиональной направленности и положительной мотивации к учению; низким уровнем сформированности знаний, умений и навыков, необходимых в учении и будущей профессиональной деятельности; слабой инициативой, учебной и социальной активностью; ориентацией на репродуктивные способы учения; низким уровнем самоорганизации и самосознания. На данном уровне образования важным стимулом для активного учения является система оценки знаний, умений и навыков. Те виды работ, учебных заданий, за которые выставляется оценка, считаются наиболее важными.

Следует отметить, что учение студентов магистрского уровня (более взрослых, мотивированных, обладающих хорошо сформированными учебными умениями) отличается от учения студентов младших курсов. Их готовность учиться является, как правило, либо стремлением к научно-педагогической карьере, либо является результатом их жизненного опыта и желанием компетентно решать реальные практические проблемы и задачи. Мотивация к учебе вызвана внутренними побуждениями, а не внешними факторами, такими как вознаграждение в виде оценки или диплома.

Анализ эмпирических данных дает возможность заключить, что, как правило, результаты обучения более значимы и студенты учатся лучше, если они находятся в ситуации академической свободы и сами несут ответственность за свою учебу. Академическая свобода есть важнейшее условие становления самоактуализирующейся, творческой личности. Студентам чрезвычайно импонирует реализация возможности свободы выбора **образовательной траектории** - курсов, которые они хотят прослушать;

очередности и продолжительности усвоения их содержания; научного руководителя; темы курсовых, дипломных работ и проектов; учебных заданий для управляемой самостоятельной работы – репродуктивных или творческих.

Таким образом, в зависимости от уровня социального образования, от стадии развития студента, от его готовности к академической свободе и ответственности в освоении социального образования на основе принципа студенто-центрированного обучения может быть осуществлены различные подходы к конструированию учебных курсов и учебных программ, их отражающих. Причем, важно учесть, что в качестве средства развития будущего специалиста здесь выступает само знание, которое являясь учебным, входит в структуру прошлого индивидуального опыта и сформированного тезауруса, меняя и преобразуя его, поднимая тем самым студента на новый уровень профессионального развития.

Важным методологическим вопросом является вопрос о структурировании учебной информации, поскольку оно выступает не только как принцип построения учебного курса, но и как средство педагогического воздействия, повышает уровень и качество усвоения студентами знаний по учебному предмету. Логическая структура любого учебного предмета в контексте социального образования определяется, прежде всего, целями обучения, состоянием развития науки, значимостью учебной дисциплины для будущей профессии. В список факторов детерминации логической структуры учебного предмета также включают уровень доступности учебного материала, общий объем учебного курса, формы и методы обучения, уровень исходной подготовки студентов и самих преподавателей. (В.А. Якунин).

Определение целей и задач курса является первым важным шагом, который необходимо осуществить на основании диагностики всех выше названных параметров. Как правило, цели рассматриваются как общие положения, характеризующие процесс обучения с точки зрения профессиограммы специалиста. Задачи представляют собой более специфические и конкретные положения, касающиеся учебных результатов студентов. Методологическим ориентиром для определения целей выступает, прежде всего, квалификационная характеристика специалиста и исходным в отборе учебной информации является принцип соотнесения ее с конечными целями обучения. Отсюда вся информационная основа обучения должна быть взвешена на весах ее полезности и важности для будущей профессиональной подготовки и практической деятельности. Кроме того, определение целей и задач учебного курса должно опираться на три важных постулата:

1. Образование предполагает изменения в знаниях, умениях и мышлении студентов.
2. Целесообразно четко представлять, чему студенты должны научиться в процессе освоения каждого конкретного курса.
3. Реальное усвоение курса определяется, главным образом, учебной деятельностью студентов и в меньшей мере деятельностью преподавателя.
4. усвоение содержания образования в высшей школе определяется формулой: от восприятия учебной информации к ее критическому осмыслению и использованию на практике.

Вторым, не менее значимым шагом в разработке учебных программ является определение содержания курса, то есть той учебной информации, которая будет заложена в программу.

Для этого на основе нормативной модели специалиста производится анализ дидактического содержания науки, составляется тезаурус специалиста, указывающий, чем и в какой степени он должен овладеть, что подлежит включению в учебную программу для того, чтобы было достигнуто максимальное соответствие между целями образования, представленными в виде квалификационной характеристики специалиста, и его содержанием.

