

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Аннотация. Статья посвящена определению роли педагогического знания в формировании общекультурных и профессиональных компетенций социального работника с квалификацией Бакалавр. Автор анализирует основные формы и методы освоения социальным работником гуманитарного знания, такие как лекция, семинар, самостоятельная работа, интерактивные методы обучения в соответствии с требованиями Болонской системы.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная культура, лекция в вузе, семинар, самостоятельная работа студента, интерактивные методы обучения.

Присоединение России к Болонской декларации, процесс модернизации социального образования обуславливают необходимость рассмотреть роль педагогического знания в процессе формирования общекультурных и профессиональных компетенций социального работника с квалификацией Бакалавр. Совершенствование качества высшего профессионального образования в свете Болонского процесса с неизбежностью актуализирует вопросы внедрения новых технологий, педагогических инноваций, изменения методики преподавания гуманитарных дисциплин студентам, осваивающим специальность Социальная работа.

Одной из важных общекультурных компетенций, которой должен овладеть социальный работник с квалификацией Бакалавр, в соответствии с Федеральным образовательным стандартом, является способность использовать положения и методы социальных, гуманитарных и педагогических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-14). Эта компетентность формируется путем реализации в целостном образовательном процессе вуза идеи интеграции, предполагающей ориентацию на выработку у студентов синкретизма знаний, культурной полифонии (знание «лежит на границах» смежных наук). Идея интеграции обеспечивается междисциплинарным подходом к преподаванию в вузе, а также достаточной представленностью в учебном плане элективных курсов. Тогда «ста-

нет возможной подлинная интеграция учебных дисциплин – не на внешнем уровне соединения положений и знаний, а на уровне внутреннем, духовном, путем ассимиляции актуальных идей, ассоциирования содержаний, реминисцентирования сложных феноменов, глубинного взаимосвязанного постижения одного через другое, синкретизма знаний, что явится сильнейшим личнообразующим феноменом» [6, с.258].

Достижение этой цели с неизбежностью требует повышения философской, культурологической, психологической и педагогической компетентности будущих социальных работников, глубокого соединения этих знаний со специфическими, собственно профессиональными. В основе освоения будущим специалистом профессиональной культуры лежит тот же механизм, что и в основе процессов развития и освоения человеком культуры вообще - «культура растет корнями вверх» (М.М. Бахтин, В.С. Библер). «Культура способна жить и развиваться (как культура) только на *границе культур*, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми «на себя» - на выход за свои пределы - культурами. В таком конечном (или изначальном) счете действующими лицами оказываются отдельные культуры, актуализированные в ответ на вопрос другой культуры, живущие только в вопрошаниях этой иной культуры. Только там, где есть эта изначальная трагедия трагедий, там есть культура, там оживают все, в точенные, встроенные друг в друга, трагедийные перипетии» [1, с.286]. Такой подход к профессиональному образованию сообщает студентам-бакалаврам общий тон, задает внутренний импульс к интеграции собственных знаний в процессе дальнейшего самообразования, осуществляемом, в том числе, и за пределами вуза, в процессе профессиональной деятельности.

Педагогика представляет собой пласт общекультурного знания, которое в большей или меньшей степени осваивают студенты всех специальностей. Вместе с тем, отметим, что деятельность социального работника имеет выраженный педагогический компонент, который объективируется в различных сферах общения, поведения, управленческой и воспитательной деятельности,

* © Рачковская Н.А.

реализуемой социальным работником. Все это обуславливает весомую роль педагогического знания в формировании итоговых компетенций выпускника-бакалавра. Так специалист с необходимостью должен уметь налаживать отношения с клиентами, актуализировать внутренние потенциалы клиента с целью преобразования его личности и жизни, уметь сотрудничать с коллегами, работать в коллективе, стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, избирать адекватные пути и средства работы над собой (ОК-4, 8, 11, 12; ПК-5, 8, 23, 25 и др.). Процесс формирования этих и некоторых других компетенций социального работника трудно себе представить без обращения к проблемному полю педагогики.

Представляется целесообразным обратить внимание на дидактический аспект реализации учебного плана подготовки социального работника квалификации Бакалавр в соответствии с требованиями Болонской декларации. На сегодняшний день на уровне педагогики высшей школы представлено достаточное количество научно-методических статей и учебно-методических пособий, посвященных обобщению и систематизации опыта внедрения идей Болонской декларации в российском образовательном пространстве. Согласно данным требованиям, каждая дисциплина выстраивается в системе, включающей вопросы для коллективного обсуждения, списки рекомендуемой литературы, задания для самостоятельной работы, вопросы для самоконтроля, технологическую карту дисциплины, тестовые контрольные задания. Данная логика организации учебного процесса обуславливает необходимость разработки и издания принципиально новых, практико ориентированных учебных пособий: сборников профессиональных ситуаций, практикумов, критериальных тестов достижений и др. В этом отношении определенный интерес представляет учебно-методическое пособие Л.И. Петровой, Л.Н. Кутергиной [7], в котором развернуто представлена технология организации образовательного процесса в формате требований Болонской системы на примере методического обеспечения педагогических дисциплин.

В связи с введением бакалавриата значительные изменения претерпевают формы и методы обучения студентов. В частности, коренным образом меняется смысл и функции лекции, которая считается не только одной из ведущих, но и

первой в историко-хронологическом плане формой организации обучения в вузе. С пятнадцатого века, в связи с возникновением книгопечатания, образовательная ценность лекции начала подвергаться сомнению. Предлагалось даже упразднить лекцию на том основании, что она приучает к пассивному, некритичному восприятию чужих мыслей, действует на умственные способности слушателей притупляюще, убивает у студентов стремление к самостоятельному труду и мышлению. Высказывалось даже предположение, что, чем профессиональнее преподаватель, тем ниже образовательная эффективность лекции.

Дискуссия не исчерпала себя и до настоящего времени. Один известный педагогический журнал провел опрос преподавателей ведущих вузов России с целью выяснить наиболее распространенное представление о функциях лекции. Ответы ранжировались следующим образом: подавляющее число респондентов указало, что лекция, прежде всего, призвана передать определенный объем научной информации; на второе место вышло мнение, что лекция должна создавать основу для самостоятельной работы студентов; третье место заняла позиция - лекция призвана оказывать воспитывающее влияние на студента. Встречались и другие, менее популярные точки зрения.

Сейчас переосмысливается приведенное выше соотношение функций, на первый план выходит координирующая и стимулирующая функции лекции. Аксиоматично, что преподаватель вуза уже не может выступать в неблагодарной роли транслятора знаний. Эту функцию с успехом реализуют учебники нового поколения и обучающие компьютерные программы. Прямая трансляция студенту культурных стереотипов, профессионально значимых знаний и умений, предполагающая их простое запоминание и репродуктивное воспроизведение, сегодня утратили свою актуальность и соответствуют недавнему по времени, но далекому по социокультурным характеристикам прошлому. Переход от технологий типа «со студентом – к культуре» к технологиям типа «с культурой – к студенту» нивелирует приоритет теоретической составляющей, снижает академизм, консерватизм и монологизм лекции. Такая лекция готовит студента к непрерывному самообразованию, в частности, учит использовать новые информационные технологии для самостоятельного добывания необходимых знаний.

Как показывает опыт преподавания в вузе,

изучение рафинированной и формализованной теории, ориентация на сугубо рационалистический вариант освоения знания приводит к тому, что оно осознается как абстрактное, отчужденное от личности студента и весьма далекое от реальности. А сам процесс обучения зачастую осуществляется на негативном эмоциональном фоне и сопровождается ощущением скуки.

Сегодня уже утратили былую остроту споры о целесообразности взаимосвязи эмоционально-ценностного и рационального путей освоения мира, очевидно, что они дополняют и обогащают друг друга. Но, если рациональный путь познания проверен веками, хорошо осмыслен в теории и типичен для практики, то проблема эмоционально-ценностного освоения мира исследована не в полной мере как содержательно, так и в плане технологического обеспечения. В настоящее время идея обучения через переживание постепенно завоевывает дидактический мир и характерна для моделей личностно-ориентированного образования (В. Оконь, И.А. Зимняя, И.Л. Вахнянская, В.В. Сериков, К. Флейк-Хобсон, Л.Л. Шевченко и др.). Студент-бакалавр должен научиться не только добывать, но и выстраивать личностные знания на основе разноплановой информации.

Это достигается через использование интерактивных, стимулирующих методов обучения, одним из которых является эмпатический метод, в котором объективируется идея обучения через переживание. Эмпатический метод обучения предполагает включение в содержание лекций фрагментов, несущих не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию: нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю, материалов собственных научных исследований преподавателя, ярких примеров из жизни и др. Обсуждение этих материалов происходит сначала с точки зрения эмоций и чувств, которые они культивируют у студентов, затем проводятся параллели с субъективным опытом будущих социальных работников, и только после этого следует педагогическая теория. Использование эмпатического метода так же предполагает создание на занятиях эмоциогенных ситуаций и трансляцию преподавателем личностного отношения к профессиональным феноменам и знанию.

Эмпатический метод содержит большой потенциал для развития профессионализма будущего специалиста: студент усваивает способ мышления, способствующий открытию новых знаний, учится интегрировать новые идеи и за-

мысли; знание, подкрепленное эмоциями, лучше усваивается и является более действенным; путем частого включения в переживание студент развивает свою эмоциональную сферу; у будущих социальных работников формируется ценностная ориентация, которую трудно сформировать, актуализируя лишь интеллектуальные процессы.

Большую роль в процессе преподавания играет личность преподавателя, его гуманистическая ориентированность. Гуманистически ориентированный преподаватель рассматривает человека как главную цель образования; воспринимает личность студента в единстве его эмоциональных и рациональных проявлений, не отказывает ему в праве быть счастливым «здесь и сейчас»; он принимает его таким, каков он есть на сегодняшний день, подходя к нему с оптимистической гипотезой; владеет технологиями трансляции доброжелательности. Такой преподаватель выстраивает свои отношения со студентом на субъект-субъектной основе, придавая им не столько функциональный, сколько персонифицированный характер. То есть сам преподаватель демонстрирует студенту те качества, которые особенно актуальны для группы социомических профессий типа «человек-человек»: эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др. [2, с.353].

Все это ведет к возникновению атмосферы доверия, «социальной близости», значение которой в процессе обучения очень точно передал великий русский философ В.В. Зеньковский. «При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравоучений объясняется как раз невозможностью через посредство ума воздействовать на личность, - наоборот, там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким вниманием чужие речи и мысли. Если мы интересуемся человеком, как жадно мы ловим каждое его слово и стремимся проникнуть в его мысли! Как мало влияют на нас, наоборот, чужие мысли, если мы равнодушно относимся к тому, кто их высказывает! Тайна авторитета, играющего большую роль в жизненных отношениях и особенно в педагогическом, деле, сводится, как раз к установлению таких социальных связей» [3, с.309-310]. В доверительной атмосфере преподаватель проявляет себя не

как носитель определенной социальной роли, но как уникальная личность, выражающая свою сущность свободно и творчески.

Атмосфера доверия порождает диалогизм лекции, формы проявления которого - многообразны. Это и, так называемый, скрытый диалог, который заключается в попеременном изложении преподавателем различных подходов и точек зрения на проблему, на основе внутреннего диалогизма строятся лекции «на стыке наук». Открытый диалогизм лекции проявляется в попеременном изложении теоретиками и специалистами-практиками своих позиций и последующем соотношении этих позиций; в дискуссиях между представителями различных научных школ; в сочетании выступления преподавателя с дополняющими его текст вкраплениями-выступлениями студентов, самостоятельно разрабатывающих фрагменты изучаемой проблемы; в непосредственном обращении преподавателя к студентам высказать собственное мнение или отношение к какому-либо профессиональному феномену, и тогда в лекцию интегрируются элементы беседы, дискуссии. Диалогизм лекций всегда инициирует внутренний диалог, который является предпосылкой для личностного осмысления студентом педагогического знания.

Продолжением лекций являются семинарские и практические занятия, на которых студенты продолжают обогащать свой опыт работы с информацией; учатся формулировать выводы, занимать и отстаивать собственную позицию; ставить вопросы и сотрудничать. Как известно, только человек, прошедший в жизни школу теплого взаимопонимания и сотрудничества, будет способен не подчиняться и властвовать, а выстраивать подлинно гуманистическое взаимодействие с коллегами и клиентами. Поэтому методика проведения семинарских и практических занятий должна стать более разнообразной и ориентированной на глубокую личностную включенность студента в процесс обучения. Здесь доминируют дискуссии и «дебаты» как состязания в выстраивании аргументации, диалоги с практиками, проблемные учебные экскурсии в специализированные учреждения, решение сложных профессиональных ситуаций, анализ действенности определенных приемов и средств, ретроспективный анализ собственного опыта, полученного в процессе прохождения практики, защита проектов, тренинги, деловые игры и др.

При наличии этих условий семинарские занятия из пересказа фрагментов прочитанного

превращаются в «диалог культур - рефлексии ранее известного в соединении с только что узнаваемым, их соотношение и взаимодействование или содержательное девальвирование того, что в данных условиях представляется менее значимым (и ценное, и кажущееся малоценным в таком случае одинаково отчетливо запечатляются, и никогда не поздно будет возвратиться к их ценностному переосмыслению) [6, с.246].

Отдельного внимания заслуживает организация самостоятельной работы студента. Идея самостоятельности и активности студента вынесена на знамена современных концепций профессионального образования, однако корнями она уходит еще в народную педагогику: «можно лошадь привести к воде, можно воду принести к лошади, но пить лошадь должна сама» - гласит народная мудрость. Выдающиеся педагоги всегда настаивали на смещении акцентов в процессе образования, подчеркивали приоритет учения над обучением, необходимость истинного превращения «обучаемого» в «учащегося». «Образование обеспечивает мощный прорыв к самообразованию, к первоисточникам; запоминание знаний по пересказу (лекциям, ответам на семинарах) *вытесняется самостоятельно находимым, лично открываемым*, а потому богато эмоционально окрашенным, ценностно воспринимаемым знанием...» [5, с.246]. В процессе выполнения самостоятельной работы студент учится ставить задачи, сотрудничать с преподавателем, в конечном счете, принимает участие в определении собственной образовательной траектории и готовится к непрерывному продолжению образования, образованию «через всю жизнь».

Если актуальность самостоятельной работы в вузе сегодня не вызывает сомнения, то проблема ее методического обеспечения требует основательной проработки. В частности, должны быть разработаны положения и инструкции, определяющие виды, направления, формы организации, перечень жанров самостоятельной работы и требования к выполнению каждого из них; должны быть доступными для студентов образцы самостоятельных работ с подробным анализом качества их выполнения и др. Не вызывает сомнения тот факт, что организация полноценной самостоятельной работы студента не мыслима без создания соответствующей материально-технической базы – регулярного обогащения книжных фондов, создания предметных кабинетов, доступных студентам в любое время, наличия в читальных залах и кабинетах учебных

пособий, справочного материала, научной и научно-популярной периодики. Особенно важна представленность достаточного количества учебников и пособий, монографий, научных статей, написанных преподавателями вуза.

Подводя итог сказанному, отметим, что присоединение к Болонской декларации предъявляет новые требования как к профессионализму, так и к самому процессу профессиональной подготовки социального работника. Сохранение и повышение качества профессионального образования охватывает и содержательную сферу, и методический аспект преподавания учебных дисциплин: принципиально изменяются представления о доминирующих формах, методах и приемах обучения, их сущности, большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, пересматривается роль личности преподавателя в процессе обучения и другие преобразования, которые дальнейшего методического осмысления и разработки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
2. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: ВЛАДОС, 2007. - С. 345-356.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 348 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. – С. 34-42.
5. Матвеева Т.А. Понятийный аппарат компетентного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - С. 357-362.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности - Хабаровск, Изд-во ХГПУ, 1997. - 315 с.
7. Петрова Л.И., Кутергина Л.Н. Методическое обеспечение Болонского процесса (педагогический аспект). - М.: Феникс, 2008. - 656 с.
8. Симонов В.П. Проблема компетенций, компетентности и качества образования в теории и практике педагогики // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник научных трудов. Под ред. В.П. Симонова. Выпуск первый. Международная педагогическая академия. - М., 2008. - С. 3-14.

N. Rachkovskaja

METHODICAL ENSURING OF TEACHING THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. The article is devoted to defining the role of educational knowledge in shaping the general culture and professional competencies of Bachelor of Social Work. The author analyzes the basic forms and methods of learning the humanities by students, such as lecture, seminar, independent work, interactive teaching methods in accordance with the Bologna requirements.

Key words: vocational training, professional culture, a lecture at the university, seminar, independent work of a student, interactive teaching methods.

УДК 378.1

Коренева М.Р.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ В МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы качества преподавания дисциплин студентам гуманитарных специальностей в условиях модернизации российского образования; подчеркивается необходимость разработки специализированных критериев оценивания качества знаний студентов; акцентируется внимание на внедрение в образовательный процесс активных форм и методов обучения студентов.

Ключевые слова: активные формы обучения; бакалавр; блок управленческих дисциплин;

Болонская Декларация; внутренняя культура качества; внешняя среда; внутренняя среда; дублинские дескрипторы; интегральные дисциплины; компетенции; компетентный подход; модули; преподавание; организация; оценка качества высшего образования; процесс; результат; учебный процесс; учебные программы; эффективность образовательной деятельности.

По мере расширения и углубления Болонского процесса все большую значимость приобретает проблема оценки качества высшего

* © Коренева М.Р.