

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

На правах рукописи

УДК: 37:378.14:796

ИСАКОВА ЖАННА ЖАМАНКУЛОВНА

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор Бабаев Д.Б.

БИШКЕК –2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I ГЛАВА. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ	7
1.1. Основные категории понятия и сущность двухуровневого образовательного процесса подготовки магистров в системе высшего образования	7
1.2. Педагогические условия реализации двухуровневого образовательного процесса в Кыргызской Республике	22
Выводы по первой главе диссертации	40
II ГЛАВА. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ СИСТЕМЫ ДВУХУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	42
2.1. Научно-методическое обеспечение системы двухуровне- вого образовательного процесса	42
2.2. Педагогическая поддержка и управление учебного процесса в системе двухуровневого образовательного процесса ...	80
Выводы по второй главе диссертации	107
III ГЛАВА. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕРЕХОДУ НА ДВУХУРОВНЕВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	109
3.1. Проведение и организации педагогического эксперимента	109
3.2. Результаты экспериментального исследования и их обсуждение	142
Выводы по третьей главе диссертации	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	162
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	163
ПРИЛОЖЕНИЯ	189

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Важнейшим фактором формирования человека и общества в целом было и остается образование. Оно выступает гарантом воспроизводства общества, служит эффективным средством передачи накопленных знаний и социокультурного опыта от поколения к поколению.

В последнее время наблюдается активное развитие науки и техники, что непосредственно содействует превращению образования в некую широкую область человеческой деятельности. Однако, в данной сфере наметился и ряд отрицательных тенденций, в частности, отставание темпов развития образования от темпов развития науки, техники и технологий, в разрыве между ростом информации и возможностью ее усвоить обучающимся, в инерционности образования и общества, в дефиците материальных ресурсов, обеспечивающих эффективное функционирование этого института и др.

В связи с этим возникает необходимость глубокого переосмысления самих основ профессионально-педагогического образования, сущности новой двухуровневой системы, реализуемой в вузах, государственного образовательного стандарта (ГОСТ) высшего профессионального образования нового поколения, деятельности конкретного вуза со своими традициями и инновационными возможностями. Комплексный анализ этого сложного социокультурного феномена XIX века как целостного явления, внимательное изучение его потенциала и перспектив развития отвечает как запросам личности, так и требованиям сегодняшнего общества.

Именно эти противоречия, возникающие между постоянно усложняющимися требованиями к подготовке профессиональных кадров и фактическим уровнем функционирования двухуровневой системы образования в целом и ее структурных компонентов и стали причиной для проведения данного диссертационного исследования.

В ответ на требования общественного развития современная ситуация в высших учебных заведениях характеризуется массовой вовлеченностью преподавателей и администрации в подготовку к реализации нового поколения

ГОСТов высшего образования, что способствует внедрению Болонской декларации. Поэтому на кафедрах идет активная работа над образовательными программами, учебными планами, учебными программами дисциплин и другими соответствующими документами.

Цель работы: определить и экспериментально обосновать организационно-педагогические условия формирования педагогической компетентности магистра физической культуры в системе двухуровневой подготовки.

Задачи:

1. Проанализировать основные категории понятия и сущность системы двух-уровневой подготовки в системе высшего образования.

2. Разработать модель содержания учебно-воспитательного процесса в вузе, ориентированную на формирование профессиональных компетенций подготовки магистра физической культуры.

3. Определить основные структурные, содержательные компоненты и критерии оценки профессиональных компетенций магистров физической культуры.

4. Разработать и экспериментально обосновать педагогическую технологию, обеспечивающую реализацию основных компонентов программы профессиональной подготовки магистров физической культуры.

Научная новизна и теоретическая значимость:

- проанализированы и уточнены основные категории понятия и сущность системы двухуровневой подготовки в системе высшего образования;

- сформирована научно-педагогическая образовательная среда, нацеленная на реализацию преимуществ двухуровневого образования и обеспечение «индивидуальной образовательной траектории» обучения бакалавра и магистра;

- разработаны модели содержания учебно-воспитательного процесса в вузе, ориентированной на формирование профессиональных компетенций магистра физической культуры;

- обоснована логически оправданная последовательность образовательного процесса: кредитно-зачетная система – модульное построение учебного процесса – возможность индивидуальной траектории обучения – внутри-вузовская и межвузовская мобильность образовательных программ, которая позволяет обеспечить полноценное международное сотрудничество.

- полученные результаты позволяют скорректировать ГОСТ по направлению «Магистр ФК»;

- в разработке методических рекомендаций по организации учебного процесса, использованию и интеграции уже существующих и новых технологий обучения, инструментально-контролирующие программные средства;

На защиту выносятся следующие положения:

- система подготовки магистра физической культуры, обеспечивающая уровень готовности к будущей профессиональной деятельности через овладение совокупностью общих, общепрофессиональных и специальных компетенций;

- модель системы научно-методического обеспечения подготовки магистра физической культуры.

Личный вклад соискателя в науку: комплекс дидактических средств, разработанный соискателем позволит «запустить» процесс выработки профессионально-педагогической компетенции, навыков и умений магистров ФК; методические рекомендации по организации учебного процесса, использованию и интеграции уже существующих и новых технологий обучения, инструментально-контролирующие программные средства будут применены в учебном процессе КГАФКиС; разработана модель подготовки современного магистра физической культуры, позволяющая обеспечить уровень готовности к будущей профессиональной деятельности через овладение студентами совокупностью общих, общепрофессиональных и специальных компетенций

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационной работы докладывались и обсуждались на

Международных научно-практических конференциях, симпозиумах и научных семинарах: «Современные проблемы теории и практики физической культуры и спорта» (2008, 2010гг.); «Спорт за интеллектуальное и нравственное развитие общества» (2012 г.); «Общественные науки: проблемы, перспективы и развитие» (ККУ им. М.Кашгари, 2012 г.); «Теория и практика подготовки педагогических кадров в Центральной Азии» (КНУ им. Баласагына, 2013г.); «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания» (КГПУ им. И.Арабаева, 2014); «Теоретические и практические аспекты развития современной науки и образования» (ИСИТО, 2014 г.), «Место, роль и перспективы международных университетов в эпоху глобализации» (Ата-Тюрк-Ала-Тоо, 2016г), «Билим берүү, тарых жана маданият – өлкөнүн өнүгүүсүнө өбөлгө» аттуу эл аралык илимий-практикалык конференциясы (Нарын, 2016 г.), «Национальные виды спорта и всемирные игры кочевников: историческое наследие и будущее (г. Чолпон-Ата, 2017 г.) и др.

Результаты диссертационного исследования внедрены в учебно-воспитательный процесс Кыргызской государственной академии физической культуры и спорта (Акт внедрения № 1).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. По теме диссертации опубликовано 26 научных статей в рецензируемых изданиях, в том числе 20 статей в журналах, рекомендованных ВАКом КР, 4 статьи в журналах РИНЦ КР, 2 статьи опубликованы в журналах, индексируемых в РИНЦ за пределами Кыргызстана, а также справочно-методическое пособие «Положение о магистратуре КГАФКиС».

Структура и объем диссертации. Структура диссертации и логика изложения материала отображает последовательность решения основных задач исследования. Работа состоит из введения, трех взаимосвязанных глав, заключения, практических рекомендаций и списка использованной литературы и приложений. Общий объем диссертации составляет 163 страниц. Использовано 216 источников.

I ГЛАВА. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

1.1. Основные понятия категории и сущность двухуровневого образовательного процесса подготовки магистров в системе высшего образования

В современных условиях развития общества роль и значение образования определяется обращением Кыргызстана к демократии, рыночной экономике, необходимостью выхода ее отставания от глобальных Международных направлений финансового и общественного развития. Другими словами, в настоящий момент образование рассматривается как «локомотив» социальных, политических, экономических и идеологических конфигураций. Поэтому, данный социальный заказ касается всех звеньев образования.

Вызовы новейшей цивилизации закономерно способствуют «образовательному буму» во всех странах, и Кыргызстан не может и не должен оставаться за пределами общемировых тенденций. Главнейшие из них – переход к системе «образование через всю жизнь», усиление вариативности образования на всех ступеньках, тенденция к большей практической ориентации результатов обучения, информатизация. Эти все направленности взаимосвязаны друг с другом, реализация одной из них считается условием реализации других.

Мы солидарны с позицией Ефремова А.П. [82], который утверждает, что подписание Кыргызской Республикой Болонской декларации открывали перед отечественной системой образования новые перспективы, которые потребовали в высшем образовании преобразования и приведения к двухуровневой системе (бакалавриат, магистратура), принятию принципов кредитно–модульного построения обучения и взвешенного решения в пользу «накопительных» либо «трудозатратных» систем [82].

Известно, что бакалавриат и магистратура представляют собой две самостоятельные ступени высшего образования.

Система обучения «бакалавриат–магистратура» соответствует современному образованию, основной целью которого является подготовка достаточно широко образованных специалистов, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности. Бакалавриат позволяет испытать себя в целом ряде областей знаний, позволяющие сделать студенту осознанный выбор будущей профессии.

Бакалавриат выступает фундаментом высшего образования. Точно выбрать сферу своей деятельности практически невозможно для выпускника школы, но вполне возможно при поступлении в магистратуру; бакалавр – это полноценное высшее образование, его особенность заключается в том, что это общепрофессиональная подготовка, являющаяся основой профессиональной компетентности.

Особенности введения двухуровневой системы обучения, по мнению Пашкевича А.В. [167], заключается в следующем: если раньше система образования бакалавриат – магистратура была альтернативой традиционному – специалисту, то теперь преимущество получает бакалавриат – магистратура, специалитет остаётся в нескольких отраслях (там, где государство берёт на себя ответственность трудоустройства выпускников); бакалавриат – магистратура получает высшее признание, позволяя студенту профессионально самоопределиться [167].

Целями Болонского процесса являются не просто создание общеевропейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности студентов с возможностью трудоустройства, но также формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно–технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы; обеспечение конкурентоспособности европейских вузов; достижение большей совместимости и сравнимости, а также

гармонизации национальных систем высшего образования; повышение качества образования [113].

Сегодня проблема в том, чтобы частичное видоизменение стандартных одноуровневых долгосрочных образовательных программ не приводит к преобразованию в двухступенчатую систему.

Нужно было создавать новые двухуровневые образовательные программы, в которой обе ступени были бы сильно диверсифицированы по целям и профилям; между ними была бы найдена оптимальная сбалансированность; были бы установлены взаимосвязи с помощью различных переходов и мостов, посредством которых можно было бы перевести обычную квалификационную структуру из «лестничной» в «сетевую», что позволит обучающемуся студенту найти более короткий и упрощенный путь к переходу от одной специальности на другую [177].

Внедрение двухуровневого образовательного процесса считается основным элементом комплексного преобразования всей сферы высшего образования. Именно в данный момент, когда технологии и знания стремительно обновляются, готовить «узких» специалистов в стенах вуза, начиная с первого курса и на протяжении длительного периода времени, нежелательно.

Путем внедрения двухуровневого образовательного процесса решается проблема поиска оптимального соотношения между принципами доступности и качества высшего профессионального образования [87, 88].

Структурные элементы двухуровневой системы высшего профессионального образования представлены следующим образом: цели (ради которых она создана); учебная информация, средства коммуникации; обучаемые; педагоги (рис.1.1.):

При целостном подходе к анализу новой системы важно выделить основные **функциональные** элементы, изменения в которых позволяют привести её к успешному достижению поставленных целей. Они представляют собой базовые связи между исходным состоянием элементов системы и конеч



Рис.1.1. Структура двухуровневой системы высшего профессионального образования

ным, искомым результатом.

Двухуровневая система высшего профессионального образования состоит из следующих функциональных элементов (рис.1.2.):

1. **исследовательский**, связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости в создании эффективных образовательных систем, с анализом противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих педагогических и учебных задач, факторов, определяющих эффективность деятельности педагогических коллективов;

2. **коммуникативный**, регулирующий взаимоотношения как по вертикали (между администрацией, педагогами и студентами), так и по горизонтали (между руководителями разных подразделений, профессорско-преподавательским составом и студентами между собой);

3. **конструктивный**, нацеленный на создание, композиционное построение и экспериментальную проверку инновационных форм, методов обучения и воспитания;

4. **корректирующий**, функционирование образовательных систем с целью сокращения разрыва между существующими результатами обучения, воспитания и профессионально-педагогической компетентности специалистов и искомыми, т.е. в соответствии с потребностями общества;

5. **организаторский**, связанный с созданием соответствующих условий для эффективного функционирования образовательной системы в целом и ее структурных элементов;

6. **проектировочный**, анализирующий тенденции развития общества и корректирующий в функционирование образовательных систем с целью сокращения разрыва между существующими результатами обучения, воспитания и профессионально-педагогической компетентности специалистов и искомыми, т.е. в соответствии с потребностями общества [69].



Рис.1.2. Основные функциональные элементы двухуровневой системы высшего профессионального образования

Высшее двухуровневое образование развивается на основе взаимосвязи всех социальных институтов и Международного сообщества в рамках Болонского соглашения. Наше общество динамично, непредсказуемо, внедрение же двухуровневого образовательного процесса является результатом трансформации всех систем жизнедеятельности общества. Внешняя среда – общество – представляет собой непостоянную и неустойчивую субстанцию.

По мнению целого ряда современных исследователей, Болонская декларация требует более глубокого осмысления и научно-методического обеспечения, а также решения проблем, связанных с адаптацией ее положений к реалиям нашего общества, состоянию системы общего и профессионального образования в соответствующих регионах [114, 118, 121].

Князев С.Т. главным принципом Болонского соглашения называет внедрение системы зачетных единиц (ECTS – European Credit Transfer System) [118, с.68]. Данная система начинает работать в том случае, если организаторы и исполнители создают на практике образовательную программу, нацеленная на реализацию базовых преимуществ двухуровневого образования, например, обеспечение «индивидуальной образовательной траектории» обучения студента внутри вуза и за его пределами. Речь идет о предоставлении студентам реальной возможности выбирать подходящую траекторию обучения: модули, комбинации учебных курсов (часть которых можно «взять» в других вузах – республиканских и международных) в соответствии со своими возможностями, интересами, в том числе с ориентацией на запрос работодателя.

От качества построения системы зачетных единиц зависит то, как будет (и будет ли вообще) отстроена последующая цепочка нововведений: кредитно-зачетная система – модульное построение учебного процесса – возможность индивидуальной траектории обучения – внутривузовская и межвузовская мобильность образовательных программ – и только полноценное международное сотрудничество и т. д.

Переход с пятигодичного обучения на четырехгодичное – сложный процесс. Дело в том, что реформа образования предполагает финансовое вливание. Причем оно должно ощущаться там, где непосредственно осуществляется образовательный процесс, то есть в вузах. Речь идет не об автоматическом увеличении зарплаты преподавателей, а о финансовых инструментах, позволяющих стимулировать и направлять процесс в русло заданных целей. Экстенсивная модель меняется на интенсивную – количество часов, проведенных в аудитории, не является, строго говоря, критерием

качества. Ведь меняется сам критерий: раньше в основу оценки качества подготовки специалиста ставилось знание, сейчас – компетенция.

Компетенция – (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Компетенция – базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественно – продуктивной деятельности [130].

Компетенция – совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающее в себя применение знаний, умений и навыков в качественно – продуктивной деятельности [130].

Если знание – это способность студента выразить тот набор информации, который передал ему преподаватель или он сам почерпнул из источников, а потом изложил на экзамене, то компетенция – это интегративное качество выпускника, которое выражается в способности эффективно действовать, решать определенный набор профессиональных задач разной сложности в стандартных и нестандартных ситуациях [9].

В современных рыночных условиях основная задача вуза – это поиск инновационных методов, способных оптимизировать длительность образовательного процесса, повысив его интенсивность, реорганизовать структуру процесса с целью внедрения новейших образовательных технологий.

Введение двухуровневой системы образования бакалавр – магистр ослабило линейный принцип образовательной программы.

В этой системе бакалавриат становится самостоятельной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в избранной области профессиональных знаний, достаточных, для того чтобы, студент мог выйти на рынок труда или продолжить своё профессиональное обучение в магистратуре [165]. В программах подготовки бакалавра акцент делается на развитие универсальных умений, качеств личности, необходимых для конкурентоспособности на рынке труда, развитие умений самообразовательной

деятельности, способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности.

Ныне основная часть студентов идет по линии бакалавров. Однако известно, что в США, к примеру, в магистратуру поступает обычно не более 30% выпускников бакалавриата.

В связи с введением бакалавриата и магистратуры должна измениться их эффективность подготовки, зависящая не от срока, а от способа обучения. Образовательная задача бакалавриата, рассматриваемая как полноценное высшее образование, состоит в формировании базовых основ профессиональной культуры и основных деятельностных компетенций [16].

Лица, имеющие диплом бакалавра, будут готовы к профессионально-педагогической деятельности в качестве педагога физической культуры, тренера по специализации.

Бакалавр на рынке труда сможет занять свое место, если:

а) прежде всего, будет четко определен статус бакалавра в образовательном процессе высшей школы, отвечающий современным требованиям;

б) начнется процесс устойчивого экономического развития и возникнет потребность в специалистах;

в) возникнет конструктивный диалог между высшей школой и работодателями [175].

Обучение в магистратуре должно быть направлено на подготовку креативного класса специалистов, способных к решению более сложных задач.

Главным требованием становится то, что администрация вузов и работодатели должны работать сообща. Только совместными усилиями вузовского общества и работодателей можно подготовить будущих востребованных специалистов. И крупные предприятия, и ассоциации малого и среднего бизнеса будут не только участвовать в традиционной студенческой практике, принимая у себя будущих специалистов, но и реально входить в учебный процесс, помогать вузам материально, ориентировать будущих специалистов на те или иные конкретные рабочие места [16].

Реализация Болонского принципа в вузах происходит таким образом, что формирование магистерских программ привязано к специфике соответствующих выпускающих кафедр. Магистерские программы становятся непосредственным продолжением специализаций, введенных на четвертом курсе бакалавриата, что укрепляет линейный принцип двухуровневой образовательной траектории [195]. Это также означает подготовку специалистов для кафедры, но не для рынка труда, требующего более гибкой и более широкой образованности.

Одно из направлений решения этой проблемы, обсуждаемое в последние годы, состоит в укрупнении магистерских программ, реализуемых не одной, а несколькими выпускающими кафедрами. При этом специализации внутри укрупненных магистерских программ возможны и желательны, но они должны быть более гибкими, чем при традиционном подходе.

Укрупнение магистерских программ позволит обеспечить более гибкую их специализацию, содержательное наполнение этих программ, расширяя их реализацию за рамки одной выпускной кафедры [198].

Второе направление ухода от узкой специализации и линейной выстроенности двухуровневых образовательных программ, состоит в сопряжении образовательных траекторий бакалавра и магистра.

Следовательно, системный подход не имеет больше возможности считаться основополагающим в определении процессов модификации отечественного высшего образования. Ситуационный подход занимает позицию более подходящего для определения процесса модификации образования, его перехода на двухуровневый образовательный процесс подготовки. В переходный момент общество, вместе с одним из его базовых институтов – образованием, видоизменяющееся под воздействием внешней среды, социально-экономических вызовов глобализации, выступают сложными и динамичными явлениями, что делает почти невозможным применение неких универсальных подходов и требований.

К тому же употребление общепедагогического термина «система» к феномену трансформирующегося образования в Кыргызстане, на наш взгляд, не предоставляет возможности проанализировать сам процесс трансформации, так как «система» предполагает нечто привычное для общества, в то время как «трансформация» являет собой качественный переход от одного состояния к другому, прежде не существовавшему [198].

Бурэ К.С. выделяет ряд следующих преимуществ для студентов при переходе на уровневую систему [50]:

- гибкость системы образования, что обеспечит существенно легкий процесс смены профиля образования;

- разделение срока обучения на отдельные части продолжительностью в 4 и 2 года, между которыми возможен перерыв, который можно использовать для практической работы, стажировки в целях лучшего понимания сущности будущей профессии;

- предоставление возможности сменить учебное заведение в процессе перехода ко второму этапу, что, в частности, расширит практику получения магистерского образования за рубежом;

- предоставление возможности получения полного высшего образования за четыре года;

- более выигрышное положение у студентов, обучающихся на контрактной форме, в государственных вузах.

Современные исследователи, в частности, Л.С.Минина, Л.И.Логинова говорят о проблемах процесса вхождения вузов в двухуровневую систему образования, акцентируя внимание на создании новой модели «образование–наука–бизнес»[149].

В условиях двухуровневого образовательного процесса подготовки в системе образования появляются нетрадиционные для сегодняшней системы образования структурные составляющие – бакалавр, магистр, компетенции, кредитно–модульная система, мобильность и качество образования и др. Для успешного развития системы образования и всего общества необходим

функциональный баланс, так как любая трансформация, появление новых составляющих в образовании может привести к сохранению, адаптации или к разрушению, дезадаптации.

Переход на двухуровневый образовательный процесс подготовки специалистов становится социальным изменением с одной стороны, и характеризуется процессом трансформации (некой векторности) – с другой.

Двухуровневая система образования накладывается на имеющуюся и привычную для всех субъектов социокультурную реальность. Реальность характеризуется воспроизводством ценностей, образцов на основе социального, политического, экономического и идеологического состояния общества [59].

Выпускник магистратуры, освоив шестилетнюю основную образовательную программу, должен представлять широко эрудированного профессионала фундаментальной научной подготовки, владеющего методологией научного педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленного к педагогической и научной работе, обладающего учебно-исследовательской компетентностью (подготовленностью).

Концептуальная основа и цели магистерской подготовки базируются на представлении о непрерывности и преемственности стадий образовательного процесса, о взаимной проницаемости образовательных программ. В рамках единой шестилетней подготовки магистров четырехлетнее обучение бакалавров содержит необходимый минимум фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин, создает предпосылки для достижения магистерского уровня образованности в соответствующем образовательном направлении.

Реализация магистерских программ на многих выпускающих кафедрах, к сожалению, не поставила проблему подготовки преподавателей для новой ступени образования, ранее существовавшей практически в рамках частных новаций. Поэтому специалисты, занимающиеся магистратурой, не могут объяснить работодателям кто такой магистр, чем он лучше специалиста, что особенного, другого, нового появляется в его подготовке. В целом, на уровне государства, общества не сформировалось отношение к образовательной

ступени «магистр». Сегодня при трудоустройстве специалисты отделов кадров не готовы провести четкую градацию профессионального уровня магистра, слабо понимают степень различия «специалист» – «магистр» и сами работодатели. Поэтому целью, стоящей при подготовке магистров, является цель формирования востребованных профессиональных компетенций, как «вызов» в образовательной траектории взрослых.

Традиционно принятый в системе образования при реализации новшеств «метод проб и ошибок» имеет низкую эффективность. Следовательно, первичными задачами в подготовке к реализации магистратуры является формирование понимания в обществе и образовании ее как отдельной ступени образования, определение ее места, роли, задач и функций, а так же особых характеристик, отличающих от других ступеней и подготовки преподавательского корпуса. Поэтому при переходе на стандарты третьего поколения и, имеющемся опыте реализации магистерских программ, нами осуществляется попытка решения такой задачи [58].

Мы считаем, что есть необходимость трактовки магистратуры, прежде всего как образования для взрослых. Даже если контингент поступивших состоит из выпускников предыдущей ступени образования без перерыва продолжающих обучение, у этих магистрантов наличие диплома бакалавра или специалиста стимулирует развитие всех характеристик взрослых людей. А это значит, что образовательный процесс невозможно строить по тем же принципам, что и для студентов получающих образование сразу после школы. Следовательно, необходимо обратиться к андрагогическим позициям, чтобы понять, каким образом строить учебный процесс в магистратуре [58].

Цели магистерских программ заданы переходом образования на компетентностный подход и с учетом требований работодателей. С учетом контингента и его характеристик необходимо индивидуальное целеполагание учащихся, направленное на удовлетворение его образовательных запросов с опорой на социальный и профессиональный жизненный опыт.

Требования к содержанию учебного процесса магистерской подготовки, как обучения взрослых следующие:

1. Системность и целостность обучения заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов. Системность следует понимать и как систематичность, т.е. непрерывность или регулярность обучения, причем с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении.

2. Проблемность, диалогичность и практикоориентированность – это востребованность приобретенных студентами знаний, умений, навыков хозяйственной, научно-педагогической деятельности предприятия. Для планирования и организации обучения необходимы исследование и анализ производственной деятельности магистранта, что позволит сформулировать индивидуализированные цели и задачи обучения, опереться на его ментальный субъективный опыт [58].

3. Многовариативность содержательных единиц и источников, открытость последним достижения и актуальным проблемам науки и практики, гибкость, многообразие через программы дополнительного образования.

4. Интегрированность и экспериментальность содержательного материала, позволяющие создать не привычный учебный процесс, а деятельность взрослых по освоению нового содержания с личными образовательными продуктивными приращениями [58].

Дальнейшее профессиональное и личностное развитие магистра предполагает возможность его обучения в аспирантуре (докторантуре), поэтому магистратура должна строиться так, чтобы аспирантура (докторантура) из формы послевузовского образования превратилась в третью ступень многоступенчатой системы подготовки в вузе. В связи с этим, необходимо дальнейшее совершенствование программ бакалавриата с целью диверсификации их целевого назначения, более полного определения образовательной ниши, которую им предстоит занять.

В вузах, где она сегодня применяется, носит искусственный характер и совершенно несопоставима с зарубежными системами, так как последние были созданы при иных, гораздо более благоприятных экономических условиях [193]. Тем не менее, модернизаторы высшего физкультурного образования до сих пор не могут понять, что студенты, оканчивающие физкультурные вузы никакого отношения не имеют к квалификации специалиста – профессионала, а только специалиста, так как подготовка последнего в основном связана с репродуктивным характером обучения [194].

Тогда как в новых социальных условиях требуется именно педагог – профессионал, который в отличие от педагога–специалиста может работать с образовательными процессами (реконструировать их), т.е. является субъектом профессионально-педагогической деятельности (а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи) и ориентирован, прежде всего, на развитие человеческих способностей [186].

В результате в вузах физкультурного образования больше озабочены разработкой технологий становления учебной деятельности [128], а не формированием профессионально-педагогической подготовленности, что вряд ли может привести в обучении к становлению профессионализма педагогической деятельности и тем более к формированию профессиональной личности студента. Введение категории профессионализма в педагогический процесс позволяет рассматривать её как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем: 1) профессионализма личности студента; 2) профессионализма деятельности [128].

