

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТАМ ВУЗА ПРИ ПЕРЕХОДЕ К КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ\*

*Аннотация.* В статье анализируется опыт реализации идей Болонского процесса в Казахстане; выявляются преимущества и трудности внедрения кредитной системы обучения в вузах; предлагается вариант педагогического содействия студентам при переходе к кредитной системе обучения, построенного на основе формирования у них осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и учитывающего возрастные, личностные особенности студентов, уровень их первоначальной подготовки.

*Ключевые слова:* Болонский процесс, кредитная система обучения, саморегуляция.

Современные условия развития общества ставят перед системой высшего профессионального образования большинства стран новые приоритеты и задачи, заставляют искать пути существенного повышения его качества, создания единого мирового образовательного пространства. Не составляет в этом плане исключение и Казахстан, во многих вузах которого в течение пяти последних лет реализуются идеи Болонского процесса.

Опыт реализации кредитной системы обучения (именно так она называется в Казахстане) неоднозначен. Проведенный анализ преимуществ и трудностей внедрения кредитной системы обучения в вузах привел нас к следующему заключению:

- присоединение к Болонскому процессу таит в себе богатый потенциал повышения качества высшего образования России и стран ближнего зарубежья, так как инновационная система образования лучше приспособлена к реалиям современного мира (быстро меняющегося и менее предсказуемого), однако неоправданно быстрое и формальное введение кредитной системы может нанести существенный вред национальным системам образования;

- Болонский процесс предполагает сохранение преимуществ и особенностей национальных систем образования и построен на принципе гармонизации европейской и национальных систем образования, а не на замещение последних;

- вхождение в Болонский процесс должно быть «мягким», постепенным и индивидуальным для каждого вуза (а в ряде случаев – и специаль-

ности), предполагающее основательную психолого-педагогическую и специальную подготовку и переподготовку преподавателей вуза;

- в разработках зарубежных и отечественных ученых получили недостаточное научное обоснование теоретические положения и принципы реализации кредитной системы обучения, позволяющие преодолеть фрагментарность (сегментарность) знаний выпускников, неизбежно проистекающую из внутренней завершенности отдельных модулей; излишнюю ориентированность на практику в ущерб широким и глубоким фундаментальным знаниям по избранному профилю обучения; психолого-педагогическую и инструментальную неготовность большинства преподавателей и студентов к кредитным технологиям;

- практически не разработаны теоретические основы системы научного, информационно-методического и психолого-педагогического обеспечения кредитной системы обучения и методы их реализации на практике;

- создание оптимальных условий для наилучшей подготовки студентов в рамках кредитной системы обучения невозможны без системы педагогического содействия их адаптации на ранней стадии обучения в вузе.

Рассмотрев особенности вхождения различных стран, прежде всего Казахстана, в инновационный процесс, мы выявили необходимость оказания *помощи студентам при освоении ими кредитных технологий*. Большинство авторов разделяют эту точку зрения [1 и др.], однако, как ученые, так и практики не дают однозначного ответа: какой именно должна быть эта помощь – не определено её содержание, методика реализации, способы взаимодействия участников инновационного процесса.

Прежде всего, следует сказать, что мы рассматриваем помощь студентам через понятие «педагогическое содействие», под которым понимаем педагогическую деятельность, направленную на обеспечение многовариантной адаптации студентов к кредитной системе обучения на основе активизации их внутреннего потенциала саморазвития и самосовершенствования; при этом *адаптацию* мы рассматриваем не как простое приспособление личности к инновационной образовательной среде, а как активную сознательную деятельность, направленную на приоб-

\* © Левшина С.М.

ретение системы знаний и умений, выработку значимых качеств, навыков адаптивного поведения, необходимых для успешного профессионального становления в условиях кредитной системы обучения.

Сложность и многогранность процесса делает невозможным его непосредственное рассмотрение без соответственных упрощений и ограничений. Поэтому нами была разработана модель студента на основе компетентностного подхода, характерного для кредитной системы обучения.

Основными положениями модели стали: ориентация на профессиональное саморазвитие с учетом предпочтений личности, её жизненного опыта и способностей; построение модели личности студента на основе ключевых компетенций, важных для самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов; развитие в образовательном процессе мотивационной и личностной сферы студентов как полноценных составляющих ключевых компетенций; усиление технологической составляющей процесса обучения, важной для адаптации к кредитной системе обучения; ориентация на саморегуляцию студентами своей учебно-профессиональной деятельности.

Выбор компонентов при построении модели мы проводили на основе следующих критериев: развитие мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной сферы адаптации к условиям кредитной системы; направленность на устранение трудностей, препятствующих процессу адаптации; возможность и целесообразность развития данных качеств в рассматриваемых условиях; возможность адекватной оценки эффективности развития данных качеств в ходе исследования.