Содержание учебной информации может анализироваться и структурироваться по разным основаниям. По мнению ряда авторов, целесообразными представляются три возможных принципа: структурно-логический, дидактический и компонентный [4].

Для структурно-логического способа организации информации важным является определение логической связи между понятиями и суждениями. При дидактическом принципе конструирования учебного содержания учитывают состав и соотношение старого и нового, простого и сложного, словесного, наглядного, практического, абстрактного и конкретного и т. д. Компонентный принцип структурирования учебного материала предполагает построение его, исходя из основных элементов научного знания, к числу которых могут быть отнесены факты, понятия, категории, принципы, законы, теории, концепции, гипотезы и др.

Анализ зарубежных подходов позволяет дополнить данную концепцию, выделив следующие ориентиры в определении содержания курса. Во-первых, это логика изучаемого предмета, суть основ той науки или наук, которые является предметообразующими. Во-вторых, так называемая проблемно-проектная структура, проецирующая получаемые знания в будущие ситуации профессиональной деятельности. В-третьих, это когнитивный подход, предполагающий исследование, анализ и учет ключевых положений науки. И четвертый момент, который необходимо иметь в виду, заключается в том, программа курса должна быть включена в профессиональный модуль, то есть в систему других предметов для того, чтобы учебная информация с опорой на межпредметные связи обеспечивала развитие тех общенаучных и профессиональных умений, которые и определяют формирование профессиональной компетенции.

Таким образом, если представить всякий учебный предмет в качестве сложного идеального объекта, то потребуется многомерный способ его описания. Согласно современной методологии, описать целое – это значит:

- раскрыть источники и начало его возникновения;
- установить преемственность;
- определить состав, т.е. количественную и качественную характеристику образующих его элементов;
- раскрыть структуру и взаимосвязь компонентов;
- установить координацию и субординацию частей целого;
- выявить интегративные качества, являющиеся результатом внешних и внутренних взаимосвязей;
- определить тенденции развития целого [1].

Поскольку приведенные признаки описания целого в одинаковой мере могут относиться как к реальным и идеальным объектам, так и их отображением, то в этом случае степень соответствия характеристик и структуры учебного предмета и сформированной у будущих специалистов системы знаний, то компонентный состав содержания учебного курса целесообразно представить как ядро, которое содержит основные и исключительно важные составляющие. Без них курс может утратить свою целостность и системность. Такими системообразующими компонентами являются определенные «отправные точки» науки, система ценностей, отражающие их темы, которые должны присутствовать в каждом разделе, каждом модуле курса в силу их важности.

Анализ тех характеристик, которые необходимы для конструирования учебного курса свидетельствует об их многообразии. В качестве системообразующих компонентов содержания любого учебного курса, основанного на социально-гуманитарном знании, должны выступать:

- социальные, научные предпосылки возникновения данной системы знаний;
- преемственность, связь с предшествующими предметами и дисциплинами;
- связь с опытом и общим мировоззрением будущего специалиста;
- состав и характеристика элементов содержания образования (категории, принципы, проблемы, концепции, теории);
- структура, взаимосвязь и соотношение элементов учебно-научной информации как системы знаний;
- влияние содержания курса на последующую подготовку специалиста и др.

Поскольку учебная информация, составляющая содержание курса, основана на научном знании, то в практике высшей школы наблюдается достаточно распространенное явление – отсутствие дидактической адаптации научных знаний к уровню обучения студентов. Анализ данной проблемы свидетельствует о том, что результатом, как правило, является выпадение учебной информации у студентов, непонимание ими значения полученных знаний для будущей профессиональной деятельности, низкое качество усвоение учебного материала.

Эти факты свидетельствуют о том, что у будущих специалистов логическая структура учебного предмета не синтезирована в целостную картину, что на уровне подсистем не происходит интеграции элементов в целостный образ, в связи с этим для них трудным является « установить, что из чего следует», «найти какой-то общий стержень», «привести все в систему», «запомнить такой большой объем информации». Следовательно, наряду с ценностными критериями отбора и определения последовательности конструирования и передачи студентам учебно-научной информации следует учитывать такие дидактические критерии как сложность научных знаний, частота использования понятий и связей между ними в последующих фрагментах учебного курса или других курсах, новизна информации, доступность или пригодность форм обучения.