Итак, двухуровневый образовательный процесс подготовки имеет целью расширить кругозор, создать условия для дальнейшего профессионального и личностного развития, предоставить возможность обучения в аспирантуре (докторантуре) для дальнейшего совершенствования профессионально-педагогической подготовленности.

Сегодня требуется вновь ответить на принципиально важный вопрос высшего физкультурно-педагогического образования: "А к чему собственно должен быть подготовлен магистр физической культуры?"

Для ответа на поставленный вопрос нами, прежде всего, были проанализированы основополагающие положения принятые в современных концепциях зарубежного и отечественного образования общей концепции магистерской подготовки. В результате проведенного анализа имеющихся работ по данной теме, были уточнены:

- **образовательная программа подготовки магистров** "...состоит из четырехлетней программы обучения бакалавра и не менее чем двухлетней специализированной магистерской подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую и/или научно-педагогическую деятельность";

- **целями подготовки магистров являются:** "...развитие знаний и научного мышления, освоение и закрепление магистрантами навыков ведения научной и педагогической работы; подготовка научно-педагогических кадров для вузов и иных областей профессиональной деятельности либо к дальнейшему обучению в аспирантуре";

- **степень магистра** "...фиксирует образовательный уровень, направленность полученного образования на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, наличие умений и навыков, необходимых начинающему научному работнику или преподавателю";

- **магистр** - это "...широко эрудированный специалист с фундаментальной научной подготовкой, владеющий методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к научной и педагогической работе" [200, с. 338-339].

Приведенные концептуальные положения достаточно четко дают определение тому, что отличает статус магистра от статуса бакалавра и специалиста, и позволяет, учитывая уже имеющийся опыт в подготовке магистров [3, с. 5-8], определиться в структурных компонентах основания магистерского образования и, следовательно, ответить на ранее поставленный вопрос.

Основываясь на данных проведенного нами в этом направлении исследования, мы пришли к заключению, что магистр по направлению 532000 - "Физическая культура" должен иметь подготовку по трем основным видам профессионально ориентированной деятельности, которые в своем предметном содержании и будут являть целостность основания магистерского образования:

- **научно-педагогическая деятельность**, связанная с углубленной фундаментальной научной и профессионально-педагогической подготовкой в области физической культуры и спорта (овладение данной деятельностью ориентировано на подготовку преподавателя-исследователя высшей школы);

- **научно-исследовательская деятельность** по актуальным проблемам теории физической культуры и спорта, ее частным теоретическим направлениям и смежным дисциплинарным наукам; подготовка к дальнейшему обучению в аспирантуре (овладение этим видом деятельности ориентировано на подготовку научного работника для научно-исследовательских учреждений);

- **предметно-педагогическая деятельность**, связанная с углубленной научно-методической подготовкой для практической работы в высших, средних специальных и общеобразовательных учреждениях по дисциплинам физической культуры, в специализированных спортивных школах и клубах по видам спорта (ориентирована на подготовку преподавателя, учителя, тренера и методиста для соответствующих организаций и учреждений) [144, с.7-9].

1.2. Педагогические условия реализации двухуровневого образовательного процесса в Кыргызской Республике

Модернизация образования в условиях глобализации – одна из дискуссионных проблем, стоящих сегодня перед нашей Республикой. Тематами обсуждения являются стратегические ориентиры развития образования и государственная образовательная политика, национальный фактор в образовании и другие проблемы, в том числе связанные с реализацией Болонской декларации.

Следует отметить, что еще в 1993 году в законе КР «Об образовании» была определена подготовка бакалавров и магистров.

Объективная необходимость и наличие основополагающих нормативно-правовых условий позволили кардинально диверсифицировать и дифференцировать всю систему высшего профессионального образования Кыргызской Республики [1, с.132-133]. В данное время существенно увеличилось количество вузов.

Если в 1990 году в республике было 9 высших учебных заведений с общим контингентом студентов 58,8 тыс. человек, то в данное время высшее профессиональное образование Кыргызстана представляет собой сеть из 52 высших учебных заведений, включающих в себя 31 государственных и 21 частных учебных заведений, в которых обучаются около 223 тыс. студентов. В целях диверсификации, создания поликультурного образовательного пространства в Кыргызстане действуют кыргызско-российские вузы, Американский университет, турецкие вузы, вузы, придерживающиеся положений Болонской декларации (ИСИТО, ИМОП) и т.д. Это один из самых высоких показателей среди стран СНГ.

Становится актуальной трансформация государственно-национальных образовательных систем с целью приведения их в соответствие с Международными требованиями и стандартами. Для этого необходимо сделать следующие шаги:

- 1) интеграция образовательных систем в соответствие с Болонской декларацией;
- 2) сочетание массовости и элитарности высшего образования (т.е. должны быть элитарные вузы);
- 3) укрепление единства образовательного и исследовательского процессов в вузе;
- 4) превращение вузов в проводников в жизнь идей гражданского общества – свободы, честности, справедливости, терпимости, законопослушания и т. д. – с обязательным сохранением национальных традиций и особенностей, присущих всем народам Кыргызстана [190].

В КР максимальный объем учебной нагрузки обучающихся не может составлять более 54 академических часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы, максимальный объем аудиторных учебных занятий для студентов очной формы обучения в неделю составляет 36 академических часов, а для магистрантов – 24-28 часов.

Для всех сегодня должен быть понятным тот факт, что образование в условиях глобализации должно быть конкурентоспособным. Без конкурентоспособности образования не может быть конкурентной рабочей силы, а без нее – конкурентоспособной экономики. А экономика будет успешно развиваться тогда, когда ее фундаментом будет наука и образование [204].

Достижение конкурентоспособности образования, в первую очередь, зависит от его качества, что является приоритетной задачей любого современного государства, поэтому не случайно одно из первых мест в Болонской декларации занимает введение системы академических кредитов, что является основой развития мобильности студентов и педагогов. Это существенно облегчает доступ студентов к учебным программам других вузов, но в то же время требует значительных кадровых, временных и финансовых ресурсов и создания нормативно-методической базы [188].

Основными направлениями интеграции в Болонский процесс должны стать: создание единого нормативно-правового образовательного пространства; участие в работе Интеграционного комитета, Таможенного союза, Международного исполнительного комитета Центрально-азиатских стран в области образования [205].

Начиная с 2012 года в вузах Кыргызстана вводится двухуровневая подготовка специалистов, осуществляющих подготовку кадров по двухуровневой системе. На сегодня Программы подготовки бакалавров реализуется в 52 вузах, магистерские программы реализуются в 19 вузах республики. При этом количество направлений подготовки бакалавров составляет 87, а количество магистерских программ – 36 (stat.kg/ru).

При этом следует отметить, что процесс перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования Кыргызской Республики имеет ряд тенденций и особенностей. Например, в таких транснациональных вузах республики, как Международный Университет Кыргызстана, Американский Университет в Центральной Азии, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Кыргызско-Турецкий университет «Ала-Тоо» обучение студентов ведется полностью по направлениям бакалавриат и магистратура, а в других вузах республики до 2012 года двухуровневая система подготовки специалистов сочеталась с подготовкой дипломированных специалистов по традиционной системе [1].

ГОСТы второго поколения разрабатывались для программ подготовки бакалавра и специалиста в разные периоды и зачастую с разными подходами, что осложнило технологию организации учебного процесса в вузах, реализующих широкую номенклатуру лицензированных образовательных программ. При этом стандарты подготовки бакалавров формировались на широкой фундаментальной и гуманитарной основе.

Модели бакалавриата и магистратуры предполагали подготовку выпускников только к научно-исследовательской и научно-педагогической работе.

Отдельные вузы самокритично отмечают, что внедрение двухуровневой системы, инициированное несколько лет тому назад, выразилось лишь в структурных изменениях, а вопросы качества подготовки стали обсуждаться недавно. В связи с этим в данное время в КР остро стоит вопрос о приоритетном развитии двухуровневой системы высшего профессионального образования. Объективная необходимость в этом обусловлена, во-первых, тем, что в СНГ, данный вопрос получил свое кардинальное и окончательное решение. И это внесло существенное изменение в образовательное пространство СНГ, провоцируя и остальные страны Содружества ускорить переход на многоуровневую систему подготовки специалистов. Во-вторых, это фундаментальное требование общеевропейского Болонского процесса. Как

известно, в 2009 году в г. Левен (Бельгия) Кыргызстан подписал коммюнике – «Болонский процесс–2020. Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» и в своих стратегических планах и объявил о своих намерениях присоединиться к общеевропейскому образовательному пространству [1].

В свете этого 23 августа 2011 года было издано Постановление Правительства Кыргызской Республики № 496 «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике», разработаны макеты ГОСТов высшего профессионального образования третьего поколения подготовки бакалавров, магистров и дипломированных специалистов на компетентностной основе, а также переработан государственный Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования.

В Кыргызстане была установлена двухуровневая структура высшего профессионального образования, а также начался процесс разработки макетов ГОСТов нового поколения. Некоторые стандарты не отвечают требованиям сегодняшнего дня и требуют существенной доработки.

Следует отметить, что, несмотря на сложности практического признания степени «бакалавр» рынком труда, выражающееся в отсутствии тарифно-квалификационных характеристик, в вузах республики ведется подготовка бакалавров.

Введение уровневого высшего профессионального образования (бакалавр–магистр) является важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования.

Введение бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре будет больше соответствовать современному рынку труда. Такая система станет более гибкой и базой для формирования структуры квалификаций и образовательных программ согласно потребностям общества.

Несмотря на трудности, многоуровневое высшее образование – перспективная линия современного реформирования. Многоуровневость

обучения позволит оперативной коррекции направлений обучения студентов с учетом их индивидуальных потребностей и потребностей рынка в специалистах различного уровня. Такое обучение позволяет отбирать на каждую ступень подготовленных студентов, способствующее повышению качества обучения. Тем самым в процесс обучения вносится элемент состязательности, положительно влияющий на качество подготовки специалистов, что позволяет по завершению одного цикла отбирать лучших студентов для последующего.

Благодаря интеграции в Болонский процесс, в вузах осуществляется переход на двухуровневую систему, вводится кредитная система ECTS, студентам предоставляется свобода выбора соответствующих учебно-научных дисциплин и возможность участия в формировании своего индивидуального учебного плана, повышается мобильность студентов, и используется модульно-рейтинговая система оценки знания и др.

Не менее важной проблемой магистерской подготовки является проблема выбора направленности и существа конкретизации содержания специализированного образования магистра, поскольку, как уже говорилось, его непосредственная подготовка складывается из образовательной программы подготовки бакалавра (4 года) и образовательной специализированной программы подготовки магистра (2 года).

Для изучения данной проблемы нами был проведен анализ содержания и направленности ныне действующих образовательных программ для подготовки как бакалавров, так и магистров, а также базовых учебных дисциплин, входящих в соответствующие действующие ГОСТы.

В новых условиях изменяется система оценки, как качества работы преподавателя, так и результата обучения магистранта. Важно включить магистранта в коммуникативное поле научно-исследовательского коллектива, помочь ему освоиться в команде профессионалов. Здесь ценно воспроизведение компонентов интеллектуальной коммуникации: участие в дискуссиях на «круглых столах», проба сил в качестве модератора, выступление на конференциях, обсуждение публикаций и т.д. Только такие формы организации

учебного процесса позволяют не просто изложить знания, а позволяют сформировать необходимые профессиональные компетенции. Этот подход меняет содержание образования, делает его современным и востребованным.

Необходимо изменение роли учебно-методических объединений, которые должны стать центрами, объединяющими усилия государственных организаций, профессиональных ассоциаций, работодателей, широких кругов общественности в реформировании высшего образования. Важность приобретают создаваемые совместно с профессиональными ассоциациями и ведущими работодателями центры анализа компетенций на основе изучения потребностей рынка труда.

Значительная часть времени в магистратуре посвящается индивидуальной научно-исследовательской работе, консультациям, обсуждению текстов и т. д. Статус консультации в рамках двухуровневой системы образования существенно повышается. Это не просто консультация перед экзаменом, а регулярное консультирование силами преподавателей магистрантов по широкому кругу вопросов: от помощи в усвоении трудных вопросов темы до написания статей и диссертаций.

Еще один важный принцип двухуровневого образования – это вопрос самостоятельной работы магистранта решается через создание каждым преподавателем электронного динамического курса, который позволяет фиксировать долю участия и успешность освоения предмета магистрантом. Для того чтобы электронные курсы заработали, преподаватели должны их разработать. А это значит, что преподавателю для создания качественного электронного продукта, помимо тех часов, которые он проводит в аудитории, необходимо найти значительное по объему время на разработку учебно-методических материалов.

Электронный курс не аналогичен учебнику, он хоть и содержит учебный материал, в нем должен быть набор методически продуманных профессиональных задач. Преподаватель магистратуры, предлагая свои услуги, демонстрирует

и свой набор обучающих электронных курсов, содержащих исследовательский компонент.

Профессионализм преподавателя магистратуры оценивается не только по тому, какие статьи он написал или какую издал книгу (хотя это тоже важно), но и по качеству учебно-методического обеспечения, которое он прилагает к данной учебно-научной дисциплине.

Итак, если специалитет соответствовал приоритетам высоко развитого индустриального общества, то двухуровневое образование – постиндустриального. Процесс подготовки специалистов в этих условиях должен быть, во-первых, куда более динамичным и, во-вторых, предполагать совсем иной тип мобильности, который существенно изменяет само содержание образования.

Система бакалавриат – магистратура придает образовательному процессу несколько измерений мобильности: по горизонтали, по вертикали, внутри образовательного учреждения и вне его. В конечном итоге она расширяет возможности самого выпускника вуза в пространстве предложений и вызовов [207].

Основная проблема – как построить образовательный процесс, чтобы позволить выпускнику вуза конкурировать с выпускником европейского вуза по критериям европейского образовательного пространства [18]. На этом пути пока много нерешенных проблем – и внутривузовских, и тех, которые возникают из-за непоследовательности решений Министерства образования и науки КР и отсутствия консолидированного мнения по этому вопросу в обществе в целом. Решение принималось не преподавателями и вузами, а сверху, по устоявшейся схеме. Именно то, что решение не было мотивировано консолидированным мнением преподавательского сообщества, породили трудности и проблемы данного периода.

Сторонники реформы считают, что единые европейские стандарты позволят студентам расширить свои возможности. Бакалавр, выученный в вузах КР, сможет продолжить образование, скажем, в Сорбонне. Кроме того, реформа разрешит вечную дилемму – учиться или работать. Студенты смогут выбрать –

посвятить себя работе, имея диплом бакалавра, или поступать в магистратуру. При этом они экономят время, если вдруг понимают, что учатся «не на того». К явным преимуществам двухуровневого образования относится то, что оно лучше встраивается в перманентно изменяющийся социальный запрос.

Схему бакалавриат – магистратура будет крайне трудно реализовать, так как в нашей Республике найдется мало вузов, которые смогут, не снижая качества образования, за три – четыре года выпустить квалифицированных специалистов [18]. Сжатые сроки, в которые вузы должны перепрофилироваться, по мнению экспертов, приведут только к некачественной подготовке. Есть предположение, что отдельные учебные заведения просто разделят уже имеющиеся дисциплины на две части и первую часть будут проходить в бакалавриате, а вторую – магистратуре.

Некоторые эксперты считают, что реформа высшей школы не превратит наших студентов в европейских, и к зарубежной системе образования мы не приблизимся, поскольку у нас образовательные ГОСТы согласованы с европейскими и даже нет единых учебных курсов.

Серьезная проблема заключается также в том, что общество не понимает причин внедрения двухуровневой системы образования в вузах.

Сегодня в обществе бытуют разные мнения по поводу введения бакалавриата и магистратуры.

Большинство вузовского сообщества считает, что при современном уровне образования без фундаментальной науки сложно представить прорыв в каких-либо направлениях космоса, физики элементарных частиц, живой материи и др.

В общем, в некоторых областях – математике, физике и ряде гуманитарных специальностей нужны фундаментальные знания. Бакалавриат этого, разумеется, не даст. Что касается экономических наук, то сегодня распространена точка зрения, что здесь бакалавриат возможен, для экономики страны пригодятся специалисты с четырехлетним сроком обучения.

Более остро стоит проблема внедрения в вузах КР общеевропейской системы зачетных единиц. В первую очередь трудности возникают там, где переход на двухуровневую подготовку осуществлен без пересмотра самой сути образовательной стратегии. Для образовательных программ, выстроенных таким способом, система зачетных единиц представляется явно избыточной [2, с. 25].

Нельзя не признать, что переход на двухуровневую систему образования имеет явные плюсы:

- типовой срок обучения увеличивается до 6 лет;
- вводится конкурсный барьер перед магистратурой;
- в одно направление соединяется несколько специальностей; предполагается подготовка высококвалифицированных бакалавров, способных работать по целому ряду специальностей;
- в магистратуре вуза предоставляется полная свобода, государственный компонент ничтожен [18].

Исходя из этого, переход на двухуровневую систему должен быть весьма полезен для нашего образования.

В настоящее время, ввиду объективных сложностей экономического и политического характера, в Кыргызстане для широкой интеграции образования республики в мировую систему необходима помощь международных организаций и вузов. Так, в Кыргызстане создан и функционирует центр ЮНЕСКО – ЮНЕВОК, который призван способствовать реформе профессионального образования. Национальная комиссия Кыргызстана по делам ЮНЕСКО по линии ЮНЕВОК работает с Главным управлением в сфере образования, а именно в области внедрения современных технологий обучения и подготовки кадров в процессе реформирования системы образования в Кыргызстане [201]. Такие организации как USAID, IREX, ACSELS, центр Фонда «Сорос–Кыргызстан» оказывают помощь в виде технической оснащённости учебных заведений компьютерами, современной техникой, а также финансируют обучение кыргызстанцев за рубежом [201]. В Евразийском

институте инновационных технологий (ЕвразИИТ) КНУ им. Ж.Баласагына с сентября 2006 г. реализуется проект «ТЕМПУС» по разработке магистерской программы с двойной компетенцией – информатика и социальные науки – совместно с европейскими вузами – партнерами проекта [30].

Определимся с педагогическими технологиями для учебного процесса магистратуры. В магистерской подготовке осознанно стоит вопрос о технологиях образовательного процесса и у магистрантов, не желающих в силу целевых установок и возраста быть «школьниками», и у преподавателей жестко ограниченных временными рамками по каждой дисциплине и необходимостью достижения магистрантами результатов по курсу возможных для использования на диссертационном уровне. Это вызвано пониманием, что в качестве основания андрагогических технологий образования лежат признаки: включение ими специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его развития как человека компетентного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в быстро изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата [122].

Преподаватель в учебном процессе выполняет новые функции:

- эксперта по технологии обучения взрослых;
- организатора совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения;
- соавтора (совместно с обучающимся) индивидуальной программы обучения;
- наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся;
- создателя благоприятных физических и психологических условий обучения и адаптации к обучению;
- источника знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся;
- технолога индивидуального целеполагания, диагностик образовательных запросов, рефлексивно-оценочных процедур [50].

Таким образом, внедрение магистерских программ обучения в массовом образовании остро ставит вопросы о готовности вузов реализации с точки зрения подготовки кадров нового формата, методического обеспечения и организации учебного процесса в целом для взрослых людей.

Также важны в плане создания единого образовательного пространства опыт работы таких межгосударственных вузов, как Кыргызско-Российский Славянский университет, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Американский университет в Центральной Азии, Кыргызско-Российская академия образования, Кыргызско-Кувейтский (Восточный) университет и др.

Другой важной проблемой является концептуальный выбор стратегии развития всей системы образования в Кыргызской Республике, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским образованием.

Сегодня в нашей республике практикуют две системы организации обучения: традиционная и инновационная. В отличие от традиционного, инновационное обучение ориентировано на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими лицами [91]. Следует четко понимать, что переход от жесткой нормативности к эвристичности прямо зависит от установки преподавателя на проблемность обучения, научный поиск, противостоящих информационному подходу в образовании [91].

Так, Д.Дьюи считал, что студент должен сам решать, чему и как ему следует учиться. Основным критерием оценки процесса обучения и воспитания в этом случае является развитие студента, а преподаватель должен лишь внимательно наблюдать за студентом и направлять его активность в ту или иную сторону [8]. На этой основе была сформулирована кредит-система, в которую входили: учебные планы, стандарты учебных дисциплин, система оценки знаний, индивидуально-ориентированная организация учебного процесса, нагрузка преподавателей [8].

Необходимо признать, что за 20 лет Независимости КР образовательная система, построенная на основе традиционной модели воспроизводства кадров, не дала каких-либо ощутимых положительных результатов [160].

В настоящее время многие вузы перешли на обучение по образовательным программам по формуле 4+2+2 – бакалавриат – магистратура – докторантура. Но при этом, помимо проведения организационно-методических реформ важно и реальное их наполнение, практическая их значимость. Для этого необходимы следующие условия:

1) инвестиционная привлекательность, структурная перестройка науки и образования и установление тесной связи с бизнесом и производством, формирование рынка интеллектуального труда и образовательных услуг;

2) международная конкурентоспособность, т. е. переход вузов из режима «выживания» в режим «устойчивого динамического развития» реализация комплекса мер по развитию экспорта образовательных услуг;

3) создание в вузах системы управления качеством учебного процесса с широким привлечением студентов, преподавателей и работодателей, направленно занимающихся маркетингом, договорными отношениями;

4) развитие инфраструктуры инновационной деятельности – научные технологические парки, инновационно-технологические центры, инновационно-промышленные комплексы [188].

В настоящее время Министерством образования и науки Кыргызской Республики совместно с Агентством профессионально-технического образования разработан пакет нормативно-правовых документов, в который входят: «Концепция развития образования до 2020 г.», «Стратегия развития образования на 2012–2020 гг.», утвержденная Постановлением Правительства № 201 от 23 марта 2012 г. и, как часть Стратегии – «Среднесрочная программа развития образования на 2012–2014 гг.». Нужно отметить, что раньше не было отдельного документа, посвященного развитию образования. В Стратегии приоритет зафиксирован как переход к широкосекторальному подходу (SWap), когда происходит объединенное финансирование сектора образования, при

котором консолидированные донорские средства являются прямой поддержкой бюджета [181]. В документах постулируется положение, что человек должен получить возможность возвращаться в систему образования столько раз, сколько будет необходимо, чтобы повышать имеющуюся или получить новую квалификацию. Поэтому основой политики государства в сфере образования является положение о непрерывном образовании на протяжении всей жизни и обучающемся сообществе [181].

В Концепции развития образования до 2020 г. утверждается, что система образования должна обеспечивать согласование двух базовых процессов:

- 1) сохранение и развитие культурной самобытности, поддержание национального своеобразия и многообразия культур;
- 2) включение Кыргызстана в региональное и глобальное образовательное пространство [123].

Если цели и задачи, изложенные в Концепции, будут четко выполняться, то к 2020 г. система образования будет в состоянии обеспечить конкурентоспособность и экономическое процветание страны, а также способствовать повышению стоимости и качества человеческого капитала. К тому времени станет возможным:

- 1) обеспечивать гарантированный доступ к качественному основному общему образованию и равный доступ к другим уровням образования в зависимости от способностей и потребностей каждого человека;
- 2) поддерживать талантливую молодежь на всех уровнях системы образования как важнейший ресурс инновационного развития страны;
- 3) иметь высококвалифицированные педагогические кадры с высоким статусом в обществе;
- 4) поддерживать академическую мобильность обучающихся в национальном и международном образовательном пространстве [123].

Эффективное использование педагогического потенциала двухуровневой системы образования и дидактические возможности вуза позволят достичь цели высшего профессионального образования и успешно решить государственную

задачу по подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных, компетентных, социально и профессионально мобильных специалистов различного уровня и профиля [71].

Для достижения подобных результатов, в первую очередь, необходимо решить проблему повышения качества обучения и профессиональной подготовки кадров в вузах. Для этого в Концепции предлагаются следующие действия:

1) изменение условий предоставления высшего образования:

– оптимизировать сеть вузов в соответствии с потребностями в кадрах Кыргызской Республики;

– перевести большую часть вузов на самофинансирование, обеспечив их автономию и интеграцию в экономическую среду;

– установить тесную связь между вузами и работодателями, постепенно переходя на подготовку кадров по заказам работодателей;

2) изменение структуры и содержания высшего образования:

– обеспечить организацию образования по многоуровневой системе (бакалавр, магистр, докторская степень – PhD);

– разработать и внедрить государственные образовательные стандарты нового поколения, основанные на компетентностной модели, позволяющей выпускнику быть конкурентоспособным в современном мире;

3) перестройка организации учебного процесса и изменение образовательной среды:

– внедрить Болонскую систему перевода и накопления кредитов;

– широко внедрять инновационные методы обучения;

– совершенствовать материально-техническую базу профессиональных учебных заведений;

4) совершенствование механизмов внутреннего и внешнего контроля качества;

5) изменение роли науки, т. е. больший акцент на практические результаты (изобретения и их внедрение в производство) [78].

По плану реализация Концепции и Стратегии развития образования в Кыргызстане должна пройти в три этапа:

- 1) 2012–2014 гг.;
- 2) 2015–2017 гг.;
- 3) 2018–2020 гг.

Мы солидарны с Айдаралиевым А.А. [7], который утверждает, что подписание Кыргызской Республикой Болонской декларации открывали перед отечественной системой образования новые перспективы, которые потребовали в высшем образовании преобразования и приведения к двухуровневой системе (бакалавриат, магистратура), принятию принципов кредитно–модульного построения обучения и взвешенного решения в пользу «накопительных» либо «трудозатратных» систем.

Особенности введения двухуровневой системы обучения, по мнению Пашкевича А.В. [168], заключается в следующем: если раньше система образования бакалавриат–магистратура была альтернативой традиционному – специалисту, то теперь преимущество получает бакалавриат–магистратура.

По мнению Асанова М.А. [20, с.20-22] реализация Болонского принципа в вузах происходит таким образом, что формирование магистерских программ привязано к специфике соответствующих выпускающих кафедр. Магистерские программы становятся непосредственным продолжением специализаций, введенных на четвертом курсе бакалавриата, что укрепляет линейный принцип двухуровневой образовательной траектории. Это также означает подготовку специалистов для кафедры, но не для рынка труда, требующего более гибкой и более широкой образованности.

