

О проблемах оптимизации процесса обучения в условиях высшей школы при переходе к Болонской системе образования (на примере преподавания «Истории России»)

Александр Арвелодович Черкасов

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
Доктор исторических наук, профессор
E-mail: sochio03@rambler.ru

Аннотация. В статье сделана попытка рассмотреть на примере преподавания курса «История России» проблему оптимизации процесса обучения в современной высшей школе.

УДК 378

Ключевые слова: Болонский процесс, «История России», оптимизация? Высшая школа.

Педагогов, причем независимо от типа образовательного учреждения, всегда интересовала проблема того, как из обширного арсенала различных форм и методов обучения выбрать те, которые бы наилучшим образом соответствовали конкретным условиям педагогического процесса. Проблема оптимизации процесса обучения в высшей школе всегда была весьма актуальной, но в современных условиях при переходе к так называемой Болонской системе образования данная проблема приобретает особую остроту. Правильное название этого европейского стандарта высшего образования – «Болонская декларация о Зоне европейского высшего образования», однако для удобства написания считаем возможным сократить это название до «Болонской системы».

У каждого преподавателя свой комплекс способов и приемов обучения, но некоторых общих принципов и правил так или иначе должны придерживаться все педагоги высшей школы. Таким образом, перед педагогической наукой ставится ряд вопросов: какие методики следует выбирать и на каких критериях обоснован этот выбор; какие нюансы следует учесть, чтобы оптимально построить процесс обучения в условиях нового стандарта, в основе которого лежит компетентностная система и нетрадиционная для постсоветского пространства методика оценивания? Попробуем вкратце ответить на вопросы, опираясь на личный опыт преподавания «Истории России» в вузе.

Сразу отметим, что исследованием процесса оптимизации обучения – дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, профессионального – занималась и занимается в настоящее время целая плеяда виднейших ученых: данная проблема всегда привлекала к себе особое внимание. Основные положения теории оптимизации учебного процесса разработал Ю.К. Бабанский [1]. Методики, которые могут быть применены к конкретным возрастным группам, учитывающие особенности развития и условия процесса обучения и пр., а также отдельные элементы этого процесса разработали Л.В. Занков [2], Г.И. Щукина [3], М.А. Данилов, М.Н. Скаткин [4], И.Т. Огородников [5], Н.А. Менчинская [6], В.В. Давыдов [7], В.А. Кан-Калик [8] и др.

Проблеме оптимизации обучения в высшем и профессиональном образовании посвятили свои исследования Н.Д. Никандров [9], Р.А. Низамов [10], Ю.С. Тюнников [11], А.В. Хуторский [12], М.Т. Громкова [13], С.К. Бондарева [14] и др. Следует констатировать, что накоплен огромный пласт идей как по отдельным компонентам, так и процессу в целом.

Термин «оптимальный» обычно определяют как наилучший для конкретных условий с точки зрения соответствующих критериев [см., напр., 1, 5]. В роли основного критерия, как правило, выступает эффективность. Под эффективностью процесса обучения обычно понимают прочное усвоение максимально возможного массива информации в максимально короткий срок без вредных последствий для здоровья обучающегося. Следовательно, оптимизация педагогического процесса – это такое построение данного процесса педагогом, когда в минимально возможное время прочно усваивается максимально возможный объем информации, предусмотренный образовательным стандартом дисциплины, то есть, по сути, процесс, в котором образовательные задачи решались бы с максимальной эффективностью.

В педагогических исследованиях подчеркивается [в частности, 4-6], что «оптимальный» не означает «идеальный»: максимально возможный результат достигается именно в конкретных условиях с учетом специфики конкретной аудитории. Следовательно, для различных аудиторий одинаковое построение педагогического процесса может иметь различный результат: для одной он будет оптимальным, а значит – эффективным, для другой – нет... Таким образом, построение оптимального процесса обучения – это умение педагога (точнее – своеобразный алгоритм, определенная последовательность его действий), когда в зависимости от условий обучения выбирается соответствующая методика, которая будет максимально эффективной применительно к данным условиям.