Исследование концептуальных подходов к конструированию содержания учебных курсов на базе Международного центра разработки учебных программ Центрального Европейского университета (CRC CEU, Budapest) что существует три альтернативы, предполагающие изменение учебно-научной информации в зависимости от уровня подготовки студентов:

Альтернатива 1. Коррекция содержания курса путем упрощения – целесообразна для студентов первых курсов, не имеющих необходимых базовых знаний для освоения хотя бы одного раздела курса.

Альтернатива 2. Обогащение содержания курса для студентов старших курсов и магистерского уровня, которые обладают базовыми знаниями и знают содержание. Им необходим дополнительный материал и дополнительные задания творческого, поисково-исследовательского характера.

Альтернатива 3. Выбор – возможен для всех студентов, для любого уровня подготовки и заключается в том, что предлагаемое содержание образования, заложенное в учебных курсах и модулях, позволяет им выбирать основные и дополнительные вопросы, задания, темы, модули и проч.

Представленные альтернативы предполагают учет влияния субъективных факторов таких как уровень знаний студентов, их прошлый опыт, установки, учебные потребности, мотивация, структура личности в целом на восприятие, мышление, познавательную деятельность и активность.

Целесообразность данного методологического ориентира подтверждается тем, что именно личностно-мотивационные факторы определяют избирательность познавательных процессов, что, в свою очередь, реализуется через организацию и создание индивидуальных стратегий и индивидуально-личностных траекторий обучения студентов. Данный постулат подтверждается исследованиями, констатирующими, что влияние факторов мотивации, личного опыта, индивидуальной структуры личности в наибольшей степени проявляется в условиях и ситуациях, характеризующихся в информационном отношении высокой неопределенностью и сложностью (В.А Якунин). Причем, в условиях усвоения учебных предметов повышенной сложности возрастающее действие мотивационно-личностных факторов, как правило, проявляется в большей индивидуальной вариации и разнообразии выбираемых образовательных стратегий, правил, способов организации учебной деятельности[4].

Анализ отечественной практики и зарубежного опыта разработки содержания социального образования позволяет констатировать, что к настоящему моменту достаточно четко можно обозначить методологические подходы к выявлению закономерностей и этапов освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры. При этом принципиально важным, ведущим принципом разработки и реализации образовательных программ по социально-гуманитарным дисциплинам является самоопределение студента в образовании и последующий выбор «поля» профессиональной

самореализации. В связи с этим актуальным представляется активное внедрение в образовательный процесс идей обучения, центрированного на студенте и перенос акцента с парадигмы знаниевой на личностную.

Изучение исследований, посвященных методологии конструирования содержания образования показало, что важными принципами и способами организации учебного материала могут быть генерализация знаний, укрупнение дидактических единиц, обобщение понятий, интеграция знаний, сжатие и уплотнение информации, выделение главного и второстепенного (С.И. Архангельский, Д.Б. Эльконин, М.Н. Скаткин, Б.Д. Парыгин). В зарубежных и отечественных исследованиях широко используются также принципы и методы, идеи и положения теории систем (С.Н. Лашенцова).

С позиций системного подхода в социально-гуманитарных науках осуществляется анализ глобальных проблем современности, овладение мировоззренческим и методологическим инструментарием освоения различных сфер социальной практики. Системный подход открывает возможность интеграции теоретических и практических знаний, а также критически анализировать социальную информацию в контексте проблем общества и человека. Системный подход в конструировании учебной информации рассматривается как способ управления учебно-познавательной деятельностью студентов путем педагогически целесообразного отбора ее содержания и способов ее организации. При этом учебная информация выполняет свою управляющую функцию в том случае, если ее содержание будет соотносено одновременно со всеми структурными элементами дидактической системы – целями образования, спецификой предметной области учебного курса, формами и методами обучения, уровнем подготовки студентов и преподавателей.