Как отмечают Бегалиева Д.А. [38] и Бримкулов У.Н. [49] данная система начинает работать в том случае, если организаторы и исполнители создают на практике образовательную программу, нацеленную на реализацию базовых преимуществ двухуровневого образования, например, обеспечение «индивидуальной образовательной траектории» обучения студента внутри вуза и за его пределами. Речь идет о предоставлении студентам реальной

возможности выбирать подходящую траекторию обучения: модули, комбинации учебных курсов (часть которых можно «взять» в других вузах – республиканских и международных) в соответствии со своими возможностями, интересами, в том числе с ориентацией на запрос работодателя.

От качества построения системы зачетных единиц зависит то, как будет (и будет ли вообще) отстроена последующая цепочка нововведений: кредитно-зачетная система – модульное построение учебного процесса – возможность индивидуальной траектории обучения – внутривузовская и межвузовская мобильность образовательных программ – и только полноценное международное сотрудничество и т. д.

Следует отметить, что фундаментом для данных документов послужили действия МОиН Кыргызской Республики 2009–2010 гг. Так, в 2009 г. по результатам проверки была прекращена образовательная деятельность 14 вузов и структурных подразделений и отозваны лицензии у 15 вузов по 70 программ высшего профессионального образования. В 2010 г. отозваны лицензии по 74 специальностям в 14 вузах, структурных подразделениях и филиалах вузов. В июле 2010 г. на комиссии МОиН КР был утвержден переход к двухуровневой системе обучения [8]. При этом запланировано, что к 2014 г. все вузы Кыргызстана будут функционировать на основе этой системы.

По мнению Наркозиева А.К. можно вполне положительно оценить данные документы [160]. Однако, отдельные положения вызывают закономерные сомнения в плане скорости их реализации. Например, пункты о переводе на самофинансирование, переходе на подготовку кадров по заказам работодателей, выход на качественно новый уровень материально-технической базы, быстрое повышение профессиональной квалификации преподавателей – все эти аспекты реформирования системы образования, на наш взгляд, могут быть реализованы за более долгий срок, чем 5–6 лет. Положение же о непрерывном образовании, являющееся основой политики государства в сфере образования, как это отмечается в Концепции, вообще носит довольно декларативный характер, так как даже в Евросоюзе в

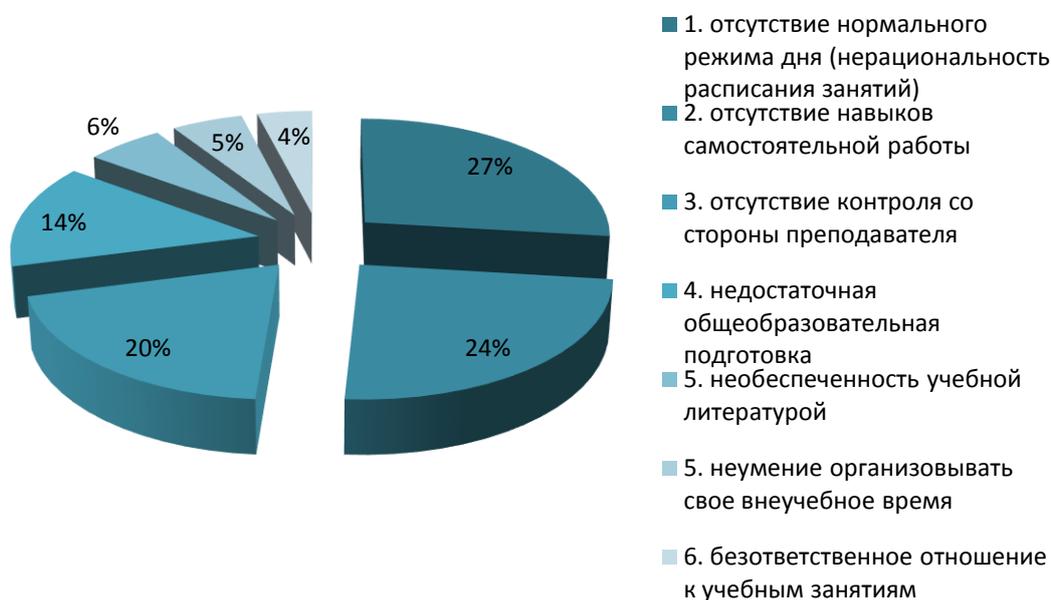
непрерывном образовании участвует малое число его граждан. Кроме того, большое количество школьников в Европе преждевременно бросают учебу и не получают необходимые им знания [126]. Также не стоит переоценивать возможности коммерциализации и самофинансирования высшего образования. Неслучайно было создано ЮНЕСКО, чья основная функция заключается в обеспечении государственного финансирования и качества образования [205]. В 2009 г. в Париже прошла очередная Всемирная конференция по высшему образованию под эгидой ЮНЕСКО, на которой было принято следующее определение: «Высшее образование как общественное благо и стратегический императив для всех уровней образования есть основа для исследований, инновационности и креативности. Поэтому правительства стран должны нести прямую ответственность за высшее образование и оказывать ему экономическую поддержку» [130].

Другим препятствием на пути перехода к общемировым образовательным стандартам является плачевное состояние дел в школьном образовании. На словах давно вроде бы уже ведется переход на инновационные методики преподавания, на деле же положительные результаты фактически отсутствуют. Поэтому большинство абитуриентов, поступая в вузы, не в состоянии эффективно воспринимать учебный процесс. Так, в начале 2013 года в КГАФКиС было проведено исследование об уровне успеваемости студентов 2 года обучения, в результате чего были выявлены основные факторы, мешающие успешно заниматься студентам:

- 1) отсутствие нормального режима дня (нерациональность расписания занятий) – 26,9 %;
- 2) отсутствие навыков самостоятельной работы – 24,2 %;
- 3) отсутствие контроля со стороны преподавателя – 19,8 %;
- 4) недостаточная общеобразовательная подготовка – 14,2 %;
- 5) необеспеченность учебной литературой – 5,7 %;
- 6) неумение организовывать свое внеучебное время – 5,2 %;
- 7) безответственное отношение к учебным занятиям – 4 % [189].

При этом надо учитывать, что двухуровневая система в первую очередь основывается на самостоятельной эффективной работе студента [159].

Основные факторы, мешающие успешно заниматься студентам



Наряду с этим, первоочередная задача в реформировании системы высшего образования заключается в реальном финансовом наполнении высокого социального статуса преподавателя, что позволит создать конкуренцию и градацию по необходимым качествам и умениям, что в свою очередь позволит реально, а не декларативно перейти на новую систему организации и функционирования всего высшего образования в Кыргызстане.

Выводы по первой главе диссертации

Внедрение двухуровневого высшего образования считается основным элементом комплексного преобразования сферы высшего образования. С введением двухуровневого образовательного процесса решается проблема поиска оптимального соотношения между принципами доступности и качества высшего профессионального образования.

Двухуровневый образовательный процесс состоит из следующих структурных элементов: цели, ради которых она создана; учебная информация, средства коммуникации; обучаемые; педагоги и развивается на основе взаимосвязи всех социальных институтов и общества, а также всего мирового сообщества в рамках Болонского соглашения. Наше общество динамично,

непредсказуемо, внедрение же двухуровневого образовательного процесса является результатом трансформации всех систем жизнедеятельности общества. Внешняя среда – общество – представляет собой непостоянную и неустойчивую субстанцию.

В современных рыночных условиях основная задача вуза – это поиск инновационных методов, способных оптимизировать длительность образовательного процесса, повысив его интенсивность, реорганизовать структуру процесса с целью внедрения новейших образовательных технологий.

Введение двухуровневой системы образования бакалавр – магистр ослабило линейный принцип образовательной программы.

Образовательная программа подготовки магистров "...состоит из четырехлетней программы обучения бакалавра и не менее чем двухлетней специализированной магистерской подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую и/или научно-педагогическую деятельность.

Магистр - это "...широко эрудированный специалист с фундаментальной научной подготовкой, владеющий методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к научной и педагогической работе" [75].

Данные концептуальные положения достаточно определенно формулируют суть того "приращения", которое отличает статус магистра от статуса бакалавра и специалиста, и позволяющие, учитывая уже имеющийся опыт в подготовке магистров, определиться в структурных компонентах программ магистерской подготовки в Кыргызской Республике [126].

II ГЛАВА. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ СИСТЕМЫ ДВУХУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Научно-методическое обеспечение системы двухуровневого образования

Основываясь на данных проведенного нами анализа литературных источников в этом направлении, мы пришли к заключению, что магистр по направлению 532000 - "Физическая культура" должен иметь подготовку по трем основным видам профессионально ориентированной деятельности, которые в своем предметном содержании и будут обеспечивать целостность основания магистерского образования:

- научно-педагогическая деятельность;
- научно-исследовательская деятельность;
- предметно-педагогическая деятельность, которая связана с углубленной научно-методической подготовкой будущего магистра.

Именно целостное овладение магистрантами основами предметного содержания перечисленных видов деятельности предлагается нами в качестве их непосредственной подготовки в вузах «физкультурного» профиля, которая, в свою очередь, дает им возможность в будущем работать и преподавателями высшей школы, и научными работниками соответствующих научно-исследовательских организаций, и высококвалифицированными специалистами - практиками.

Как показывают имеющийся опыт работы различных вузов Кыргызстана, единство целостности основания образования не являет собой жестко заданную структуру, а наоборот, предстает весьма гибкой системной организацией, позволяющей при необходимости осуществлять акцентированное (приоритетное) образование по одному из видов деятельности, наполняя и усиливая его соответствующим содержанием. Такая ориентация на приоритетное овладение магистрантами основами содержания или научно-

педагогической, или научно-исследовательской, или предметно-педагогической деятельности задается самим образовательным учреждением, осуществляющим подготовку магистров, и обеспечивается содержанием дисциплин так называемого вузовского компонента. При этом направленность на акцентированное овладение соответствующим видом деятельности, возможно, связанное с временной, объективно меняющейся потребностью в научных или педагогических кадрах, не ведет к изменению структуры основания подготовки и не нарушает целостности образовательного процесса.

Проблема выбора направленности и существа конкретизации содержания специализированного образования магистра, не теряет своей актуальности, поскольку, как уже говорилось, его непосредственная подготовка складывается из образовательной программы подготовки бакалавра (4 года) и образовательной специализированной программы подготовки магистра (2 года).

Прежде чем сделать анализ содержания и направленности ныне действующих образовательных программ для подготовки как бакалавров, так и магистров, необходимо уточнить те требования, которым должны соответствовать программы магистерской подготовки, которые затем могут стать объективным ориентиром для насыщения основ содержания магистерского образования.

Важнейшей составляющей в организации учебно-воспитательного процесса является его научно-методическое обеспечение. Новая целевая ориентация требует качественно иной структуры и содержания учебного процесса, позволяющих формировать его в соответствии с требованиями нового поколения образовательных стандартов [24].

Посредством научно-методического обеспечения на базе информационно - коммуникативных технологий формируется педагогическая компетенция.

Педагогическая компетенция – это интегральное личностно-профессиональное новообразование, которое формируется в учебном процессе и представляет собой системное проявление педагогических знаний, умений и личностных качеств, позволяющих успешно решать задачи воспитания и

образования [52].

Термин «научно-методическое обеспечение» содержит следующие компоненты: обеспечение, научное обеспечение, методическое обеспечение. Понятие «обеспечение» предусматривает оптимальное функционирование учебного процесса на всех его этапах [71]. Термин «научное обеспечение» подразумевает теоретические основы обеспечения учебного процесса, включая составляющие разных наук: педагогики, психологии, прикладных наук и тому подобное [187]. Намного сложнее является понятие «методическое обеспечение», которому предоставляется не только научный оттенок (методическая наука), но и практический (конкретные разработки, рекомендации, материалы, средства обеспечения учебного процесса).

Методика предусматривает описание организации учебного процесса, осуществления дидактической и методической интерпретации научного знания, а также обучения (передачи научной информации студентам). Методика является прикладной наукой, что по своему содержанию и заданиям является очень близкой к комплексу технологических наук. В современном языке термин «методика» означает совокупность методов обучения, а также науку о методах обучения. Слово «методика» происходит от древнегреческого слова «methodike», которое означает в переводе совокупность методов. Однако содержание слова «методика» не исчерпывается этим значением.

С одной стороны, это совокупность методов, а со второй – наука о методах обучения. Употребление одного термина в разных значениях создает неудобства: иногда методику путают как научную дисциплину с совокупностью методических рекомендаций преподавателям.

Переходя к анализу комплексного термина «научно-методическое обеспечение», рассмотрим его в упомянутом выше контексте – целостности теоретического и практического обеспечения учебного процесса. Единство педагогической науки и педагогической практики оказывается, прежде всего, в том, что они реализуют одну и ту же социальную функцию. Отличия между этими двумя видами деятельности в том, что они имеют разные объекты,

включенные в разные системы отношений между субъектами и объектами деятельности, разные средства и отличаются по их результатам. Средства, которые применяются, с одной стороны, в научно–педагогической, с другой, – в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной материально-практической деятельности человека.

Исходя из рассуждений М.Н. Скаткина [187], считаем, что педагогика, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой– указывает, как надо учить и воспитывать; в соответствии с этим выделяется научно-теоретическая и конструктивно-техническая функция этой науки. В результате всей совокупности научных исследований создается проект педагогической деятельности, которая существует сначала в воображении, в идеале. Этот проект преподаватель получает в виде учебных планов, программ, учебников, рекомендаций и тому подобное. В результате реализации проекта новая педагогическая действительность становится объектом изучения. Выводы становятся основой конструирования новой, улучшенной педагогической деятельности и образуется замкнутый цикл: «наука – практика – наука». Таким образом, относительно преподавателей педагогическая наука выступает в двух функциях: объяснительной и предписывающей (нормативной), причем связывающим звеном является практическая работа самих преподавателей.

Такое теоретическое обоснование может быть применено к термину «научно-методическое обеспечение». Научно-педагогическая деятельность касается научного обеспечения, а практическая – методического. Очевидно, эти понятия частично перекрываются: в научном обеспечении есть элемент эмпирики, а в методическом–теоретических основ методической науки.

Научно-методическая работа педагога в современных условиях направлена на достижение стратегической цели деятельности образовательного учреждения – формирование новой образовательной практики и создание условий для качественной подготовки специалистов. Методическая работа –

это результат деятельности преподавателя, включающий в себя содержание, способы и методы обучения, воспитания (программы, рекомендации, методические комплексы и т.д.), направленные на повышение профессиональной квалификации и педагогического мастерства и тем самым способствующие более высокому уровню подготовки специалистов [132]. В состав необходимой учебно-методической документации преподавателя входит профессиональный и образовательный стандарт по данной дисциплине, а также примерные и рабочие программы, материалы промежуточного и итогового контроля.

Проанализируем особенности научно-методического обеспечения учебного процесса. В условиях двухуровневого образовательного процесса понятия научно-методического обеспечения расширяет свои функции в связи с необходимостью координации с другими уровнями профессионально-педагогической подготовки. Согласно основам формальной логики происходит увеличение содержания понятия.

Научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузах Кыргызской Республики в двухуровневом образовательном процессе интегрирует элементы высшего образования (ГОСТы; учебные планы; учебные программы; программы учебной и других видов практик; учебники и учебные пособия; инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям; индивидуальные семестровые задания для самостоятельной работы студентов; контрольные работы для проверки уровня усвоения материала; методические материалы для студентов по вопросам самостоятельного изучения специальной литературы, написания выпускных курсовых работ и т.д.) и профессионально-педагогического образования.

На наш взгляд, необходимо выделить две функции научно-методического обеспечения: общенаучную (теоретическую) и методическую (научную, практическую). В составе системы научно-методического обеспечения мы рассматриваем такие компоненты: содержание (научно-методические материалы: методические рекомендации, учебная литература, методические

материалы и тому подобное) и процесс (научно-методическая деятельность: научно-методическая работа, управление, организация и тому подобное).

Базовые специфические положения научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе мы формулируем следующим образом:

I. Концептуальное научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе рассматриваем как динамическую систему со сложной структурой и причинно-следственными связями между элементами. Эта система является процессом и результатом целеустремленной научной и методической деятельности. С одной стороны, она является подсистемой общей системы (научно-методическое обеспечение учебного процесса), а с другой – содержит ряд менее общих систем (научно-методические материалы, научно-методическая работа, научно-методическая литература и т.д.).

II. Цель (общая цель) научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе заключается в формировании такой системы научно-методического обеспечения, которая примет во внимание как общие его цели, так и специфические, predetermined особенностями учебного процесса в конкретных вузах и требованиями двухуровневого образования. Цель является начальным компонентом и формирует общее представление о конечном результате, которым является выше названная система.

III. Цели научно-методического обеспечения учебного процесса вузах КР в двухуровневом образовательном процессе формируют совокупность конкретных заданий для достижения поставленной цели. Основными задачами являются следующие:

– сочетание научного и методического обеспечения в учебном процессе в вузах КР;

– обеспечение логической последовательности научного поиска, методических разработок и их внедрения в практику;

–организация научно–методической деятельности в вузах КР, управление методической работой и ее диагностика;

– обеспечение непрерывного обучения студентов методическими материалами, которые согласованы и скоординированы на всех уровнях обучения;

– формирование общей научно-методической базы для привлечения студентов к научно-исследовательской работе;

– практическая проверка новых моделей учебного процесса;

– проектирование эффективных технологий и методик обучения;

– разработка учебно-методической документации для студентов и преподавателей;

– создание и апробация научно-методической и учебной литературы;

– подготовка интегрированных учебных планов;

– усовершенствование учебных программ;

– разработка инструктивно-методических материалов к семинарским, практическим и лабораторным занятиям;

– отбор материалов индивидуальных семестровых заданий для самостоятельной работы студентов и контрольных работ;

– разработка методических материалов для самостоятельного изучения специальной литературы, написания выпускных квалификационных и курсовых работ;

– повышение профессионального уровня преподавателей, развитие профессионально-педагогического творчества в учебных заведениях путем координации работы учебных заведений разных уровней аккредитации;

– создание условий для мотивации обучения на каждом уровне; разработка нормативов оборудования кабинетов, лабораторий и т.д.;

– разработка и усовершенствование учебно-наглядных пособий, технических средств обучения, лабораторного оборудования;

– внедрение современных педагогических и информационных технологий на всех уровнях обучения.

IV. Функции научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе определяем следующим образом: на научном уровне выделяем научно-теоретическую и познавательную функции, на методическом уровне – конструктивно-техническую и нормативную.

V. Методологическое обоснование научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе исходит из общенаучного утверждения, что теория выполняет свою методологическую функцию, выступая как органическая конструктивная составляющая практики. В этом контексте научное обеспечение является конструктивной составляющей методического уровня, где исследуются общенаучные проблемы разработки и построения научно-методического обеспечения.

Проблема объективной общности в характере и содержании учебных предметов позволяет вывести определенные закономерности для всех уровней обучения. Заметим, что этот процесс может происходить и в обратном (относительно традиционного) направлении. Как правило, общие черты для всех типов учебного процесса принимаются априори и выделяются их особенности для конкретных учебных заведений или условий образования. Такой дедуктивный подход преобладает в теоретических разработках. Индуктивный подход (изучения и формулирования закономерностей в специфических условиях и их обобщения на другие типы учебных заведений) используется чаще на эмпирическом уровне.

На наш взгляд, в методологическом контексте научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе является объектом индуктивно-дедуктивного подхода, поскольку по своей сущности является «бинарным» понятием. Доминирующим может быть как научный подход, так и методический. Определение их оптимального соотношения предопределено спецификой учебного процесса в вузах КР и условиями двухуровневой профессионально-педагогической подготовки.

VI. Моделирование как создание поисковых и нормативных моделей с учетом достоверного или желательного изменения используется для построения концептуальной модели научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса. Эта модель содержит все основные структурные элементы научно-методического обеспечения, показывает их взаимосвязи и отображает основные идеи концепции.

VII. Новые информационные технологии являются не только обязательным компонентом научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образования, но и отображают взаимосвязи науки, образования. Понятие информационных технологий понимаем достаточно широко – от использования компьютерных средств в научно-методическом обеспечении к использованию новых подходов в его разработке и реализации: управленческого, диагностики, создания электронных вариантов научно-методических и учебных материалов и т.д.

Исходя из сказанного, были предложены следующие подходы к научно-методическому обеспечению учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса:

Системный подход. Как известно, общий системный подход отображает комплекс информационных структур, конкурирующих с действующими программами управления учебной деятельностью в вузе [70].

Научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса будет действенным лишь при условии реализации системного подхода, который предусматривает изучения организации труда преподавателей и студентов, их анализ с позиций научной организации труда; исследование взаимосвязей между компонентами системы учебно-воспитательной работы на основе комплекса современных научных методов; усовершенствование на этой основе организации учебно-трудовой деятельности студентов и педагогической деятельности преподавателей; проектирование принципиально новой организации обучения будущих специалистов.

Системный подход к научно-методическому обеспечению учебного процесса акцентирует внимание на особенностях двухуровневого образования, его связях и структуре. Рассмотрение научно-методического обеспечения как системы позволяет учесть ее внутренние и внешние связи, выявить особенности специфических факторов (уровневое образование), смоделировать как состояния системы (научно-методические материалы), так и процессы ее изменения (научно-методическая деятельность).

Материализация системного подхода к подготовке будущего педагога в условиях двухуровневого педагогического образования осуществляется с помощью информационных средств исследования учебного процесса, отражающих разработку системы критериев построения процесса обучения, показателями которых являются: деятельность, результативность, управление, реализация обучающих программ [70].

Интегративный подход. Современные тенденции в развитии непрерывного профессионального образования определяют потребности постоянной гибкости в разрабатывании и обновлении учебных планов и программ, что будет способствовать обеспечению доступа к обучению в разных звеньях непрерывного образования, создания каждому человеку условий, при которых он имел бы возможность начать обучение, прервать его в случае потребности, а потом опять продолжить на любом этапе. В связи с этим возникает потребность сквозных учебных планов, разработанных на основе интегрированного подхода. Важность такого подхода определена тем, что дает возможность согласовать комплекс дисциплин в учебных заведениях разных уровней. Инновационные дидактические поиски построения учебного процесса научной педагогикой основываются на своеобразной учебной деятельности, которую условно можно назвать сверхпредметной и направленной на организацию учебного познания в контексте выработки самим учащимся собственного нового опыта.

Изложенные положения формируют основу интегративного подхода к научно-методическому обеспечению учебного процесса в вузах КР в

двухуровневом образовательном процессе. Важнейшими, по нашему мнению, его аспектами являются выявление и налаживание интегративных связей в системе научно-методического обеспечения, разработки интегративных учебных планов и программ, которые определяют другие учебно-методические материалы и внедрения интегративного подхода в научно-методическую деятельность.

Историко-прогностический подход. В понятии историко-прогностического подхода мы объединяем учет в современном научно-методическом обеспечении исторического опыта и тенденций развития его в будущем. В формировании системы научно-методического обеспечения учебного процесса должны отображаться все возможные влияния: специфика вуза, особенности двухуровневого образования и сущность научно-методического обеспечения. Каждый из этих влияний имеет свой исторический, современный и прогностический аспект. В идеальном варианте необходимо учитывать все комбинации влияний, а в реальности – их максимально возможное число. Это позволит строить прогностические концептуальные модели разного уровня сложности и масштаба.

Структурный подход. Структурный подход применяется для выявления и анализа элементов научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образования, их описания и взаимосвязей. Он позволяет определить содержание научно-методического обеспечения и отобразить его структуру в содержании обучения в вузах КР, а также в двухуровневом образовательном процессе. Вариативность структуры научно-методического обеспечения не должна нарушать структуру необходимых связей.

Деятельностный подход. Этот подход позволяет показать, кроме результата, объективные и субъективные средства, операции, потребности, условия и организационный аспект научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе и является основой для разработки его технологического аспекта.

Принципы определяют основные направления достижения цели. Выявлено, что научно обоснованная совокупность принципов должна удовлетворять требования системы, которая имеет определенную иерархию, при этом каждый из принципов должен учитывать другие, т.е. реализоваться только при условии осуществления всех других принципов [27]. Выделенные принципы должны обеспечивать взаимосвязь смысловой и процессуальной стороны научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в двухуровневом образовательном процессе.

Система принципов содержит как общие для научно-методического обеспечения принципы, так и специфические, свойственные только учебному процессу вузов КР и условиям двухуровневого образовательного процесса.

Выделены следующие принципы разработки научно-методического обеспечения учебного процесса в условиях двухуровневого образовательного процесса (Таблица 2.1.).

Эти принципы формируют основу для построения концептуальной модели научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса.

Под содержанием научно-методического обеспечения понимаем разнообразные материалы (документы, программы, разработки, материальные средства и т.д.). Обеспечение бывает научное, методическое и научно-методическое. Акцент в научном обеспечении предоставляется рациональному использованию государственных документов и теоретическим разработкам ученых – методистов. Не менее важными являются научные разработки преподавателей – практиков. Основное требование к научному обеспечению – достаточный теоретический уровень материалов. К научному обеспечению принадлежат: государственные стандарты образования; учебные планы; учебные программы; программы учебной практики; учебники и учебные пособия, рекомендованные к использованию в учебном процессе. Методическое обеспечение преимущественно разрабатывается на прикладном уровне, однако оно должно иметь надлежащий общетеоретический уровень.

Таблица 2.1 – Принципы разработки научно-методического обеспечения учебного процесса в условиях двухуровневого образования

№ п/п	Принцип	Характеристика
1	2	3
1.	Последовательности всех аспектов научно-методических материалов и научно-методической деятельности	Обеспечивается разработкой сквозных интегративных учебных планов и программ, а также соответственной организацией и управлением научно-методической деятельностью.
2.	Универсальности двухуровневого образования	Предусматривает проектирование типичных, обобщенных конструкций в структуре содержания и научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР.
3.	Взаимной обусловленности содержания и деятельности	Предусматривает системный эффект научно-методического обеспечения. При этом отдельные подсистемы взаимодействуют на интегративной основе и сохраняют свои индивидуальные свойства.
4.	Профессиональной мобильности педагога как способности быстро овладевать новыми техническими средствами, технологическими процессами и новыми специальностями, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию	Развитие и реализация творческого потенциала ученых и методистов.
5.	Стабильности и динамичности научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образования	Предусматривает формирование целостной системы, которая содержит одновременно инвариантную, стабильную часть (научно-методическое обеспечение вообще) и вариативную, динамическую (предопределенную особенностями вузов КР и двухуровневого образования).