Таким образом, нами были выбраны следующие ключевые компетенции, обеспечивающие успешность обучения студентов в условиях кредитной системы:

- компетенция *саморазвития* отражает готовность к постоянному повышению образовательного уровня, актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность к решению проблем. Она связана с гибким планированием собственной жизненной и профессиональной стратегии;

- *информационная* компетенция предполагает способность использовать доступные источники информации для эффективного профессионального становления и личностного развития;

- *коммуникативная* компетенция определяет те виды взаимодействий между преподавателем и студентом, между однокурсниками, которые отражаются на качестве образовательного

процесса при кредитной системе обучения;

- *аутокомпетенция* предполагает владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций.

Выявленные теоретические предпосылки позволяют перейти к определению и обоснованию основных положений *педагогического содействия* студентам младших курсов при переходе к кредитной системе обучения. При этом мы опирались на антропоцентрический, гуманистический, компетентностный и синергетический подходы.

Прежде всего, мы определили содержание педагогического содействия на основе конкретизации компетентностной модели личности. Важно подчеркнуть, что опора на синергетический подход подразумевает индивидуальную траекторию адаптации каждого студента, поэтому мы сочли целесообразным выделить лишь инвариантные компоненты в каждой из компетенций, что может стать основой для определения индивидуальной траектории адаптации. Исходя из этого, совокупность указанных выше компетенций (компетенция саморазвития, информационная, коммуникативная компетенция, аутокомпетенция), составляющих основу адаптированной к кредитной системе обучения личности студента, предполагала:

- в *мотивационной* сфере: наличие системы ценностей, связанных с саморазвитием, осознанием себя самостоятельной и саморегулируемой личностью; направленность на получение высшего профессионального образования, увлеченность учебно-профессиональной деятельностью, желание самосовершенствоваться, стремление к сотрудничеству, нацеленность на успех и преодоление трудностей;

- в *когнитивной* сфере: знание психолого-педагогических и технологических основ профессионального становления в условиях кредитной системы обучения, включая информационную, коммуникативную и рефлексивно-регулятивную составляющие; развитое логическое мышление, рефлексивность, флексибельность;

- *деятельностная* сфера являлась интегрирующей и отражала способность реализовывать на практике полученные знания в области информационных, коммуникативных и рефлексивно-регулятивных технологий, необходимых для осуществления учебно-профессиональной деятельности в условиях кредитной системы обучения.

Насыщенность содержания педагогического содействия студентам при переходе к кредитной системе обучения и необходимость реализовать её на младших курсах вуза заставляет искать пути интенсификации вхождения в кредитную систему. Выход из сложившейся ситуации «подсказывает» сама кредитная система, для которой

характерно использование потенциала *модульно-го* обучения.

Авторы, работающие в области модульного обучения [2 и др.], в качестве ведущих выделяют следующие принципы: модульности, структуризации, когнитивной визуализации, динамичности, гибкости, действенности и оперативности знаний, экономии учебного времени и др. Все они в той или иной мере являются значимыми для нашего исследования. Однако опора на указанные выше подходы, анализ модульного обучения применительно к кредитной системе обучения и обобщение личного педагогического опыта позволили нам выделить те принципы, которые являются основополагающими при организации педагогического содействия: *мотивации, паритетности, адаптивности, действенности и оперативности знаний, реализации обратной связи.*

Перечисленные выше принципы модульного обучения позволили выделить *структурные компоненты* модуля: цели обучения, информационное обеспечение, инструментальное обеспечение, мотивационное обеспечение, мониторинг и самомониторинг процесса адаптации студентов к условиям кредитной системы обучения.

Формирование инвариантных компонентов компетенций, необходимых для успешной адаптации студентов к кредитной системе обучения, происходит в рамках модуля посредством различных методов обучения и форм организации учебного процесса. В общем случае здесь могут использоваться: традиционные (лекции, семинары, контрольные, лабораторные работы и т.д.) и активные формы (деловые игры, дискуссии, тренинги и т.д.); формы с использованием информационных технологий и др. Однако особенности кредитной системы вносят свои коррективы в структуру модуля. Прежде всего, это связано с сокращением и перераспределением времени, отводимого на освоение определенного объема материала. Поэтому в выделяемых нами модулях, ориентированных на оптимальное вхождение студентов в кредитную систему, такая пропорция соблюдается.

Важным элементом модульного обучения является система контроля, которая при кредитной системе усиливает свое значение. Однако именно система контроля составляет одну из наиболее значимых трудностей при вхождении студентов в кредитную систему обучения в качестве полноправных субъектов. К сожалению, приходится констатировать, что существующая при кредитном обучении система контроля так и остается «чуждой» до конца обучения в вузе для 32–35 % студентов. По мнению студентов (согласно данным опроса, проводимого нами в 2005–2008 гг.), для 53 % опрошенных существующая система контроля «сводит обучение к «добыванию» баллов»; 47 % не

считает необходимым тратить время на задания, которые интересны, но «плохо оцениваются»; 73 % студентов на начальной стадии обучения испытывают дискомфорт от ситуации «постоянного оценивания», таких студентов на старших курсах 19–23 %; 54 % студентов младших курсов испытывают трудности в общении с преподавателями из-за ситуации оценивания.