Безусловно, оптимизация учебного процесса связана с дополнительными трудозатратами педагога. Тем не менее и теория, и практика позволяют сделать однозначный вывод: эти затраты окупаются за счет быстрого и более качественного решения поставленных задач, предупреждения возможных неудач и в конечном счете ведут к снижению как эмоциональной, так и физической перегрузки преподавателя [по 15, с. 51-57].

Каковы же критерии оценки оптимальности методики процесса обучения? Ю.К. Бабанский и М.М. Поташник выделяли следующие [1]:

1. Максимально возможные результаты в формировании знаний, учебных умений и навыков.

2. Минимально необходимые затраты времени учащихся и учителей на достижение определенных результатов.

3. Минимально необходимые затраты усилий на достижение определенных результатов за отведенное время.

4. Минимальные, по сравнению с типичными, затраты средств на достижение определенных результатов за отведенное время.

Следовательно, методика заслуживает внимания и может быть рекомендована для оптимизации процесса обучения, если:

- а) содержание, структура и логика функционирования ее обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения студентов в соответствии с требованиями государственного стандарта на уровне максимальных учебных возможностей каждого учащегося;

- б) достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для аудиторных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных для самостоятельной (внеаудиторной) работы не только учащихся, но и преподавателей.

Однако действующая ныне в России новая система образовательного процесса, построенная на европейских стандартах и известная под названием «Болонской» (по названию города, в котором в 1999 году 29 стран-участниц приняли соглашение о едином образовательном пространстве среди своих членов), вносит свои коррективы. Наша страна присоединилась к этому соглашению в 2005 году, обязуясь до 2010 года реформировать систему образования в соответствии с основными положениями Болонского соглашения [16].

Анализ положительных и отрицательных сторон данной системы не является предметом исследования данной статьи, однако некоторые моменты нельзя не упомянуть. В основе нового стандарта лежит компетентностный подход, а оценивание происходит по баллам или кредитам. Накопление нужного количества кредитов дает искомую степень (первая ступень – бакалавр, вторая ступень – магистр), а получение определенного количества баллов по выбранной студентом дисциплине дает заветный «зачет». Здесь-то и скрыты первые «подводные камни», о которые в российских реалиях может «разбиться» качество нашего высшего образования: весьма высока вероятность того, что студент будет идти по пути «наименьшего сопротивления». То есть скорее выберет не ту дисциплину, которая ему, возможно, пригодится в будущем или существенно расширит его эрудицию (что, собственно, и является одним из важных отличий высшего образования от среднеспециального, где блоку общегуманитарных дисциплин уделено ничтожно мало внимания), а ту, где легче заработать нужное количество баллов с наименьшими трудозатратами. Иначе говоря, если одна дисциплина по выбору преподается намного интереснее, чем другая, то студенты чаще будут выбирать первый вариант, что может

привести к некоторой однобокости образования. Преподаватель же в итоге оказывается заложником ситуации: ему надо как-то заинтересовать студентов, в противном случае он останется без работы... В таких условиях к вышеуказанным критериям следует прибавить еще один важный критерий – яркость, интересность преподавания предмета, то есть, по сути, умение педагога «сначала заинтересовать, а уж потом научить». Причем полезность такой постановки вопроса с учетом традиционных целей высшего образования, на наш взгляд, весьма спорная: и без того небольшое количество аудиторных часов (в Болонской системе акцент сделан на самостоятельную работу студентов) преподаватель вынужден тратить на «развлекательную» информацию взамен «важной». В частности, традиционно исторические дисциплины оперируют большим количеством дат и имен, обязательный минимум которых студент должен знать, чтобы с полным правом можно было говорить о качестве обучения; однако у преподавателя всегда может иметь место искушение «оптимизировать» обучение в сторону «интересности» и «забыть» о датах. Есть и другие примеры. Так, по отзывам студентов, ряд тем по «Истории России», связанных с изучением экономических или политических процессов, более сложны в освоении, нежели темы, посвященные персоналиям; преподаватель может соблазниться «развлекательной» стороной учебного процесса и раскрыть «интересную» тему в аудиторных занятиях, предоставив студентам «возможность» более сложную тему осваивать самостоятельно. Излишне говорить, что качество обучения при таком подходе будет ниже, чем при традиционном.