1	2	3
6.	Многоуровневости научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образования	Предусматривает моделирование конкретных форм научно-методической деятельности.
7.	Единства структуры и целей учебных заведений	Детерминирует интеграцию научно-методического обеспечения учебного процесса на разных уровнях профессиональной подготовки будущих специалистов.
8.	Субординации функций	Выражается в координации и субординации (подчинению) функций отдельных подсистем научно-методического обеспечения учебного процесса.
9.	Эффективности научно-методического обеспечения	Предусматривает достижение ожидаемого результата с минимальными усилиями субъектов обучения и минимальными расходами учебного времени.
10.	Результативности научно-методического обеспечения	Предусматривает последовательное достижение предварительно запланированных результатов на каждом этапе уровневой профессиональной подготовки.

Методическое обеспечение включает инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям; индивидуальные семестровые задания для самостоятельной работы студентов; контрольные работы для проверки уровня знаний студентов; методические материалы для студентов по вопросам самостоятельного изучения специальной литературы, подготовки курсовых работ и дипломных проектов (работ), нормативы оборудования кабинетов; учебно-наглядные пособия, технические средства обучения.

Как известно, целью методической работы преподавателя является повышение качества образования для обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Качество образования определяется состоянием и результативностью образовательного процесса преподавания, его соответствием потребностям и

ожиданиям общества и включает в себя социальную составляющую, которая предполагает становление интеллектуально развитой, нравственной, духовной личности, обладающей постоянным стремлением к саморазвитию [138].

В условиях двухуровневого образовательного процесса учебный процесс требует специального подхода к содержанию научно-методического обеспечения. Предлагаем две его классификации, которые в дальнейшем используются в единстве. Как известно, рациональная классификация осуществляется в случае логического раздела понятий по определенному признаку. В первом случае, таким признаком является вид научно-методического обеспечения, во втором – степень его обобщения.

В первой классификации выделим три иерархических группы (которые являются подсистемами содержания научно-методического обеспечения) (Таблица 2.2.).

Во второй классификации также выделяем три группы в содержании научно-методического обеспечения по степени их обобщенности:

- общедидактическое научно-методическое обеспечение учебного процесса;
- ГОСТы образования;
- учебные планы и программы (базовые);
- учебники и учебные пособия по общеобразовательным и фундаментальным дисциплинам;
- педагогическое программное обеспечение.

Научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузах КР включает следующие компоненты:

- интегрированные учебные планы и программы для подготовки бакалавров и магистров ;
- контрольные работы по учебным дисциплинам для проверки уровня усвоения учебного материала;
- нормативы оборудования кабинетов;

– специальная учебная, учебно-методическая и дидактическая литература для обеспечения учебного процесса в вузах КР;

– учебно-наглядные пособия, технические средства обучения;

– разработка компьютерных программ;

Таблица 2.2 - Иерархические группы (подсистемы) содержания научно-методического обеспечения

№ п/п	Группы	Содержание
1	2	3
1.	Государственные документы и стандарты	ГОСТы образования; учебные планы (базовые); учебные программы (по отдельным дисциплинам, в частности общеобразовательным и фундаментальным); учебники и учебные пособия, разработанные и рекомендованные на государственном или региональном уровне.
2.	Научные разработки	Альтернативные учебники и учебные пособия; программы практики; дидактическая литература; принципиально новые методики; научное обоснование наглядности и технических средств обучения; информационно-компьютерное обеспечение учебного процесса.
3.	Методические разработки	Инструктивно-методические материалы и задания для самостоятельной работы; контрольные работы и тестовые задания; методические материалы для курсовых и дипломных работ; конкретные нормативы оборудования кабинетов; конкретизация наглядности и технических средств обучения.

– программы учебной практики;

– учебники и учебные пособия по общим и специальным дисциплинам;

– инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям;

Выделим особенности научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса:

– сквозные интегрированные учебные планы и программы для подготовки квалифицированных бакалавров и магистров;

- учебники и учебные пособия по общим и специальным дисциплинам, скоординированные с другими уровнями обучения;
- методические материалы написания выпускных квалификационных и курсовых работ, скоординированные с другими уровнями обучения;
- учебная и учебно-методическая литература, которая разрабатывается с учетом требований уровней обучения;
- учебно-наглядные пособия, технические средства обучения предусматривают их взаимодействие разными учебными заведениями;
- интегрированные компьютерные учебные программы.

Под научно-методической деятельностью понимаем научно-методическое обеспечение как процесс. Другими словами, научно-методическая деятельность отображает его организационные, управленческие, пропедевтические и другие аспекты.

Организационное обеспечение двухуровневого образования не возможно без сочетания усилий учебных заведений в осуществлении образовательной деятельности. Если учебное заведение будет осуществлять подготовку за отдельно определенным образовательным уровнем, он будет не в состоянии решить положенные на него задачи в полной мере. Возможно несколько вариантов общего решения проблем двухуровневого образования на уровне учебных заведений. Один из них – это налаживание договорных отношений между учебными заведениями на горизонтальном и вертикальном уровне двухуровневого образования. Такой подход позволяет осуществлять подготовку по согласованным учебным планам и программам, но не предусматривает комплексного решения проблем максимального использования имеющегося потенциала вузов в их образовательной деятельности. Другой вариант – создание в вузе структурных подразделений, которые проводят образовательную деятельность по нижним уровням образования.

Разноуровневое обучение (при определенных педагогических условиях) представляется адекватной формой поддержки личностного роста студента в

образовательном процессе. Эти педагогические условия сформулированы следующим образом: гуманизация общения участников педагогического процесса; создание ситуаций успеха; организация разноуровневого обучения в разноуровневых группах на принципах сотрудничества [178].

Это предполагает смещение акцентов в учебной деятельности и создание контекста, в котором студент ощущает свою ценность и достаточную уверенность в том, что в конечном итоге у него все получится.

В условиях двухуровневого образования организация методической работы должна соответствовать потребностям УВП конкретного образовательного учреждения, с учетом его специфики. Необходимо придерживаться плановости и системности применения разнообразных форм методической работы. Реализация принципа системности нуждается взаимодействия и взаимообусловленности цели, содержания, организационных форм методической работы с педагогами и методов активизации познавательной активности студентов во время проведения практических занятий, семинаров, дискуссий и тому подобное. Содержание и формы методической работы дифференцируются в зависимости от: специфических потребностей преподавателей; уровня профессиональной компетентности педагогов; опыта профессиональной подготовки специалистов по избранным специальностям; личных интересов, потребностей, мотивов деятельности преподавателей; возраста конкретного педагогического работника и стажа его преподавательской работы в вузе; уровня психологической готовности к внедрению современных инновационных технологий обучения. Кроме того, методическая работа должна организовываться на диагностической основе.

Эффективная научно-методическая работа является важным условием формирования профессионализма преподавателей, развития их педагогического творчества. В условиях двухуровневого образования сотрудничество педагогов разных учебных заведений способствует улучшению всех аспектов научно-методического обеспечения УВП.

Сущность концептуальной модели определяется ведущей идеей, которая

лежит в основе ее построения. Научно-методическое обеспечение относим к сложным большим системам, поведение которых зависит от значительного числа взаимосвязанных факторов разной природы. Моделирование научно-методического обеспечения учебного процесса как системы в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса не предоставляет, по нашему мнению, полного знания о нем при использовании даже одной, сложной модели. В ходе познания такие системы отображаются в разных моделях.

Для выявления особенностей образовательного учреждения необходимо построение системы нескольких моделей, которые взаимодополняют друг друга в разных аспектах. Каждую из них называем моделью подсистемы или аспектной моделью, поскольку она отображает определенный аспект проблемы, базируется на собственном подходе к его решению и раскрывает общую проблему под определенным углом зрения. Концептуальная (базовая) модель в нашем понимании предусматривает разработку нескольких аспектных моделей одной системы и их последующую интеграцию, позволяет оценивать значимость свойств целостности, обнаруживать свойства системы научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса.

Мы разработали четыре модели подсистем научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса, классификацию которых провели последующим признакам (Таблица 2.3.)

Эти подсистемы интегрируются в систему и образуют концептуальную модель, которая, с одной стороны, является менее конкретной, но с другой—охватывает практически все стороны проблемы научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса.

Таблица 2.3 – Модели подсистем научно–методического обеспечения учебного процесса в вузах Кыргызской Республики в условиях двухуровневого образовательного процесса

№ п/п	Модель	Характеристика
1	2	3
1	Уровневая модель	От общедидактического научно-методического обеспечения учебного процесса в вузах КР к конкретному его воплощению в условиях двухуровневого образовательного процесса.
2	Теоретико-практическая модель	От ГОСТов образования через научное обоснование к методическим разработкам, УМК
3	Смысловая модель	Включает сквозные интегрированные учебные планы и программы, научно-методическую литературу, средства обучения, электронные курсы
4	Деятельностная модель	Процессуальная сторона: научно-методическая работа, управление образовательным процессом и научно-исследовательской деятельностью

Каждая из моделей реализует один или несколько подходов к научно-методическому обеспечению УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса и принципов построения модели. Коротко охарактеризуем базовые теоретические основы их построения: метод моделирования и поэтапную интеграцию и дифференциацию в построении модели.

Модель – это материально реализованная система, которая, отображая или воссоздавая объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение предоставит новую информацию об этом объекте [212]. Она содержит существенные границы или параметры объекта, который исследуется и абстрагируется от несущественного, второстепенного. Новые закономерности должны не отрицать предыдущую модель, а, наоборот, дополнять ее.

С помощью модели стороны объекта, которые изучаются, выделяются и обобщаются, а характерные для модели функции анализа и синтеза позволяют

исследовать объект поэлементно, и впоследствии объединить разрозненные данные в единое целое на основе закономерностей и логического утверждения.

Модели сложного объекта как системы дают возможность выделить лишь общие черты. Для наполнения их конкретным содержанием необходимо выявить и проанализировать подсистемы объекта. Интегральная схема объекта содержит те самые элементы и отличается конкретным содержанием подсистем. Поэтому любое принципиальное явление в пределах научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса поддается анализу и пониманию на основе взаимосвязей между компонентами этой схемы [138].

Любая модель, которая используется в научных исследованиях, должна отвечать таким требованиям: однозначно представлять соответствующий объект исследования, созданный природой или самим человеком; быть вспомогательным, естественным или искусственным объектом, который заменяет оригинал в процессе исследования и дает о нем соответствующую информацию на определенном этапе исследования; сохранять свойства оригинала, существенные для определенного исследования.

Мы ориентируемся на образовательную модель, которая определяется как логично последовательная система соответствующих элементов, которые содержат структуру целей образования в широком значении, содержание образования, проектирования учебных планов и программ, отдельные цели управления деятельностью студентов, модели группирования студентов, методы контроля и отчетности, способы оценивания процесса обучения [67].

В разработке концептуальной модели мы опирались на известные закономерности интеграции, а также на некоторые положения интегративно-дифференцированного подхода. Заметим, что интегративно-дифференцированный подход к структуризации знаний в вертикальной и горизонтальной плоскостях мы развиваем немного в другом направлении: на поэтапное использование интеграции и дифференциации в структуризации модели

(наглядно это видно на модели уровневой модели, а также в процессе формирования общей модели с ее конкретизацией).

Исходя из вышесказанного, интеграцию понимаем как процесс и результат взаимодействия элементов (с заданными свойствами), что сопровождается возобновлением, налаживанием, осложнением и укреплением существенных связей между этими элементами на основе достаточного основания, в результате чего формируется интегрированный объект (система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов. Дифференциация предусматривает выделение элементов содержанию определенной системы, а интеграция – систематизацию этого содержания, содержания элементов в едином целом. Процессы интеграции и дифференциации, взаимно дополняя друг друга, позволяют определить роль и значимость отдельных составляющих в их взаимосвязи.

В основе уровневой модели лежит философское положение о том, что при переходе системы из низшего уровня на высший увеличивается ее разнообразие, растет количество элементов (дифференциация) и усложняются связи (интеграция).

Дифференцированный и интегративный подходы к построению концептуальной модели используются поэтапно: цели каждого этапа последовательно изменяются, исходя из общей цели процесса. Последовательное изменение целей в общем случае выражается в чередовании дифференцированного и интегративного подходов (Таблица 2.4.). В процессе построения моделей подсистем эти этапы конкретизируются.

Низшая система, переходя в более высокую, дифференцирует на новые элементы, которые одновременно интегрируются в новую целостность. Это положение конкретизируется сформулированными ранее принципами последовательности всех аспектов научно-методических материалов и научно-методической деятельности, стабильности и динамичности научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого

образовательного процесса, что предусматривает формирование целостной системы, которая содержит одновременно стабильную часть (научно-методическое обеспечение) и вариативную, динамическую (обусловленную особенностями образовательного учреждения и двухуровневого образования) и многоуровневую, что предусматривает моделирование конкретных форм научно-методической деятельности в комплексе вуза.

Таблица 2.4 – Последовательность изменения целей как чередование дифференцированного и интегративного подходов

Цель этапа	Подход
1	2
Изучение элементов системы	Дифференцированный
Исследование систем элементов	Интегративный
Выделение аспектов системы	Дифференцированный
Систематизация аспектов	Интегративный
Исследование путем построения одной модели	Дифференцированный
Соединение разных моделей одного и того же объекта	Интегративный
Параллельное исследование разных моделей	Дифференцированный
Координация моделей подсистем	Интегративный
Исследование особенностей разных аспектов проблемы	Дифференцированный
Выявление объективно действенных связей между аспектами	Интегративный

Уровневая модель предусматривает, что компоненты, которые формируют систему научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса, должны иметь основания для взаимодействия. Эти компоненты должны также быть достаточно разнородными, чтобы иметь возможность взаимодополняться в процессе сотрудничества. Этот интегративный принцип эмпирически используется при

создании двухуровневого образовательного процесса. На наш взгляд, целесообразно в каждом конкретном случае устанавливать определенный диапазон оптимального взаимодействия: ее длительность или выбор и возможности партнеров на конкретных уровнях обучения.

Определенные традиции, которые сложились на первых этапах внедрения двухуровневого образования, необходимо развивать и дополнять новыми формами.

В системе подготовки большого значения приобретает профессиональная консультация как система психологического изучения личности студента с целью предоставления ему научно обоснованных советов относительно оптимальных для него направлений и средств профессионального самоопределения.

Построение уровневой модели предусматривает появление качественно новых свойств, важнейшим из которых является проектирование и внедрение сквозных интегрированных учебных планов и программ, которые отсутствуют в учебном процессе изолированной степени. Сформированное в результате моделирования научно-методическое обеспечение учебного процесса в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса имеет системно-структурный характер. Научно-методическое обеспечение образует систему, которую можно рассматривать по уровням конкретизации и обобщения (от конкретного научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса к общедидактическому).

Существенным требованием моделирования научно-методического обеспечения в условиях двухуровневого образовательного процесса является сохранение индивидуальных признаков каждого уровня. Практическим воплощением этого требования может служить формирование учебно-научных комплексов, все компоненты которых функционируют согласованно, однако хранят свое самостоятельное значение.

Не менее важным является требование, заложенное в приведенном определении интеграции, которое предусматривает существование нескольких

стабильных состояний интегрированного объекта. В педагогической практике это значит, что теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности взаимодействия нескольких уровней образования по определенному образцу должно иметь альтернативные варианты. Например, формирование учебно-научных комплексов является лишь одним из вариантов интеграции научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса.

Принципиальным является также то, что в процессе формирования интегративной системы научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса каждый ее компонент качественно изменяется при включении в систему, в ее структуру. Научно-методическое обеспечение двух идентичных по целям и возможностям образовательных учреждений будет отличаться, если один из них работает изолированно, а другой – в системе двухуровневого образовательного процесса.

В построении двухуровневой модели научно-методического обеспечения УВП в вузах КР используется еще одна базовая закономерность интеграции, которая определяет связи интеграции и дифференциации: интегративные процессы вызывают процессы дифференциации и наоборот. Иначе говоря, критическое значение в нарастании интегративного процесса обуславливает появление процесса дифференциации.

Каждый из блоков, которые формируют двухуровневую модель научно-методического обеспечения УВП в вузах КР (рис.2.1.) состоит из элементов, которые постепенно дифференцируются от общедидактического к конкретному (уменьшение объема понятия «научно-методическое обеспечение»), но одновременно интегрируются (увеличение содержания понятия «научно-методическое обеспечение»).

Теоретико-практическая модель научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса базируется на дидактическом принципе единства педагогической теории и практики. В ее основе лежат принципы универсальности двухуровневого образования,

профессиональной мобильности, а также общедидактические принципы научности, системности и последовательности.

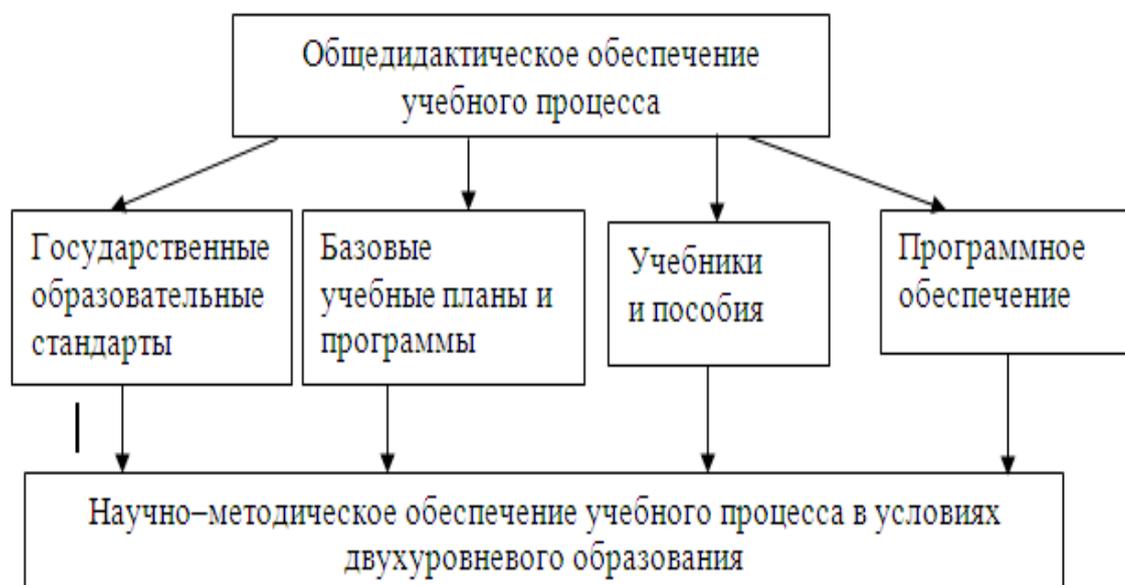


Рисунок 2.1. Модель системы научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования

Основными компонентами, которые формируют теоретико-практическую модель, являются государственные документы, научное обеспечение, методическое и научно-методическое обеспечение. Последние три предусматривают как смысловой, так и процессуальный аспект. В построении этой модели используется поэтапная дифференциация и интеграция: на этапе дифференциации научно-методическое обеспечение разделяется на вышеупомянутые блоки, каждый из них анализируется с точки зрения возможностей их взаимосвязи; на этапе интеграции происходит сочетание этих компонентов на качественно новой основе, которая логически вытекает из типов и природных связей между ними.

Государственные документы и ГОСТы образования в этой модели служат ориентационной основой разработки научного и методического обеспечения и содержат базовые учебные планы; учебные программы по отдельным дисциплинам, как правило, общеобразовательным или фундаментальным; учебники и учебные пособия, которые разработаны и рекомендованы на

государственном, отраслевом или областном уровне; общие нормативы безопасности жизнедеятельности. То есть, в государственных документах частично уже заложен научный компонент (например, рекомендованные учебники) и методический (например, учебные программы по отдельным дисциплинам).

Отметим одну важную деталь: термин «научно-методическое обеспечение» сложился исторически и традиционно частично противопоставляет науку и методику. Со временем в этот термин начало укладываться немного другое содержание: под научным понимают теоретическое, а под методическим – практическое обеспечение учебного процесса. В теоретико-практической модели мы пытаемся осветить именно этот аспект.

Под «научным обеспечением» подразумеваем теоретические основы обеспечения УВП средствами общей педагогики, дидактики, методики, теории управления, психологии, социологии, науковедения и соблюдения отраслевых требований. Основное требование к научному обеспечению – достаточный теоретический уровень материалов. На этой основе в научное обеспечение входят учебные планы и программы; научно-методическая, учебно-методическая и учебная литература, в частности альтернативные учебники и учебные пособия; программы практики; принципиально новые методики; научное обоснование наглядности и технических средств обучения; научное обоснование информационно-компьютерного обеспечения учебного процесса и т.д. Другими словами, научное обеспечение содержит теоретическое обоснование учебных планов и программ, учебной литературы и теоретических основ ее разработки, принципиально новых методик, форм, методов и средств обучения, компьютерного обеспечения УВП, т.е. научное обеспечение выполняет научно-теоретическую функцию педагогики. В сочетании с государственными документами обеспечивается также нормативная функция педагогики относительно научно-методического обеспечения УВП.

Особенности научного обеспечения УВП в условиях двухуровневого

образовательного процесса заключаются в координации научных разработок, которые выполняются для разных уровней обучения. Очевидно, что специфика каждого уровня формирует собственный стиль научной деятельности. В условиях двухуровневого образовательного процесса необходимо интегрировать все подходы, выделив в каждом из них объективную (которая должна сохраниться после интеграции как сущностная) и субъективную (которая максимально устраняется, как второстепенная) стороны.

Таким образом, для научного (суть теоретического) аспекта научно-методического обеспечения УВП в условиях двухуровневого образовательного процесса можно обобщить две характерные особенности: теоретическое обоснование содержания научно-методического обеспечения и научно-методической деятельности интеграцию научных разработок, предназначенных для разных уровней обучения.

В этом контексте методическое обеспечение традиционно считается практической частью научно-методического обеспечения. Однако, оно, по нашему мнению, является комплексным и состоит из двух частей: методического научного и методического практического. Здесь возможны два подхода: первый – заменить сам термин «научно-методическое» обеспечение на «теоретико-практическое», или же расширить термин к «научно-методико-практическому» обеспечению, который охватит все аспекты от теории к конкретным методикам. Тогда в понятие «научное» будет входить общепедагогическое теоретическое обоснование обеспечения УВП, в понятие «методическое» – теоретико-методические разработки для определенного профиля вузов или предметов, а в «практическое» – именно то, что сейчас называют методическим – конкретные учебные материалы для конкретного вуза.

С точки зрения теории интеграции, взаимодействие общепедагогического, методического и практического обеспечения учебного процесса обнаруживает новые закономерности его формирования и реализации. Такое обеспечение выполняет объяснительную и технологическую функции

педагогической науки. Интеграция является единственным аспектом научно–методического обеспечения, которое в то же время обеспечивает системность конечного результата УВП и передает индивидуальность разных его компонентов.

Сохранение индивидуальных свойств теории, методики и практики позволяет обоснованно структурировать научно-методическое обеспечение, исходя из конкретных условий, например УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса. Общий объем такого обеспечения, особенно в смысловом аспекте, меньше объема суммы всех компонентов (теоретического, методического, практического) за счет качественных превращений их элементов при формировании интегративной системы. Например, устранение дублирования и расхождений, создание интегрированных сквозных учебных планов и программ обеспечивает значительную экономию учебного времени при том же (а часто более высоком) уровне усвоения профессионально-педагогических знаний и умений студентов.

В зависимости от условий, в научно-методическом обеспечении акцентируется научный, методический или практический аспект. В условиях двухуровневого образовательного процесса теоретическое обоснование приобретает особое значение, поскольку придется оперировать большими массивами информации во всех аспектах УВП. Эта информация при интегративном подходе архивируется, свертывается, выделяются самые существенные характеристики и особенности УВП, в зависимости от типа вуза.

УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образовательного процесса в контексте его научно-методического обеспечения при интегративном подходе определяется своими сущностными характеристиками и внешними условиями. Кроме того, сущностные характеристики двухуровневой подготовки имеют сложный характер, отображая специфику подготовки специалистов. Поэтому необходимо рассматривать УВП одновременно снизу, от практики, где проявляются эти характерные особенности, и сверху, с научной точки зрения, где теоретически обосновываются возможности взаимодействия

образовательного учреждения с другими уровнями обучения. Научно-методическое обеспечение содержит инвариантную относительно интеграции и дифференциации часть (государственные документы, базовые учебные планы, учет дидактических закономерностей и т.д.) и вариативную, которая зависит от уровня образования, профиля вуза, уровня его взаимодействия с другими вузами и образовательными учреждениями.

Таким образом, научно-методическое обеспечение УВП рассматриваем в единстве теоретического и практического его обеспечения (рис. 2.3) с сохранением логической последовательности научного поиска, методических разработок и их внедрения в практику. Организация научно-методической деятельности в вузах КР, управление методической работой и ее диагностика базируется на теоретическом обосновании как самого понятия научно-методическое обеспечение, так и определении его содержания.

Смысловой аспект отображает материальную сторону научно-методического обеспечения УВП в вузах КР: учебные планы и программы, научно-методическую и учебную литературу и средства обучения. Особенности содержания научно-методического обеспечения в условиях двухуровневого образования заключаются в необходимости координации научных разработок для разных уровней обучения. Известно, что на каждом уровне обучения существуют как объективные, так и субъективные формы формирования и внедрения научно-методического обеспечения.

Эти особенности касаются и критериев отбора содержания обучения, и разного акцентирования аналогичных процессов в обучении и методической работе, и оформления учебной документации, и разных форм его реализации.

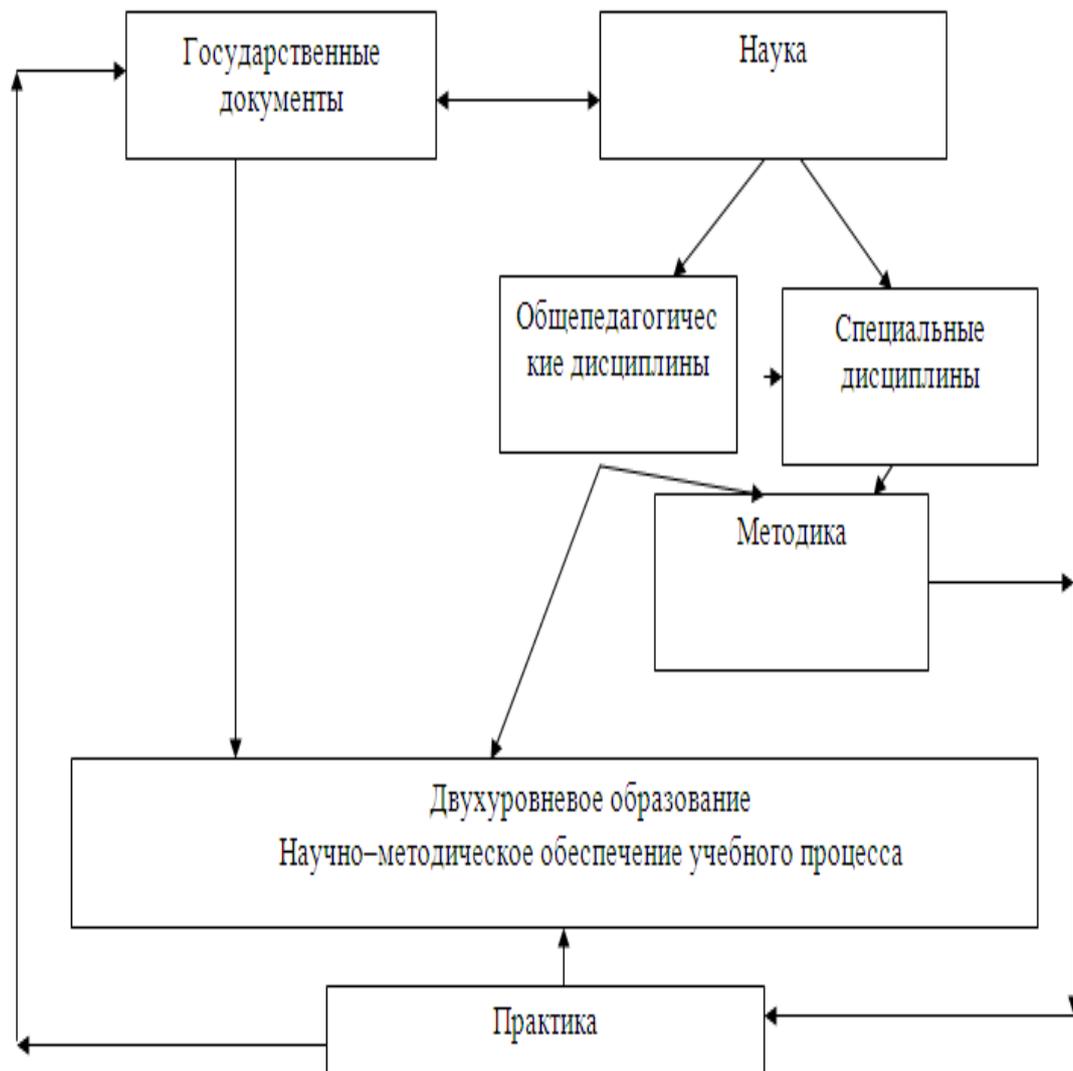


Рисунок 2.3. Теоретико-практическая модель научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования

Содержание учебного материала в условиях двухуровневого образовательного процесса двухуровневого образовательного процесса рассматриваем как упорядоченную на основе взаимосвязей систему совокупности компонентов – циклов дисциплин.

Для создания сквозного интегрированного учебного плана и программ учебных дисциплин необходимо обосновать и отобрать содержание и определить его объем, в соответствии с ограничениями, предусмотренными сроками обучения и нормативными требованиями к организации УВП.

Одним из главных принципов, положенных в основу построения

интегрированных учебных планов и программ, является принцип системности, который предусматривает отбор содержания учебного материала с учетом межпредметных и внутренних связей дисциплины. Его реализация обеспечивает научный подход к разработке сквозных интегрированных учебных планов и программ по образовательно-квалификационным уровням: бакалавр, магистр. Анализ цели, заданий и общего объема дисциплин для каждого квалификационного уровня дает возможность создать интегрированные учебные программы, в которых содержание обучения низшего уровня входит в состав более высокого.

Для определения цели каждой учебно-научной дисциплины, необходимо проанализировать содержание обучения в целом, чтобы осуществить координацию и интеграцию в отборе учебного материала. При таком подходе дисциплины выступают органической частью подготовки специалиста. Поэтому важно определить роль и место каждой учебной дисциплины в учебном плане. На следующем этапе внутри каждой учебной дисциплины признается своя система целей по разделам и темам. Совокупность целей разделов обеспечивает реализацию конечных целей изучения дисциплины, соответственно – совокупность целей тем курса должна отвечать конечным целям разделов. Координация и интеграция целей обучения осуществляется в соответствии с образовательно–профессиональной программой, ориентируется на конечную цель подготовки специалиста.

Учебная программа является тем алгоритмом, который необходим студентам для поэтапного осмысленного овладения содержанием данной дисциплины [133].

Во время разработки сквозных интегрированных учебных программ мы исходили из того, что неизменным в содержании дисциплин является их фундаментальная основа. Тогда содержание, хотя и направлено на отработку сквозной интеграции знаний и умений на определенном уровне образования, придает целостность и системность знаний по каждой дисциплине.

Конструирование самого весомого компонента содержания обучения, а

именно интегрированных учебных планов и программ, требует теоретического обоснования целесообразности интеграции их в конкретном случае. Для этого, прежде всего, целесообразно дифференцировать на элементы учебные планы (а потом – соответствующие учебные программы) каждого уровня.

Содержание учебного пособия полностью соответствует учебной программе. Цель учебного пособия – эффективная организация самостоятельной работы студентов по овладению теоретическим материалом дисциплины [133].

В построении смысловой модели научно-методического обеспечения УВП в вузах КР мы опирались на структурный подход. Он служил основой для выявления и анализа элементов научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования, их описания и взаимосвязей.

Основными принципами предложенной смысловой модели являются: принцип единства структуры и целей вузов (детерминирует интеграцию научно-методического обеспечения УВП на разных уровнях обучения) и принцип эффективности научно-методического обеспечения (предусматривает достижение ожидаемого результата с минимальными усилиями и минимальными затратами учебного времени). Отметим, что в содержании научно-методического обеспечения мы уделили значительное внимание использованию возможностей новых информационных технологий.

Деятельностная модель отображает процессуальную сторону научно-методического обеспечения УВП в вузах КР: организацию и проведение научно-методической работы. В условиях двухуровневого образования эта деятельность усложняется необходимостью координации работы.

Взаимодействие в методической работе, на наш взгляд, должно носить интегративный характер, то есть максимально использовать возможные взаимосвязи и, в то же время, хранить особенности методической работы на каждого уровня обучения. Заметим, что в таких сложных системах как научно-методическая работа в вузах КР, а тем более в условиях двухуровневого образования, функциональные зависимости между параметрами интегрированной системы будут нелинейными. Это значит, что невозможно

однозначно предусмотреть результаты определенного процесса или вида деятельности.

В основе деятельностной модели лежит принцип субординации функций, которая выражается у координации и субординации функций отдельных подсистем научно–методического обеспечения, или же его аспектов (организационного, управленческого, диагностического и тому подобное).

Деятельностная модель базируется на общенаучном деятельностном подходе, содержание которого заключается в том, что человеческая психика не только проявляется, но и формируется в деятельности. Применение деятельностного подхода позволяет глубоко исследовать механизмы формирования структурных компонентов деятельности. С позиций этого подхода можно проследить взаимообусловленность между целями деятельности, определить операционный состав действий, классифицировать их особенности в соответствии с уровнем производительности, определить пути ее усовершенствования.

В деятельностной модели мы учитывали особенности подготовки. Организация УВП в условиях двухуровневого образования направлена на эффективную подготовку студентов на всех уровнях, интеграционные взаимодействия, обеспечивался высокий уровень преподавания базовых и профильных дисциплин, технологии отбора студентов.

Разработка деятельностной модели не может происходить изолировано от прогностических стратегий развития заведения. Поэтому почвой для разработки модели стала научно обоснованная концепция научно–методического обеспечения УВП в вузах КР. Деятельностная модель отображает психолого-педагогические и методические принципы функционирования образовательных учреждений; основные тенденции развития содержания образования; характер взаимодействия между субъектами учебно-воспитательной деятельности; специфику организации УВП, направленного на подготовку; особенности управления, материально-технического и финансового обеспечения. Важным этапом внедрения

деятельностной модели подготовки в вузах КР является подготовка нормативной базы, а также использование кадрового потенциала.

Уровневая, теоретико-практическая, смысловая и деятельностная модели интегрируются в общей (базовой) модели, которая охватывает все аспекты проблемы научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования. В ее основе лежит принцип результативности научно-методического обеспечения (последовательное достижение предварительно запланированных результатов на каждом этапе) и принцип взаимной обусловленности содержания и деятельности, которая предусматривает системный эффект научно-методического обеспечения. При этом отдельные подсистемы взаимодействуют на интегративной основе и сохраняют свои индивидуальные свойства.

Основными подходами формирования базовой модели научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования является системный и интегративный.

Системный подход характеризуется определенностью и упорядоченностью ее структурных элементов, общей дидактической целью для всех структурных элементов системы, существованием многоуровневых (горизонтальных и вертикальных) связей между структурными элементами системы, подчиненных общей дидактической цели. Он также предусматривает существование движущей силы, которая будет осуществлять весь комплекс мероприятий и организацию активного взаимодействия указанных структурных элементов: субъектов педагогической деятельности (педагог – педагогический коллектив – администрация учебного заведения).

Основными направлениями интегративного подхода являются выявление и налаживание интегративных связей в системе научно-методического обеспечения, разработка интегрированных учебных планов и программ, которые определяют другие учебно-методические материалы, и внедрения интегративного подхода в научно-методическую деятельность.

Базовая модель научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в

условиях двухуровневого образования предусматривает определение закономерностей и условий ее формирования и функционирования. Они освещены во время анализа частичных моделей. Таким образом, определяем закономерности и условия интеграции моделей подсистем в систему моделей научно-методического обеспечения УВП в вузах КР в условиях двухуровневого образования:

- подсистемы (модели) научно-методического обеспечения должны иметь свойства, которые обеспечивают их способность к согласованному взаимодействию, а, следовательно, интеграции;

- модели подсистем должны быть достаточно близкими, чтобы хранить способность к взаимодействию, и, в то же время, достаточно разными, чтобы достичь позитивного эффекта от интеграции;

- для каждой модели подсистемы определяется ее значимость на каждом этапе и уровне обучения;

- в процессе интеграции моделей должны появляться новые качественные свойства компонентов (сквозной интегрированный учебный план, который имеет качественно новые свойства относительно традиционного учебного плана);

- содержание научно-методического обеспечения УВП и научно-методическая деятельность должны иметь системно-структурный характер;

- компоненты научно-методического обеспечения учебного процесса и уровни обучения в процессе взаимодействия должны хранить индивидуальные признаки;

- предусматривается возможность существования нескольких стабильных состояний базовой модели, то есть модели подсистем могут структурироваться в ней по-разному;

- интеграция моделей позволяет уменьшить объем проблем, которые решает научно-методическое обеспечение учебного процесса, за счет качественных превращений и взаимодействия компонентов (интеграция педагогического и кибернетического подходов к методической работе в вузах

КР в условиях двухуровневого образовательного процесса оптимизирует процесс управления методической работой).

Процесс методической деятельности заключается в создании на основе конкретного учебного материала проекта оптимального построения педагогической системы обучения специалистов определенной профессии, как в пределах определенного образовательного учреждения, так и их системы. Логическое построение учебных планов и программ способствует успешному овладению специальными профессиональными знаниями.

Интегративный показатель качества подготовки будущего педагога—это профессиональная компетентность педагога, определяющаяся не через сумму знаний и умений, а характеризующая умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт [131].

Компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [124].

Сочетание технологий тестирования с традиционными средствами оценивания, а также учет достижений студентов способны дать объективную оценку эффективности прохождения студентами индивидуальных траекторий обучения.

Физическая культура, как отрасль научного знания и как учебный предмет школьной системы образования имеет свою специфику, и, следовательно, по мнению ряда современных исследователей автоматическая адаптация двухуровневой системы образования к высшему физкультурно-педагогическому образованию невозможна [57, 66, 158, 143].

Выпускники академии физической культуры ориентированы в основном на профессиональную спортивную деятельность, подготовку профессиональных спортсменов, подготовлены для преподавания физической культуры, целью которой является формирование двигательных умений, навыков,

здорового образа жизни, коррекция здоровья детей и профилактика заболеваний и они должны уметь анализировать физическое состояние человека, дозировать физическую нагрузку, разрабатывать индивидуальные программы физического развития человека [143].

Профессионально-педагогическая деятельность магистра физической культуры реализует следующие цели: формирование потребности в здоровом образе жизни на основе овладения двигательными умениями навыками.

Широкий спектр видов профессионально-педагогической деятельности реализуемых педагогом физической культуры в УВП (общепедагогические: учебно-воспитательная, культурно-просветительская, научно-методическая, социально-педагогическая, организационно-управленческая; специальные: оздоровительная, физкультурно-спортивная и рекреативная) определяет профессионально-педагогические задачи, решение которых конкретизирует содержание педагогических функций и отражает структуру профессионально-педагогической деятельности магистра физической культуры.

Однако «исполнительские функции бакалавра» не предполагают формирования таких профессиональных навыков. Предполагается, что бакалавры смогут осуществлять свою педагогическую деятельность в младших и средних классах общеобразовательных школ, однако, общеизвестно, что основной фундамент физической культуры личности закладывается именно в детском возрасте, чем меньше возраст, тем ниже адаптивные возможности организма. В период, когда осуществляется интенсивный рост и развитие организма, двигательная активность и воздействие на физические функции, которое осуществляется на уроках физической культуры должно осуществляться высококвалифицированным специалистом. Пашкевич А.В. называет бакалавра низшим уровнем высшего образования. Помимо этого, серьезной проблемой является «укрупнение специальностей» [168].

Так, в частности, выпускники педагогических вузов, специализирующиеся по физической культуре, будут иметь, согласно диплому квалификацию «Бакалавр физической культуры», «Магистр физической культуры», как

представляется, это позволит выпускникам гибко адаптироваться на рынке труда и быть специалистами широкого профиля. Однако, согласно классификатору специальностей, педагогическое направление образования включает профили: начальные классы, логопедия, педагогическая психология и т.д. Сомнительными являются для современного исследователя возможности выпускников, специализирующихся на преподавании психологии или педагогики осуществлять преподавание физической культуры в школе в соответствии с современными требованиями теории и практики физической культуры [156].

Следовательно, под научно-методической деятельностью понимаем научно-методическое обеспечение как процесс, который предусматривает формирование и функционирование научно обоснованной системы методической работы. Научно-методическая деятельность отображает организационные, управленческие, пропедевтические и другие аспекты этого процесса. Научно-методическое обеспечение преподавателя способно выступать определяющим средством в создании образовательных технологий. Это открытая система, которая способна динамично изменяться в соответствии с запросами практики, интересами студентов, имеющимися в учебном заведении направлениями исследовательских работ. Организация учебной и практической работы, ориентированная на формирование компетенций студентов, предполагает создание и функционирование системы мониторинга процесса формирования профессионально значимых сторон компетенций.

2.2. Педагогическая поддержка и управление учебного процесса в системе двухуровневого образования

Ключевым звеном всех преобразований в связи с переходом на уровневое образование является преподаватель. Готовность преподавателя перейти на образовательные технологии, реализующие компетентностный формат, требует формирования положительного отношения к Болонскому процессу, наличия мотивации к реализации новой цели – формированию профессиональных

компетенций, а также соответствующей подготовки к организации УВП, ориентированного на обеспечение требований стандартов третьего поколения [134].

Педагогическая деятельность по своей сущности априори является аналитической и проектной. Педагог, не обладающий навыками и умениями проектной и аналитической деятельности (по мнению ряда современных исследователей) не способен осуществлять методическую работу по планированию и разработке уроков, анализировать и учитывать индивидуальные особенности учащихся [113].

Педагогическая деятельность так же является научно-исследовательской. Педагог может реализовать образовательный процесс только на основе результатов психолого-педагогических исследований, как учебного коллектива в целом, так и отдельных учащихся.

Анализируя феномен педагогической поддержки и педагогического управления с использованием методологии системного и культурологического подходов, выясним содержание базовых понятий объекта и субъекта управления в педагогической системе, определим, что научное направление управления в педагогической системе имеет объект – организованную деятельность педагогов (преподавателей) и учащихся (студентов) в этой системе, и предмет – механизм процесса обучения, который заключается в управлении учебной деятельностью в системе двухуровневого образования.

Педагогическая поддержка может выступать как одна из основных образовательных форм наряду с обучением и воспитанием [169]. Только если обучение и воспитание в большей мере связаны с социализацией, идут к студенту извне, соотнося его с социальными нормами и ценностями, то педагогическая поддержка нацелена на процессы индивидуализации и интериоризации.

Педагогическая поддержка – система и стратегия педагогической деятельности, особого способа взаимодействия преподавателя и студентов, содействующего актуализации личностного потенциала человека, включая

помощь субъектам образовательного процесса в преодолении социальных (включая учебные) и личностных трудностей и нацеленного на их личностный рост [88].

Педагогическая поддержка направлена на то, чтобы помочь студенту познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую ему одному траекторию образования и жизненного пути [88].

Педагогическая поддержка – относительно самостоятельное явление образования в целом, особая сфера педагогической деятельности – превентивная и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию студента, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, общением, жизненным самоопределением и продвижением в обучении [67]. Так как мотивационный компонент входит в структуру профессионального самоопределения студентов [136], то можно предположить, что педагогическая поддержка, наполненная соответствующим содержанием, сможет воздействовать на процесс формирования мотивов.

Целью педагогической поддержки будет смещение доминирования прагматических мотивов в сторону профессиональных мотивов студента [67].

Педагогическое управление рассматривается как управление всей совокупностью педагогических процессов (обучение, воспитание, социализация личности). Средствами педагогического управления являются компоненты педагогической системы: цели, педагогические принципы, содержание, методы и формы совместной деятельности студентов. В педагогической системе вуза действует два вида управления: социальное и педагогическое. Социальное управление рассматривается учеными как внешнее влияние на систему, а педагогическое – как внутреннее. Социальное управление, осуществляя влияние через определенный компонент, находится в тесной взаимосвязи с педагогическим управлением в системе вуза.

Под педагогическим управлением понимают совокупность целеустремленных действий (операций) субъектов педагогического управления,

направленных на создание условий (социально-прогностических, педагогических, психологических, организационных, кадровых, правового обеспечения, эргономичных и медицинских, материально-финансовых) для организации эффективного УВП и реализации целей вуза (в частности, профессионального, личностного развития и самореализации студентов). Теория управления учебным заведением, в т.ч. педагогического управления профессиональной подготовкой специалистов в вузе, достигла уровня обобщения и систематизации теоретических и эмпирических положений и фактов сравнительно недавно [197].

Обоснование научных принципов педагогического управления осуществляется адаптацией личности в условиях двухуровневого образования.

Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в вузовской среде, но и выработка способности к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию [197].

Под педагогическим управлением процесса адаптации студентов к системе двухуровневого образования следует понимать совокупность целеустремленных действий (операций) субъектов педагогического управления с целью развития адаптивных способностей студента к обучению и новым условиям жизнедеятельности, которые являются основой его успешного профессионального становления и личностной самореализации в будущем. Эффективность педагогического управления процессом адаптации зависит от активного взаимодействия субъектов управления со студентами. Управленческие влияния должны направляться на предотвращение и устранение дезадаптационных явлений в процессе обучения и профессионального становления будущих специалистов. С целью обеспечения целеустремленных эффективных управленческих влияний на процесс адаптации студентов необходимо обеспечить научный системный подход: разработать научные принципы педагогического управления процессом адаптации личности, научно обосновать и экспериментально проверить соответствующую теоретическую модель структуры педагогического управления процессом адаптации студентов

в системе двухуровневого образования, создать научно-методический центр, который обеспечит внедрение организационно-педагогической системы вуза (научная, учебная, организационная и методико-практическая работа) по исследуемой проблеме.

Под научными принципами исследуемой проблемы понимаем теоретически обоснованные и объективно predetermined цель, задание, закономерности, принципы, функции, структуру, содержание и методическое обеспечение педагогического управления адаптацией будущих педагогов в системе двухуровневого образования. При рассмотрении особенностей педагогического управления образовательными процессами больше всего акцентируют внимание на таких подходах:

- конкретно-исторический – предусматривает анализ педагогического управления с точки зрения его возникновения, этапов развития, современного и будущего состояния;

- системно-структурный – позволяет выделять определенные системотворческие свойства, которые объединяют элементы системы работы вуза с педагогическим управлением процессом адаптации в единое целое, в систему связей, в структуру; учитываются связи и отношения со средой;

- комплексный – делает возможным учет всех составляющих педагогического управления; реализация этого подхода означает необходимость развития междисциплинарных связей, использования при анализе процесса адаптации будущих педагогов знаний из других наук (педагогике, психологии, социологии, философии, экономики, медицины, биологии и т.д.);

- аспектный – дает возможность анализировать педагогическое управление с точки зрения его отдельных аспектов (научно-концептуального, смыслового, технологического), которые являются актуальными, значимыми на определенном этапе или в конкретной ситуации;

- взаимодействия – отображает прямые связи (влияние), обратные (опосредствованные) связи (получение информации), субординационные

(вертикальные связи), координационные (горизонтальные связи) в процессе педагогического управления адаптацией будущих педагогов;

– целевой – характеризует единство целей образовательного заведения и личности через процесс педагогического управления; цели педагогического управления процессами у вуза являются объективными, потому что predeterminedены объективными законами функционирования заведения как сложной системы.

В процессе педагогического управления следует учитывать определенные закономерности. Под закономерностями управления учебным учреждением подразумеваются стойкие зависимости, связи между процессом управления и внешними относительно него общественными процессами и условиями, между компонентами процесса управления и УВП, между самими компонентами процесса управления. Анализ научных источников позволяет установить определенные группы закономерностей процесса управления, в т.ч. вуз, где ученые пытались выявить сущностные внутренние (внешние) связи управленческой системы.

Целесообразно выделить следующие закономерности: научное управление может быть обеспеченным при условии высокого аналитического уровня; чем выше уровень целесообразности управления, тем более эффективен результат; чем выше уровень непрерывности управленческого влияния, тем более весомая эффективность результатов; чем более стабильный ритм управления, тем выше организованность управленческой системы. Взаимосвязанное и согласованное функционирование системы обеспечивается поддержкой высоких пропорций в деятельности и структуре управляющей и управляемой подсистем.

Особое внимание следует уделить таким закономерностям управления учреждением: прогнозируемости руководства (от полноты учета влияния внешней среды и качества прогнозирования, необходимых для этого изменений зависит эффективность руководства, уровень стойкости функционирования всей системы в целом); соответствия стиля и технологии руководства

учебными учреждениями общегосударственному механизму; взаимовлиянию управляющей и управляемой подсистем (при решающей роли первой); зависимости компетентности руководства и результатов управления; оптимального соотношения стратегического и оперативно–регулятивного руководства (эффективность руководства зависит от оптимальности соотношения, своевременного решения стратегических и оперативно–организационных заданий, связанных с функционированием учебного учреждения); зависимости эффективности руководства системой от развития творческого потенциала состава преподавателей и студентов; зависимости эффективности и профессионализма; оптимального соотношения целеустремленных влияний подсистем управления, самоорганизации и саморегулирования; плановости и конкретного моделирования; соответствия структуры управления назначением; обратной связи.

В связи с тем, что существует целый ряд механизмов формирования мотивации учения, процесс педагогической поддержки студентов должен строиться на основе конструктивного выбора активизирующих методов, т.к. учение как процесс содержит факторы, формирующие мотивационную сферу индивидуальности.

Педагогическая поддержка представляет собой систему методов, которые обеспечивали бы помощь студентам в самостоятельном индивидуальном выборе, в преодолении препятствий самореализации в учебной, трудовой деятельности [87].

Педагогическая поддержка студентов в процессе обучения в вузов системе двухуровневого образования в вузах КР представляется нам наиболее подходящей формой оптимизации адаптационного процесса. Целью такой поддержки может являться формирование ситуации развития личности студента как субъекта собственной жизни.

Функции психолого-педагогической поддержки в вузе следующие:

- 1) консультативная (психологическая консультация по личным проблемам);

2) просветительская (психологическое просвещение по психологическим проблемам – саморегуляция поведения, конфликтология, психология управления, профессиональное и межличностное общение);

3) психопрофилактическая (предотвращение нежелательных психологических последствий в развитии личности – отставание в учебе, нежелательные черты характера, привычки и склонности);

4) коррекционная (психологическая коррекция имеющихся недостатков в развитии и поведении студентов) [87].

К условиям, позволяющим реализовать задачи формирования профессиональной мотивации учения в рамках педагогической поддержки, будет относиться, прежде всего, умение осуществлять ближний и дальний внутрисистемный и межсистемный перенос знаний, умений и навыков в новую ситуацию. Эффективной здесь будет совместная деятельность преподавателя и студентов в УВП и внеучебной деятельности, в которых имеет место творческий подход к решению практических задач при наличии контролирующей и стимулирующей деятельности преподавателя.

Речь идет о комплексных методах поддержки на основе [87]:

- стимулирования личностного роста;
- развития совместности деятельности в микрогруппах (в рамках различных деловых, ролевых и имитационных игр);
- социально-психологических тренингов;
- разнообразных рефлексивных практикумов;
- погружения.

Внедрение методов педагогической поддержки в образовательное пространство вуза является одним из возможных путей выхода по решению проблемы подготовки выпускников, так как проведенное исследование показало, что влиять на смещение доминанты прагматического мотива на профессиональные мотивы студента возможно. Кроме того, исследование особенностей учебной мотивации студентов служит исходным основанием для

планирования, определения организационных форм, способов учебного процесса и координации всех видов работы.