Предметно-содержательная специфика социально-гуманитарных дисциплин в процессе разработки учебных программ для магистерской подготовки по социальной работе в контексте проекта REAP учитывалась нами с позиций системного подхода, прежде всего, путем использования системного анализа как важнейшего инструмента в процессе осуществления анализа социальной практики, отбора содержания магистерской подготовки и разработки принципов научно-исследовательской работы в сфере социальных технологий, цель которой – магистерская диссертация как свидетельство о магистерском уровне образования специалиста соответствующего международному образовательному стандарту.

Многое в конструировании учебной информации зависит от преподавателя, уровня его предметной, психолого-педагогической и методической подготовки, педагогического опыта и мастерства, научной и методологической мобильности. Как показало наше исследование в контексте проекта REAP, включающее организацию серии школ-семинаров для молодых преподавателей социально-гуманитарных наук, чем выше уровень социально-гуманитарных, психологических, педагогических, методических знаний, чем более развиты проектировочные и конструктивные умения преподавателя, тем более успешно он справляется с задачами отбора учебной информации и ее композиции.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что наибольшие трудности в конструировании учебной информации, учебных программ молодые преподаватели видят в профилировании учебного предмета, в выделении в нем главных и второстепенных разделов, в поиске средств и методов стимулирования познавательной активности студентов через преподаваемый учебный предмет. Причинами затруднений также является отсутствие или слабое знание преподавателями межпредметных связей, контекста специальности, по которой ведется профессиональная подготовка студентов, слабые контакты со специализирующими кафедрами, отсутствие времени на переработку учебного материала, отсутствие методической литературы по разработке учебных программ нового поколения.

Исследование динамики развития педагогического мастерства молодых преподавателей – слушателей школ семинаров показало, что степень трудностей в разработке учебных программ определенным образом соотносится с развитием профессионального мастерства. Чем выше педагогический опыт, научная компетенция преподавателя, тем больше осознаются и сильнее переживаются возникающие трудности, тем

больше у преподавателя стремление к их преодолению путем научного исследования, самообразования, участия в профессиональном научном общении.

Важным методологическим ориентиром для разработки содержания социального образования, которая использовалась нами в разработке курсов по социально-гуманитарным дисциплинам для специальности «социальная работа» является понимание такой закономерности обучения в высшей школе как его этапность. Анализ отечественной и зарубежной практики свидетельствует о необходимости выделения следующих основных этапов освоения образовательных программ: ориентировочного, когнитивно-теоретического и деятельностного. Данные этапы позволяют определить логику и последовательность изучения учебных дисциплин социально-гуманитарного блока по каждой конкретной специальности. Каждому этапу должны соответствовать учебные курсы, ведущая функция которых соответствует целевой ориентации этапа. Каждый учебный, выполняя свою образовательную миссию, должен зафиксировать указанную этапность в своем содержании, делая акцент на том или ином контексте или же уравнивая их.

Данный концептуальный подход взаимосвязан с ориентацией на четкую фиксацию каждого этапа путем определения показателей его завершенности, позволяющих зафиксировать достижения студента, то есть дать ему оценку. Оценка выполняет в образовании ряд социальных функций. Для студентов она является ориентиром выполнения образовательных требований, то есть студенты благодаря оценке знают, чего от них ожидают, что им необходимо выполнить и как это будет оцениваться. Преподаватели, в свою очередь, выставляют оценку для того, чтобы зафиксировать в какой мере достигнуты цели курса, поняли ли студенты основные идеи курса, совершенствуются ли их умения и навыки, готовы ли они к работе на более продвинутом уровне. На оценку может оказывать влияние конкуренция с коллегами. Кафедра, факультет и высшее учебное заведение в целом с помощью оценки демонстрирует свой уровень, готовность выпускников к профессиональной деятельности. На основании оценки как показателя достижений даются премии, назначаются повышенные стипендии. Общество как социальная система по оценкам, полученным в вузе, оценивает какими знаниями и умениями обладают те или иные выпускники, молодые специалисты. Оценка как методологический ориентир регулирует и процесс, и результат освоения образовательных программ, следовательно, также должна быть методически и методологически обоснованной.

В современном высшем образовании образовательная (учебная) программа является ключевым элементом образовательного процесса. Вместе с избранной, взятой за основу дидактической моделью она служит средством реализации образовательного стандарта на практике. Программа устанавливает содержание образования определенного уровня (бакалавриат, магистратура) и направленности (общеобразовательные, профессиональные), может иметь разный объем, относиться к отдельному модулю, курсу, образовательной области.

Анализ академических программ, обеспечивающих подготовку специалистов социальной сферы в университетах РФ, России, Украины, Великобритании, Германии и других европейских странах, позволил сформулировать универсальные характеристики- требования к современной учебной программе, позволяющие описать учебную дисциплину:

Типовая форма описания учебной дисциплины

ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ.

Название дисциплины.

Специальность, группа специальностей.

Код.

Место в учебном плане.

Количество кредитов (в системе ECTS) или зачетных единиц.

Предшествующие дисциплины:

- фундаментальные;
- естественнонаучные;
- в той же области знаний.

Паралельно изучаемые дисциплины.

Последующие дисциплины.

Преподаватели.

ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ.

Цели изучения дисциплины.

Структура дисциплины и формы занятий:

- лекции;
- практические занятия;
- лабораторные работы;
- самостоятельная работа.

Формы контроля.

Разделы, модули, темы.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ.

Учебно-методический комплекс.

Рекомендуемая литература.

Ридеры (reading-books).

Электронная версия описания дисциплины.

Важно отметить, что рабочая программа всегда субъективна, то есть имеет своего автора или авторов. Работа преподавателя высшей школы над программой – непрерывный процесс. Программа, как правило, совершенствуется и дополняется ежегодно. Авторские образовательные программы анализируются академическим сообществом и обсуждаются на заседаниях кафедры, ученого совета, оцениваются вузами-партнерами. В настоящее время существуют следующие критерии анализа и оценки авторских образовательных программ (А.В. Хуторской):

Соответствие образовательным стандартам и нормативам. Программа должна соответствовать образовательному минимуму, учебному плану специальности.

Проверяемость целей и задач. Программа содержит целевые ориентиры, которые формулируются в виде ведущих групп знаний, умений, навыков, ценностных установок и профессионально-личностных качеств студентов – когнитивных, креативных, организаторских, коммуникативных и иных. Диагностика этих параметров отражает уровень достижения целей.

Целостность программы. Полнота, логичность, взаимосвязь между отдельными компонентами программы.

Наличие дидактической основы. В программе указывается дидактическая система, на основе которой предполагается обучение.

Смысловая глубина. Программа есть четкое, конкретное и осмысленное обозначение сущности данного курса, его цели, задач, содержания и других компонентов.

Практическая ориентация и гибкость программы. Наличие связей программы с образовательной реальностью, учет конкретных условий обучения, проработка программы на технологическом уровне, возможность существования индивидуальных программ студентов.

Продуктивная и личностная ориентация программы. Возможность программы обеспечивать выбор студентами индивидуальной образовательной траектории[3].

Реализация запланированных в программе видов учебной деятельности студентов происходит на основе современных технологий обучения. С точки зрения деятельностного подхода имеет значение их

оптимальный подбор и разработка механизма применения в соответствии с конкретными условиями обучения, которые характеризуются рядом трудностей. Опрос молодых преподавателей – слушателей проведенных в рамках школ-семинаров показал, что на вопрос: «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при разработке или модернизации программ, преподаваемых вами академических курсов?» - респонденты предложили следующие ответы:

- «ограниченные возможности»;
- «недостаток учебников»;
- «недостаток современных технических средств (проекторов, слайдов, CD rooms);
- «высокая стоимость работы в Интернете, распечатки учебных материалов»;
- «большие группы студентов»;
- «большая учебная нагрузка у преподавателя»;
- «правила и ограничения».

Степень этих трудностей, как уже подчеркивалось выше, определенным образом соотносится с уровнем готовности преподавателя к творческому анализу и использованию тех методологических ориентиров к разработке учебных курсов, которые направлены на совершенствование культуры качества подготовки специалистов для социальной сферы, пользователей и носителей социального образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество/ В.Г. Афанасьев. – М., 1980.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М., 1978 .
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов/ А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001.
4. Якунин В.А., Наследов Л.Д. Методическое сопровождение системы интенсивных технологий обучения. Л., 1990.