Наконец, нельзя обойти вниманием систему оценивания в новом стандарте высшего образования. Она основана на постепенном набирании зачетных баллов по дисциплине, которые даются после сдачи определенных частей предмета. После накопления соответствующего количества этих баллов считается, что студент освоил дисциплину, и лишь тогда он сможет перейти на следующий уровень обучения; ограничений по времени, в идеале, не предусмотрено. Безусловно, это весьма перспективная идея, которая позволит «учиться тем, кто хочет и может», и заставит переплачивать за обучение (от дополнительных единичных занятий до целых семестров) тех, кто «не хочет или не может» освоить дисциплину в отведенное стандартом время и, по сути, заниматься самостоятельно. Безусловный плюс данной системы – гибкость и индивидуальный подход, однако в условиях современного отечественного образования такое положение дел может обернуться минусом. Нельзя не согласиться с авторами некоторых опубликованных в сети Интернет популистских статей, которые говорят о том, что Болонская система «...превращает систему образования в сферу предоставления услуг» [17] и проводят аналогию с платной медициной: врач не всегда заинтересован, чтобы его клиент выздоровел как можно быстрее: важнее, чтобы он как можно дольше оплачивал его услуги... Разумеется, в подобных условиях в принципе невозможно говорить об оптимизации процесса обучения, цель которой – максимально этот процесс ускорить, а не удлинить.

Из особенностей оценивания в Болонской системе вытекает и другой, на наш взгляд, уже безусловный ее минус – фрагментарность получаемых знаний. Каким бы качественным не был учебно-методический комплекс дисциплины и профессионализм преподавателя, если достаточно получить, к примеру, 60 баллов из 100 для зачета, то пробелы в знаниях, безусловно, останутся. Так, если программа дисциплины по «Истории России» предусматривает освоение исторических знаний по периоду с VI по XXI века, то студент, набравший минимум баллов для зачета, знания по отдельным периодам априори не усвоит. И может случиться парадоксальная ситуация, когда он будет в совершенстве знать реформы Петра Первого и при этом ничего не знать о Великой Отечественной войне... По крайней мере применительно к гуманитарным дисциплинам, традиционная система контроля (когда к зачету нужно было учить контрольные вопросы по всему курсу) заставляла студента «хоть что-то» знать по всем разделам курса.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что процесс оптимизации обучения в высшей школе в условиях нового европейского образовательного стандарта – процесс сложный и зачастую противоречивый. Оптимальность в этих условиях может «вылиться» не в «эффективность обучения применительно к

определенным условиям», а в «эффективность оказания образовательной услуги». Во втором случае критерий «качество предоставленной услуги» может взять вверх над традиционным критерием хорошего образования – «качеством обучения».

Ни в коей мере не занижая значения европейской системы высшего образования, акцентируем лишь внимание на том, что к процессу оптимизации вузовского обучения в современных условиях необходимо относиться не только с учетом творческого подхода, но и критического.

Примечания:

1. См., напр., Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1996.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина, М.А. Данилова. М., 1975.
5. Огородников И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. М., 1969.
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. М., 1989.
7. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Теоретическое обоснование к методическим рекомендациям к экспертному курсу русского языка и математики. Для начальных классов. Томск, 1992.
8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990; Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. М., 1977; и др.
9. См. напр., Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе / Под ред. Н.Д. Никандрова. Л., 1984; Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б. Педагогика. М., 1993; Никандров Н.Д., Гавров С.Н. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. 2008. № 5; и др.
10. Низамов Р.А. Дидактические основы оптимизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
11. Тюнников Ю.С. О роли методов проблемного обучения в усилении функций политехнической подготовки учащихся средних ПТУ // Вопросы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних ПТУ. М., 1980; Тюнников Ю.С. Способы создания проблемных ситуаций на уроке производственного обучения. Казань, 1988; Тюнников Ю.С. Производственно-технические ситуации в формах организации процесса обучения // Формы организации обучения в среднем профессионально-техническом училище. М., 1986; и др.
12. Педагогические теории, системы и технологии. Опыт организации творчества студентов / Под ред. А.В. Хуторского. М., 1999; Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М., 2005.
13. См., напр., Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. М., 1995.
14. Бондарева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М., 2011.
15. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопр. психол. 1984. № 1.
16. Болонский процесс / www.wikipedia.org
17. http://who-are.ru/publ/rekomenduemye/bolonskaja_sistema_obrazovaniya_v_rossii/3-1-0-44