Учебная деятельность, является одним из основных видов человеческой деятельности, который оказывает непосредственное влияние на развитие индивида. При реализации различных форм педагогической поддержки этот процесс способствует формированию индивидуальности обучаемого, приближаясь к достижению главной цели всего процесса обучения, которая сводится к обеспечению каждого обучающегося возможностью достойной и полноценной жизни в обществе [87].

По нашему мнению, эффективность педагогического управления процессом адаптации личности в системе двухуровневого образования обеспечивается при условии соблюдения следующих закономерностей педагогического управления:

- всесторонности и полноты использования научных положений, которые создают основу педагогической управленческой деятельности, высокого аналитического уровня изучения процесса в концептуальном, смысловом и технологическом аспектах (наличие научно обоснованной программы; полнота реализации научно спланированного содержания);

- единства целей вуза с целями педагогического управления процессом адаптации студентов;

- непрерывности педагогического управленческого влияния в процессе адаптации студентов (создание субъектами управления постоянно повторяемых замкнутых циклов; обеспечение целостности всех функций управления в каждом управленческом цикле и т.д.);

- прогнозируемости руководства вуза (полнота учета влияния внешней среды и качества прогнозирования необходимых для этого изменений в педагогическом управлении процессом адаптации);

- взаимодействия управляющей и управляемой подсистем (наличие эффективных структурно-функциональных связей и зависимостей между субъектом и объектом педагогического управления; оптимальное соотношение

целеустремленных влияний подсистем управления, самоорганизации и саморегулирования и тому подобное);

– определяющей роли человеческого фактора в педагогическом управлении процессом адаптации личности (компетентность и ответственность за результаты управления процессом адаптации студентов руководства вуза; развитие творческого потенциала преподавателей и студентов);

– сочетание централизма с инициативой вуза, децентрализации и демократизации педагогического управления (сочетание вариативной и инвариантной частей подготовки специалистов в любом управленческом цикле, установление субъект–субъектных отношений в руководстве процессом адаптации студентов);

– оптимального соотношения объективно необходимых стратегических и оперативно-текущих заданий педагогического управления процессом адаптации;

– обеспечения субъекта педагогического управления информацией, наличия постоянной, достаточно информационной обратной связи (учет совокупности внешних и внутренних условий, при которых происходит управленческий процесс).

Принципы педагогического управления процессом адаптации личности в системе двухуровневого образования мы объединяем в следующие группы: методологические, педагогические, организационные.

К методологическим принципам педагогического управления процессом адаптации личности в системе двухуровневого образования мы относим: принципы социальной обусловленности; научности; конкретно-исторического подхода; системности; диалектического противоречия; единства качества и количества; развития; непрерывности; каузальности (причинности); демократического централизма. Они являются основополагающими для педагогического управления процессом адаптации. Группа этих принципов пронизывает все структурные элементы педагогического управления процессом адаптации, являясь объективной фундаментальной почвой его успешного

функционирования. Знание и практическое использование методологических принципов как специфических закономерностей педагогического управления процессом адаптации делает его более опознаваемым и на этой основе управляемым, способствует его стойкости, оптимизации, гармоничному развитию.

1. Принцип социальной обусловленности определял целевую, содержательную, методическую и организационную стороны педагогического управления процессом адаптации. Его реализация требовала творческого внедрения в жизнь социальной политики в педагогическом управлении процессом адаптации, в работе с его субъектами и объектами, организации управления на конкретном историческом этапе развития этого процесса. Этот принцип отображал целевые идеи вуза и его структурных подразделений.

2. Принцип научности нуждался в определении конкретных целей, заданий, содержания и методов решения проблем педагогического управления процессом адаптации, использования результатов научных исследований, учета специфики обучения студентов и научно-педагогической деятельности преподавателей и кураторов учебных групп, создании модели исследуемых объектов и тому подобное. Этот принцип предусматривал наличие и применение методик психолого-педагогической диагностики процесса адаптации, использования новейших достижений в педагогике, психологии, управлении, общественных науках. В основу педагогического управления процессом адаптации личности в вузе положены методологические, научно-теоретические, концептуальные положения и принципы, что дало возможность объективно анализировать исследуемое.

3. Принцип конкретно-исторического подхода в педагогическом управлении процессом адаптации отображал объективную действительность, которая развивается как целое, рассматривается в виде сложной системы объектов, явлений и процессов на основе учета определенных причин, условий и факторов, которые влияют на их возникновение, изменение и развитие. Осуществление этого принципа на практике означало необходимость

постоянно учитывать в управлении процессом адаптации тенденции социально-экономического развития, наличие основ будущего в нынешнем состоянии объекта, понимать ограниченность и неполноту подхода к анализу лишь с точки зрения их нынешнего состояния. Это позволило определить состояние педагогического управления процессом адаптации, движущие силы, механизмы и условия развития, отобрать позитивный педагогический опыт решения заданий, избежать повторения ранее допущенных ошибок, объективное оценивание нынешнего и наиболее достоверное прогнозирование будущего состояния управления.

4. Принцип системности позволил рассматривать педагогическое управление процессом адаптации в неразрывном единстве, взаимообусловленности и взаимовлиянии всех структурных элементов: целей, заданий, принципов, методов, форм, организации, механизма функционирования. Это позволило определить степень соответствия всех компонентов адаптации, эффективность функционирования тех или иных ее структур, выявить иерархичность (многоуровневость) в педагогическом управлении. Многогранность, комплексность, системность истинного знания о педагогическом управлении адаптацией является необходимым следствием и отражением системных взаимоотношений, которые свойственны самой объективной действительности.

5. Принцип диалектического противоречия. Педагогическое управление процессом адаптации представляет единство внутренних, взаимодействующих, противоположных сторон и тенденций в развитии, которые выступают как процесс возникновения, становления и решения определенных противоречий. Методологическая особенность этого принципа заключается в том, что противоречие составляет основу изучения внутреннего механизма педагогического управления (самоуправления). Такой подход позволил устанавливать внутренние определяющие факторы процессов движения, изменения, развития управленческого влияния. Противоречия составили основу, источник развития, и они раскрывались как внутренняя структурная

характеристика педагогического управления процессом адаптации.

6. Принцип единства качества и количества. Одно лишь качественное исследование процесса адаптации, которое не сочетается с исследованием количественным, не позволяет достаточно глубоко познать исследуемое явление. Однако определения лишь одних количественных характеристик и изменений процесса адаптации недостаточно, потому что отдельно они не существуют. Будучи количественными в одних случаях, они содержали в себе качественные особенности, отличия и изменения даже в количественных соотношениях и измерениях. Характеристика педагогического управления процессом адаптации с точки зрения целостности, своеобразия, отличия от других выражается в философии категорией качества. При этом качество педагогического управления и самого процесса адаптации может иметь разную степень проявления, интенсивности, разные количественные характеристики (уровни адаптированной, ровные реализации актуализированных потребностей). Количественные характеристики процесса адаптации и ее компонентов варьировались в определенном интервале, ограниченном пределами установленного качества. Пределы этого интервала выражали меру единства качественной и количественной определенности процесса адаптации. Выход за пределы количественных изменений, характерных для такого уровня или процесса, приводил к нарушению свойственной им меры, а, соответственно, реализовался переход в новое качество.

Качество является ключевой идеей развития современного образовательного процесса и одним из универсальных критериев оценки состояния образования [178].

Сегодня качество преподавания в педагогическом вузе КР связано, в том числе и с научно-методическим, учебно-методическим обеспечением кредитной системы обучения.

7. Принцип развития. Педагогическое управление и процесс адаптации представлял собой непрерывную картину разнообразия изменений, трансформаций, переходов из одного состояния в другое, общую картину

возникновения нового во всех явлениях, процессах. Развитие педагогического управления и процесса адаптации следует понимать как движение в определенном направлении, преимущественно, как движение действенное, восходящее, прогрессивное, со свойственной ему повторяемостью, отрицанием старого и возникновением нового. В нашем исследовании этот принцип имел широкий спектр применения: развитие адаптивных способностей студентов, развитие позитивной мотивации обучения и пр.

8. Принцип непрерывности в системе двухуровневого педагогического образования находит отражение в течение всего процесса обучения студентов – с момента овладения объективно необходимой суммой знаний до применения их в педагогической практике и дальнейшего непрерывного усовершенствования на протяжении жизни. Этот принцип в педагогическом управлении адаптацией нуждался в систематической, последовательной, оперативно изменяемой по содержанию и форме, целеустремленной работе с преподавателями, кураторами, родителями, студентами. Работа рассчитывалась на долговременный период и имела опережающий характер, то есть учитывала будущие условия деятельности студента и заявленные к нему требования.

9. Принцип каузальности (причинности). Причинно-следственные отношения в педагогическом управлении процессом адаптации носят закономерный характер. Поэтому основу научного предвидения составляет осознанное знание закономерностей причинно-следственной связи. Отношения между причиной и следствием процесса адаптации могут выступать в двух основных формах: необходимой и случайной. При этом необходимость выражает неизбежность наступления того или другого следствия (самовоспитание в процессе адаптации) в силу внутренней связи между условиями функционирования объекта. Случайность не выражает такую неизбежность и, будучи зависимой от внешних условий, не может объясняться на основе внутренних условий существования объекта (влияние студенческой группы).

Необходимость и случайность как формы реализации причинных

отношений в адаптации тесно связаны с соотношением возможного и действительного, в диалектическом процессе – с превращением возможности в действительность. Каузальной взаимосвязью в управлении процессом адаптации можно назвать такие причинно-следственные отношения, при которых один или несколько определенных (или статистически определенных) процессов, явлений (например, программа экспериментальной работы) вызывают те или иные изменения в структуре одного элемента педагогического управления или в системе взаимодействующих элементов. Этот принцип заключается в том, что причиной трудностей студентов в учебе являются новые организационные формы работы, неумение работать с первоисточниками, недостаточная школьная подготовка, слабые навыки самостоятельной работы, значительная перегруженность, проблемы межличностных взаимоотношений со студентами и преподавателями и тому подобное. И, как следствие, студенты переживают стрессы, состояния психического напряжения, которые приводят их к дезадаптивности в целом. Однако управленческие влияния путем ввода системы научно-методической и учебно-воспитательной работы со студентами являются следствием, а в качестве причины выступают дезадаптивные процессы, которые переживают студенты.

10. Принцип демократического централизма положен в основу педагогического управления процессом адаптации студентов. Этот принцип позволил, учитывая разработанные отраслевые стандарты, определенные централизованно, вносить обоснованные изменения относительно осуществления самостоятельного выбора форм реализации содержания. Соблюдение этого принципа способствовало изучению и учету мысли и опыта научно-педагогических работников разных вузов по проблемам педагогического управления процессом адаптации личности.

К педагогическим принципам управления процессом адаптации личности в системе двухуровневого педагогического образования мы относим: единство обучения и воспитания; комплексность; оптимизацию; перспективность; целенаправленность; сбалансированность теории и практики; связь с жизнью,

передовым опытом; вариативность и дифференциацию; специализацию; систематичность; доступность; наглядность; активность и самостоятельность обучения; единство коллективных и индивидуальных форм. Группа этих принципов объединяет ведущие фундаментальные положения, которые выходят из закономерностей, условий и требований, связанных с педагогическим управлением процессом адаптации личности.

1. Принцип единства обучения и воспитания нашел отражение при разработке программы экспериментальной работы, учебно-тематических планов семинара для преподавателей и кураторов, спецкурса для студентов, определении содержания разнообразных форм работы по адаптации, при подготовке научно-методических и учебно-воспитательных материалов при отборе кураторов групп, воспитателей, базовых объектов педагогической практики, которые обеспечивают непрерывную практическую подготовку в профессиональном становлении студентов и тому подобное.

2. Принцип комплексности нашел отражение в учете и включении основных субъектов (преподаватели, кураторы, работники деканата, родители, общественные организации), которые влияют на процесс педагогического управления адаптацией студентов в системе двухуровневого образования. Использование этого принципа способствовало координированию деятельности вуза, его структурных подразделений, отдельных субъектов педагогического управления, приведению содержания профессиональной подготовки специалистов. Комплексность позволила сформировать теоретические знания у субъектов и объектов педагогического управления в неразрывной связи с умениями и необходимыми навыками.

3. Принцип оптимизации направлялся на систематическое усовершенствование работы с персоналом на основе глубокого изучения тенденций, особенностей, условий функционирования конкретных субъектов и объектов педагогического управления процессом адаптации. Этот принцип использовался при разработке моделей (структуры педагогического управления процессом адаптации студентов, теоретической субмодели процесса адаптации

личности, субмодели профессионально адаптированной личности будущего специалиста, организационно-методической субмодели педагогического управления системой работы вуза), в создании своеобразных эталонов-ориентиров, которые оптимизируют деятельность всех участников педагогического управления процессом адаптации.

4. Принцип последовательности и перспективности предусматривал анализ достижений и недостатков предыдущего опыта. Перспектива в этой работе определялась единством сегодняшнего реального опыта и тех заданий, которые появятся перед субъектами педагогического управления в будущем. Педагогическое управление процессом адаптации личности нуждалось в соблюдении следующей очередности: этапа диагностирования, планирования, прогнозирования, организации, контроля, ввода системы научно-методической и учебно-воспитательной работы и т.д.

5. Принцип целенаправленности связан с последовательностью и перспективностью в качестве конкретизации целей и заданий, которые необходимо развязать в педагогическом управлении процессом адаптации. Целенаправленность требует единства смысловой и научно-методической составляющих педагогической системы по проблемам адаптации студентов, организации деятельности и созданию необходимых условий для достижения поставленных целей, четкой регламентации во времени в создании определенных условий для достижения поставленных целей, четкой регламентации во времени в достижении определенных этапов.

6. Принцип сбалансированности теории и практики был важным в процессе внедрения семинара для преподавателей, кураторов и спецкурса для студентов по проблемам адаптации, где необходимо оптимальное соотношение времени на теоретическую часть и практическую работу в разнообразных формах (практические, семинарские, лабораторные занятия).

7. Принцип связи с жизнью, передовым опытом использовался субъектами педагогического управления с целью изучения, внедрения и пропаганды передового опыта других вузов по вопросам адаптации студентов.

8. Принцип вариативности и дифференциации применялся в смысловом и организационном аспектах работы со студентами: дифференциация по учебным достижениям; программы, учебные планы и формы обучения носили вариативный характер, где учтен дифференцированный и индивидуальный подход в проведении целеустремленной педагогической и организационно-методической работы по предотвращению и предупреждению дезадаптационных процессов.

9. Принцип специализации имел применение при выявлении конкретных специфических особенностей будущих профессий и специализаций студентов. С учетом этого фактора корректировалось содержание их обучения по проблемам адаптации, учитывались особенности хода адаптационных процессов у студентов.

10. Принцип систематичности предусматривал соблюдение логического построения, пропорционального распределения и целеустремленной, систематической подачи учебного материала во время проведения семинара для преподавателей и кураторов и спецкурса для студентов.

11. Принцип доступности указывал на соответствие учебного материала семинара и спецкурса уровню компетентности преподавателей, кураторов и студентов. В проведении занятий по спецкурсу осуществлялась опора на тот уровень знаний и умений, которые есть у студентов. Это учитывалось при выборе форм, методов обучения, при постановке индивидуальных, самостоятельных заданий, упражнений и тренингов.

12. Принцип наглядности отображал психологические закономерности повышения восприятия, активизации органов чувств, мыслительных и других процессов путем влияния статическими и динамическими средствами наглядности в процессе проведения спецкурса, в частности, практических занятий со студентами. Систематическое использование наглядности (схем, таблиц, рисунков, компьютерных программ, мультимедиа и тому подобное) положительно влияло на эффективность занятий и усвоение учебного материала.

13. Принцип активности и самостоятельности обучения важен для четкого осознания личностью целей процесса адаптации, ее объективной и субъективной необходимости, связи с профессиональным становлением и развитием. Такое осознание порождает активное отношение студентов к процессу обучения, стимулирует самостоятельную работу и самосовершенствование.

14. Принцип единства коллективных и индивидуальных форм использовался преподавателями во время проведения занятий. Это способствовало неразрывной связи коллективных аудиторных форм получения знаний, умений и навыков и индивидуальной самостоятельной работы в процессе преодоления дидактических барьеров адаптации. Эти формы взаимодополняют друг друга, обеспечивают глубокий, творческий, непрерывный процесс профессиональной подготовки с учетом индивидуальных возможностей студентов. Внедрение разнообразных форм работы, связанных с научно-методической, учебно-педагогической деятельностью преподавателей и студентов, учебно-воспитательным процессом вуза, способствовали успешной адаптации студентов.

Группа организационных принципов определяли процессы, связанные с педагогическим управлением и организационной структурой процесса адаптации личности в системе двухуровневого образования как в целом, так и отдельных компонентов. К таким принципам мы относим: принципы единства менеджмента (научного, социокультурного, административного, образовательного и т.п.); сочетание централизации с децентрализацией; всеобщности и обязательности; управляемости; плановости и перспективности; регулирования и координации; контроля; рациональности использования материальной базы, ее развития в соответствии с разрешимыми заданиями; обеспечение гигиенических и психофизиологических условий обучения и отдыха; отбора, рациональной подготовки, расстановки и использования человеческого потенциала; стимулирование.

Управленческая педагогическая деятельность по адаптации будущих

педагогов имеет циклический, целеустремленный характер. Цикл педагогического управления – это период времени от постановки цели управления к ее реализации. Поскольку педагогическое управление адаптацией осуществляется на определенном этапе (образовательно-квалификационном уровне), для которого определена цель, то можно говорить о циклах педагогического управления длительностью с учебный год (образовательно-квалификационный уровень). Если общая цель педагогического управления адаптацией будущих педагогов адаптирована к обучению и новым условиям жизнедеятельности в вузе личности, то цикл педагогического управления будет представлять весь период обучения в вузе.

Всестороннее понимание сущности цикла управления адаптацией будущих педагогов невозможно без учета функций педагогического управления (от лат. *functio* – выполнение, свершение, деятельность, обязанность, работа; назначение). Управленческий цикл является совокупностью функций управления, которые взаимодействуют, последовательно изменяют друг друга и подчинены одной цели. Функции педагогического управления – это виды управленческой педагогической деятельности, которые четко отделяются по признаку времени, этапа их осуществления, направленностью на обеспечение развития вуза. Что касается функций педагогического управления адаптацией будущих педагогов, то уместно определить такие: целеполагание, планирование, регулирование, организация, координация, адаптация, оптимизация, переход из одного режима в другой, стабилизация, учет, контроль, анализ.

Что касается методов педагогического управления, то чаще всего встречаются такие его трактовки: способ влияния управляющей системы на управляемую; система действий по организации отношений в коллективе; взаимосвязанная система приемов влияния на УВП; способ взаимодействия субъекта и объекта педагогического управления; система приемов реализации целей, принципов, содержания управления; способы реализации функций управления и др. В процессе исследования использованы общие методы

педагогического управления адаптацией будущих педагогов: изучение передового опыта, моделирования, вербальные (индивидуальные: консультация, беседа; коллективные или групповые: инструктаж, совещание, заседание, собрание), сравнение, анкетирование, интервьюирование, изготовление печатных материалов (сборники, статьи, газеты, методические советы) и тому подобное. Поскольку методы педагогического управления выполняют функцию влияния, взаимодействия субъектов и объектов управления, разработки и принятия управленческих решений, то использовались методы активизации объекта управления, методы привлечения объекта управления к деятельности, методы регулирования и координации деятельности субъекта и объекта управления, методы контроля деятельности субъекта и объекта управления и др.

В процессе исследования использовались средства педагогического управления адаптацией будущих педагогов (разнообразные материалы и орудия педагогического процесса, благодаря которым более успешно и за короткое время реализовывались определенные цели управления): отражение информации (иллюстративные – графика, гистограммы, таблицы), технико-технологические средства (компьютер, телевидение, мультимедийное проектирование) и приемы (убеждение, объяснение, внушение).

Учитывая основные научные подходы к определению этапов управления процессами в вузе, мы определили такие основные этапы педагогического управления процессом адаптации студентов: планирование (проектирование, моделирование); прогнозирование; мотивация субъектов и объектов управления; организация; контроль (оценивание и коррекция); внедрение результатов педагогического управления.

1. Планирование (проектирование, моделирование). На этом этапе проходила теоретическая проработка базы источников (философская, социологическая, психолого-педагогическая литература) по вопросам адаптации студентов к обучению и новым условиям жизнедеятельности; изучался соответствующий опыт работы вуза, современные концептуальные

подходы к адаптации личности; определялись научные принципы педагогического управления процессом адаптации личности. Результатом этого стало создание теоретической модели структуры педагогического управления адаптацией студентов в системе двухуровневого образования, теоретической субмодели процесса адаптации личности студента. Важным моментом стало планирование работы с субъектами (преподавателями, кураторами, работниками деканата и администрации вуза) и объектами (студентами) педагогического управления.

2. Прогнозирование в педагогическом управлении предусматривало становление успешно адаптированного к обучению и условиям жизнедеятельности студента (субмодель профессионально адаптированной личности будущего специалиста).

3. Мотивация субъектов и объектов управления. Задача этого этапа – изучение мотивов обучения студентов и научно-педагогической деятельности преподавателей, кураторов, работников деканата и администрации вуза. Это дало возможность при реализации программы экспериментальной работы сосредоточить внимание на развитии позитивной мотивации к процессу адаптации у студентов как объектов управления и субъектов (преподавателей, кураторов, работников деканата, администрации вуза в научно-педагогической деятельности) управления процессами профессионального становления и развития.

4. Организация. На этом этапе педагогического управления осуществлялась разработка методики проведения эксперимента; исследование уровней реализации актуализированных потребностей личности и процесса адаптации студентов к обучению и новым условиям жизнедеятельности в системе двухуровневого педагогического образования. По результатам проведенного констатирующего эксперимента разработаны учебно-тематические планы и учебно-методические комплексы спец.семинара для преподавателей и кураторов, спецкурса по проблемам адаптации личности в системе двухуровневого педагогического образования для студентов. Это дало

возможность смоделировать перспективную систему научно-методической и учебно-воспитательной работы вуза по процессу адаптации студентов (организационно-методическую субмодель системы работы вуза).

5. Контроль (оценивание и коррекция). Этот этап педагогического управления предусматривал проведение контроля (оценивание и коррекцию) в процессе апробации программы экспериментальной работы по адаптации студентов к обучению и условиям жизнедеятельности в вузе, анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

6. Внедрение результатов педагогического управления. Завершающим этапом педагогического управления процессом адаптации студентов в системе двухуровневого педагогического образования стало внедрение разработанной научно обоснованной и практически апробированной системы педагогического управления научно-методической и учебно-воспитательной деятельностью вуза по указанной проблеме и подведению итогов формирующего эксперимента.

Представленные этапы педагогического управления процессом адаптации личности в системе двухуровневого образования отображают основные его функции и управление процессами в вузе в целом. Возникает необходимость в разработке научно обоснованной теоретической модели структуры педагогического управления процессом адаптации студентов в системе двухуровневого образования и создании научно-методического центра, который бы обеспечил внедрение системы педагогического управления в вузе по исследуемой проблеме.

Педагогическое управление адаптацией студентов в отмеченной системе носит системный характер, включая ряд важных взаимосвязанных этапов, характерных как для процесса управления в целом, так и для педагогического управления любым процессом отдельной личности в вузе в частности. Поэтому примененный научный метод исследования – моделирование, что позволяет резко сократить расходы труда и времени, помогает систематизировать знание о явлении, процессе, подсказывает пути к целостному описанию, определяет

самые полные связи между этапами, открывает возможности для создания целостных классификаций. Моделирование делает исследование нагляднее по своей сущности, может быть наглядно-образным, описательным, логико-символическим.

Результатом моделирования является создание модели. Без построения теоретического дидактического объекта не может быть исследования. Теоретическое исследование проходит в два этапа: построение теоретической модели и ее изучение [177]. В предложенной модели структуры педагогического управления адаптацией личности в системе двухуровневого образования представлены такие составляющие: цель, научно-управленческий, смысловой, технологический (организационный, методико-практический) аспекты исследуемой проблемы и результат. Целью определено целеустремленное эффективное управленческое влияние на процесс адаптации студентов в системе двухуровневого педагогического образования.

Научно-управленческий аспект теоретической модели представляет научно-теоретические принципы педагогического управления адаптацией студентов. Проанализированы концепции экономической, педагогической эффективности, развития организационных структур, культурной релевантности. Определены основные научные подходы, которые учитывались в процессе педагогического управления: конкретно-исторический, системно-структурный, комплексный, аспектный, взаимодействия, целевой. За основу взяты законы: единства системы педагогического управления, пропорциональности управления и системы оптимального соотношения централизации и децентрализации функций управления, активного участия и ответственности субъектов в управлении. Определены следующие закономерности: всесторонности и полноты использования научных положений, единства целей вуза с целями педагогического управления адаптацией, непрерывности педагогического управленческого влияния, прогнозируемости руководства вуза, взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, определяющей роли человеческого фактора, сочетания

централизма с инициативой вуза, соотношения стратегических и оперативно-текущих заданий, обеспеченности субъекта управления достаточным объемом информации. При исследовании актуализированы следующие принципы: методологические (социальной обусловленности, научности, конкретно-исторического подхода, системности, диалектического противоречия, единства качества и количества, развития, непрерывности, каузальности, демократического централизма), педагогические (единства обучения и воспитания, комплексности, оптимизации, следующей и перспективности, целенаправленности, сбалансированности теории и практики, связи с жизнью и передовым опытом, вариативности и дифференциации, специализации, систематичности, доступности, наглядности, активности и самостоятельности обучения, единства коллективных и индивидуальных форм), организационные (единства педагогического менеджмента и экономического, административного, социально-культурного; сочетания централизации с децентрализацией; всеобщности и обязательности; управляемости; плановости и прогностичности; регулирования и координации; контроля; рационального использования материальной базы; обеспечения психофизиологических и гигиенических условий; отбора, подготовки и использования человеческого потенциала; стимулирования). В процессе исследования определены этапы педагогического управления: планирование (проектирование, моделирование), прогнозирование, мотивация субъектов и объектов педагогического управления, организация, контроль (оценивание и коррекция), внедрение результатов педагогического управления). Проанализированы циклы, уровни (первый уровень – администрация вуза, второй – работники деканата, третий – преподаватели и кураторы, четвертый уровень – органы студенческого самоуправления), функции, методы, средства, приемы педагогического управления.

Смысловой аспект теоретической модели характеризует процесс адаптации как системное явление и функцию профессионального развития личности (компоненты адаптации: энергетический, деятельностный, социальный, профессиональный, индивидуально-личностный; образовательно-

квалификационные уровни подготовки специалистов: бакалавр, магистр; этапы процесса адаптации: подготовительный, основной и итоговый, которые характеризуются эмоциональным, когнитивным и мотивационно-волевыми компонентами; уровни реализации актуализированных потребностей: высокий, средний, низкий).

Технологический (организационный и методико-практический) аспект теоретической модели раскрывает: социально-педагогические проблемы адаптации студентов к обучению в условиях двухуровневого образования; программу экспериментальной работы по анализу проблем адаптации студентов; организационно-методическую субмодель системы работы вуза по адаптации будущих специалистов; работу с преподавателями и кураторами (спецсеминар); работу со студентами (спецкурс); работу органов студенческого самоуправления; работу с родителями студентов; связь с общественными организациями, с общеобразовательными заведениями в процессе прохождения педагогической практики; субмодель адаптированной личности будущего специалиста.

Результатом исследуемой проблемы у модели является профессионально адаптированная личность будущего магистра физической культуры. В качестве главных участников педагогического управления адаптацией будущих педагогов выступают субъекты (администрация вуза, работники деканата, преподаватели и кураторы) и объекты управления (студенты). От их активного взаимодействия зависит эффективность педагогического управления процессом адаптации.

Организация учебной работы со студентами в методическом плане включает проведение диагностики (индивидуальной и групповой) организационно-учебных знаний и умений. На ее основе по выделенным критериям преподаватель определяет уровень учебной адаптации каждого студента. Показателем результативности учебной адаптации студентов является полнота их теоретических знаний, практических умений и навыков, учет

преподавателем индивидуальных особенностей студентов в учебной деятельности и эффективное учебное взаимодействие студентов между собой.

Более полной творческой самореализации личности студента в учебе будет в том случае, если в процессе организованной познавательной деятельности на занятиях преподаватель последовательно и систематически привлечет каждого студента к активной учебно-познавательной деятельности через постановку учебных заданий в убедительной, доходчивой, эмоционально яркой форме. Соблюдение этого дидактического условия обеспечивает студентам возможность успешно проявлять себя на занятиях, формирует общеучебные умения и навыки интеллектуальной самореализации в процессе познавательной деятельности.

Усовершенствование не только содержания и форм, но и методов обучения положительно влияет на процесс адаптации студентов к обучению. Эффективным является интерактивное обучение, в частности, его метод – групповая дискуссия, где при явном или скрытом руководстве преподавателя организуется обсуждение определенной проблемы.

Таким образом, педагогическое явление должно предусматривать и рассматривать парадоксальные пары: успех – неуспех, знание – незнание, удача – неудача. Студентам важно осознать, что неуспех всегда возможен, он даже неминуемый, без него успех теряет свою радостную сущность. Нередко лишь глубина неуспеха помогает постигнуть всю глубину успеха.

Известно, что мотивационная структура студента отображает его направленность – интересы, склонности, убеждения, идеалы, обусловленные личностными особенностями и, прежде всего, его самооценкой как элементом личностной рефлексии. Адаптивная функция самооценки заключается в оценочном отношении и контроле совпадения и несовпадения результатов действия по ожидаемым результатам и позволяет определить свои возможности и перспективы деятельности. Соотношения императивов «хочу – могу – буду» определяет переход до нового уровня (реалистический уровень – «хочу

достичь» – адекватная самооценка – «могу достичь» – стремление к достижению успеха – «достигну»– новый уровень).

Итак, организационно-педагогическая деятельность вуза по адаптации будущих педагогов требует целеустремленного педагогического руководства со стороны субъектов управления. Эффективность такой деятельности обеспечивается соблюдением ее структуры (основные составляющие: участники процесса адаптации, учебная, воспитательная, организационно–методическая и научная работа по исследуемой проблеме) и соответствующего ее смыслового наполнения (создания разнообразия планирования и контроля учебной деятельности; создание условий для самовоспитания и развития научного мировоззрения студентов, организация их быта, отдыха и досуга). Это значительно активизирует включение студентов в учебный процесс, содействует развитию профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Именно активная позиция субъектов (администрация вуза, работники деканата, преподаватели, кураторы, органы студенческого самоуправления) и объектов педагогического управления (студенты) положительно влияет на адаптационные процессы студентов в условиях обучения и жизнедеятельности в вузе.

Выводы по второй главе диссертации

Термин «научно-методическое обеспечение» не имеет четкого научного обоснования в дидактике, что обусловило уточнение его понятийного аппарата.

Научно-методическая работа педагога в современных условиях направлена на достижение стратегической цели деятельности образовательного учреждения – формирование новой образовательной практики и создание условий для качественной подготовки специалистов. Методическая работа – это результат деятельности преподавателя, включающий в себя содержание, способы и методы обучения, воспитания (программы, рекомендации, методические комплексы и т.д.), направленные на повышение профессионально-педагогической квалификации и педагогического мастерства и тем самым способствующие более высокому уровню подготовки молодых

специалистов. В состав необходимой учебно-методической документации преподавателя входит профессиональный и образовательный стандарт по данной дисциплине, а также примерные и рабочие программы, материалы промежуточного и итогового контроля. В исследовании выделены характерные особенности научно-методического обеспечения в вузах КР в условиях двухуровневого образования, а именно: сквозные интегрированные учебные планы и программы для подготовки квалифицированных специалистов, скоординированные с другими учебными заведениями; учебники и учебные пособия по дисциплинам, скоординированные с другими уровнями образования; методические материалы по написанию курсовых и дипломных работ, скоординированные с другими уровнями образования; учебная и учебно-методическая литература, которая разрабатывается с учетом требований других уровней образования; учебно-наглядные пособия, технические средства обучения. Научно-методическую работу в вузах КР мы понимаем, как целеустремленную деятельность субъектов управления вузом относительно обеспечения психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей вуза и реализации ними лично ориентированной модели взаимодействия со студентами. Ее следует рассматривать как подсистему в общей системе вуза.

Организация современного высшего образования в вузах КР в условиях двухуровневой подготовки должна быть направлена на человека и его развитие с целью его успешной адаптации в последующем в новой социальной среде.

Проблема повышения качества высшего образования является одной из важнейших задач современной педагогической науки.

Актуальное, разработанное в соответствии с современными реалиями научно-методическое, учебно-методическое обеспечение вузовского образования позволит более качественно сформировать базовые профессионально ориентированные умения и навыки у будущих специалистов.

III ГЛАВА. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПЕРЕХОДУ НА ДВУХУРОВНЕВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

3.1. Организация и проведение эксперимента

Известно, что педагогический эксперимент содержит ряд этапов [24]:

- поисковый и констатирующий этапы, основной задачей которых является сбор и анализ необходимых эмпирических данных для уточнения гипотезы исследования;
- формирующий (творческий) этап, на котором строится теоретическая модель и осуществляется ее эмпирическая проверка.
- контрольный.

Приведем основные задания, методы и результаты всех этапов педагогического эксперимента. Важным является наличие способов проверки эффективности использованных методов, что облегчает вывод о достоверности полученных в исследовании результатов, а также моделей, которые использовались в педагогическом эксперименте.

В современных условиях особенно актуальным является вопрос создания оптимальных педагогических условий, позволяющий осуществлять эффективное формирование педагогической компетенции, а также сам процесс формирования и критерии выявления уровня сформированности компетенции в условиях двухуровневой системы образования.

Принципиально значимым отличием стандартов третьего поколения от стандартов второго поколения становится компетентностная модель выпускника, в т.ч. и магистра физической культуры. Иерархия и ранги компетенций, их субстанциональные характеристики будут определять вектор подготовки магистра, предназначая цель и результат образования. Каждая компетенция требует определения совокупности дисциплин, гарантирующих ее формирование и развитие, благодаря чему будет обозначена непрерывность

того или иного вида подготовки, стабильной по отношению к сфере будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход востребован, поскольку современное образование требует существенной модернизации. Переход к компетентностному подходу при разработке ГОСТов является своевременным и необходимым, так как интегральная оценка качества подготовки магистра может быть наиболее полно получена только при определении его компетентности в выбранной области профессиональной деятельности.

Системная компетентностная модель включает следующие элементы: цели обучения, принципы обучения, организационные методы и формы обучения, оперативный контроль и мониторинг процесса обучения, результат обучения.

Знание педагогических условий позволяет достичь такого результата, когда профессиональная компетентность, в том числе педагогическая, формируемая в процессе подготовки будущего специалиста, становится обязательной для будущей профессиональной деятельности магистра физической культуры.

По нашему мнению, педагогическая компетенция необходима как основание для понимания, возможности выбора, формирования мнения, принятия решений и выполнение информированных и ответственных действий, без чего представляется невозможным формирование всесторонне развитой личности будущего магистра физической культуры.

Социально-экономические и политические реформы, происходящие в республике, несомненно влияют и на образовательный процесс вузов.

Для обоснования педагогических условий применения инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования, мы должны уточнить, что нами понимается под таковыми. В научной литературе мы встречаемся с различными точками зрения. Более обоснованными, на наш взгляд, являются определения данные В.И. Андреевым [13].

Под педагогическим условием понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [13].

Андреев В.И. считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [13].

В философском энциклопедическом словаре под «условиями» понимают особую среду, в которой пребывают; обстановку, в которой происходят определенные процессы [202]. В педагогике под условиями УВП понимают комплекс мер, направленных на эффективное формирование педагогической системы, в данном конкретном случае – на формирование педагогической компетенции.

Выявление и моделирование педагогических условий, значительно влияющих на процесс учения и формирование профессионально-педагогической компетенции, основывается на следующих факторах:

- 1) престижность профессии;
- 2) личные склонности и потребности студентов;
- 3) организация образовательного процесса.

По нашему мнению, необходимыми условиями формирования педагогической компетенции являются:

– освоение студентами определенного набора дисциплин педагогического направления, включая историю и теорию педагогики, компьютерное моделирование в своей профессиональной области;

– использование соответствующей технологии преподавания этих дисциплин, отвечающей современному представлению о теории и методике ФК, педагогике физического воспитания и учитывающей перспективы развития педагогической компетенции;

- наличие современной технической базы обучения;

- реализация непрерывного педагогического образования;
- наличие информационной культуры профессорско-преподавательского коллектива.

Для управления образовательным процессом преподавателю целесообразно использовать дидактически обоснованный комплекс вопросов, а также анализ допускаемых студентами ошибок. Это позволит оценить степень овладения материалом и осуществить необходимую коррекцию учебного процесса, схематически изображенного на рис.3.1.

Учебный процесс по указанной структуре распределяется на:

- подготовку учебного материала с учетом когнитивных механизмов познания информации (1 этап);
- передачу учебного материала преподавателем студентам по трем направлениям (2 этап): индивидуальному (студент как субъект обучения), коллективному (учебный процесс в группе студентов), самостоятельная познавательная деятельность студентов с обязательным контролем знаний,
- выявление и коррекцию ошибок на этапе педагогической диагностики (3 этап).

Такая структура учебного процесса может быть взята за основу двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры.

Она позволит применить на практике разные методы обучения с использованием информационных технологий, обеспечит учет когнитивных качеств студентов.

Таким образом, управление учебной деятельностью сводится к постоянной проверке правильности и своевременной коррекции понимания студентами учебного материала и целесообразности избранной методики.

При разработке информационно-алгоритмической модели обучения учитывался фактор индивидуального подхода к каждому студенту с учетом его когнитивных качеств.

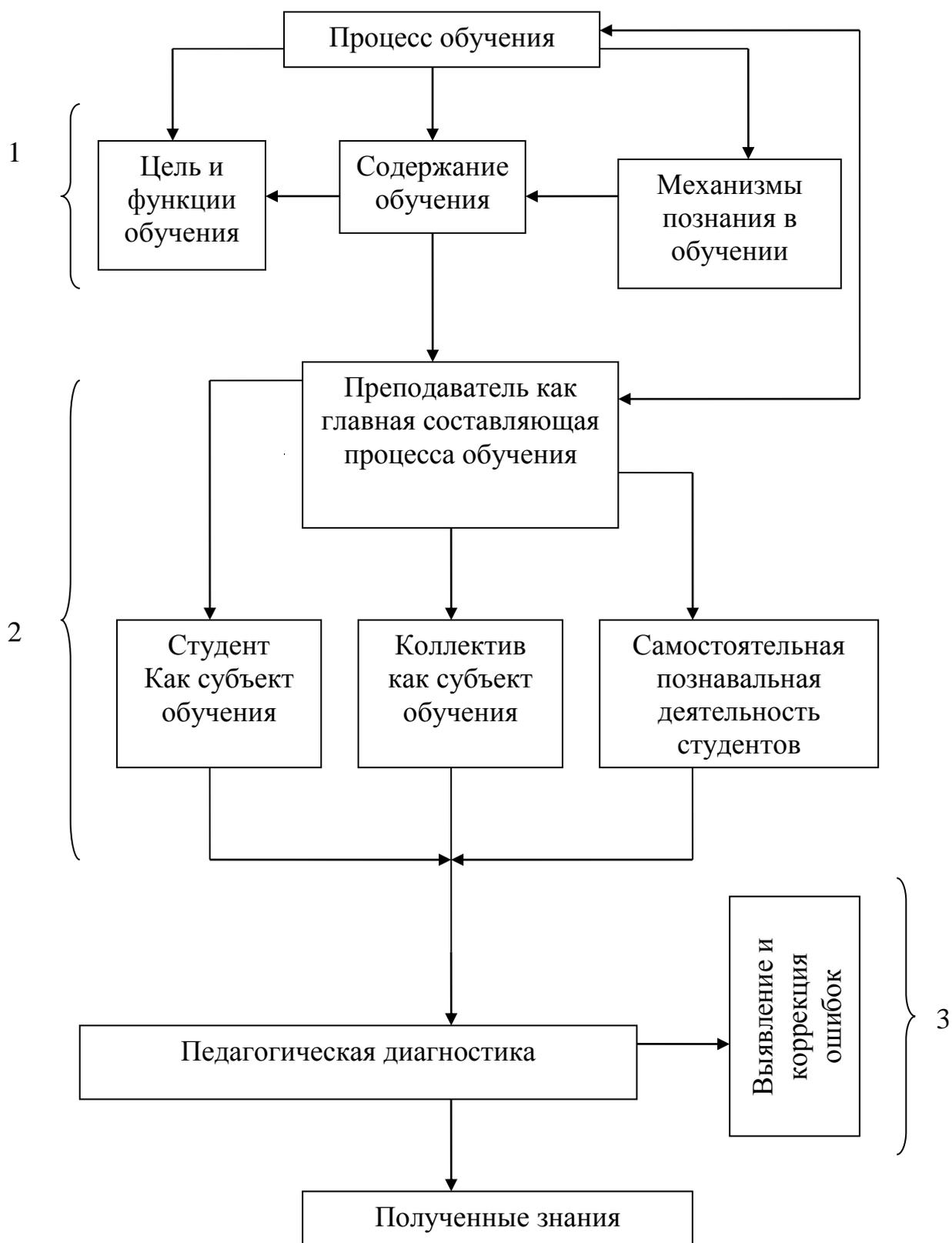


Рисунок 3.1. Структура учебного процесса

Непрерывная комбинированная модель. Основываясь на проведенном анализе проблемы и практическом опыте, нами была предложена новая, информационно-алгоритмическая модель построения процесса обучения с

использованием информационных технологий.

Суть данной модели заключается в том, что студенты на одном занятии получали информацию как от преподавателя (традиционная система обучения), так и с помощью компьютерных учебных программ.

Алгоритм построения таких занятий (рис.3.2) включает следующие этапы:

- тестирование когнитивных качеств студентов, результаты которого вносятся в электронную базу данных;
- изложение учебного материала в традиционной форме;
- практическое освоение учебного материала с помощью компьютерных учебных программ, адаптированных к показателям когнитивных качеств;
- контроль усвоения учебного материала по новой теме и его закрепление с использованием комментариев и подсказок;
- проведение тестирования знаний по материалу темы предыдущего учебного занятия;
- объяснение следующей темы.

Подобный алгоритм использовался для изучения сравнительно сложных тем, которые при самостоятельном изучении студенты плохо усваивают.

Непрерывная комбинированная модель обучения направлена на формирование у студентов навыка самостоятельно прорабатывать как уже знакомую информацию, так и новую, что способствует развитию умственных способностей. Для эффективной работы на занятии студенты должны не только механически запоминать материал, но и осмысливать его.

Дискретная комбинированная модель. Свое название модель получила благодаря особенностям организации учебных занятий. Если комбинированная непрерывная модель сочетала традиционную форму преподавания учебного материала с компьютерными программами на одном занятии, то комбинированная дискретная модель предусматривала на первом занятии традиционную форму представления материала преподавателем, а на втором

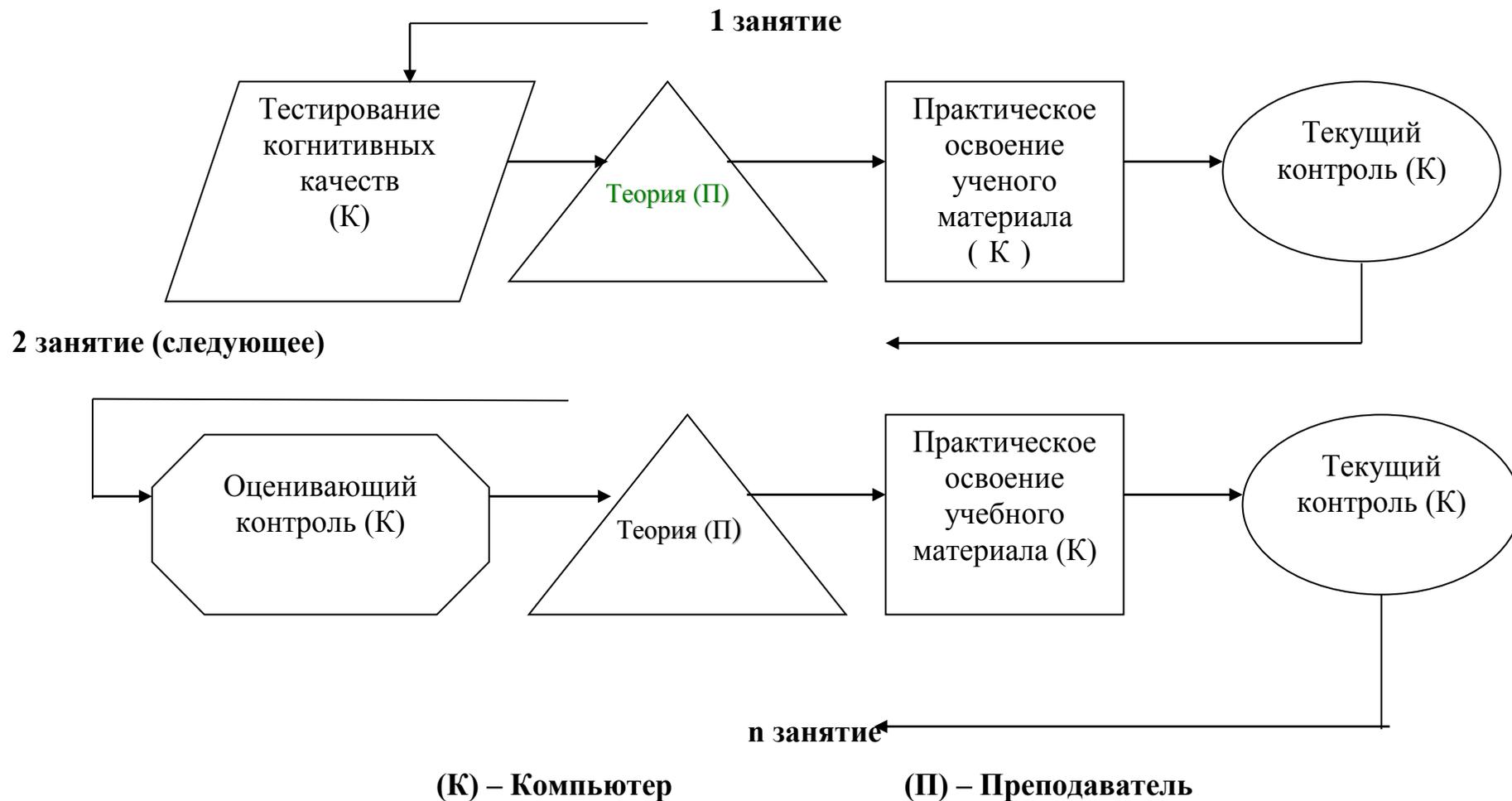


Рисунок 3.2. Алгоритм построения занятий по непрерывной комбинированной модели обучения

закрепление этого же самого материала средствами компьютерных учебных программ.

Алгоритм учебного занятия этой модели имеет следующую структуру (рис.3.3.):

- тестирование когнитивных качеств студентов, результаты которого заносятся в электронную базу данных;
- изложение учебного материала на первом занятии;
- проведение текущего контроля на компьютере в конце первого занятия с целью закрепления учебного материала, и в начале второго для его повторения;
- проработка знаний, полученных на первом занятии с помощью компьютерных учебных программ;
- проведение оценивающего контроля знаний студентов.

Сравнительный анализ разработанных информационно-алгоритмических моделей учебного процесса с использованием компьютерных программ подтвердил, что эффективность этих методик зависит от учета когнитивных качеств студентов, а также связана с активизацией и интенсификацией познавательной деятельности студентов, с их мотивацией к занятиям.

Учет когнитивных качеств может быть использован и при организации самостоятельных занятий с использованием компьютерных учебных программ. Перед началом обучения студент самостоятельно выполняет компьютерное психологическое тестирование когнитивных качеств, по результатам которого преподаватель корректирует и устанавливает индивидуальную форму представления учебного материала, который может быть эффективным при организации занятий по модульной системе.

Цель педагогического эксперимента состояла в подтверждении гипотезы исследования и в определении уровня эффективности разработанной методической системы формирования педагогической компетенции магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки специалистов.

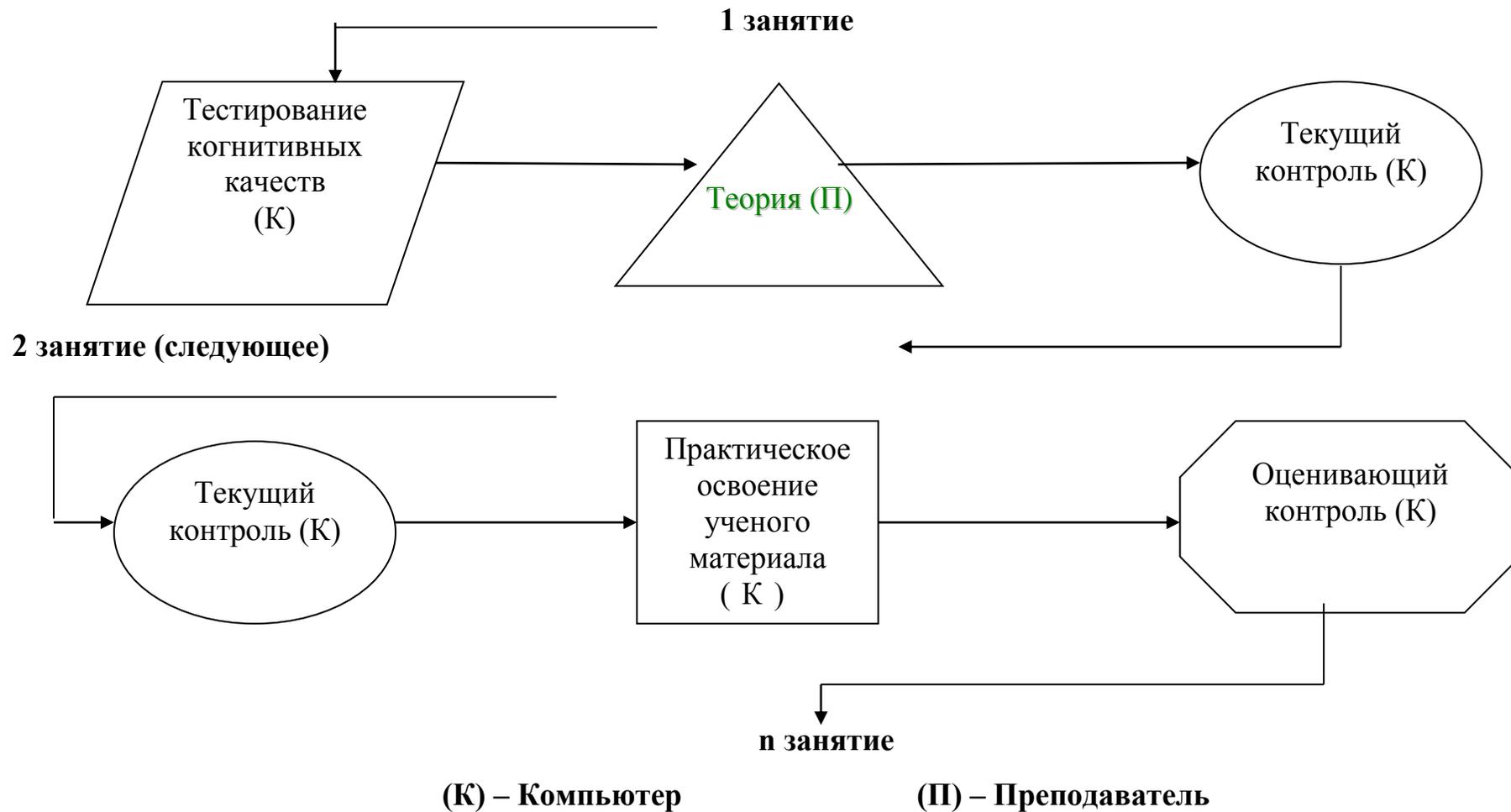


Рисунок 3.3. Алгоритм построения занятий по дискретной комбинированной модели обучения

Основными заданиями эксперимента было:

- выявление составляющих педагогической компетенции будущего педагога физической культуры в условиях динамического информационного развития;

- проверка эффективности и внедрение в учебный процесс компонентов системы формирования педагогической компетенции будущих педагогов физической культуры в системе двухуровневой подготовки магистра физической культуры;

- проведение анализа результатов эксперимента;

- коррекция теоретических и практических рекомендаций по формированию педагогической компетенции будущего педагога физической культуры и внесение изменений в преподавание дисциплин на базе инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, который включал в ходе непосредственно преподавательской работы подготовку и публикацию учебных пособий для студентов в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры, а также уточнение содержания компонентов в профессионально-педагогической подготовке педагога физической культуры и его влияние на содержание вузовского образования.

