

• внимания при проектировании процесса всем этапам, их ресурсному обеспечению, изменению, потребности в обучении.

Следовательно, вуз должен организовать свою работу не только «внутри», но и «вне» себя.

Ориентация на потребителя становится главной стратегической линией в развитии вуза, его путеводной нитью в конкурентной борьбе в сфере оказания образовательных услуг. При этом мы должны четко понимать, что потребителями являются не только сами студенты, их родители, потенциальные работодатели, но и профессорско-преподавательский состав вуза. Вуз должен знать текущие и будущие потребности своих потребителей, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания.

Для этого необходимо осознавать все потребности и ожидания потребителей, обеспечить сбалансированный подход к запросам потребителей и потребностям других заинтересованных сторон, информировать персонал вуза о требованиях потребителя, регулярно проводить оценку уровня удовлетворенности потребителей и проводить корректирующие действия по результатам анализа деятельности.

Новым в управлении качеством образования является использование модульного обучения в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей ФГОУ ВПО «Оренбургский ГАУ». Модульное обучение – это проектирование содержания обучения, при котором каждый слушатель может быть самостоятельным в подборе содержания и определении порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. Цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий для развития личности за счет обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки через организацию учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

Введённый в ФГОУ ВПО «Оренбургский ГАУ» модульный принцип обучения профессорско-преподавательского состава по программам повышения квалификации внес изменения в традиционную практику преподавания. Предлагаемая форма обучения основывается на гибком графике обучения, вариативности выбора содержания блоков и модулей в зависимости от базового образования, стажа работы и других квалификационных характеристик.

Полномасштабное внедрение инноваций в образовательную деятельность университета возможно при условии перехода к новым прин-

ципам организации образовательного процесса, новому подходу к организации, оцениванию и оплате труда профессорско-преподавательского состава вуза. Внедрение системы менеджмента качества помогает ускорить этот процесс, сделать его планомерным и предсказуемым, а, главное, влияет на конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина, Н.В. Проблема качества образования в системе профессиональной переподготовки преподавателя ВУЗа аграрного профиля // Н.В. Алёхина, Научный вестник ОГИМ: Сборник материалов международной конференции «Европа – Россия – Азия: пути интеграции и приграничного сотрудничества в сфере образования». – Оренбург: ОГИМ, 2008.
2. Алёхина, Н.В., Зильберштейн, Э.В. Проблема аутентичного оценивания образовательной деятельности студента в условиях внедрения системы менеджмента качества/ Н.В. Алёхина, Э.В. Зильберштейн, Успехи современного естествознания. – М., 2010. – № 1.
3. ИСО 9001:2008. Системы менеджмента качества. Требования.
4. Кораблёва, Г.В. Профессионально-педагогическое повышение квалификации преподавателей ОГАУ как организационная инновация. // Инновационные технологии в образовании и научно-исследовательской работе. II научно-методическая конференция. Международная. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2009.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К ИЗМЕНЕНИЮ

Артюшина Л.А.

*Владимирский государственный
университет, Владимир, Россия*

Интерес к исследованию характеристик дидактической системы вуза, основанной на принципах рефлексивного образования, обусловлен утверждающейся в системе высшей школы рефлексивной стратегией воспитания и обучения (И.А. Бочкарева, Е.Н. Соловова [4], М. Липман [12], И.А. Стеценко [9] и др.), обеспечивающей, наряду с подготовкой специалиста, образование человека и формирование его личности. Основные положения стратегии находят отражение в государственных документах.

Так, в Концепции модернизации Российской системы образования на период до 2010 года отмечается, что основная цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности» [8, с. 5].

Очевидно, что обозначенные характеристики современного специалиста, напрямую связаны с его способностью осуществлять рефлексию. Анализ работ по проблеме рефлексии (Н.Г. Алексеев [1], Д.С. Ермаков [6], К.Я. Вазина [5], Э.В. Ильенков [7], В.А. Слостенин, В.К. Елисеев [10], И.А. Стеценко [9], Г.П. Щедровицкий [11] и др.) показывает, что рефлексия рассматривается исследователями не только как важнейшая составляющая процесса становления человека в аспекте личностного и профессионального развития, но и выступает средством осмысления им собственной деятельности, открывающим путь к самосовершенствованию, самокоррекции.

К сожалению, действующие образовательные стандарты высшего профессионального образования в большей степени нацеливают на оснащение будущего специалиста знаниями, нежели на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик. Между тем, в современных исследованиях по педагогике и психологии средней и высшей школы (И.А. Бочкарева, Е.Н. Соловова [4], М. Липман [12], И.А. Стеценко [9] и др.) предлагается кардинально другая – рефлексивная стратегия обучения и воспитания.

В свете этого подхода дидактическая система вуза должна приобрести новую черту, а именно, ориентацию на развитие у будущих специалистов рефлексии как базовой составляющей будущей профессиональной деятельности.

В данной статье мы ограничимся рассмотрением некоторых подходов к осмыслению форм организации обучения в вузе, реализующем принципы рефлексивного образования, поскольку именно формы в наиболее явном виде несут на себе отпечаток тех существенных изменений, которые претерпевает дидактическая система в условиях рефлексивного образования. В частности, речь идет о том, что наряду с традиционной вузовской лекцией необходимо использовать проблемную лекцию (как по содержанию, так и по способу организации). Действенным средством, которое позволяет проблематизировать содержание лекции, является

предварительная проработка студентами материала лекции. Это возможно благодаря использованию средств Интернет-ресурсов. Материал лекции должен содержать в себе структуры, организующие осмысление (рефлексию) прочитанного. В качестве таких структур мы предлагаем использовать вопросы внутри и после текста, которые выполняют следующие функции: провоцируют обучающегося обратиться к своему внутреннему миру, к своему опыту, подталкивают задуматься об использованных познавательных действиях и качестве полученных при этом познавательных результатов; предъявляют студенту информацию о средствах осуществления рефлексии в познании, а также практические примеры применения описанных средств, что гарантирует в дальнейшем их осознанное использование в целях осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью; предъявляют студенту информацию о способах осуществления рефлексивной деятельности, а также практические примеры применения описанных способов.

Следует подчеркнуть, что материал лекции, предлагаемый для предварительного чтения, должен нести ещё и эмоциональную «нагрузку», т.е. содержать в себе структуры, которые направляют обучающегося на выявление собственного отношения к материалу лекции, способствуют формированию убежденности в ценности рефлексии для жизнедеятельности человека, показывают важную роль рефлексии и рефлексивных умений в процессе познания. Выстроенный таким образом текст побуждает студента активно включиться в формирование собственного рефлексивного опыта.

Использование на практике представленного подхода к предъявлению учебного материала позволяет перестроить познавательную деятельность студентов на лекции: от пассивно слушающих или записывающих, не успевающих вдуматься в суть излагаемого лектором материала, – к осмысливающим суть проблемы, дифференцирующим известное и неизвестное.

В исследованиях педагогов (к примеру, И.А. Стеценко [9]) отмечается, что для целостного формирования у студентов опыта рефлексивной деятельности в познании вузовское обучение целесообразно строить, руководствуясь идеями задачного подхода. Конкретизируя эту мысль, следует подчеркнуть, что при этом одним из действенных средств, по нашему мнению, является использование учебных заданий, содержанием которых становятся рефлексивные умения. Вместе с тем нельзя отрицать того, что в педагогике до сих пор еще не решена пробле-

ма состава рефлексивных умений, что, очевидно, существенно затрудняет разработку вопроса о принципах конструирования соответствующих учебных заданий. Теоретической основой для предпринятого нами выделения совокупности рефлексивных умений стали результаты исследования психологами механизмов рефлексии, а также психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Мы предлагаем следующий перечень этих умений и составляющих их действий [2]: остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели: фиксация несоответствия результата действия поставленной цели; поиск причин неуспешности действия; осознание средств собственного мышления: выделение операций, составляющих действие; определение назначения операции; оценка назначений выделенных операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия; фиксация совершённых действий посредством схемы любого рода: оформление в виде элементов схемы совершённых действий; сведение элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями; фиксация знания о незнании: выделение в ситуации принципиально новых условий; анализ имеющихся знаний и умений на предмет несоответствия новым условиям; формирование запроса на необходимые элементы новых знаний и умений для решения задачи; выработка обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции: выделение возможных смысловых позиций, способствующих раскрытию многоаспектности проблемы, позволяющей лучше её осознать; отбор вариативных средств, отражающих специфику каждой смысловой позиции; сравнительный анализ средств, отражающих различные смысловые позиции; анализ оснований собственных действий: выделение существенных данных и их отношений, характерных для определённого типа задач; соотнесение определённого типа задачи с соответствующим ему способом решения.

Представленный выше подход к определению состава и структуры рефлексивных умений лег в основу видового разнообразия предлагаемых нами учебных заданий:

– задания на анализ осуществлённого действия. Такого рода задания обучают студентов умению в случае осуществления неуспешной деятельности по решению задачи прекращать действовать в используемой «плоскости» и выходить в другое «пространство», причём такое, которое позволит решить задачу;

– задания на отчётность по осуществлённому действию. Задания такого типа вовлекают

студентов в деятельность по выделению операций, входящих в состав действия, по определению назначения каждой операции, оценки операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия;

– задания, обучающие студентов пользоваться средствами осуществления рефлексии. Основываясь на подходе В.Г. Богина [3], к средствам осуществления рефлексии мы относим схемы, таблицы, формулы, чертежи, графики, карты и прочее. То есть всё то, что позволяет зафиксировать в той или иной форме (образно, знаково, схематично и т.п.) совершённые действия и установить наличие (или отсутствие) связей между ними. Эти задания должны организовать деятельность студента по фиксации совершённых действий в виде элементов схемы, сведению элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями;

– задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию. Смысловая позиция позволяет индивиду отразить «свою проекцию происходящего», своё видение объекта или ситуации (В.Г. Богин [3, с. 162]). Возможные смысловые позиции: «сомневающийся», «критик», «знаток», «ученик», «физик», «историк», «управляющий», «исследующий» и т.д. и т.д. Для того, чтобы студент умел вырабатывать обновлённый взгляд на решение проблемы, он должен уметь занимать различные смысловые позиции, отбирать средства и способы, отражающие специфику каждой смысловой позиции, уметь сравнивать эти средства и способы между собой;

– задания на фиксацию знания о незнании. В такого рода заданиях студенту необходимо выделить в задаче принципиально новые условия; проанализировать имеющиеся у него знания и умения на предмет несоответствия новым условиям; определить необходимую ему информацию (каких знаний и умений не хватает) для решения задачи;

– задания на выяснение оснований собственных действий. Задания такого рода должны содержать в себе требование обосновать совершённые действия.

Другой формой организации познавательной деятельности студентов вуза является внеаудиторная самостоятельная работа студентов. В данном случае задача преподавателя, работающего в условиях рефлексивного образования, – не выдавать готовых решений, а обозначить проблемное поле, стимулировать и направлять деятельность студентов по ее разрешению. Это требует специального подхода к формированию учебных заданий для самостоятельной работы студентов. Большая часть их должна быть

построена в проблемном ключе и предполагать исследовательскую работу.

В условиях обновления дидактической системы рефлексивного обучения нельзя переоценить значимость воспитательной работы, которая, как мы полагаем, должна вестись по двум важнейшим направлениям. Во-первых, она должна быть направлена на развитие личностной рефлексии, обеспечивающей самосознание студентом себя в профессии. Во-вторых, она должна мотивировать студента к расширению и углублению накапливаемых профессиональных знаний и опыта исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 92–115.
2. Артюшина, Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: Дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Артюшина. – Н.Новгород, 2008. – 173 с.
3. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практика / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153–175.
4. Бочкарева, И.А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов // Инновации в подготовке учителя / под общей ред. И.А. Бочкарёвой, Е.Н. Солововой. – М., 2002.
5. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К.Я. Вазина. – Изд-во: М.: Гос. ун-т. печати, 2002. – 145 с.
6. Ермаков, Д.С. Учить школьников разрешать проблемы / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 33–38.
7. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – 2-е изд. доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
8. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Дидакт. – 2002. – №3. – С. 3–14.
9. Стеценко, И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
10. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Слостенин, В.К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С. 37–42.

11. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – С. 64–125.

12. Lipman, M. Thinking in Education / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – Cambridge, 1991. – С. 7–25.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Богданова А.И.

*СФУ ИФП каф. ин.яз-3,
Красноярск, Россия*

Начало XXI века ознаменовалось качественными изменениями исторических способов жизни, сменой мировоззренческой парадигмы в соответствии с достижениями науки и новым социокультурным пространством существования человечества. Современный мир не становится единым, монополярным и монокультурным, как спешили объявить глобалисты; он остался мозаичным, разным, различным. «...глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, – подчеркивает Р.Р. Сингх [9], – приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим». Открытие национальных границ и появление людей из разных социокультурных слоев в нашем обществе уже определяет его статус как полиэтничного, многоязычного, поликультурного. В этой связи становится очевидным, что образование также должно становиться многообразным, многокультурным, активно влияющим на успешную интеграцию обучаемого в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны.

Выдающаяся роль среды в образовании человека осознается и осмысливается еще с времен античности. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается Б.М. Бим-Бадом [2] в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики. Человек меняется в среде и посредством среды. «Самостоятельное взаимодействие человека со средой, в которую заранее заложена необходимость правильного мышления, – вот что дает прочное и глубокое образование. Обучающая и воспитывающая среда, – отмечает ученый, – это постоянно расширяющаяся сфера деятельности