Higher Education Optimization When Passing to Bologna System of Education ("History of Russia" Case Study)

Alexander A. Cherkasov

Sochi State University, Russia
26a Sovetskaya Str., Sochi 354000
Dr. (History), Professor
E-mail: sochio03@rambler.ru

Abstract. The article attempts to consider the problem of educational process optimization in modern higher school in terms of "History of Russia" course instruction.

Keywords: Bologna process, «History of Russia», optimization, higher school.

UDC 378

Теоретические и прикладные проблемы внедрения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования

¹ Александр Арвелодович Черкасов

² Владимир Михайлович Мельников

¹ Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Доктор исторических наук, профессор

E-mail: sochio03@rambler.ru

² Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Доктор психологических наук, профессор

Аннотация. В статье проведен анализ современной теории и практики внедрения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. Рассмотрена проблематика формирования инвариантов профессиональной компетентности и ключевых компетентностей.

УДК 378

Ключевые слова: компетентностный подход, инварианты, инварианты компетентности, профессиональная компетентность, информационная компетентность, ключевые компетентности.

Сегодня мы наблюдаем становление новой парадигмы отечественного образования. Это обусловлено участием России в Болонском процессе, внедрением компетентностного подхода и переосмыслением в связи с этим целей, содержания, форм, методов, средств обучения современного образования. Согласно принципу педагогического проектирования вводимые преобразования должны опираться на соответствующую педагогическую теорию, поскольку все элементы педагогической системы должны быть приведены в надлежащее соответствие. В России задолго до Болонских соглашений компетентностный подход изучался в трудах Ж.Г. Гараниной, Н.В. Кузьминой, М. Кяэрста, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Дж. Равена, Ю.С. Тюнникова, А.В. Хуторского и др. Вступление России в Болонский процесс придало актуальность исследованиям, посвященным изучению феномена компетентности и проблем внедрения компетентностного подхода в практику высшей школы.

Анализ утвержденных ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения показывает необходимость разработки и внедрения компетентностного подхода, однако налицо и отсутствие в предлагаемой концепции структуры компетентности выпускника вуза. Без наличия четко обозначенных компонентов невозможно сформировать искомые компетентности у выпускников вузов. Для этого необходимо выделить инвариантные структуры компетентностей: как профессиональной компетентности, так и в ряде ключевых (в первую очередь) компетентностей, которые отражают способность субъекта деятельности к саморегуляции, рефлексии и активизации своих способностей для успешного решения поставленных учебных задач. Определение инвариантов компетентностей необходимо для полного понимания: «А кого мы хотим получить на выходе, после окончания университета?» Необходима профессиографическо-компетентностная характеристика будущего специалиста, включающая инвариантные и вариативные компоненты компетентности, набор знаний, умений, индикаторы и показатели сформированности. Определенные аспекты данной проблематики рассматриваются в работах М.Д. Ильязовой, И.С. Казакова. В частности, в работе М.Д. Ильязовой [1], посвященной формированию инвариантов профессиональной компетентности, описана структура компетентности выпускника вуза «как система инвариантных элементов (индивидуально-психологический, мотивационный, инструментальный, ценностно-смысловой и конативный) и компонентов (общая и специальная, профессиональная и социально-психологическая компетентность)». В структуре профессиональной компетентности социологов М.Д. Ильязова выделяет следующие компетентности [2]: