

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт /факультет Институт Математики, физики и информатики
Кафедра Информатики и информационных технологий в образовании

Камаладинкызы Назерке
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Организация студентоцентрированного обучения по курсу «История информатики»

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Технологии цифровизации образовательной деятельности (с применением сетевой формы) с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой: д-р. пед. наук,
проф.



_____ Пак Н.И.

Руководитель магистерской программы: д-р. пед наук, проф.,
_____ Пак Н.И.

Научный руководитель, д-р. пед наук,
проф., _____ Пак Н.И.

Обучающийся
_____ Камаладинкызы Н.

Дата защиты «08» июня 2021 г.

Оценка (прописью) _____

Красноярск, 2021

Реферат

Формирование глобального образовательного пространства, широкий культурный обмен, интенсивный поиск и внедрение личностно-ориентированного обучения в образовательную практику требуют переосмысления современных форм и содержания университетского образования.

Осознание происходящих изменений помогает определить стратегию и тактику построения инновационного образовательного процесса в вузе на основе личностно-ориентированного обучения.

Происходящее изменение образовательной парадигмы подразумевает переход к ориентированному на учащегося подходу, ориентированному на результаты, в котором результаты обучения играют важную роль и становятся главным результатом образовательного процесса для учащегося с точки зрения знаний, понимания и способностей, а не средств и методов обучения, которые учителя используют для достижения этих результатов.

Цель исследования: разработка методики студентоцентрированного обучения студентов вузов курсу «История информатики», способствующая результативности их подготовки.

Объект исследования: процесс университетского образования.

Предмет исследования: организация студентоцентрированного обучения по курсу «История информатики».

Научно-исследовательские цели:

1. Определить современные тенденции в университетском образовании.

2. Раскрыть сущность студентоцентрированного обучения в университетском образовании.

3. Определить трудности реализации обучения, ориентированного на учащихся.

4. Подготовка рекомендации по организации обучения, ориентированного на учащихся.

В первой главе рассмотрены теоретические основы организации студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях.

Во второй главе представлена методика организации студентоцентрированного обучения студентов курсу «история информатики».

В заключении подведены итоги данной работы, охарактеризованы основные результаты, сделаны выводы.

Практическая значимость исследования заключается в подготовке методических рекомендаций для студентов и преподавателей по организации студентцентрированного обучения; разработке системы заданий для организации студентцентрированного обучения, направленного на развитие коммуникативной компетентности студентов.

Abstract

The formation of a global educational space, a wide cultural exchange, an intensive search and the introduction of student-centered learning into educational practice require a rethinking of modern forms and content of university education.

Awareness of the ongoing changes helps to determine the strategy and tactics of building an innovative educational process at a university based on student-centered learning.

The ongoing change in the educational paradigm implies a shift towards a student-centered, results-based approach, in which learning outcomes play an important role and become the main result of the educational process for the student in terms of knowledge, understanding and abilities, rather than the means and methods of teaching that teachers use. to achieve these results.

Purpose of the research: development of a methodology for student-centered teaching of university students to «Informatics History» course, contributing to the effectiveness of their training.

Object of research: the process of university education.

Subject of research: organization of student-centered training in «Informatics History» course.

Research goals:

1. Identify current trends in university education.
2. To reveal the essence of student-centered learning in university education.
3. Identify the difficulties of implementing student-centered learning.
4. Prepare a recommendation for organizing student-centered learning.

The first chapter examines the theoretical foundations of the organization of student-centered education in higher educational institutions.

The second chapter presents the methodology for organizing student-centered teaching of students to «Informatics History» course.

In the conclusion, the results of this work are summed up, the main results are characterized, and conclusions are drawn.

The practical significance of the research lies in the preparation of guidelines for students and teachers on the organization of student-centered education; development of a system of tasks for the organization of student-centered training, aimed at developing the communicative competence of students.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	
1.1 1.1 Возникновение формы обучения, ориентированной на студентов.....	
1.2 Важность студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях.....	
1.3 Особенности организации студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях.....	
2 МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КУРСУ «ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ».....	
2.1 Содержание процесса организации обучения студентов курсу «История информатики».....	
2.2 Средства организации студентоцентрированного обучения студентов курсу «История информатики».....	
2.3 Реализация организации студентоцентрированного обучения курсу «История информатики».....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Формирование глобального образовательного пространства, широкий культурный обмен, интенсивный поиск и внедрение личностно-ориентированного обучения в образовательную практику требуют переосмысления современных форм и содержания университетского образования. Последние правительственные документы (Концепция долгосрочного социально – экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральная целевая программа развития образования на период до 2015 года, доклад "Российское образование-2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях") обеспечивают оптимальную модель образования на ближайшее будущее. С точки зрения уровня образования – это сочетание базовой подготовки с широким спектром возможностей для повышения квалификации и переподготовки кадров.

Осознание происходящих изменений помогает определить стратегию и тактику построения инновационного образовательного процесса в вузе на основе личностно-ориентированного обучения, которое предполагает постановку образовательных целей в контексте развития у студентов способности самостоятельно решать задачи в сфере профессиональной деятельности; организация образовательного процесса на основе индивидуального образовательного маршрута или траектории индивидуального развития, направленного на развитие субъект-субъектного взаимодействия, создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем будущей профессиональной деятельности в условиях личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Происходящее изменение образовательной парадигмы подразумевает переход к ориентированному на учащегося подходу, ориентированному на результаты, в котором результаты обучения играют важную роль и становятся главным результатом образовательного процесса для учащегося с точки зрения знаний, понимания и способностей, а не средств и методов обучения, которые учителя используют для достижения этих результатов.

В настоящее время в теории и практике высшего образования существует ряд противоречий, требующих научного разрешения и определяющих актуальность исследования:

- между актуальностью студентоцентрированной парадигмы образовательного процесса университета и доминированием традиционных подходов и организации обучения студентов в практике образовательной деятельности;
- между необходимостью организации учебного процесса с учетом

уровневой системы образования и отсутствием специальной подготовки преподавателей вузов к реализации новых функций и ролей в реализации студентоцентрированного обучения;

Разрешение этих противоречий актуализирует исследовательскую проблему-организацию студентоцентрированного обучения в университетском образовании, которая определила тему нашего исследования: "Организация студентоцентрированного обучения по курсу «История информатики»".

Студентцентрированная парадигма создает условия для полноценного творческого развития субъектов через педагогическую актуализацию гуманитарного содержания университетского образования. Личностно-ориентированная парадигма включает в себя открытость общения, свободу обучения, индивидуализацию личностного развития, актуализацию тьюторско-фасилитаторской функции учителя.

Студентцентрированное образование предусматривает такую организацию обучения субъектов образовательного процесса, которая максимально ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику их личностного понимания мира. В этих условиях происходит не только передача знаний, развитие навыков, но и формирование направленности познавательных интересов студента, жизненных планов, ценностных ориентаций, развитие личностного потенциала субъектов образовательного процесса вуза.

Основная идея студентцентрированного обучения направлена на формирование у студентов самостоятельной позиции в учебном процессе. Обучение-это не столько сбор и (или) запоминание информации, которую дает учитель, сколько самостоятельное создание знаний. Реальное обучение является преобразующим: оно преобразует и изменяет природу того, что изучается, поскольку оно обязательно включает в себя способность студента синтезировать, оценивать и примерять новую информацию к существующей системе знаний.

Педагогический смысл студентцентрированного обучения заключается в утверждении уникальности личности студента, особенно в условиях уровневого образования.

Современные исследования и практика убедительно доказывают, что фундаментальные изменения и качество образовательного процесса происходят только тогда, когда в нем живут, меняются и развиваются не только студенты, но и сами преподаватели. Личность ученика, как и личность учителя, проявляется и развивается в деятельности, обучении. Значительную роль с точки зрения ее развития играет не сам конкретный вид

деятельности, а его место в системе жизнедеятельности индивида, т. е. способ, которым индивид "связывает" свои различные виды деятельности (К. А. Абульханова-Славская).

Существующие теоретические идеи и концепции студентцентрированного обучения субъектов образовательного процесса вуза недостаточно рассмотрены в широком контексте идей информационного общества и меняющегося университетского образования на основе личностно-ориентированной парадигмы, что согласуется с компетентностным подходом к подготовке специалистов, принятым в Федеральной государственной образовательной системе третьего поколения.

Объект исследования - процесс университетского образования.

Предмет исследования - Организация студентцентрированного обучения по курсу «История информатики».

Цель исследования – Разработка методики студентцентрированного обучения студентов вузов курсу «История информатики», способствующая результативности их подготовки.

Гипотеза исследования. Реализация студентцентрированного обучения студентов вузов будет успешной, если:

- соблюдаются определенные педагогические условия, заключающиеся в подборе содержания с учетом дидактических особенностей и пожеланий самих студентов;
- обеспечивается выбор индивидуальной траектории обучения и собственных учебных проектов, повышающих учебную мотивацию студентов к самостоятельной работе.

Научно-исследовательские цели:

1. Определить современные тенденции в университетском образовании.
2. Раскрыть сущность студентцентрированного обучения в университетском образовании.
3. Определить трудности реализации обучения, ориентированного на учащихся.
4. Подготовка рекомендации по организации обучения, ориентированного на учащихся.

Теоретико-методологической основой исследования является

- исследование актуальных проблем современного образования;
- концептуальные положения в области теории и практики высшего профессионального образования (А. А. Вербицкий, Т. М. Давиденко, В. В. Давыдов, И. Ф. Исаев, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, Л. М.

- Фридман);
- исследование профессионального образования и подготовки специалистов в высшей школе (С. Я. Барышев, В. П. Беспалько, К. Я. Вазина, М. И. Дьяченко, Т. В. Кудрявцев);
 - scientifically grounded positions and ideas of the activity approach (Л. С. Выготского, П. Я. Галперин; А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. В. Эльконин), персоналии-ориентированные (И. А. Зими́на, В. В. Сериков, И. С. Якиманская);
 - активизация обучения студентов в высших учебных заведениях (О. Л. Ворожейкина, В. Н. Казаков, А. Н. Талалаенко, М. С. Каменецкий, Н. М. Золотарева, Ю. А. Крупин)
 - концептуальные основы компетентного подхода (А. Л. Андреев, А. Г. Бермуда, Е. Ф. Зеер, Дж. Равен, А. В. Хуторской);
 - роль деятельности и общения в развитии личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев, М. С. Каган, Б. Ф. Ломов.);
 - концепция личностно-ориентированного обучения в университетском образовании (Г. В. Андреева, И. В. Носко, Л. А. Витвицкая, Н. В. Дроздова);
 - идеи развития коммуникативной компетентности (В. А. Болотов, А. А. Деркач, Е. А. Климов, А. А. Кузнецов, Е. В. Ткаченко);
 - изучение мотивации учебной деятельности (А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн).

Методы исследования. Для решения этих задач были использованы следующие методы: теоретический-анализ литературных источников (научной литературы, законодательных актов, учебно - методических материалов отечественных и зарубежных авторов); изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта развития студентцентрированного обучения; эмпирическое-педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ документации, отражающей успешность обучения студентов.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2012 – 2013 гг.) был уточнен методологический аппарат исследования, проведен теоретический анализ психолого-педагогической и философской литературы по данной проблеме, проведен констатирующий эксперимент. На втором этапе (2013-2014 гг.) была проведена экспериментально-исследовательская работа по организации студентоориентированного обучения в университете.

На третьем этапе (2013-2014 гг.) были разработаны методические рекомендации по организации студентцентрированного обучения,

конкретизированы основные положения работы, обобщены и формализованы результаты исследования в текстовом формате диссертации и реферата.

Научная новизна исследования:

- уточняется содержание понятия " студентцентрированного обучения";
- определены особенности организации студентцентрированного обучения;
- обобщены типичные трудности, возникающие в процессе организации студентцентрированного обучения в университетском образовании.

Практическая значимость исследования:

- подготовлены методические рекомендации для студентов и преподавателей по организации студентцентрированного обучения;
- разработана система заданий для организации студентцентрированного обучения, направленного на развитие коммуникативной компетентности студентов.

Для защиты представляются следующие положения:

1. Студентцентрированное обучение курсу «История информатики» - это подход, направленный на преодоление проблем, связанных с низкой мотивацией студентов к его изучению, ориентированный на самостоятельный выбор собственных учебных проектов и заданий;
2. Принципы обучения, ориентированного на студентов, требуют постоянного рефлексивного процесса; самоконтроля своего обучения; "создание возможностей", а не " информирование»; партнерского сотрудничества между студентами и преподавателями;
3. Компетенции, которые студенты развивают при реализации обучения, ориентированного на учащихся:
 - компетентность в области самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов получения знаний из различных источников информации, в том числе внеаудиторной;
 - компетенция в области гражданской и общественной деятельности (выполнение функций гражданина, избирателя, потребителя);
 - компетентность в области социально - трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых отношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейной жизни и т.д.);
- компетентность в области культурно - досуговой деятельности (включая выбор способов и средств использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность);

Достоверность результатов исследования была обеспечена:

использование набора дополнительных диагностических методик, адекватных его целям и задачам; привлечение фактического материала и его разносторонний анализ; репрезентативность выборки испытуемых.

Апробация и внедрение результатов исследований. Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей педагогики , научно - практических семинарах.

Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей педагогики , научно - практических семинарах.**Структура диссертации:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

1 Теоретические основы организации студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях

1.1 Возникновение формы обучения, ориентированной на студентов.

К началу XXI века актуальные общеевропейские проблемы, связанные с экономикой, привели европейское образовательное сообщество к выводу о необходимости новой системы образования, которая будет готовить специалиста с современным мышлением, ориентированного на инновации, непрерывное саморазвитие и на общечеловеческие ценности, основанные на гуманистических идеях.

Изучение реализации Болонского процесса и одного из его основополагающих принципов лично-ориентированного обучения выявило противоречие между необходимостью реализации принципа лично-ориентированного обучения в процессе профессиональной подготовки в вузе и отсутствием теоретической и практической разработки этой проблемы, как в Европе, так и в России. В результате этого противоречия возникла проблема, заключающаяся в необходимости описания феномена Болонского процесса.

Исследования в области Болонского процесса проводили Х. С. Джонс, Ф. Мертенс, Ф. Уайлдер, К. Вит, В. И. Байденко, а также министры образования, заместители министров, Генеральные и государственные секретари стран-участниц Болонского процесса: К. Эйнем, Г. Шмит, Дж.Аде, А. Тотоманова, Э. Земан, М. Вестагер, Т. Лукас, М. Раск, К. Аллегри, В. Катенхузен, В. Эрдсiek-Рейв, П. Згага, А. Блад, Ч. Клейбер и др. другие.

В статье "Вклад образования в развитие Европейского сообщества" Х. С. Джонс отметил, что Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) формируется для поддержки экономических, коммерческих и финансовых рынков. Если учесть, что Сорбоннская (1998) и Болонская (1999) декларации являются попыткой сформировать план современного европейского подхода к реагированию на насущные общеевропейские проблемы, обоснованность мнения эксперта не вызывает никаких возражений. Ф. Мертенс и Ф. де Уайлдер в своей публикации "Высшее образование в расширенной и жизнеспособной Европе" предполагают, что Болонский университет, основанный в 1088 году как европейский университет, дал свое название процессу, призванному вернуть университету его истинную европейскую сущность, то есть интегратору Европы. Курт де Вит и Верховен выделяют три периода в развитии тенденций европеизации высшего образования во второй половине прошлого века.

Первый период (1957-1982) начался после Римского договора в 1957 году. Конференция министров образования в 1971 году определила пять основных пунктов общеевропейского измерения в системах образования: взаимное признание дипломов, обоснование идеи формирования европейского университета, сотрудничество среднего и высшего образования, создание Европейского центра развития образования, создание института высшего образования, неограниченного государственными границами.

Второй период пришелся на 1983-1992 годы. В это время были уточнены цели, задачи и проблемы сотрудничества в сфере высшего образования в Европейском Союзе, и прежде всего его правовые аспекты: предоставление студентам из разных стран равных прав в принимающих их странах.

Под лозунгом "Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей" реализуются проекты SOME, ERASMUS, TEMPUS и др. были запущены.

Третий период был связан с подписанием Маастрихтского договора (1992). В это время растет идея европейского гражданства, согласно которой каждый гражданин государства-члена Европейского Союза имеет

гражданские права этого сообщества (свободное передвижение, выдвижение кандидатуры на муниципальных выборах и т.д.). Провозглашенный принцип субсидиарности, "пишет Ф. Мертенс и Ф. де Уайльд" ... в представлении о высшем образовании в это время трактовалось по-разному. Некоторые утверждали, что этот принцип препятствует дальнейшей интеграции. Как мы уже видели, образование, особенно базовое и университетское, рассматривалось как символ национального государства. Во многих европейских странах европейская образовательная политика выглядела бы как агрессия Брюсселя "во внутренние сферы" суверенитета. Но принцип субсидиарности все же может привести к ускорению принятия сотрудничества и интеграции, не обремененных чрезмерной напряженностью, поскольку к этому времени государствам-членам не угрожало "диктат Брюсселя". Парадокс в том, что обе точки зрения имели право на существование. В конце концов, всего через несколько месяцев после подписания Маастрихтского договора в Белой книге "Развитие, конкуренция и занятость" можно было найти темы, связанные с образованием и профессиональной подготовкой. В нем говорилось, что расширение знаний ориентирует системы образования на роль фундаментальных предпосылок экономического роста, повышения конкурентоспособности в глобальном масштабе и сокращения безработицы." Хотя в докладе подчеркивалось согласие стран Содружества в плане повышения качества образования, децентрализации управления образованием, усиления взаимодействия между высшим образованием и промышленностью, а также идентичности интересов европейских государств в развитии европейской интеграции, тем не менее, система образования подвергалась скрытой и явной критике, в том числе по поводу растущего дефицита рабочей силы, с одной стороны, и растущего числа безработных, с другой., с другой (как проявление недостаточной реализации европейского измерения в развитии и структуре образования). Также утверждалось, что система образования и профессиональной подготовки не отвечает потребностям экономики. Университеты, например, должны поощрять обучение на протяжении всей жизни, создавать гибкие образовательные траектории и играть роль предвидения новых потребностей в передаче знаний». Этот доклад, по мнению экспертов, предостерегал от сохранения существующих образовательных структур и традиций в то время, когда темпы изменений в окружающем нас мире все более ускорялись (они назвали это явление "евросклерозом").

Во многих отношениях европейское сотрудничество в области высшего образования более или менее выровнялось к 1993 году, хотя многие национальные системы образования Содружества продолжали испытывать трудности. "Политика сообщества," как отмечают те же авторы", развивалась

по трем направлениям: образование (СОКРАТ), обучение (ЛЕОНАРДО) и молодежь (Югенд фюр Европа)».

Расширение мобильности и достижение соответствия степеней, квалификаций и дипломов рынкам труда - это взаимосвязанные задачи. Очевидно, это требует адаптации учебных программ, четкой структуры дипломов, надежного контроля качества, обучения на основных мировых языках, соответствующей информации и маркетинга, услуг приема для иностранных студентов, снятия запретов на миграцию и изменения законов о рынке труда.

В отчете «Тенденции 2010 года: десять лет изменений в европейском высшем образовании» описаны следующие тенденции, связанные с внедрением обучения, ориентированного на студентов.

- Смещение акцента с учителя на то, чему учат ученика, и на то, чему учат.
- Подход к обучению, ориентированный на ученика, предполагает иные отношения между учителем и учеником, когда учитель становится помощником фасилитатора, при котором ответственность за обучение распределяется, и процесс обучения обсуждается.
- Студенты рассматриваются как личности - учитываются их опыт, характеристики, способности восприятия, интересы и потребности.
- Студенты «конструируют» свой собственный контент через активное обучение, размышления, а также через открытия и открытия.
- Часто акцент делается на интересубъектности, чтобы достичь более высокого уровня базовых навыков и знаний.
- Студент вовлечен в процесс выбора, чему учиться.
- Обучение, ориентированное на учащихся, больше ориентировано на результаты, чем на входные факторы.
- Процесс обучения - это не только передача знаний, но и более глубокое понимание и формирование критического мышления.
- Подход, ориентированный на учащихся, способствует развитию моделей смешанного обучения, в которых обучение предполагается на протяжении всей жизни.

Однако подходы, ориентированные на учащихся и учителей, не обязательно исключают друг друга; в большинстве случаев обучение происходит где-то в этом континууме. Важно подчеркнуть, что подход, ориентированный на ученика, не отрицает и не умаляет роль учителя, но меняет как роль учителя, так и роль ученика.

В ходе мониторинга Болонского процесса В.И. Байденко и Н.А. Селезнев определили концепцию студентоцентрированного обучения в свете компетентностного подхода. Студенто-ориентированное обучение является основополагающим принципом Болонской реформы высшего образования, предполагающим смещение акцента в образовательном процессе с

преподавания (как основной роли преподавательского состава в «переводе» знаний) на обучение как активный образовательный процесс. активность студента [пятерка].

Смещение акцента на образовательные результаты, связанные с достижениями конкретного студента, в отличие от целей, которые являются атрибутом процесса разработки образовательной программы, делает студента центральной фигурой в образовательном процессе, а его интересы и образовательные потребности - основа для формирования профессиональной образовательной программы. Образовательный процесс, ориентированный на учащихся, все больше определяется тем, чего учащиеся хотят достичь. Студент приобретает большую самостоятельность в выборе способов усвоения учебного материала. Реформа учебной программы должна обеспечивать высококачественные, гибкие и персонализированные учебные программы.

Следует отметить, что такой сдвиг в массовом высшем образовании не умаляет ответственности университетов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться социальными институтами без ценностей. Таким образом, студентоцентрированная концепция образовательного процесса с акцентом на компетенции и результаты обучения не противоречит таким преимуществам высшего образования, как его фундаментальность и универсальность.

1.2 Важность студент ориентированного обучения в высших учебных заведениях

Современные тенденции модернизации образовательных программ требуют внедрения активных методов обучения студентов, которые предполагают сокращение аудиторных занятий, особенно лекционных, и увеличение объемов самостоятельной работы студентов. Акцент в организации учебного процесса все больше смещается в сторону активного дидактического управления и контроля обучения, оценки качества самостоятельной работы студентов, что полностью соответствует «студентоориентированному или студентоцентрированному обучению».

Целью обучения, ориентированного на учащихся, является достижение определенного образовательного результата в обучении, воспитании и развитии.

Европейский проект «Время для новой парадигмы в образовании: обучение, ориентированное на учащихся» предлагает целостную структуру обучения, ориентированного на учащихся:

- его преимущества для студентов и преподавателей;

- роль в изменении мышления, включая описание шести этапов (анализ проблемы, определение ролей различных субъектов, определение движущих сил изменений, рекомендации по выбору стратегий преодоления препятствий для изменений, внедрение изменений, оценка воздействия изменения);
- внедрение учителями обучения, ориентированного на студентов (мотивация студентов, знания студентов учителями, выбор методов оценки студентов, выбор методов преподавания и обучения, применение оценки курса в обучении, ориентированном на студентов, использование информационных технологий для улучшения знаний студентов -центрированное обучение);
- осуществление учебным заведением обучения, ориентированного на студентов (разработка учебных программ и использование результатов обучения, внутренняя оценка качества методов оценки, непрерывное профессиональное развитие преподавателей, использование информационных систем для поддержки обучения, ориентированного на студентов);
- поддержание культуры студентоцентрированного обучения (изменение работы студентов с информацией в учебной группе, рекомендации по систематическому развитию студентоцентрированного обучения);

Современный «студентоцентрированный» подход к управлению учебным процессом предполагает формирование партнерских отношений со студентом, поскольку самоактуализация студента как будущего профессионала резко возрастает не только в процессе обучения, но и в процессе мониторинга его результаты. Такие отношения должны характеризоваться ясностью и прозрачностью требований, как к уровню учебных достижений, так и к процедурам контроля, а также наличием «обратной связи» со студентом, доступностью результатов и их анализа для всех заинтересованных стороны.

Новый подход фокусируется на результатах обучения, которые становятся основным результатом образовательного процесса для учащегося с точки зрения знаний, понимания и способностей, а не на инструментах и методах обучения, которые учителя используют для достижения этих результатов. Студент должен перейти от пассивного приема и запоминания учебной информации к созданию личности. способен наилучшим образом выполнять поставленные цели. Учащийся действует как полноправный участник субъект-субъектных отношений, в которых учащиеся берут на себя долю ответственности за обучение, они обсуждают и взаимодействуют друг с другом и с учителем, выбирая цели и способы их достижения, одновременно исследуя лучшие. способы использования и улучшения существующих навыков и знаний.

Студентоцентрированный подход - это личностно-деятельностный подход, основы которого заложены российскими психологами Л.С. Выготским. Леонтьев. С.Л. Рубинштейн. Б.Г. Ананьев. И А. Винтер. Таким образом, наши ученые задолго до Болонских реформ рассматривали

личность как субъект деятельности, которая сама определяет характер деятельности. В центре обучения находится сам ученик - его мотивы, цели, его уникальный психологический склад. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, изменения роли учителей в связи с помещением студентов в центр учебного процесса и связанных с этим изменений в организации обучения и методов оценки.

С точки зрения М.А. Акоповой, «студентоцентрированное обучение основано на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда создаются максимально возможные условия для развития у участников этого процесса умения самообразование, самоопределение, независимость и самореализация в повседневной сфере и в сфере профессиональной деятельности». В студентоцентрированном образовательном процессе акцент смещается с преподавания предмета на активную учебную деятельность ученика, что подразумевает использование предметных образовательных технологий, умение ученика самостоятельно оценивать успешность или неудачу обучения. процесс его воспитания, и вовремя провести коррекцию. Независимость, адекватная самооценка, стремление к самореализации в воспитательной работе, восхождение к «Я-идеалу», «Я профессионал» должно формировать у студента гражданские качества, которые становятся одним из главных результатов образовательного процесса как для молодого специалиста, так и для общества. У современных студентов новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с осознанным, активным и ответственным развитием личных и профессиональных компетенций, а с другой - с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом, изначальная ориентация на результат и активная позиция по отношению к своему образованию - индикаторы появления у будущих выпускников личной ответственности за качество своей профессиональной подготовки. У сегодняшних студентов новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с сознательными, активное и ответственное развитие личных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом, изначальная ориентация на результат и активная позиция по отношению к своему образованию - индикаторы появления у будущих выпускников личной ответственности за качество своей профессиональной подготовки. У современных студентов новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с осознанным, активным и ответственным развитием личных и профессиональных компетенций, а с другой - с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом,

Исходя из вышеизложенного, реализация принципа студентоцентрированного обучения предполагает оптимальный способ проектирования и организации учебного процесса, при котором:

- основной упор делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;

- учитель выступает в роли учителя-менеджера, а не переводчика учебной информации;
- информация используется как средство организации деятельности, а не как цель обучения;
- ученик выступает субъектом деятельности наряду с учителями, а его личностное развитие выступает одной из основных образовательных целей. Кроме того, личностно-ориентированный подход предполагает перераспределение субъективных полномочий в образовательном процессе, что приводит к трансформации отношений между учителем и учеником - оба становятся субъектами учебного процесса.

К основным концепциям этого подхода мы относим следующее:

- индивидуальность - уникальный «портрет» человека, состоящий из единичных, особых черт, отличающих его от других людей;
- личность - устойчивый набор индивидуальных свойств, характеризующих социальную сущность человека;
- самореализация - желание выразить себя, показать свои способности и раскрыть существующие возможности;
- самовыражение - процессуальная характеристика, отражающая результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;
- субъективность - ощущение себя отдельной личностью как активной фигурой со свободой выбора при осуществлении любого вида деятельности;
- я-концепция - система взглядов и представлений о себе в окружающем мире, которая воспринимается, оценивается и переживается каждым отдельным человеком, что влияет на построение его собственной жизнедеятельности, процесс взаимодействия с другими членами общества, построение картины мира в целом;
- выбор (альтернатива) - осознание человеком возможности реализации своих предпочтений по проявлению активности;
- поддержка - деятельность педагогического сообщества по оказанию профилактической помощи обучающимся в решении их индивидуальных проблем (состояние физического и психического здоровья, взаимодействие с другими участниками учебного процесса, коммуникативные трудности, построение индивидуальной жизненной и образовательной траектории, профессиональная самооценка -реализация).

При организации обучения, ориентированного на студентов, на наш взгляд, важно подчеркнуть технологические принципы. На основе анализа разработанной литературы мы выделили систему принципов:

1. Обучение, ориентированное на учащихся, требует постоянного рефлексивного процесса. Фундаментальная часть философии обучения, ориентированного на студента, заключается в том, что ни в каком

контексте невозможно иметь один стиль обучения, ориентированный на студента, который оставался бы применимым во все времена.

2. У обучения, ориентированного на учащихся, нет единого решения, подходящего для всех ситуаций. В основе обучения, ориентированного на студентов, лежит понимание того, что все высшие учебные заведения разные, как разные преподаватели и студенты. Они работают в самых разных контекстах и занимаются различными предметными дисциплинами. Следовательно, обучение, ориентированное на учащихся, - это подход к обучению, который требует структур поддержки, соответствующих конкретному контексту, и стилям преподавания и обучения, подходящим для тех, кто осуществляет преподавание и обучение);
3. Студенты следуют различным стилям обучения. При обучении, ориентированном на учащихся, признается, что у учащихся разные педагогические потребности. Некоторые лучше учатся методом проб и ошибок, другие - на практике. Некоторые учащиеся многое узнают от чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию, чтобы понять ее.
4. У студентов есть множество вопросов и интересов. У всех учеников есть потребности вне класса. Одни интересуются культурными мероприятиями, другие - спортом или участием в представительных организациях. Учащиеся могут находиться в самых разных обстоятельствах, будь то дети, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.
5. Выбор имеет решающее значение для эффективности обучения, ориентированного на учащихся. Студенты хотят изучать разные вещи, поэтому любое предложение должно включать разумный выбор. Образование может быть организовано в свободной форме, например, в гуманитарных колледжах, или может быть предложен выбор в более традиционном, дисциплинарном формате.
6. У студентов разное происхождение и разный опыт. Обучение должно быть адаптировано к жизни и профессиональному опыту заинтересованного лица. Итак, если у студентов уже есть значительный опыт использования ИКТ, нет смысла обучать их тому же. Если у них уже есть значительные исследовательские навыки, может быть, лучше помочь им с теорией. Личный опыт также можно использовать для мотивации студентов, позволяя им поделиться личной историей для иллюстрации темы.
7. Студенты призваны контролировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в разработке и оценке курсов и учебных программ. Студентов следует рассматривать как активных партнеров, которым небезразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ сделать обучение более ориентированным на учащихся - это вовлечь самих учащихся в определение того, как их обучение должно быть структурировано.

8. Обучение, ориентированное на учащихся, означает «создание возможностей», а не «информирование». Благодаря простой передаче фактов и знаний учащимся (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят от учителя. Подход, ориентированный на студента, возлагает на студента большую ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т. Д.
9. Обучение требует сотрудничества между учениками и учителями. Очень важно, чтобы студенты и преподаватели работали вместе, чтобы выработать общее понимание проблем, возникающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как ключевые заинтересованные стороны. Необходимо искать совместные решения, которые работают для обеих групп. В аудитории это сотрудничество имеет положительный эффект, поскольку обе группы все чаще будут рассматривать друг друга как партнеров. Это партнерство является центральным элементом философии обучения, ориентированной на учащихся, согласно которой обучение должно происходить в конструктивном взаимодействии между двумя группами.

Этой проблеме посвящено много конференций и семинаров, имеется ряд публикаций (среди них следует особо отметить статьи Б.А. Сазонова, А.П. Ефремова и др) . Из этих статей можно выделить такое же понятие, как:

Студенто-ориентированное обучение - это формирование программ и технологий обучения не так, как могут и хотят учитель и кафедра, а так, как того требуют будущая профессия и возможности студентов. Студентоцентрированное обучение не может существовать без самого студента, без его индивидуальной подготовки, а также без его индивидуально построенной траектории.

Индивидуальная траектория - это такая организация учебного процесса, при которой приоритетными являются индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения, при этом студент имеет свободу выбора дисциплин и только он несет ответственность за себя и за свою траекторию.

Индивидуальная траектория получится при выполнении следующих условий: переход от субъектно-объектной парадигмы к субъектно-субъектной парадигме, т. Е. К студентоцентрированной модели обучения; отказ от групповых занятий при значительном увеличении объема самостоятельной работы студентов; наличие у студента свободы выбора дисциплин при составлении индивидуальной учебной программы и расписания на семестр или год; использование такого «инструмента», как система зачетных единиц (академических кредитов).

Студентоцентрированная модель в вузах реализована не полностью, не все ее элементы созданы и функционируют, отношение к ней неоднозначное. Первые этапы уже проведены в таких вузах, как РУДН, МГУ и других вузах

России, но полного перехода на новую модель пока нет ни в одном из университетов.

Для перехода на индивидуальную траекторию обучения необходимо соблюдать следующие рекомендации:

1. Использовать кредитную систему в вузе как «инструмент» таким образом, чтобы предоставить каждому студенту наиболее благоприятные условия для освоения всех дисциплин учебного плана направления подготовки (специальности) и для студентов (по окончании обучение) для получения квалификации (степени) в полном соответствии с требованиями нормативных документов.
2. Преподаватель в образовательном процессе должен выступать в роли наблюдателя или наставника, консультанта, который только внимательно наблюдает за учениками и направляет их деятельность в ту или иную сторону. Учитель, справедливо свободный от субъективизма, оценивает индивидуальные достижения ученика.
3. Использовать в университете открытую систему оценивания как «инструмент», при котором студенты сами выбирают, какой из перечисленных способов получить за них зачетные единицы. По этой системе студенты сами могут определить для себя достаточное, с их точки зрения, количество кредитов для всех типов занятий.
4. Студент, поступивший в вуз самостоятельно или с помощью репетитора, должен создать стандартную индивидуальную учебную программу и учебный план, он также может внести свои коррективы до установленного срока в сентябре текущего учебного года, после чего дальнейшие изменения в по индивидуальной учебной программе в течение года не допускаются.
5. Студенты второго и последующих курсов имеют право составлять свои индивидуальные учебные планы и учебные программы на следующий учебный год (при необходимости, после консультации с репетитором). Затем подписывают, ставят дату и подают в соответствующий отдел вуза.
6. Для каждой дисциплины вуз должен установить, исходя из экономических и организационных возможностей, минимальное количество студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя - максимальное количество студентов в образовательном потоке (группе).
7. Использовать хорошо разработанные типовые инструкции для учителей и учеников, которые с ними знакомы, строгое их соблюдение, что способствует повышению качества обслуживания учеников учителями, объективность взаимного контроля учителей и учеников, предсказуемость оценок, получаемых учителями. студент.

При соблюдении этих рекомендаций при построении индивидуальной траектории перед студентами открываются новые возможности, параллельное развитие нескольких образовательных программ и программ в

более короткие сроки. При этом на кафедре нет необходимости разрабатывать для этого специальную образовательную программу, как это требуется сейчас, и формировать специальную учебную группу, состоящую, как правило, из «способных студентов», не доказавших свою квалификацию. особые способности раньше.

Прежде чем приступить к формированию индивидуального обучения, необходим эксперимент, в котором необходимо отказаться от формирования учебных групп. Преимущества новой для России организации учебного процесса в полной мере проявятся только тогда, когда она охватит как можно больше преподавателей и студентов.

Следует отметить, что такой сдвиг в массовом высшем образовании не умаляет ответственности университетов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться социальными учреждениями, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с акцентом на компетенции и результаты обучения не противоречит таким преимуществам высшего образования, как его фундаментальность и универсальность.

В полной мере студентоцентрированное обучение соответствует подходу, основанному на компетенциях - компетентностному подходу, где компетенция трактуется как система ценностей и личностных качеств, знаний, навыков, способностей и способностей человека, обеспечивающих его готовность к обучению. грамотное выполнение профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность формируется на основе базовых навыков, научных знаний и нравственного развития. Его основные составляющие - это способность приобретать и использовать знания, интегрировать их посредством мышления, а также реализовывать и передавать их в процессе общения со студентами и коллегами, руководствуясь этическими принципами. Следовательно, формирование коммуникативных навыков (т.е. развитие умения осуществлять эффективное общение) в настоящее время становится одной из ключевых задач непрерывного университетского образования. Эффективное общение включает в себя способность адаптироваться, реагировать и сохранять способность к самоконтролю в процессе контакта с другими людьми и восприятия информации. Причем во многом это зависит не только от навыков преподавателя, но и от особенностей поведения ученика.

Методы обучения, ориентированные на студентов, безусловно, имеют ряд преимуществ, которые делают их незаменимыми для получения качественного образования в любой области. Такие методы позволяют более эффективно организовать учебный процесс, помогают развить у студентов навыки критического мышления и толерантности к другим точкам зрения, а также умение работать индивидуально и в команде над заданной задачей,

повышают ответственность студентов за результаты обучения и способствуют развитию инициативы.

Однако учитель, использующий эти методы, должен осознавать их недостатки и ограничения и творчески применять различные стратегии. Такой подход подразумевает готовность учителя к постоянному обучению и самосовершенствованию. Это требует терпения, открытости и гибкости, желания получать информацию, посещать семинары, слушать коллег, делиться опытом и неизбежно требует готовности идти на риск. Таким образом, студентоцентрированное обучение актуально и соответствует мировым тенденциям конструктивного подхода к реализации образовательного процесса в вузе.

Таким образом, чтобы выстроить процесс усвоения дисциплины на основе компетентностного подхода, учитель должен принять и освоить обучение, ориентированное на ученика.

1.3 Особенности организации студент ориентированного обучения в высших учебных заведениях

В отличие от европейских университетов, где организация учебного процесса строится на основе собственных образовательных траекторий студентов, составления индивидуальных учебных программ, варьирования расписания занятий, самостоятельного набора зачетных единиц, свободного определения последовательности освоения дисциплин, академической мобильности, в России существует иная постадминистративная модель образования, типичная для государства. бывшее советское пространство. Эта модель - наследие недавнего исторического прошлого - командно-административная система управления с плановой экономикой и строгим государственным регулированием. Характерные отличия постадминистративной модели ярко проявляются в современной образовательной структуре: наличие перечня направлений подготовки, определяемых государством,

Следует отметить, что зарубежные профессора имеют полную свободу выбора при составлении содержания и методической основы изучаемой дисциплины (тематическое планирование, отобранный материал, методические приемы). Отсутствие образовательных стандартов, рекомендуемых учебников и учебных пособий способствует разнообразию представленных курсов.

Опыт зарубежных вузов свидетельствует об уходе от разделения программ по специализации в рамках бакалавриата. На первом этапе, как правило, дается общее образование с последующим углублением в теоретические и прикладные направления в магистратуре и докторантуре.

Особо стоит выделить идею растущей роли междисциплинарных магистерских программ, которые предлагают студентам выбор из широкого спектра элективных курсов, что дает студентам отличную возможность получить вторую степень по другой специальности или диплом по междисциплинарной поля.

По мнению российских исследователей высшего образования, такой междисциплинарный подход «объективно сложен и исторически необычен для российских вузов, поскольку предполагает другие способы работы с мультидисциплинарным контингентом и использование принципа «немного о большом» вместо знакомый россиянам принцип «немного об одном».

Подобно мобильной организации поэтапного учебного процесса, зарубежные учебные планы и расписания гораздо более гибкие, что позволяет каждому студенту самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Российские учебные программы составлены с четкой ориентацией на Федеральный государственный образовательный стандарт, что сводит к минимуму выбор студента. Вариативная часть в современных стандартах «третьего поколения» позволяет вводить в учебный процесс новые дисциплины, необходимые с точки зрения управления основной образовательной программой. Но при этом факультативные курсы, как правило, проводятся в жестких связях по принципу «либо - либо», что опять же ограничивает возможности студента.

Переход российского образования на более гибкие учебные планы (в будущем - на индивидуальные) влечет за собой серьезную перестройку не только организации учебного процесса, но и решения вопросов кадрового и финансового обеспечения.

Болонская декларация, помимо введения двухуровневой системы высшего образования, новых механизмов и процедур обеспечения качества, включает в себя один из основных пунктов - введение единой европейской системы кредитных модулей (ECTS).

В концепции, ориентированной на студента, учитель призван обеспечивать более высокий уровень образовательной и профессиональной мотивации студентов с точки зрения критического отбора информации, ее источников, организации адекватных образовательных ситуаций и устранения выявленных пробелов. В свою очередь, образовательный процесс, ориентированный на студентов, все больше определяется тем, чего студенты хотят достичь при сохранении высокой академической культуры высшего образования. Этот сдвиг в массовом высшем образовании не умаляет ответственности университетов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться социальными учреждениями, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса, с акцентом на компетенции и результаты обучения не противоречит таким

преимуществам высшего образования, как его фундаментальность и универсальность. Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что обновленное содержание общего образования будет основываться на «ключевых компетенциях».

Совет Европы принял определение пяти ключевых компетенций, которыми «молодые европейцы должны быть вооружены». Это:

- политические и социальные компетенции, такие как способность брать на себя ответственность, участвовать в групповом принятии решений, разрешать конфликты ненасильственным путем, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе.
- компетенции, связанные с овладением устным и письменным общением, что особенно важно для работы и общественной жизни, с акцентом на тот факт, что люди, которые не владеют ими, подвергаются риску социальной изоляции. В том же контексте общения все более важным становится владение более чем одним языком;
- компетенции, связанные с ростом информатизации общества;
- компетенции, связанные со способностью учиться на протяжении всей жизни, как основа для непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и общественной жизни.

Таким образом, компетентность понимается как заранее определенное требование (норма) к учебной подготовке студента, а компетентность - это его уже установленные личные качества (набор качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в данной области.

Обучение, ориентированное на студента, - это образовательный подход, направленный на преодоление проблем, связанных с более традиционными формами образования, с упором на студента и его потребности, а не на учителя и его вклад. Такой подход обеспечивает гибкость при разработке учебных программ, содержания курсов и интерактивности образовательного процесса, что в настоящее время все чаще используется в университетах России и Европы.

Первоначально концепция обучения, ориентированного на учащихся, была теоретической моделью, разработанной исследователями в области педагогики и образования, хотя попытки дать учащимся возможность улучшить образовательный процесс, вероятно, существовали всегда, где бы учителя ни стремились к совершенствованию и реформированию. Реализация образовательных программ в России на основе компетентностной ориентации, студентоцентрированной ориентации, внедрения кредитной системы, применения образовательных результатов и компетенций как одного из основных принципов структурирования, дает модульную организацию учебного процесса. новое значение образовательных

технологий, призванных создать условия для профессиональной и личностной подготовки выпускников.

В образовательной технологии, ориентированной на ученика, меняются функции учителя и ученика: учитель становится наставником-консультантом учебного взаимодействия, а не просто выполняет информативные и управляющие функции. Студент приобретает большую самостоятельность в выборе способов усвоения учебного материала. Студентоцентрированная образовательная технология способствует дифференциации и индивидуализации учебной деятельности студентов, реализации индивидуальной траектории обучения. Модульная организация учебного процесса позволяет, а с точки зрения повышения качества обучения и необходимости, использовать так называемые обобщенные технологии, которые работают по всем учебным дисциплинам модуля.

В рамках подхода к высшему профессиональному образованию, ориентированного на студентов, модульное обучение способствует повышению качества подготовки специалистов. Он основан на деятельностном подходе и принципе осознанности (реализуется программа обучения и собственная траектория обучения), характеризуется закрытым типом управления, благодаря модульной программе и модулям; на основе усиленного структурирования содержания учебного материала, выбора адекватных методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение обучающимися одного из вариантов обучения.

Разработка технологии модульного обучения позволяет реализовать в реальной образовательной практике идеи личностно-деятельностного, индивидуально-ориентированного, рефлексивного подходов к профессиональному образованию, что в свою очередь способствует воспитанию грамотного специалиста.

Соблюдая нормы контекстных действий и нормы поведения людей в процессе анализа и разрешения ситуации, студент формируется как специалист и член общества в едином потоке деятельности, направленном на усвоение содержания образования. Существует три основных формы студенческой деятельности и ряд переходных форм от одной формы к другой.

К основным относятся: образовательная деятельность академического типа (с ведущей ролью лекций и семинаров), квазипрофессиональная (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа, практика, дипломное оформление). Переходными от одной базовой формы к другой выступают остальные формы, используемые в вузе: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных профессиональных ситуаций, ролевые игры, спецкурсы и специальные семинары.

Технологии интерактивных форм обучения. Виртуальная среда обучения (VLE) - это система, предназначенная для поддержки преподавания и обучения в образовательном учреждении, обычно реализуемая через Интернет и предоставляющая набор инструментов для оценки качества выполняемой работы (множественный выбор - множественный выбор), для общения, загрузка контента, возврат студенческих работ, рецензирование, администрирование студенческих групп, организация этапов работы, анкетирование и т.д. Виртуальная среда обучения (VLE) имеет очень удобный интерфейс для организации студенческой деятельности.

Студент, работающий в среде VLE, может:

- просматривать учебные материалы;
- выполнять задания, поставленные учителем;
- редактировать отдельную страницу;
- сменить пароль и логин;
- просматривать отдельные страницы пользователей (студентов);
- просматривать результаты тестирования;
- общаться с учителем и другими учащимися через электронную почту, дискуссионный клуб, виртуальный класс, обмен файлами.

На современном этапе реализация студентоцентрированного обучения остается одной из проблем в вузе.

Сложность реализации студентоцентрированного образования в высших учебных заведениях, трудности построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в современных условиях обусловлены разными причинами:

- консерватизм университетов по отношению к образовательным инновациям,
- адаптивность к учебному процессу флоу-группы,
- ориентация на массовые потребности и ценностные установки,
- решение сложных коллективных образовательных задач и др.

Преимущества обучения, ориентированного на студентов, в университете

1. Учет индивидуальных особенностей каждого студента в процессе обучения (составление индивидуальных образовательных программ и учебных планов);
2. Построение учащимся собственной индивидуальной образовательной траектории (возможность самообучения и самореализации);
3. Индивидуальное планирование и выбор студентом предпочтительных модулей и дисциплин, которые ему интересны и полезны;
4. Устранение дублирующихся модулей, курсов, углубленно осваиваемых в школе;
5. Оценка собственных достижений и успехов;

6. Умение осваивать индивидуальные программы тренировок в ускоренные сроки;
7. Междисциплинарный подход;
8. Глобальность образовательного пространства и широкий спектр возможностей;
9. Академическая студенческая и преподавательская мобильность;
10. Возможность совмещать обучение с работой;
11. Нет необходимости разрабатывать последовательные образовательные программы СПО-НРЕ.

Недостатки студенто-ориентированного обучения в университете

1. Нарушение профессиональных устоев и традиций;
2. Избегать фундаментальности и инклюзивности системы высшего образования;
3. Рост непроизводительных затрат образовательного процесса -> отказ от бесплатного обучения;
4. Повышение академической занятости студентов и усиление нагрузки преподавателя;
5. Увеличение сроков обучения;

Возможные последствия:

1. Сокращение количества и повышение дифференциации высших учебных заведений;
2. Падение престижа российского высшего образования.

Принимая во внимание изложенные выше тезисы, можно говорить о сложности и неоднозначности студентоцентрированного образования, внедрение и внедрение которого в российских вузах влечет за собой определенные изменения в системе высшего образования в целом.

Таким образом, практика широкого использования студенто-ориентированного образования за рубежом и короткая история России позволяют выделить определенные преимущества и недостатки такого подхода в различных системах обучения.

2 МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА КУРСЕ «ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ»

2.1 Содержание процесса организации обучения студентов в курсе «История информатики»

Организация студентоцентрированного учебного процесса, ориентированного на предметно-субъективный характер обучения студента и преподавателя, диктует необходимость соответствующей реструктуризации в области теоретической и практической подготовки преподавателей вузов. Поскольку предметно-предметное взаимодействие в образовательном процессе вуза относится к активным формам обучения, поскольку его

внедрение в образовательный процесс требует от преподавателя соответствующих профессиональных навыков и умений: проектных, гностических, организационных, коммуникативных, контрольных и оценочная, коррекционная. Навыки взаимодействия отличаются интегративным характером, поскольку сочетают в себе практически все вышеперечисленные аспекты профессиональных навыков.

Преподаватель, имеющий опыт организации предметно-предметного взаимодействия в учебном процессе, а также опыт интенсивного самообразования в вузе, не всегда обладает знаниями и навыками, необходимыми для реорганизации современных учебных занятий. Возникло противоречие между изменившимися социально-педагогическими ориентирами на современном этапе развития образования и не соответствующей им образовательной системой. Новая среда, новые образовательные реалии требовали развития адекватных типов мышления и поведения, приобретенных, а не интуитивных. Принято считать, что человек учится думать сам, но люди специально учат друг друга сложным способам мышления.

Педагог организует студентоцентрированный образовательный процесс как самостоятельно инициированное взаимодействие студентов, направленное на усвоение смыслов личного опыта. Основная задача учителя - стимулировать (способствовать) осмысленному обучению ученика и наставлять (поддерживать) ученика в образовательном процессе. Развитие профессиональной компетентности в студентоцентрированном обучении студентов имеет характер активизации и стимулирования обучения студента, а не передача информации учителем. Развивая профессиональную компетентность, педагог руководствовался установками на: открытость собственным мыслям, чувствам, переживаниям; «Ободрение», «доверие» как выражение внутренней уверенности в возможностях и способностях ученика; «Эмпатическое понимание», то есть видение ученика во взаимодействии, его реакции, действия и навыки.

Профессия учителя относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипным. Поэтому, когда речь идет о профессиональной деятельности и ее развитии, важно развивать профессионально значимые личностные качества, без которых педагог не может эффективно осуществлять профессиональную деятельность, несмотря на любые знания и опыт. В педагогической деятельности очень сложно разделить профессиональный и личностный аспекты, поскольку педагогическая профессия относится к социономическому типу профессий (термин Е.А. Климова), где профессиональное и личностное «Я» связано с системой ценностей.

Выделяют шесть основных функций взаимодействия субъектов образовательного процесса, выполнение которых способствует как развитию самих субъектов, так и развитию их взаимодействия:

- конструктивная - взаимодействие ученика и преподавателя при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости предмета;
- организационные - организация совместной учебной деятельности студента и преподавателя, взаимопонимания и совместной ответственности за успех в учебном процессе;
- коммуникативно-стимулирующая - сочетание различных форм образовательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи в целях сотрудничества и партнерства; осведомленность учащихся о том, что им нужно изучать, понимать в классе, чему учиться.
- информационно-просветительская - показывающая связь учебной дисциплины с будущей профессиональной деятельностью, с производством для правильного понимания мира и ориентации студента в событиях общественной жизни; мобильность уровня информативности учебных занятий и их полноты в сочетании с эмоциональной подачей учебного материала, опора на зрительно-сенсорную сферу обучающихся;
- эмоциональная коррекция - реализация в образовательном процессе принципов «открытых перспектив» и «победоносного» обучения при смене видов учебной деятельности; партнерство, сотрудничество, доверительное общение ученика и преподавателя;
- контроль и оценивание - организация взаимного контроля преподавателя и ученика, совместное подведение итогов и оценивание с самоконтролем и самооценкой.

Однако в реальном образовательном процессе мы установили ряд причин, препятствующих продуктивному взаимодействию ученика и преподавателя. К ним мы относим то, что:

- преподаватель не учитывает индивидуальные особенности ученика, не понимает его и не стремится к этому;
- ученик не понимает своего учителя и поэтому не принимает его как партнера, наставника;
- действия учителя не соответствуют причинам и мотивам поведения ученика или сложившейся ситуации;
- учитель высокомерен, оскорбляет гордость ученика, унижает его достоинство;
- ученик сознательно и упорно не принимает требования преподавателя или его группы.

В учебном процессе современные образовательные технологии помогли реализовать обозначенные функции взаимодействия и устранить причины, препятствующие взаимодействию.

В процессе предметно-предметного взаимодействия наиболее важно выработать технику постановки открытых вопросов. Закрытые и альтернативные вопросы способствуют полноте взаимодействия. По сути, закрытые вопросы - это гипотезы, готовые предположения, которые

субъекты взаимодействия либо подтверждают, либо опровергают. Однако гипотезы могут вовсе не касаться того, что партнер имеет в виду или хочет нам сказать.

Гипотезы заменяются открытыми вопросами, которые позволяют испытуемым высказывать свои версии. Альтернативные вопросы занимают промежуточное положение, но, по сути, это тоже гипотезы, просто альтернативный вопрос содержит не одну, а несколько гипотез.

Открытые вопросы формулируются так, чтобы партнер захотел на них ответить. Рассмотрим три типа вопросов и технику их формулирования (таблица 1).

Таблица 1 - Приемы постановки вопросов. Типы вопросов и методы их формирования

Коммуникативный техники	Определения	Как это сделать?
один	Открытые вопросы требующие подробного ответа	<p>Как это сделать?</p> <p>Начните вопрос со слов: Какие? Как? Почему? Как? В каких условиях? «На какие факты (условия) следует обратить внимание?» «Как мы могли сформулировать нашу задачу?» "Что вы имеете в виду, когда говорите о ..." "Какой результат был бы для вас приемлемым?" "Если вы займете эту позицию, что вы будете делать?"</p>
2	Закрытые вопросы (например, сообщение с точной датой, именем, указанием количества чего-либо и т. д.)	<p>Когда крайний срок проекта? Сколько времени у вас осталось в запасе? Вы хотите отказаться от проекта? Вас больше всего интересуют часы работы?</p>

		ответ «да» или «нет»	
3	Альтернативные вопросы	Вопросы, содержащие варианты ответа	<p>Вы предпочитаете воспринимать информацию на слух, визуально или в комбинации?</p> <p>Вы предпочитаете, чтобы я отвечал вам по электронной почте или факсу?</p> <p>Вас интересует мотивация учеников, учителей или родителей?</p>

Одна из техник активного слушания - это светская беседа. Небольшая беседа рассматривается в связи с задачей «поговорить» с партнером, что важно при работе со студентами, которые не в полной мере владеют аргументацией и умением обосновывать свои аргументы, адекватно донести свою точку зрения до аудитории. Цель небольшой беседы - создать благоприятную психологическую атмосферу, заложить основы взаимной симпатии и доверия, восстановить эмоциональное равновесие, благоприятную атмосферу во взаимодействии субъектов образовательного процесса. Техники светской беседы:

1. Цитирование партнера (ссылки на то, что сказал ученик или учитель).
2. Положительные высказывания (положительные высказывания о достижениях конкретного ученика в ходе его ответа).
3. Информирование (передача значимой информации, связанной с темой ответа студента).
4. Интересный рассказ (увлекательный рассказ, неожиданный, приятный или пикантный, соотнесенный с темой ответа).

Критерии техники светской беседы следующие: это приятно; это включает в себя; он располагает и дает пищу для следующего небольшого разговора при взаимодействии субъектов образовательного процесса

Техники вербализации также относятся к техникам активного слушания (таблица 2). Иногда их рассматривают как этапы вербализации - А, Б, В. Вербализация - воплощение в словах. На практике употребляется русское слово «произношение», хотя оно не полностью передает это значение. Эти методы были впервые сформулированы Карлом Роджерсом. Он использовал их в своей практике, особенно первые два. В 1984 году он провел демонстрационное интервью с клиентом в огромном зале гуманитарных факультетов Московского университета. Было удивительное ощущение, что

он только повторял, нежно возвращал клиентке ее собственную фразу, или объединял две фразы в одну, или обобщал их и почти не интерпретировал.

Таблица 2 - Техники вербализации

Нет.	Техника	Определения	Как это сделать?
1.	Вербализация, стадия А	Повторение: дословное воспроизведение, цитирование того, что сказал партнер (ученик, учитель)	<p>1. Вставьте цитаты из высказываний партнера в свои собственные фразы.</p> <p>Так вы думаете .. (дальнейшая цитата). Насколько я понимаю вы (вы) ... (дальнейшая цитата)</p> <p>2. Дословно повторяйте последние слова партнера.</p> <p>3. Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанные вашим партнером.</p>
2.	Вербализация, стадия В	<p>Перефразируя:</p> <p>Краткая передача сути высказывания партнера</p>	<p>Постарайтесь кратко сформулировать то, что сказал ваш партнер.</p> <p>Следуйте логике своего партнера (ученика, учителя), а не собственной логике</p>
3.	Вербализация, стадия В	<p>Интерпретация: предположение об истинном значении сказанного или о причинах и целях заявления партнера.</p>	<p>1. Задайте уточняющие вопросы:</p> <p>Вы, наверное, имеете в виду ...?</p> <p>Вы, наверное, говорите это, потому что ...?</p> <p>Видимо ты хочешь ...?</p> <p>2. Используйте технику тестовых вопросов или условных гипотез.</p> <p>Или, может быть, вы надеетесь, что ...?</p> <p>Или, может быть, вы хотели бы ...?</p> <p>А может для тебя важнее победа, чем удержание команды?</p>

Педагог создает положительную мотивацию уже своей психолого-педагогической деятельностью, своим интересом к предмету. Учебный процесс связан с активной, напряженной, целеустремленной работой ученика. Если этот процесс осуществляется в сочетании с положительными эмоциями межличностных отношений и взаимодействия, то он будет вдвойне эффективен.

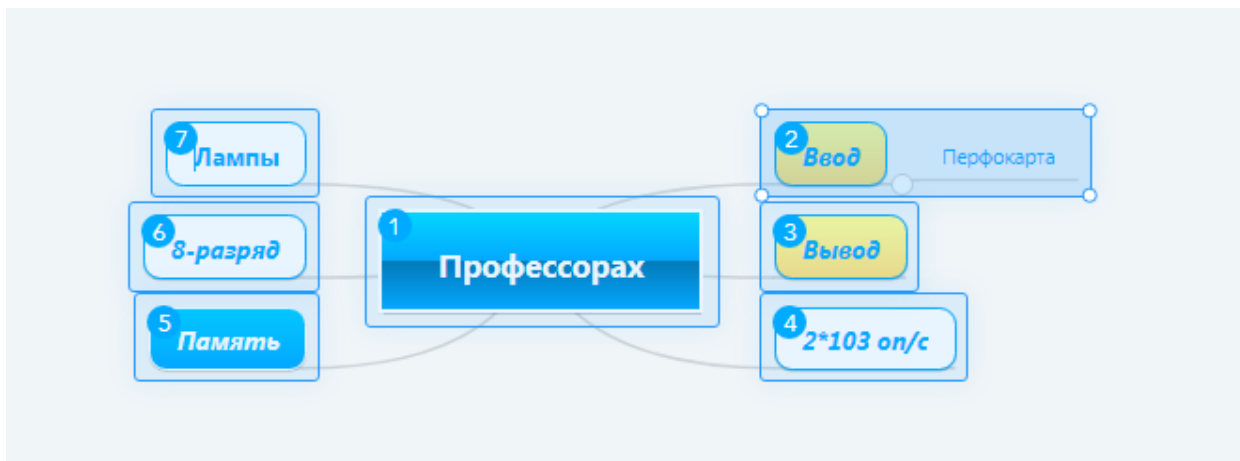


Рисунок 1- Программа mindmeister.com

Взаимодействие ученика и преподавателя в учебном процессе, доверительное общение, взаимообогащающее его предметы, способствует раскрытию интеллектуального и ценностного потенциала, повышению их активности, значимы и оказывают существенное влияние на эффективность учебного процесса. процесс.



Рисунок 2- Описание процессора

Статус существования современного университета выходит за рамки экономической целесообразности и продиктован задачами гуманистического и общекультурного порядка. Университет XXI века - это интеллектуальный и творческий социокультурный феномен, который играет важную роль в создании и питании критически и новаторски мыслящей среды общества.

Использование мультимедиа в реализации студентоцентрированной концепции - это коммуникативные технологии обучения в вузе, особенно на

языковых факультетах, они помогают создавать мотивирующую и развивающую среду в учебном процессе.

Проективные технологии в общем контексте студентоцентрированной концепции взаимодействия субъектов играют особую роль, поскольку анализ практики развития взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза показывает, что приоритетным направлением использования проективных технологий является реализация проектной деятельности в сетях. Такой формой практической деятельности личности студента является образовательный телекоммуникационный проект - совместная учебная, познавательная, исследовательская, творческая (по ESPolat) деятельность студентов-партнеров, организованная на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющая общую проблему, согласованную цель, методы и решения задач, направленные на достижение совместного результата.

2.2 Средства организации ориентированного обучения студентов в курсе «История информатики»

Организация занятий в ФГСН ОГУ предполагала изучение как практического, так и лекционного материала, но лекции строились не как монолог учителя, а как диалог, даже полилог предметов. Взаимодействие предметов в классе способствовало тому, что участники не только «слышали, что такое взаимодействие» (усвоили 10% информации), «видели, как это делают другие» (50% усвоенной информации), но и сделали сами, т.е. приобрели необходимые навыки (80-90% усвоенного материала). Формирующий этап был построен на основе проведения занятий со студентами:

Предмет. «Технология развития критического мышления». Проведение урока преследовало двоякую цель: по форме работы слушатели были «погружены» в технологии предметно-предметного обучения (работа в группах, представление решения каждой группы, отражение урока) и в содержательном плане состоялось глубокое обсуждение теории о процессе и результате взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

Слушатели были разделены на микрогруппы; каждой группе был представлен список из двадцати личностных качеств. Участников попросили: 1) выбрать пять характеристик, которые наиболее полно отражают: образ обычного студента и ранжировать их по степени важности, а затем сделать то же самое, но для образа «идеального» студента (как так должно быть); 2) образ «настоящего» и «идеального» учителя; 3) по тем же параметрам формируют имидж успешного бизнеса, конкурентоспособного специалиста, овладевшего навыками критического мышления.

Как правило, первой трудностью, с которой сталкивался организатор урока, был временной разброс: одна группа уложилась в отведенные на каждое

задание 8-10 минут, другая закончила раньше, а в третьей продолжала спорить. Стоит обратить внимание слушателей на важность «контроля времени» при использовании предметно-предметных технологий обучения: слушатели находились в определенном организационном звене: длительная работа той или иной группы свидетельствовала не только о жарких спорах внутри микрогруппы. (как часто себя оправдывали участники), но и оторванность от учебного процесса («остальные могут немного подождать»), что отразилось на потере динамики урока. Между тем способность уложиться в нужное время была одним из показателей ответственности за процесс и результат обучения.

Но не менее важны вопросы, которые задавались (обычно учителем, ведущим урок) после презентации решения каждой группы.

Какой оттенок - в основном положительный или отрицательный - несет в себе образ настоящего студента? А идеальный? Разве «идеальный» ученик не похож на того, кого было бы легче научить?

Каков общий образ успешного бизнеса, конкурентоспособного специалиста? Какая характеристика - идеал или настоящий ученик - ближе к современному пониманию успешного человека? Нет ли противоречия: желая работать с идеальным учеником, учителя ориентировались на тактику взаимодействия, а не на стратегию студенческой жизни?

Кто учит современных студентов? Может ли идеал учителя, представленный в групповых решениях, подготовить идеального (настоящего) ученика к полноценному вхождению в жизнь современного общества?

На рефлексивном этапе урока студенты отметили, что имеет смысл откорректировать идеальные представления о студенте, преподавателе, системе взаимодействий между ними: в действительности взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза являются не ограничиваются только занятиями в классе, но напрямую связаны с социальными проблемами, в которые входят реальные люди, а не идеальные идеи.

Предмет. «Технологии интегративного взаимодействия». Особенности организации обсуждения и обсуждения. Организация обсуждения: «классическая схема». Целью занятия было ознакомление с основами организации дискуссии: различие проблемы и темы обсуждения, формулировка темы, овладение ролью ведущего. Здесь возникли две ситуации «вызова»: 1) определение темы обсуждения и 2) выбор ведущего обсуждения (организатор урока сознательно отказывается от этой роли).

Слушатели, как правило, сами обозначают интересующие проблемы, а ведущий уже формулирует тему обсуждения в соответствии с требованием урока: в форме тезиса, допускающего однозначную интерпретацию. Например, проблема многоуровневого образования была представлена в виде следующей темы «Дифференцированный подход к обучению - эффективный способ современного образования». Затем участникам было предложено обосновать свое мнение по данной теме, исходя из следующих позиций: 1.

Полностью согласен; 2. согласен; 3. Я не могу решить; 4. не согласен; 5. Категорически не согласен.

Затем последовала ситуация «вызов», выбор ведущего обсуждения. Практически на каждом уроке в этот момент была пауза: участники не торопились (не привыкли) выдвигать свою кандидатуру и ждали, пока это сделают другие. Но смысл этого этапа в том, что потенциальный лидер должен сознательно и добровольно «бросить вызов» себе на эту роль, тогда он будет нести полную ответственность как за процесс обсуждения, так и за его результаты. Опыт показал, что, в конце концов, именно ведущий дискуссии «забрал» значительный багаж из этого урока: освоенные навыки, в то время как остальные в основном наблюдали, «что и как делают другие». Затем последовало знакомство с функциями ведущего (информационные, организационные, коммуникативные,) после обсуждения проблемы было отражение урока, которое проходило в два этапа: оценка роли лидера и фактический результат урока. Оценка проходила по уже названным функциям в знакомой пятибалльной системе, и только оценки («четыре», «пять», «три») назывались без их расшифровки. Может возникнуть тонкий психологический нюанс: слушатели не поставили низкую оценку ведущему, который, вызвавшись вести дискуссию, снял с остальных ответственность за «вызов». Поэтому было уместно обратиться к приемам театральной педагогики и подчеркнуть, что оценивалась не личность, а роль ведущего. Нельзя пропустить этап обсуждения, поскольку интерактивные технологии, как обязательный этап,

При обсуждении всего урока стоило обратить внимание участников на следующие моменты:

- преобладали бытовые (бытовые) примеры. Это показатель того, что не было полной опоры на теоретические основы обсуждаемой проблемы (стоило напомнить, что при обсуждении каких-либо проблем, например, в теледебатах, всегда присутствуют специалисты в этой области). Поэтому к обсуждению следует подготовиться заранее, подобрав соответствующие материалы;
- Очень быстро были выявлены «активисты» дискуссии, которые постоянно были готовы выступить по обсуждаемому вопросу. Лидер, однако, должен был видеть потенциальных собеседников, поощрять их к выступлению и создавать для этого соответствующие условия;
- уточнена позиция лидера (открытая или закрытая) по отношению к обсуждаемой проблеме: открытая позиция чревата тем, что «потенциальные собеседники» не будут вступать в дискуссию, оправдываясь формулировкой «лидеры решают за нас». Слушатели проанализировали позицию модератора с точки зрения того, как она повлияла на ход обсуждения. И, как известно, смена позиции преподавателя с ведущей на подкрепляющую - одно из условий успешной подготовки субъектов образовательного процесса вуза.

По окончании занятия участники возвращались в ранее выбранную позицию, закрепляясь в ней или признавая, что произошла определенная корректировка взглядов. Для многих было неожиданным подумать, что цель обсуждения не всегда заключается в навязывании какой-либо конкретной точки зрения, но и в осознании смысловой полифонии обсуждаемой проблемы. Обычно традиционный подход к обучению «дважды два всегда равняется четырем», «есть два мнения: мое и неправильное», не оставлял места для так называемого «открытого знания». Поэтому одним из выводов этого урока было то, что оказывается, что не на все вопросы можно дать конкретные и однозначные ответы. Обсуждая урок, слушатели отметили: «Получается, что нужно научиться слушать и слышать друг друга», «Не ожидал, что предметно-предметное взаимодействие в образовательном процессе вуза напрямую связано с повседневной жизнью», «Мало знаком с информационными технологиями, точнее с практикой их использования в образовательном процессе вуза», «Она познала для себя методы общения и учебного сотрудничества «ученик-учитель». Постепенно от урока к уроку учителя вырабатывали сильные стороны, необходимые для организации конструктивного обсуждения (таблица 3). Она познала для себя методы общения и учебного сотрудничества «ученик-учитель». Постепенно от урока к уроку учителя вырабатывали сильные стороны, необходимые для организации конструктивного обсуждения (таблица 3). Она познала для себя методы общения и учебного сотрудничества «ученик-учитель». Постепенно от урока к уроку учителя вырабатывали сильные стороны, необходимые для организации конструктивного обсуждения (таблица 3).

Таблица 3 - Основы организации обсуждения

Структура	Содержание	Правила обсуждения
Подготовительный этап	Подбор темы, подбор литературы по проблеме, оформление информационного листа для обсуждения, подготовка докладчика	Реальная значимость (актуальность) обсуждаемой проблемы
Формирование мотивационной готовности к диалогу	«Погружение»: каждый участник соотносит свои ожидания с предложенной темой обсуждения. Выбор докладчика или настройка для бесплатного обсуждения	Настройка для поиска актуального решения проблемы

		Время обсуждения	
		Обсуждение предмета обсуждения	
Осмысление проблемы	обсуждаемой	Нахождение терминологического поля	Формирование традиций субъект- субъектного взаимодействия.
		Подведение итогов путем сравнения мнений	
Нахождение решения	общего	Подведение итогов: определение функций выставления оценок и оценивания в студенческой жизни; необходимость пополнения словарного запаса учителя для положительной оценки	Вовлечение каждого участника в процесс практических занятий
Рефлексивная стадия		По содержанию: осмысление проблемы субъект-субъектного взаимодействия, оценка собственной деятельности.	Эмоциональная и / или рациональная оценка прошедшего урока.
		По форме: освоение методики ведения дискуссии для дальнейшего использования в учебном процессе.	

Освоив методику организации дискуссии, учителя используют ее в учебном процессе.

На подготовительном этапе урока определите от четырех до пяти (в зависимости от количества учеников) основных тем для вспомогательных заметок на основе пройденного материала. На доске или большом столе есть специальные листы с названием каждой темы. Каждая группа делегирует по три человека, которые поочередно подходят к листам и вводят 2–3 слова, термины, понятия. Таким образом, создается банк основных понятий по теме. Если сформировано пять групп, то на каждом листе получается от десяти до пятнадцати слов, раскрывающих проблему. После этого листы с основными понятиями раздаются по группам для составления синопсиса по указанной

теме. Предлагаемые слова использовать обязательно, допускается их перестановка, допускается использование учебной и дополнительной литературы.

В конце урока заслушивается итоговая работа, анализируется полнота синопсиса; определяется общая оценка работы группы. А на рефлексивном этапе слушатели также оценивают продуктивность слов и понятий, предлагаемых в качестве справочных. Таким образом, слушатели прорабатывают, обновляют знания, прописывают, прослушивают практически весь блок материалов, необходимый по теме.

Подбор ключевых слов и понятий оказывается достаточно качественным. Однако стажеры отмечают, что основная сложность совместной работы заключается в согласовании имеющихся знаний. Дело в том, что некоторые группы организовали свое выступление в виде последовательных сообщений от участников группы. Преимущества этого подхода в том, что вы можете увидеть реальный вклад каждого, но недостатки в том, что набор мини-сообщений не всегда складывается в последовательное, логически структурированное резюме по предлагаемой теме, которое заканчивается заключением. Это «открытие» заставляет слушателей думать, что взаимодействие субъектов в процессе обучения способно не только положительно повлиять на развитие личностных качеств, но и на групповые процессы общения, взаимодействия и продуктивности.

2.3 Реализация организации студент ориентированного обучения на курсе «История информатики»

Для определения коэффициента полноты формирования навыков (по пятибалльной шкале), являющихся показателями коммуникативной компетентности студента, мы использовали формулу статистической обработки данных.

Где:

P - количество выполняемых операций;

$P_{и}$ - количество правильно выполненных операций;

S - знак суммирования вариантов,

K - коэффициент полноты формирования навыков,

При достижении следующих значений коэффициента уровень сформированности навыков соответствовал одному из видов содержания компетенций:

$K \leq 0,7$ - репродуктивный уровень;

$0,7 < K \leq 0,9$ - творческий уровень;

$0,9 < K \leq 1$ - инновационный уровень.

По тем же показателям сформированности компетенций, уровень развития которых невозможно определить в системе «правда - ложь», например, соответствие системы личностных ценностей социально значимым моральным ориентирам или выбор Для содержания и организации профессиональной деятельности учителя в соответствии с воспринимаемой и систематически воспроизводимой системой жизненных ценностей мы использовали иную систему статистической обработки данных. Если в деятельности студента присутствовали все признаки коммуникативной компетентности, то уровень ее сформированности оценивался в 5 баллов (по пятибалльной шкале); если на 1 показатель меньше, то - 4, если на 2 - 3, то - 3 балла. Для расчета коэффициента полноты формирования данных показателей компетентности использовалась следующая формула:

Где:

K - коэффициент полноты формирования индикатора;

S - знак суммирования вариантов;

m_i - количество баллов, соответствующее степени сформированности показателя (по пятибалльной шкале);

m - количество баллов, соответствующее наивысшему показателю

(т.е. показатель - 5).

При достижении следующих значений коэффициента уровень сформированности показателя коммуникативной компетентности соответствовал одному из видов содержания коммуникативной компетентности:

$K \leq 0,7$ - репродуктивный уровень;

$0,7 < K \leq 0,9$ - творческий уровень;

$0,9 < K \leq 1$ - инновационный уровень.

Мы сравнили степень полноты формирования коммуникативной компетентности у студентов ОГУ на констатирующем этапе (в эксперименте приняли участие 78 человек) и на формирующем этапе (в эксперименте приняли участие 27 человек). Студенты ФГСН ОГУ, участвовавшие в экспериментальной работе, различались возрастом, курсом обучения и уровнем подготовки. Их сначала попросили самостоятельно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции, заполнив Карту профессиональной самооценки. Затем мнения коллег, руководителей кафедр, сотрудников учебно-методического управления / кафедры и студентов о полноте реализации студентами своих профессионально значимых качеств, глубине предметных знаний, активном участии в исследованиях,

Таблица 4 - Сравнение степени сформированности коммуникативной компетентности студентов ОГУ (на констатирующем и формирующем этапах экспериментальной работы)

Компетентность	Показатели компетентности	Условный этап	Формирующий этап
Сообщество прокатка компетентность	• знание национального и кросс культурные законы общения;	0,68	0,81
	• владение речевой грамотностью и профессиональная речевая техника;	0,74	0,92
	• способность регулировать эмоциональные государственный;	0,68	0,83
Сообщество прокатка компетентность	• умение сочетать словесные, невербальные и компенсационные средства коммуникация;	0,64	0,81
	• свободное владение одним или несколькими иностранными языками	0,62	0,72

Как видно из приведенной выше таблицы, на формирующем этапе экспериментальной работы зафиксировано усиление формирования показателей коммуникативной компетентности.

Профессиональные навыки - это навыки, которые предполагают включение человека в целенаправленный образовательный процесс вуза. Такого рода навыки изолированы от структуры деятельности. Иерархия ценностных позиций личности учителя включает разветвленную систему профессиональных умений как потребность-мотивационную сферу личности учителя, формирующую ценностное отношение к профессионально значимым умениям через усвоение системы предметных и общегуманитарных знаний.

Рефлексивные навыки. Под рефлексивными умениями личности студента в предметно-субъектном взаимодействии мы понимаем умение различать, анализировать и соотносить собственные действия с учебной ситуацией взаимодействия, а также оцениваться другими субъектами образовательного процесса вуза.

Рефлексивные навыки проявляются в ценностно-ориентированной активности личности студента в студентоориентированном обучении. Во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза усиливается действие механизма ценностной рефлексии, что предполагает актуализацию рефлексивных умений личности преподавателя.

Особенно важна профессиональная рефлексия, включая, в частности, умение выбирать, проектировать и реализовывать определенные профессиональные маршруты взаимодействия, способность профессиональной самодиагностики (адекватной оценки) уровня своего профессионального мастерства и способов его повышения в различные аспекты взаимодействия, осознание своей роли в субъект-субъектном взаимодействии. На констатирующем этапе мы рассматривали рефлексивные навыки как навыки, предполагающие овладение определенной системой знаний о субъект-субъектном взаимодействии, формирование системы ценностных ориентаций личности студента во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза.

Гибкость во взаимодействии как следующая форма функционирования эмоционального компонента субъект-субъектного взаимодействия личности студента в образовательном процессе вуза связана со способностью к самовыражению личности студента, с наличием или отсутствием социокультурные стереотипы. Высокие показатели указывают на способность к самораскрытию.

По критерию творческой направленности личности студента в образовательном процессе вуза были выявлены и изучены следующие формы функционирования деятельностного компонента:

- производственные навыки;
- творческие способности.

Продуктивные навыки. Продуктивные умения личности студента направлены на развитие предметно-предметного взаимодействия в образовательном процессе вуза, создание атмосферы безопасности на занятиях при взаимодействии с преподавателем, уничтожение искусственных барьеров между предметами, раскрепощение студентов, развитие их познавательных способностей. и творческое усвоение знаний. Педагог использует приемы инициирования взаимной учебной и познавательной деятельности учащихся: прямое поощрение учащихся к активному взаимодействию, оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний, демонстрация заинтересованного внимания учащимся вербально. и невербальные средства, поддержка их желания участвовать в диалоге с учителем,

Творческие способности. По степени сформированности творческих способностей личности учителя в предметно-субъектном взаимодействии, а также по другим формам функционирования деятельностного компонента взаимодействия в совокупности можно судить о развитии не только самого компонента, но и личность студента в целом, так как деятельностная составляющая включает в себя все предыдущие: когнитивную и эмоциональную до целостности, что называется развитием субъектов образовательного процесса.

По результатам проведенного нами констатирующего эксперимента по критерию практической направленности личности студента в образовательном процессе вуза высокий показатель владения коммуникативными навыками отмечен у 2,8% экспериментальной группы. и 2,5% контрольной группы, профессиональные навыки - 2,3% отл. гр. и 2,1% кр. гр., рефлексивные навыки - в 2,3% отл. гр. и 2,2% кр. гр. Высокий показатель гибкости во взаимодействии продемонстрировали 25% отл. гр. и 24,6% кр. гр. Средний показатель владения коммуникативными навыками по данному критерию составил 65,2% отн. гр. и 69,4% кр. гр., средние показатели профессионального мастерства отмечены у 38% студентов отл. гр. 37,8% кр. гр., рефлексивные навыки - 67,2% студентов отл. гр. и 66,9% кр. гр., средний показатель гибкости в общении отмечен в 53,9% отл. гр. и 54,1% кр. гр. Низкий показатель владения коммуникативными навыками по вышеуказанному критерию имели 32% студентов отл. гр. и 32,6% кр. гр. ; низкие показатели профессионального мастерства были 59,7% студентов отл. гр. и 60,1% кр. гр. ; низкий показатель гибкости во взаимодействии отмечен в 21,1% отл. гр. и 21,3% кр. гр.