В связи с указанными выше проблемами мы были вынуждены уделить проблеме оценивания особое внимание. Анализ литературы в этой области [3 и др.] привел нас к пониманию, что система оценивания должна быть заменена мониторингом как на начальном этапе обучения, так и в дальнейшем. Важно отметить, что в нашем исследовании, опираясь на работы Н.В. Лежневой, мы рассматриваем *мониторинг как процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за профессиональным развитием личности студента вуза с целью создания оптимальных условий для его адаптации к кредитной системе обучения.*

Исходя из этого, главная цель создаваемого мониторинга – всестороннее содействие адаптации студентов младших курсов вуза к кредитной системе обучения через формирование у них умений самоанализа и самокоррекции своей учебно-профессиональной деятельности.

*Содержательной основой* мониторинга является компетентностная модель студента, готового к успешному обучению в условиях кредитной системы (компетенция саморазвития, информационная, коммуникативная компетенции, аутокомпетенция). *Информационная основа* мониторинга, являющаяся базой для построения и коррекции образовательного процесса, ориентированного на адаптацию студентов к кредитной системе обучения, состоит из *двух частей*: внутренний мониторинг (самомониторинг) и внешний (проводимый психологами, кураторами, преподавателями). Особую ценность для студентов представляет внутренний мониторинг, так как в рамках этого мониторинга происходит поэтапный процесс формирования студента как субъекта своей деятельности. Внешний мониторинг позволяет создать условия для оптимизации этого процесса.

В качестве *ведущих требований* к педагогическому мониторингу мы выделяем принципы: объективности, экономичности, валидности, надежности, систематичности, учета особенностей объекта изучения, фасилитации. Исключительно важен в аспекте нашего исследования принцип *фасилитации*, предполагающий создание обстановки доброжелательности, доверия, уважения к личности, поэтапного делегирования студенту оценочно-диагностических и проектировочных функций.

Действительно, успешность процесса адаптации во многих случаях зависит от особенностей взаимодействия преподавателей и студентов. Это в полной мере относится и к педагогическому содействию студентам при переходе к кредитной системе обучения. Процесс содействия проходит следующие стадии: руководство, сопровождение, помощь и поддержку. Таким образом, педагог от роли наставника и руководителя постепенно переходит к роли консультанта и фасилитатора.

Возникает так называемое *фасилитационное общение*, которое мы, опираясь на работы Г.Г. Девятовой [4], определяем как диалогическое общение преподавателя и студента в образовательном процессе, способствующее адаптации студента к кредитной системе обучения через активизацию его субъектной активности. При этом *субъекта учебно-профессиональной деятельности* мы рассматриваем как студента вуза, *способного к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию личности с целью успешного профессионального становления в условиях кредитной системы обучения.*

Сказанное приводит к пониманию, что при адаптации студентов, прежде всего, необходимо решить проблему активизации *субъектной активности* студентов, так как именно она (вернее, её отсутствие) является основной причиной недостаточно эффективной организации педагогического содействия студентам при вхождении их в кредитную систему, затрудняет использование в этом аспекте потенциала фасилитации.

Таким образом, на основании выше изложенного мы приходим к выводу: адаптация студентов младших курсов вуза при переходе к кредитной системе обучения может быть обеспечена, если организовано педагогическое содействие этому процессу на *основе антропоцентрического, гуманистического, синергетического и компетентностного* подходов, реализуемое через:

- *содержание педагогического содействия*, построенное на основе принципов мотивации, паритетности, адаптивности, действенности и оперативности знаний, реализации обратной связи, *учитывающее возрастные, личностные особенности студентов и уровень их первоначальной подготовки;*

- *мониторинг* процесса адаптации студентов вуза к кредитной системе обучения, способствующий формированию у студентов осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности на основе единения двух её составляющих: личностной и инструментальной;

- *фасилитацию* учебно-профессиональной деятельности студентов, построенную на основе диалогического общения и активизации субъект-

ной активности студентов.

Данные положения остаются значимыми в течение всего процесса адаптации, однако на каждом из этапов они имеют свои особенности. Кроме того, их содержание, при сохранении сущности описанного выше феномена, может существенно варьироваться в зависимости от рассматриваемых дисциплин, условий вуза, кадрового обеспечения.

Экспериментальная проверка педагогического содействия осуществлялась в Костанайском государственном университете им. А. Байтурсынова (Казахстан) (2005–2009 гг.). Полученные в ходе экспериментальной работы результаты (по *мотивационному, когнитивному, деятельностному и эмоциональному критериям*) свидетельствуют, что предлагаемое педагогическое содействие позволяет осуществить оптимальную адаптацию студентов вуза к кредитной системе обучения. При этом следует заметить, что эффективность процесса существенно возрастает при реализации всех компонентов педагогического содействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асанов, Н.А., Калдияров Д.А., Минажева Г.С. Организация образовательного процесса на основе кредитной технологии. – Алматы, 2004. – 86 с.; Байденов В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения, – М., 2006. – 112 с.; Основы кредитной системы обучения в Казахстане. – Алматы, 2004. – 198 с.; Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. – М., 2006. – 184 с.; Соловьева Н.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 170 с.
2. Чошанов, М.А. Теории и технологии проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дис. д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – С. 210–250; Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1990. – С. 18–29.
3. Зеер Э.Ф., Водеников В.А., Доронин Н.А. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника. – Екатеринбург, 2002. – С. 5–15; Лежнева Н.В. Мониторинг становления специалиста в условиях филиала вуза. – Челябинск, 2008. – С. 7–24.
4. Девятова, Г.Г. Метод обучения в сотрудничестве в системе подготовки будущих учителей иностранного языка // Личностно ориентированное профессиональное образование : Материалы регион. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2001. – С. 39–43.

S. Levshina

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY WHILE INTRODUCING CREDIT SYSTEM: FROM THE EXPERIENCE OF REALIZATION OF BOLOGNA PROCESS IDEAS IN KAZAKHSTAN

*Abstract.* The experience of realization of Bo-

logna Process ideas in Kazakhstan is analyzed in this article; advantages and difficulties of credit system introduction in higher educational institutions are found out; the way of pedagogical assistance to students while introducing credit system which is built on the base of formation of deliberate self regulation

of students' training-professional activity and the way which takes into account their age and personal peculiarities and the level of their secondary school preparation is suggested.

*Key words:* Bologna Process, credit system introduction, self regulation.

УДК 355.233

**Магомедова Х.А.**

## **ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ\***

*Аннотация.* Формирование патриотического сознания обеспечивается знаниями о родном языке, культуре, природе и т.п. Эти знания представлены в учебных дисциплинах, которые согласно компонентному подходу содержатся в национально-региональном компоненте (НРК) учебного плана, который в 2007 году отменен. Автор статьи предлагает свою точку зрения на проблему.

*Ключевые слова:* этнопедагогический, образовательный процесс, патриотическое сознание.

Сравнительный анализ развития и функционирования традиционных культур воспитания у различных этносов позволил Г.Н. Волкову и его последователям создать концепцию этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в современной школе.

Большой вклад в этнопедагогическую науку внесли также К.Ш. Ахияров, Г.И. Батурина, В.И. Баймурзина, А.Л. Бугаева, И.И. Валеев, В.М. Григорьев, В.Н. Иванов, Т.Ф. Кузина, Ш.А. Мирзоев, Т.Н. Петрова, Л.И. Федорова, Х.Х. Хадиков, Я.И. Ханбиков и др.

Нормативно-правовое обеспечение этнопедагогической направленности образовательного процесса отражено в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации. В данном документе в числе главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) называются: консолидация многонационального народа России в единую политическую нацию и обеспечение внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества.

Опираясь на образование как на инструмент реализации этнонациональной политики,

предполагается достижение согласования и сопряжения в сфере образования общегосударственных интересов и потребностей с потребностями и интересами общества, его народов, граждан, формирование отношений сотрудничества между ними, развитие языков и культур народов России. До недавнего времени механизмом реализации этого сотрудничества являлась компонентная модель организации содержания образования, включавшая федеральный, региональный (национально-региональный) компоненты и компонент образовательного учреждения. [5]

Бесспорно, национально-региональные особенности субъекта федерации должны оцениваться с учетом общих тенденций развития российской цивилизации. Стремление выйти из федерального компонента, поставить во главу содержания образования только национально-региональный фактор, по мнению ученых, приведет к неминуемой изолированности субъекта в образовании и культуре, что не соответствует его развитию, и закрывает путь к общемировым ценностям. С другой стороны, нивелирование этнической самобытности в системе образования может привести к утере национальных ориентиров. Тем более, что любая этническая культура располагает определенным минимумом знаний для доказательства государственной, общественной и личностной значимости образования. В этой связи крайне важно, чтобы при подборе содержания образования были расставлены акценты на звучии подобранного дидактического материала государственным целям образования, национальному менталитету и духу.

Российская система образования, включая региональные образовательные подсистемы, в процессе исторического развития вырабатывала следующие формы нормирования содержания образования: в виде национальных традиций; в

\* © Магомедова Х.А.