По критерию творческой направленности личности обучающихся в учебном процессе высокий показатель сформированности продуктивных умений отмечен в 33,3% отл. гр. и 32,9% кр. гр., творческие способности на 2,5% отл. гр. и 2,2% кр. гр., средний показатель владения производственными навыками составил 50,1% отл. гр. и 49,9% - кр. гр., творческие способности составили 54,8% отл. гр. и 53,9% кр. гр., низкий показатель продуктивности составил 1,2% отн. гр. и 7,43% студентов кр. гр., творческие способности - 1,3% отл. гр. и 8,3% кр. гр. Данные диагностического анализа развития деятельностной составляющей субъект-субъектного взаимодействия представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Диагностика развития деятельностной составляющей субъект-субъектного взаимодействия (по результатам констатирующего эксперимента)

Критерии развития составляющей деятельности	Формы функционирования компонентов	Показатели развития компонентов	Установление	
			Группа 2008 г.	Группа 2009 г.
1.Практическая	навыки коммуникации	Высокий	2,5%	2,8%

направленность личности студента в образовательном процессе вуза.	профессиональные навыки	Середина	69,4%	65,2%
		Низкий	32,6%	32%
		Высокий	2,1%	2,3%
		Середина	37,8%	38%
		Низкий	60,1%	59,7%
		Высокий	2,2%	2,3%
	рефлексивные навыки	Середина	66,9%	67,2%
		Низкий	30,9%	30,5%
		Высокий	24,6%	25%
		Середина	54,1%	53,9%
		Низкий	21,3%	21,1%
		Высокий	32,9%	33,3%
гибкость взаимодействия	Середина	54,1%	53,9%	
	Низкий	21,3%	21,1%	
	Высокий	32,9%	33,3%	
	Середина	49,9%	50,1%	
	Низкий	17,2%	16,6%	
	Высокий	2,2%	2,5%	
2. Творческая направленность личности студента в образовательном процессе.	Научная исследовательская деятельность	Середина	53,9%	54,8%
		Низкий	43,1%	42,7%
		Середина	53,9%	54,8%
		Низкий	43,1%	42,7%

Развитие деятельностной составляющей субъект-субъектного взаимодействия прослеживалось в процессе реализации студентом технологий развития взаимодействия, актуализации коммуникативно-творческой направленности личности студента.

Итак, в результате формирующего эксперимента были отмечены следующие изменения в развитии деятельностной составляющей предметно-субъектного взаимодействия по критерию практической направленности личности преподавателя в образовательном процессе вуза:

Как показал анализ, в результате формирования коммуникативных навыков произошло существенное увеличение количества студентов с высокими показателями компонентного развития в экспериментальной группе: с 2,8% (исходное измерение) до 73,2% (итоговое измерение). В контрольной группе эти изменения составили 20,7% (окончательное измерение). Также было зафиксировано снижение в результате перехода на высокие показатели количества учителей в экспериментальной группе, средние показатели развития деятельностной составляющей - с 65,2% (исходное измерение) до 25,8% (итоговое измерение), и увеличение их количества в контрольной группе за счет перехода с низких показателей на 69% (окончательное измерение).

Существенные изменения коснулись формирования профессиональных и рефлексивных навыков личности учителя в предметно-предметном взаимодействии. Как показал анализ, в условиях использования творчески-ценностных развивающих технологий обучения снизился низкий показатель развития деятельностной составляющей предметно-предметного взаимодействия: количественный состав студентов экспериментальной группы с 59,7. % и 30,5% (исходное измерение), соответственно, до 1,9% и 0,6% (окончательное измерение). Результаты формирующего эксперимента в контрольной группе составили 8,9% и 4,8% студентов (итоговое измерение). Уменьшился с 38% (исходное измерение) до 25,4% (окончательное измерение) и с 67.

По критерию творческой направленности личности студента по сравнению с контрольной группой высокий показатель состава студентов экспериментальной группы увеличился с 2,5% (исходное измерение) до 72,9% (итоговое измерение). Показатели распределения учителей в контрольной группе составили, соответственно, 2,2% (исходное измерение) и только 19,5% (итоговое измерение).

По результатам формирующего эксперимента по шкале гибкости взаимодействия отмечено достоверное увеличение количества студентов с высокими показателями развития деятельностного компонента с 25% (исходное измерение) до 76,5% (итоговое измерение). , в контрольной группе с этими показателями было 24,6% (исходное измерение) и 54,6% (итоговое измерение) учителей. При средних показателях в результате пополнения с высокими показателями в экспериментальной группе количество студентов составило 22,6% (итоговое измерение), в контрольной группе со средними показателями развития предметно-предметного взаимодействия оказалось 40 человек. %. Количество студентов в обеих группах с низкими показателями уменьшилось с 21,1% (исходное измерение) до 0,9% (итоговое измерение, экспериментальная группа) и с 43.

Таблица 6 - Динамика развития деятельностной составляющей субъект-субъектного взаимодействия (по результатам формирующего эксперимента)

Критерии развития составляющей деятельности	Формы функционирования компонентов	Показатели развития компонентов	Формирование	
			Группа 2013 г.	Группа 2014 г.
1.Практическая направленность личности студента в образовательном процессе вуза.	навыки коммуникации	Высокий	20,7%	73,2%
		Середина	72,4%	25,8%
		Низкий	6,9%	один%
	профессиональные навыки	Высокий	18,8%	72,7%
		Середина	72,3%	25,4%

2. Творческая направленность личности студента в образовательном процессе вуза.	рефлексивные навыки		Низкий	8,9%	1,9%
			Высокий	20,5%	73,4%
			Середина	74,7%	26%
	гибкость взаимодействия	во	Низкий	4,8%	0,6%
			Высокий	54,6%	76,5%
			Середина	40%	22,6%
	Продуктивные навыки		Низкий	5,4%	0,9%
			Высокий	22,3%	73,9%
			Середина	70,3%	24,9%
	творческие способности		Низкий	7,43%	1,2%
			Высокий	19,5%	72,9%
			Середина	72,2%	25,8%
			Низкий	8,3%	1,3%

Таким образом, результаты формирующего эксперимента по реализации концепции развития взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза свидетельствуют об изменениях в развитии взаимодействия студентов в контексте применения творчески-ценностных форм и методов. используется учителем в процессе обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В отчете «Тенденции 2010 года: десять лет изменений в европейском высшем образовании» описаны следующие тенденции, связанные с внедрением обучения, ориентированного на студентов.

- Смещение акцента с учителя на то, чему учат ученика, и на то, чему учат.
- Подход к обучению, ориентированный на ученика, предполагает иные отношения между учителем и учеником, когда учитель становится помощником фасилитатора, при котором ответственность за обучение распределяется, и процесс обучения обсуждается.
- Студенты рассматриваются как личности - учитываются их опыт, характеристики, способности восприятия, интересы и потребности.
- Студенты «конструируют» свой собственный контент через активное обучение, размышления, а также через открытия и открытия.
- Часто акцент делается на интересности, чтобы достичь более высокого уровня базовых навыков и знаний.
- Студент вовлечен в процесс выбора, чему учиться.
- Обучение, ориентированное на учащихся, больше ориентировано на результаты, чем на входные факторы.
- Процесс обучения - это не только передача знаний, но и более глубокое понимание и формирование критического мышления.
- Подход, ориентированный на учащихся, способствует развитию моделей смешанного обучения, в которых обучение предполагается на протяжении всей жизни.

Студентоцентрированный подход - это личностно-деятельностный подход, основы которого заложены российскими психологами Л.С. Выготским, Леонтьев. С.Л. Рубинштейн. Б.Г. Ананьев. И А. Винтер. Таким образом, наши ученые задолго до Болонских реформ рассматривали личность как субъект деятельности, которая сама определяет характер деятельности. В центре обучения находится сам ученик - его мотивы, цели, его уникальный психологический склад. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, изменения роли учителей в связи с помещением студентов в центр учебного процесса и связанных с этим изменений в организации обучения и методов оценки.

3. С точки зрения М.А. Акоповой, «студентоцентрированное обучение основано на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда создаются максимально возможные условия для развития у участников этого процесса умений и навыков. самообразование, самоопределение, независимость и самореализация в повседневной сфере и в сфере профессиональной деятельности ».
4. Современный «студентоцентрированный» подход к управлению учебным процессом предполагает формирование партнерских отношений со студентом, поскольку самоактуализация студента как будущего профессионала резко возрастает не только в процессе обучения, но и в процессе мониторинга. его результаты. Такие отношения должны характеризоваться ясностью и прозрачностью требований, как к уровню учебных достижений, так и к процедурам контроля, а также наличием «обратной связи» со студентом, доступностью результатов и их анализа для всех заинтересованных. стороны.
5. Диалогическая форма общения преимущественно включает учащихся в предметно-предметное взаимодействие, предполагает активное обсуждение, выражение разных точек зрения, элементы обсуждения. Учебный процесс в университете построен на взаимодействии студентов и преподавателей, а различные формы диалога, в котором они участвуют, способствуют развитию взаимодействия.
6. Как показали экспериментальные работы, к технологиям взаимодействия и условиям их применения необходимо предъявлять следующие требования:
 1. Психологические требования. Технология должна быть актуальной, иметь личное значение и значимость для каждого из участников образовательного процесса. Как и в любой другой деятельности, технология взаимодействия в классе должна быть мотивирована, и учащиеся должны чувствовать потребность в участии
 2. Социально-психологические требования предполагают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество субъектов образовательного процесса - студентов и преподавателей. Одно из таких условий - социально-психологическая готовность испытуемых к данному виду деятельности.
 3. Педагогические требования. Применяя технологии взаимодействия как фактор своего развития, преподаватель имеет определенную уверенность в целесообразности их использования, определяет цели заданий в соответствии с задачами учебного процесса. В ходе экспериментальной работы мы пришли к однозначному выводу, что универсальной технологии, подходящей для всех студентов и групп, не существует; В науке на данный момент существуют технологии развития взаимодействия, которые по-разному реализуются в разных группах, а потому необходимы. адаптация к реалиям конкретной группы и

условиям применения той или иной технологии. Технологии не должны навязываться учащимся, их следует использовать только для поддержания интереса к изучаемому предмету. Технологии развития взаимодействия особенно эффективны в сочетании с другими методами и средствами обучения.

Экспериментальная работа подтвердила превосходство технологий развития взаимодействия в формировании компетенций и компетенций студента и преподавателя.

Технологии развития взаимодействия, являясь интерактивной формой обучения, позволили субъектам образовательного процесса вуза развить навыки группового взаимодействия (в будущей профессиональной деятельности они превратятся в навыки и умения работать в команде), мобильности и организованности во взаимодействии, умение разумно отстаивать свою точку зрения и мириться с позицией оппонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З.А. Проектирование педагогической деятельности / З.А. Абасов // Мир образования образование в мире, 2004. - №4. - с. 140-149.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980 - 334 с.
3. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во МГУ, 2000. 240 с.
4. Акопов, М.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. д-ра пед.наук : 13.00.01 / Алексеев Николай Алексеевич. Тюмень, 2007. -42 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2т. - М.: Педагогика, 2008.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? Текст. / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. 2005. - №2. - с. 3-11.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа Текст. / А.Л. Андреев // Педагогика. 2005. - № 4. - с. 19-27.
8. Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Образование. 2002. - №1. - с. 17-32.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: Учеб. для вузов по спец. «Психология». М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
10. Атанов, Г.А. Деятельностный подход к проектированию обучения / Г.А. Атанов // Образовательные технологии. 2004. - №2. - с. 87-93.

11. Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. СПб. : Питер, 2006. - 125 с.
12. Багишаев, З.А. Стратегии развития российского образования. Монография / З.А. Багишаев. М. Наука, 2003. - 310 с.
13. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. - №11. - с. 41-48.
14. Балаян, А.Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2007. - 24 с.
15. Батракова, С.Н. Методология становления педагогического процесса / С.Н. Батракова
16. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова; Свердлов. обл. ИУУ. Екатеринбург : Изд-во науч.-исслед. лаб. «Альтернативная педагогика». - 2002. -94 с.
17. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В.А. Беликов. Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1995. - 142 с.
18. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во». - 2004. - 367 с.
19. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании Электронный ресурс. / А.Г. Бермус // Эйдос / центр дистанционного образования «Эйдос».- Электр, журн. Режим доступа к журн. :<http://www.eidos.ru.jornal>.
20. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Монография / А.Г. Бермус. Ростов н/Дону : Изд-во РГПУ, 2002. - 288 с.
21. Борулава, М.Н. Теория и практика гуманизации образования. М., 2000. - 340 с.
22. Борулава, М.Н. Общие дидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Борулава. М.: Педагогика, 1994. - 336 с.
23. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : Ин-т практ. психологии, 1995. - 352 с.
24. Болотов, В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. - №10. - с. 10-17.
25. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. 2007. - №4. - с. 6672.
26. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
27. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. -2005. №5. - с. 21-29.
28. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса. Монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001 - 359 с.

29. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. - №1. - с 568.
 30. Буланова-Топоркова, М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии. Ростов-на Дону. — 2002. - 320 с.
 31. Васильева, Н.Н. Личностно-ориентированная межкультурная коммуникативная технология обучения студентов: автореф. дисс. . канд. пед. наук / Н.Н. Васильева. Ростов-на-Дону, 2000. - 24 с.
 32. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И. Журавлева. М. : Просвещение, 2008. - 238 с.
 33. Введенская, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенская // Инновации в образовании. 2003. - №4. - с. 21-31.
 34. Вдовенко, В.Г. Методология высшего профессионального образования : учеб. пособие / В.Г. Вдовенко. -Красноярск : СИБУП, 2005. 244 с.
 35. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенции / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. 2007. - №5. - с. 119-125.
 36. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
 37. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. М. : Педагогическое общество России, 2004. - 192 с.
- А.С. Гаязов, Э.Ш. Хамитов, Э.Ш. Каримов. Уфа, 2005. - 248 с.
34. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. СПб. : Питер, 2002. - 150 с.
 35. Дмитриенко, Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования. М., 2001
 36. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях : пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2006. - 191 с.
 37. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Вестник высшей школы. 2004. - №9. - с. 21-25.
 38. Зеер, Э.Ф. Личностно развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». - 2006. - 170 с.
 39. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. М. : Мое. психол.-социальный институт, 2005. -216 с.

40. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2002. - №2 (14). - с. 15-23.
41. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. - №11. - с. 14-20.
42. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя М., 2004. - 392 с.
43. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - с. 34-42.
44. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура /
45. Зинченко В.П. // Новое педагогическое мышление. — М. : Педагогика, 2009. с. 3-25.
46. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании / Д. Иванов. М. : Чистые пруды, 2007. - 32 с.
47. Ильин, Г. От педагогической парадигмы к образовательной / Г. Ильин // Высшее образование в России.2000. №1. - с. 64-69.
48. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., АСАДЕМІА, 2002. - 206 с.
49. Киселева, Е. П. Самопринятие и стремление к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактор направленности учебной мотивации студентов : автореферат дис. . кандидата психологических наук : 19.00.07. -Курск, 2008.-24с.
50. Клименко, Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы / Н.Ю. Клименко // Педагогика. 2003. - с. 22-28.
51. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. -2002. №1. - с. 3-16.
52. Гойхман, О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. М., 1997.
53. Головин, Б.Н. Основы культуры речи М.: Высшая школа, 1988. - 320с.
54. Горшкова, В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе / В.В. Горшкова. СПб. : Питер, 2002. -148 с.
55. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых / Н.А. Гришанова. М. : ИЦ проблем качества подготовки специалиста, 2004. - 208 с.
56. Гришанова Н.А. «Аналитический обзор европейских источников по проблеме активизации участия студентов в реализации компетентностно-ориентированного образования».
56. Ефремова Н.Ф. «Обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием в формировании общих компетенций обучающихся». Методические рекомендации.

57. Золотарева Н.М., Крупин Ю.А., Юрчук С.Ю. «Участие студентов в реализации образовательного процесса: анализ внутривузовских локальных нормативных документов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС».
58. Казаков В.Н., Талалаенко А.Н., Каменецкий М.С., Первак М.Б. «Опыт управления учебной деятельностью студентов при реализации компетентностного подхода».
59. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза : монография / Г.А. Ларионова. -Челябинск, 2004. 309 с.
60. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. 2004. - №5.- с. 3-12.
61. Медведева И.Н. «Типовые задания студентам для выявления уровня сформированности у них универсальных (общих) компетенций, предусмотренных требованиями ФГОС ВПО».
62. Мелехова О.П. «Разработка модели организации учебной деятельности в соответствии с ФГОС ВПО нового поколения по направлению подготовки «Биология». МГУ им. М.В. Ломоносова.
63. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. М. Академия, 2004. - 391 с.
64. Морозова Н.А. «Организация самостоятельной работы студентов в условиях проектирования ООП ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО»
65. Никифоров О.В. Учебный курс «Реализация компетентностного подхода в учебной деятельности студента педагогического вуза». Псковский государственный педагогический университет.
66. Никифоров О.В. «Паспортизация компетенций на примере специальности «учитель истории».
67. Пиявский С.А., Савельева Г.П. «Инфокоммуникационная среда вуза как база реализации компетентностного подхода к подготовке выпускников. (Из опыта Самарского государственного архитектурного университета).
68. Пиявский С.А., Козлов В.В. «Опыт создания на основе единой базы данных портфолио выпускника вуза, отражающего формирование его универсальных компетенций» (Из опыта Самарского государственного архитектурного университета)
69. Пиявский С.А., Савельева Г.П., Бородина Н.А., Куманяйкина Н.В. «Технология самооценки уровня сформированности универсальных компетенций студентов вуза».
70. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения.

- Методические рекомендации. М.:, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
71. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. М. : Мысль, 1971. - 348 с.
 72. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А.П. Тряпицкой. — СПб. : Питер, 2005. 235 с.
 73. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М. : Большая российская энциклопедия, 2003. - 528 с.
 74. Педагогический энциклопедический словарь / науч. ред. О.Д. Грекулова. М. : БРЭ, 2003. - 694 с.
 75. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста / С. Пеняева // Высшее образование в России. 2007. - №4. - с. 31-34.
 76. Печенюк, С. П. Профессиональная подготовка руководителей системы образования к ценностно-личностному взаимодействию субъектов в процессе управления : Дис. . д-ра пед. наук : 13.00.01 : Хабаровск, 2001.- 370 с.
 77. Пидкасистый, П.К. Педагогика / под ред. П.К. Пидкасистого. М. : Высшее образование, 2006. - 432 с
 78. Пидкасистый, П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. М. : Пед. об-во России, 2009. - 193 с.
 79. Профильные программы подготовки учителя в условиях действия ФГОС ВПО : состояние, проблемы, перспективы : учебно-методическое пособие / под. ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф.Радионовой, И.В. Гладкой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. - 183 с.
 80. Психология и этика делового общения. 3-е изд. / Под ред. Проф. В.Н. Лавриненко. М., 2000.
 81. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. М. : Когито-Центр, 2002. - 396 с.
 82. Розов, Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.С. Розов М. : ИЦКПС, 2013. -193 с.
 83. Романова, Ю. В. Формирование рефлексивной позиции учителя как субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе вуза : автореферат дис. . кандидата педагогических наук : 13.00.08. Ставрополь, 2008.- 22с.
 84. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федеральный закон №125 ФЗ от 22.08.1996 // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации, 2006. - №9. - 64 с.

85. Рындак, В.Г. Методологические основы образования : учеб. пособие // В.Г. Рындак. Екатеринбург : ИЦ , 2000. - 192 с.
86. Рябчиков, В. В. Педагогические основы полемического взаимодействия в процессе вузовской подготовки специалистов : диссертация . доктора педагогических наук : 13.00.01 .- Москва, 2009.- 348 с.
87. Савельев, А.Я. Инновационное образование и научные школы. // Аіma mater. 2000. - №5. -
88. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : автореф. дис. . д-ра пед. наук / Н.С. Сахарова. Екатеринбург, 2004. - 41 с.
89. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. 2004. - №4. - с. 137-140.
90. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. М. : Народное образование, 2006. -196 с.
91. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. М. : Владос, 2000. - 203 с.
92. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя / Н.К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 1998. - 79 с.
93. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 2000
94. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. Волгоград, 1994. - 150 с.
95. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. — М. : Логос, 1999. 272 с.
96. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. СПб. : РГПУ, 2000. - 233 с.
97. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / под ред. В.Г. Тимирясова. Казань : Талигмат, 2001. - 112 с.
98. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.
99. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. - 928 с.
100. Соколов, А.Н. Проблемы научной дискуссии: Логико-гносеологический анализ / Под ред. В.Н. Боряза. Л.: Наука, 2008.- 157 с.
101. Сорокин, Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука, 2009, 327 с.
102. Старцев, М. В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2006.-24с.
103. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. - Вып. 2. - с. 58-64.

104. Чекалева, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: автореф. дис докт. пед. наук.- Санкт-Петербург, 1998, 39 е.
105. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. - №8. - с. 26-33.
106. Чучалин А.И. «Развитие личностного компетентностно-ориентированного подхода к организации образовательного процесса в Томском политехническом университете».
107. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань, 2001. 180 с.
108. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: автореферат дис. доктора педагогических наук : 13.00.01, 13.00.08 / Белгород, гос. ун-т. Белгород, 2005.- 41с.
109. Якушкина, М. С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства : диссертация . доктора педагогических наук : 13.00.01 .- Москва, 2008.- 432 с.
110. Янкина, Н.В. Межкультурная компетентность студента университета. Монография // Н.В. Янкина. М. : Дом Педагогики, 2005. - 267 с.

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

на магистерскую диссертацию

Камаладинкызы Назерке

Организация студентоцентрированного обучения курсу «История информатики»,

представленную к публичной защите в качестве выпускной квалификационной работы по направлению подготовки:

44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Технологии цифровизации образовательной деятельности (с применением сетевой формы)» с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая

Магистерская диссертация Аклубекова К.И. посвящена разработке методики студентоцентрированного обучения студентов педагогических вузов курсу «История информатики», способствующая результативности их подготовки.

Выбор парадигмы студентоцентрированного обучения неслучаен, он обусловлен необходимостью повысить мотивацию студентов к изучению курса, сделать учебный процесс интересным и результативным.

Практическая значимость исследования заключается в подготовке методических рекомендаций для студентов и преподавателей по организации студентцентрированного обучения; разработке системы заданий, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов.

Однако, следует отметить, что рассмотренные теоретические основы организации студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях носят реферативный характер, слабо отражают необходимость демократичного подхода к обучению студентов курсу «История информатики».

Основная цель исследования – разработка методика организации студентоцентрированного обучения студентов курсу – не реализована в полной мере.

Тем не менее, следует отметить, что **Камаладинкызы Назерке** в основном справилась с основными задачами научно-исследовательской работы.

В процессе работы магистрант проявила самостоятельность, продемонстрировала начальный уровень готовности к научно-исследовательской и практической деятельности в образовательной сфере. Работа выполнена практически самостоятельно.

Считаю, что представленная работа **в основном удовлетворяет требованиям** Положения о выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации), заслуживает оценки «**удовлетворительно**», а ее автор, **Камаладинкызы Назерке**, присуждения степени магистра по направлению подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы «Технологии цифровизации образовательной деятельности» (с применением сетевой формы) с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая.

Научный руководитель,

Д.п.н., профессор кафедры ИиИТО

Н.И.Пак

28.05.2021 г



Подпись Н.И. Пак заверяю

Начальник общего отдела Г.И. Мосякина

КГПУ им. В.П. Астафьева

РЕЦЕНЗИЯ

на магистерскую диссертацию

Камаладинкызы Назерке

Организация студентоцентрированного обучения курсу «История информатики»,

представленную к публичной защите в качестве выпускной квалификационной работы по направлению подготовки:

44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Технологии цифровизации образовательной деятельности (с применением сетевой формы)» с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая

Оценка актуальности исследования. Несмотря на значительное количество работ по курсам истории науки интерес к их совершенствованию в настоящее время не ослабевает в связи с необходимостью учитывать особенности студентов поколения Z. Работа посвящена проектированию методики обучения курсу «История информатики» будущих учителей, способствующей формированию их готовности к работе в цифровой школе.

Анализ содержания диссертации. Структура работы является адекватной для диссертаций данного уровня, содержит введение, две главы, заключение, библиографический список использованных источников.

Во введении автор обосновывает актуальность темы, формулируется проблема исследования, указаны цель, объект и предмет, перечень поставленных задач.

В первой главе рассмотрены теоретические основы организации студентоцентрированного обучения в высших учебных заведениях.

Во второй главе представлена методика организации студентоцентрированного обучения студентов курсу «История информатики».

Содержание основной части, выводы и результаты работы, приведенные в заключении, соответствуют заявленному методологическому аппарату.

К сожалению, текст имеет синтаксические и грамматические погрешности, по всей видимости из-за проблем владения русским языком как иностранным для магистранта.

Замечания

1. Не совсем полно и, в некоторой степени узко, рассмотрены принципы студент-центрированной парадигмы обучения.
2. Магистрант слабо представил методику организации студент-центрированного обучения курсу «История информатики».
3. Из текста не совсем понятно, была ли апробация этой методики и насколько она является результативной с позиций качества учебного процесса.

Заключение по диссертации. Тем не менее, результаты работы содержат признаки теоретической и практической значимости и при доработке могут быть использованы в реальной образовательной практике.

Считаю, что представленная работа в основном **удовлетворяет требованиям** Положения о выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации), может быть оценена на **«удовлетворительно»**, а ее автор, **Камаладинкызы Назерке**, заслуживает присуждения степени магистра по направлению подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы «Технологии цифровизации образовательной деятельности» (с применением сетевой формы) с Казахским национальным педагогическим университетом им. Абая.

Рецензент:

кандидат пед. наук,
доцент кафедры информационных
систем СФУ



С.А.Виденин

28 мая 2021 г.

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы
обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Кашамадинов Назерке
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта
(нужное подчеркнуть)

на тему: Организация студентоцентрированного
обучения по курсу «История информатики»
(название работы)

(далее - ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

7.06.2021

дата

Кашамадинов

подпись

СПРАВКА




о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

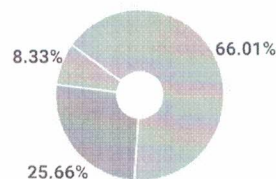
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Пак Н И
Самоцитирование
рассчитано для: Пак Н И
Название работы: дұрыс россия
Тип работы: Не указано
Подразделение: ИМФИ

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ		25.66%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ		66.01%
ЦИТИРОВАНИЯ		8.33%
САМОЦИТИРОВАНИЯ		0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 07.06.2021



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Шаблонные фразы; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Пак Николай Инсебович

ФИО проверяющего

Дата подписи: 2.06.2021



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.