Во время этого этапа в режиме эксперимента исследовано содержание инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования в вузе и методика ее преподавания, подготовлены проекты соответствующих программ и предложения по перспективам указанного обеспечения: сформировалось убеждение, что содержание учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования требует изменений в направлении усиления профессиональной направленности, а система информационной подготовки должна быть интегрированной, направленной на личностно-ориентированное обучение.

Задачи поискового этапа (в нашем исследовании он входит в констатирующий эксперимент):

- анализ актуальных проблем в методике преподавания курсов;
- выявление актуальности темы исследования и конструирование рабочей гипотезы;
- поиск, выбор и обоснование методологии для решения основных проблем исследования;
- подбор и составление библиографии.

В констатирующем эксперименте были задействованы следующие методы исследования:

- а) теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы с целью определения степени разработанности проблемы исследования;
- б) анализ и обобщение состояния изученности проблемы;
- в) выбор методологии для проведения теоретического исследования;
- г) наблюдение за процессом изучения на базе инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования;
- д) создание и экспериментальное внедрение программ по педагогическим технологиям.

Результаты поискового этапа констатирующего эксперимента:

- 1) определена необходимость концептуального уточнения понятия «методическая система формирования педагогической компетенции»;
- 2) выявлена объективная потребность совершенствования методологии проектирования методической системы формирования педагогической компетенции;
- 3) сформулирована рабочая гипотеза.

Достоверность результатов исследования определяется полнотой охвата проанализированных источников, результатами констатирующего эксперимента.

Методы исследования на констатирующем этапе:

- анкетирование и интервьюирование магистров физической культуры, молодых педагогов, преподавателей вуза;
- наблюдение за учебным процессом,
- математические методы обработки результатов анкетирования и интервьюирования (интервальное шкалирование, статистические таблицы и их графическая интерпретация; среднее арифметическое исследуемого признака).

Под готовностью магистра физической культуры к педагогической деятельности (в нашем случае) к двухуровневому образованию будем понимать интегральное обучение, включающее в себя высокую мотивацию, знание теоретических аспектов, проявление соответствующих эмоционально-волевых качеств и реализации комплекса умений: конструктивных, организаторских, коммуникативных, гностических в новых условиях деятельности.

Как следует из этого определения, «готовность» является системной характеристикой, объединяющей три группы компонентов:

- мотивационные (потребности успешного использования педагогических информационных технологий в учебном процессе, интерес к работе и т.д.),
- познавательные (понимание значимости использования инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования, оценка значимости, сформированности знаний и умений в данном виде деятельности и т.д.),
- эмоционально-волевые (уверенность в успехе будущей профессиональной деятельности, самооценка собственной подготовленности к работе и т.д.).

Ведущим методом исследования на этом этапе являлось анкетирование и интервьюирование.

Анкетирование проводилось анонимно, учитывая, что интервьюирование всегда носит относительно анонимный характер, интервьюерам сообщалось, что их ответы будут обобщены.

В анкетах содержались:

- вопросы, характеризующие самого респондента (его возраст, пол, социальный статус, предметная область профессиональных интересов), условия

учебной или профессиональной деятельности (свободный доступ к персональному компьютеру (ПК), наличие собственного ПК, возможность его использования в профессиональной деятельности), самооценка навыков работы на ПК, интересы в области педагогики;

– контактные опросы, используемые в социологических опросах для установления контакта и создания атмосферы расположения и доверия;

– вопросы–фильтры и контрольные вопросы для проверки достоверности ответов;

– закрытые вопросы типа «да – нет», альтернативные вопросы (шкальные вопросы), вопросы–меню; открытые вопросы.

Исследование проводилось в ходе учебного процесса. Было опрошено около 88 респондентов.

Методы обработки результатов анкетирования. Учитывая разнообразные типы вопросов, в процессе исследования применялась следующая методика анализа результатов анкетирования и интервьюирования. При анализе ответов на шкальные и альтернативные вопросы за максимальный балл принимался 5.

Уточним, что вопросы–меню были составлены таким образом, что содержали лишь один ответ, непосредственно связанный с педагогикой и физической культурой, все остальные ответы были далеки от предмета исследования.

Вопросы–фильтры, контрольные вопросы при обработке использовались лишь для контроля достоверности ответов на закрытые вопросы, а открытые вопросы анализировались на качественном уровне и также исключительно для подтверждения достоверности ответов на закрытые вопросы.

Суммарное число баллов при условии, что респондент ответил на все закрытые вопросы, принималось за 100%. По отношению к этому суммарному баллу в % определялся балл по анкете каждого респондента, далее высчитывался средний балл по каждому из всех типов анкет. Выделялось 5 уровней для каждого компонента и интегративной характеристики с целью сравнения полученных результатов обработки, использовалась шкала,

разделенная на 5 равных интервалов 0%–20%; 20%–40%; 40%–60%; 60%–80%; 80%–100%. Средние значения каждого компонента и их характеристик, интегративной характеристики, попавшие в следующие интервалы:

- первый интервал: 0 %–20% соответствуют первому уровню;
- второй интервал: 20%–40% соответствуют второму уровню;
- третий интервал: 40%–60% соответствуют третьему уровню;
- четвертый интервал: 60%–80% соответствуют четвертому уровню;
- пятый интервал: 80%–100% соответствуют пятому уровню.

Мотивационная характеристика включает следующие характеристики личности:

- сформированный интерес к работе на ПК;
- желание использовать ПК в подготовке и выполнении рефератов, контрольных, курсовых, дипломных работ,
- стремление заниматься научно-исследовательской работой в условиях двухуровневого образования, предпочтение работе на ПК другим занятиям.

Усредненные результаты обработки анкет представлены в таблице 3.1., иллюстрирующей по периодам динамику изменения мотивационной характеристики студентов в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры.

Полученный усредненный результат исследования мотивационной характеристики попадает в первый интервал.

Познавательная характеристика представлена в профессиограмме знаниями, умениями и навыками, сформированность которых обеспечивает готовность личности к использованию педагогических информационных технологий.

Усредненные результаты обработки анкет представлены в таблице 3.2, иллюстрирующей по трем периодам динамику изменения познавательной характеристики студентов в системе двухуровневой подготовки магистра физической культуры и молодых специалистов в выделенных периодах.

Полученный средний результат исследования познавательной

характеристики студентов в системе двухуровневой подготовки магистра физической культуры и молодых специалистов первых двух периодов попадает в первый интервал.

Усредненный результат исследования познавательной характеристики молодых специалистов на последнем периоде попадает во второй интервал, что показывает повышение интереса к педагогическим информационным технологиям в процессе профессиональной деятельности педагога физической культуры.

Эмоционально-волевая характеристика включает следующие характеристики личности:

- уверенность в собственной успешной работе на ПК, чувство ответственности за ход процесса информатизации общества;

- объективная самооценка уровня подготовленности в условиях двухуровневого образования;

- осознание престижности успешной работы на ПК и знаний, умений и навыков использования педагогических информационных технологий в профессиональной деятельности; осознанная подготовленность к преодолению трудностей в условиях двухуровневого образования.

Усредненные результаты обработки анкет представлены в таблице 3.3., иллюстрирующей по трем периодам динамику изменения эмоционально-волевой характеристики студентов в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры и молодых специалистов в выделенных периодах. Полученный средний результат исследования эмоционально-волевой характеристики студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавра и магистра физической культуры и молодых специалистов по всем годам попадает во второй интервал, что показывает невысокий уровень готовности к работе в условиях информатизации.

Полученный усредненный результат интегративной характеристики студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавра и

магистра физической культуры по всем годам и молодых специалистов первых двух периодов попадает в первый интервал, показывая достаточно низкий уровень всех исследуемых характеристик.

Таблица 3.1 – Динамика изменения мотивационного компонента готовности будущих педагогов физической культуры и начинающих специалистов (средние показатели) в условиях двухуровневого образования

Характеристики мотивации	Студенты (в % ко всем опрошенным)			Молодые педагоги ФК (в % ко всем опрошенным)		
	I	II	III	I	II	III
1	2	3	4	5	6	7
Уровень мотивации потребности успешного использования педагогических информационных технологий в учебном процессе	3	5	5	2	7	9
Уровень мотивации желания доступности ПК	8	12	25	6	23	42
Уровень мотивации к работе на ПК	7	9	14	3	5	15
Уровень мотивации к использованию ПК при выполнении курсовых, дипломных работ (только для	0	2	19			
Уровень мотивации к использованию ПК для автоматизации подготовки к занятиям (только для студентов)	0	7	22			
Уровень мотивации к использованию свободного времени для работы на ПК в целях профессионального роста	0	0	1	0	9	10
Усредненное значение всех мотивационных характеристик	3	6	14	3	11	19

Средний результат исследования интегративной характеристики молодых специалистов на последнем периоде попадает во второй интервал, демонстрируя увеличение оценки важности владения знаниями, умениями и навыками в условиях двухуровневого образования.

В результате констатирующего эксперимента установлено, что:

– преобладающее большинство будущих педагогов физической культуры полагают, что их подготовка определяется знаниями материала, непосредственно связанного с изучением педагогики и информационных технологий в сфере ФКиС;

– умение решать задачи у большинства будущих педагогов физической культуры сформированы на уровне умения решать стандартные алгоритмические задачи;

– общий курс педагогики обеспечивает низкий уровень подготовки и не дает систематических знаний в области использования информации;

– необходимо целенаправленное формирование основных компонентов педагогической компетенции будущих педагогов физической культуры в процессе изучения всех профильных дисциплин.

Данные выводы подтверждаются в результате общения с выпускниками, педагогами физической культуры.

Следующей задачей констатирующего эксперимента было проанализировать готовность преподавателей к внедрению новых форм работы (в частности инновационных средств обучения) по формированию педагогической компетенции магистров физической культуры.

Инновационные подходы в учебно-методической работе реализуют все опрошенные преподаватели. Однако анализ приведенной педагогами тематики этой деятельности свидетельствует о недостаточном уровне ее актуальности и понимания значимости причин и цели введения соответствующих нововведений.

Большинство преподавателей реализуют нововведение для получения удовольствия от собственного труда (63%), значительная часть опрошенных пытается получить лучшие результаты в учебном процессе (46%).

Таблица 3.2 – Изменения познавательной характеристики магистров ФК и молодых педагогов (средние показатели)

Характеристики	Магистры ФК (в % ко всем опрошенным)			Молодые специалисты (в % ко всем опрошенным)		
	I	II	III	I	II	III
1	2	3	4	5	6	7
Уровень знания научной и научно-методической литературы по педагогическим информационным технологиям	0	0	7	2	12	28
Уровень знания программных пакетов	12	12	7	31	23	22
Уровень умений разработки этапов решения задач в условиях двухуровневого образования	4	5	3	17	19	20
Уровень умений работы в локальных и глобальных сетях	8	22	31	12	21	34
Уровень знаний, умений и навыков по использованию педагогических информационных технологий в учебном	3	3	9	7	8	16
Уровень знаний, умений и навыков в условиях двухуровневого образования в профессиональной деятельности	0	2	7	0	1	10
Усредненное значение познавательной характеристики	5	7	11	12	14	21

К причинам, которые побуждают внедрять нововведение, 85% опрошенных относят:

- создание благоприятных условий для качественной профессиональной подготовки каждого будущего педагога;
- создание лучших условий для дальнейшей учебной деятельности;
- более качественное развитие студентов как личностей;
- повышение авторитета преподавателя в педагогическом коллективе;
- любовь и уважение студентов.

Таблица 3.3 – Изменения эмоционально–волевой характеристики магистров и педагогов (средние показатели)

Характеристики	Магистры (в % ко всем опрошенным)			Молодые специалисты (в % ко всем опрошенным)		
	I	II	III	I	II	III
Уровень уверенности в успешной работе в условиях двухуровневого образования	12	21	25	32	31	15
Уровень ответственности за информатизацию общества	5	5	5	38	23	29
Уровень самооценки готовности к работе в условиях информатизации	13	27	35	15	31	39
Уровень оценки престижности знаний, умений и навыков в условиях двухуровневого образования в профессиональной	58	61	66	43	43	71
Среднее значение эмоционально-волевой характеристики	22	29	33	32	32	39

Таблица 3.4 – Изменения интегративной характеристики магистров и молодых педагогов (средние показатели)

Компоненты	Магистры (в % ко всем опрошенным)			Молодые специалисты (в % ко всем опрошенным)		
	I	II	III	I	II	III
Мотивационная	3	6	14	3	11	19
Познавательная	5	7	11	12	14	21
Эмоционально-волевая	22	29	33	32	32	39
Среднее значение интегративной характеристики	10	14	19	16	19	26

Лишь 5 % считают, что преподаватель не должен заниматься соответствующей работой, и только администрация заведения сможет его принудить к этому (рис.3.4.).

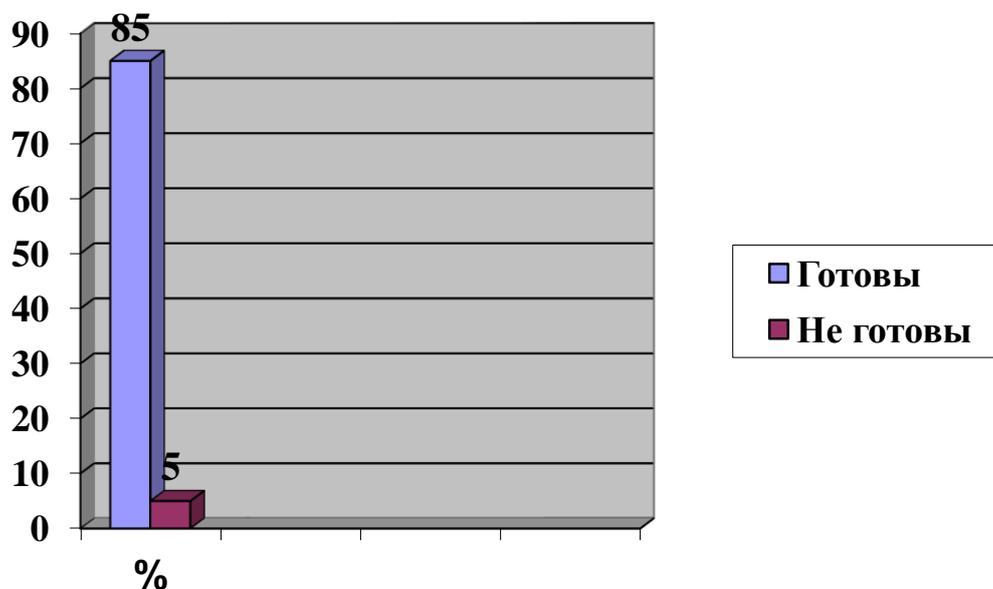


Рисунок 3.1. Готовность преподавателей к внедрению новых форм работы (в частности инновационных средств обучения) по реализации программ бакалавра и магистра физической культуры

Цель повышения заработной платы, общественного, морального признания, приоритетного положения в коллективе преследуют, соответственно 26%, 10%, и 3% респондентов.

В исследовании когнитивного аспекта готовности педагогических кадров к инновационной деятельности нами выявлено, что

– 5% опрошенных преподавателей чувствуют себя теоретически готовыми к организации и проведению предлагаемой методики, внедрения нововведений в УВП;

18 % – готовы в достаточной степени;

61 % – частично готовы,

16% – не готовы к осуществлению данного вида деятельности (рис.3.5.).

Следует отметить, что 36 % опрошенных прошли подготовку к усвоению нововведений и организации деятельности на курсах повышения

квалификации; 22 % – на методических объединениях и творческих группах факультетов, учебно-методических советах; 32% – формируют готовность к внедрению нововведений путем самообразования.

Советы, семинары, обучение на курсах являются формами подготовки для 10% преподавателей.

Личностно-ориентированный подход (работа с научным консультантом) используется лишь в отдельных случаях (4%). Следовательно, основной формой подготовки педагогических работников к применению нововведений и организации поисковой деятельности является повышение квалификации на курсах.

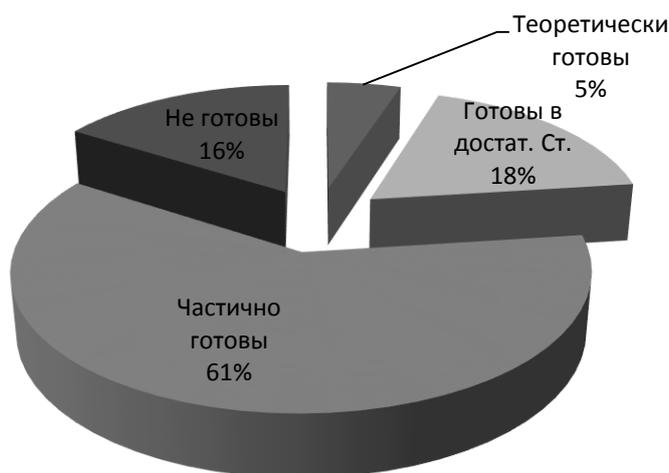


Рисунок 3.5. Уровень когнитивной готовности педагогических кадров к инновационной научно-методической деятельности

Анализ проблематики, над которой работают преподаватели в пределах осуществления индивидуальной или коллективной научно-методической работы, показал, что подавляющее их большинство не знакомы с: современными моделями обучения; концепциями и образовательными проектами, которые стали основой массовых педагогических движений в странах с развитыми образовательными системами. В целом, в тематике доминирует проблемное обучение. Невзирая на актуальность интегративного подхода к подготовке специалистов, он реализуется слабо, лишь на уровне межпредметных связей. Несмотря на широкую пропаганду личностно-

ориентированного образования, недостаточно используется дифференциация и индивидуальный подход к студентам.

Готовность преподавателей на операционном уровне к внедрению инноваций в учебно-воспитательный процесс мы оценивали по таким показателям:

- 1) использование инновационных технологий;
- 2) частичное применение определенных элементов нововведений.

Изучение мнения преподавателей относительно адекватности организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях требованиям внедрения предлагаемой методики показало следующее:

- 49 % – считают, что нужны изменения в содержании их деятельности;
- 30 % – изменения в технологиях обучения;
- 21% – в управлении;
- 10 % – в режиме работы учебного заведения.

К другим изменениям, необходимым для эффективной профессиональной подготовки, преподаватели относят: изменение государственной политики в сфере образования; радикальные изменения материальной базы; создание условий для развития студентов по интересам и т.д.

Несмотря на инновации в сфере содержания и технологий образовательного процесса, вузы не обеспечивают того уровня реализации методики преподавания, предусматривающий современный социальный заказ. Поэтому актуальным является обновление системы профессионального образования в направлении повышения уровня готовности педагогических кадров к инновационной методической деятельности и творческого применения педагогических нововведений.

В связи с этим мы предлагаем модель инновационного научно-методического обеспечения бакалавров и магистров физической культуры, направленную на формирование готовности преподавателей подготовить конкурентоспособного специалиста на современном информационном рынке, способного на высоком профессионально-педагогическом уровне производить

действия, предусмотренные его квалификационной характеристикой и постоянно продолжать обучение, повышая свою профессионально-педагогическую компетентность.

Следовательно, основными заданиями эксперимента было выявление составляющих профессионально-педагогической компетенции будущего педагога физической культуры в условиях информационного развития; проверка эффективности и внедрение в учебный процесс компонентов системы формирования профессионально-педагогической компетенции будущих педагогов физической культуры в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры, инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования; проведение анализа результатов эксперимента; коррекция теоретических и практических рекомендаций по формированию профессионально-педагогической компетенции будущего педагога физической культуры и внесение изменений в преподавание дисциплин. Эксперимент включал в ходе непосредственно профессионально-преподавательской работы подготовку и публикацию учебно-методических рекомендаций для студентов в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры, а также уточнение содержания информационных компонентов в профессионально-педагогической подготовке педагога физической культуры и его влияние на содержание вузовского образования. Во время эксперимента было исследовано содержание учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования в вузе и методика преподавания, подготовлены проекты соответствующих программ и предложения по перспективам указанного обеспечения: сформировалось убеждение, что содержание инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования требует изменений в направлении усиления профессиональной направленности, а система профессионально-педагогической подготовки должна быть интегрированной, направленной на личностно-ориентированное обучение.

3.2. Результаты экспериментального исследования и их обсуждение

На следующем этапе исследования на основе результатов констатирующего эксперимента разрабатывались, испытывались и внедрялись элементы методической системы, которой обеспечивалось начало регулярной профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов физической культуры; проводился анализ психолого-педагогической и методической литературы с целью выявления степени разработанности проблемы; изучалось и обобщалось состояние решения проблемы в вузе; проводились наблюдения за процессом преподавания.

Вследствие этого была выявлена актуальность исследования и сформулирована гипотеза о необходимости решения комплекса проблем, связанных с формированием профессионально-педагогической компетенции и построением методической системы условий реализации программы будущих педагогов физической культуры.

Во время второго этапа в режиме эксперимента исследован уровень усвоения студентами основных разделов программы и общая структура экспериментальных методических пособий для студентов в системе двухуровневой подготовки бакалавра и магистра физической культуры.

В структуру подготовки будущих педагогов были внесены изменения: отпала необходимость ознакомления студентов 2-го года обучения с основами школьного курса и основной акцент профессионально-педагогической подготовки был полностью перенесен на формирование профессионально-педагогической компетенции при решении профессионально-педагогических задач.

Одно из заданий этого этапа заключалось в поиске направлений совершенствования системы профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры и создании модели соответствующей методической системы обучения.

Уровень знаний большинства студентов соответствует репродуктивному уровню овладения способами организации профессионально-педагогической

деятельности и не позволяет широко применять новые средства педагогических информационных технологий (Таблица 3.5.).

При проведении исследования использовались разработанные информационно-алгоритмические модели построения занятий с использованием компьютерных учебных программ.

Исследовались влияние комбинированной непрерывной и комбинированной дискретной модели обучения, которые внедрялись в экспериментальных подгруппах студентов "А" и "Б" (n=30), а в контрольных группах студентов занятия проводились по традиционной системе обучения.

Студентам экспериментальных групп перед началом констатирующего эксперимента был предоставлен тестирующий психодиагностический компьютеризованный комплекс на выявление уровня развития их когнитивных качеств, который позволил сформировать индивидуальные модели когнитивных качеств студентов, на основе которых была адаптирована компьютерная учебная программа индивидуально для каждого студента. Это использовалось как в комбинированной дискретной модели построения учебного процесса, так и комбинированной непрерывной модели.

При внедрении в учебный процесс студентов комбинированной непрерывной модели, наблюдалось повышение уровня усвоения учебного материала на 30,4 % экспериментальной группе и достоверность разницы между контрольной и экспериментальной группами $P < 0,01$.

Внедрение комбинированной дискретной модели обучения с использованием компьютерных учебных программ проходило в подгруппе "Б" экспериментальной группы, которая состояла из студентов 2 года обучения. Также наблюдался прирост качества знаний, но несколько меньше, чем при комбинированной непрерывной модели обучения 22 %.

Это объясняется тем, что студенты экспериментальной подгруппы "А", которые учились на базе непрерывной комбинированной модели, получали на одном занятии больше учебного материала и имели возможность его детально рассмотреть и закрепить. В то время, как студенты экспериментальной

Таблица 3.5 – Уровни овладения способами организации педагогической деятельности в условиях двухуровневого образования

Средства	Репродуктивный уровень	Адаптивный уровень	Эвристический уровень	Творческий уровень
1	2	3	4	5
Сбор (поиск) сообщений	Использование готовых обработанных сведений из стандартных источников	Использование устройств ввода данных, простой поиск в Интернете необходимой педагогической информации	Отбор сообщений из Интернет и оцифровка недостающих данных с помощью устройств ввода	Самостоятельное использование устройств ввода данных, сложный поиск сведений в Интернет по существенным признакам и педагогическим категориям
Хранение сообщений	Использование готовых баз данных и педагогических информационных сайтов Интернет	Пополнение готовых баз данных и педагогических информационных сайтов Интернет без изменения структуры	Разработка структуры баз данных	Самостоятельная разработка баз данных
Обработка сообщений	Использование готовых программных средств учебного назначения по заданной в них методике	Адаптация готовых программных средств учебного назначения для решения поставленных задач, создание простейших собственных программных средств учебного назначения	Разработка сценария и методики использования программных средств учебного назначения, реализация сценария с помощью средств разработки мультимедиа; их экспертная оценка	Самостоятельная разработка мультимедиа приложений, совместное использование собственных разработок и готовых продуктов, их экспертная оценка
Передача сообщений	Использование базовых характеристик компьютерных сетей	Использование различных способов передачи сообщений в сетях, сетевых приложений	Использование сервисов Интернет, систем «Виртуальный класс»; администрирование сетей	Самостоятельная организация учебного процесса с использованием сетей

подгруппы "Б", которые учились на базе дискретной комбинированной модели, больше внимания уделяли повторению материала и его самостоятельной проработке.

Проводя сравнительный анализ использования предлагаемых моделей построения учебного процесса с использованием компьютерных учебных программ, приходим к выводу, что между ними экспериментально доказана достоверные различия $P < 0,01$ (Таблица 3.6).

Это свидетельствует о том, что использование компьютерных учебных программ является эффективным, но компьютерные учебные программы с учетом индивидуальных когнитивных факторов студентов, использованные в комбинированной непрерывной модели построения учебного процесса являются эффективнее, чем в комбинированной дискретной.

Это подтверждает процент прироста уровня качества знаний у студентов подгруппы "А", которые учились по комбинированной непрерывной модели с использованием компьютерных учебных программ на 30,4% ($P < 0,01$), у студентов подгруппы "Б", которые учились по комбинированной дискретной модели с использованием компьютерных учебных программ на 22,6%, ($P < 0,05$) и у студентов подгруппы "В", которые учились с использованием компьютерных учебных программ без учета когнитивных индивидуальных качеств.

Сравнительный анализ результатов внедрения предлагаемых информационно-алгоритмических моделей свидетельствует, что использование комбинированной непрерывной модели обучения эффективнее при изучении сложных тем, а комбинированную дискретную модель следует использовать для усвоения относительно простого учебного материала и самостоятельного изучения.

Таким образом, проведенный анализ построения учебных занятий на основе разработанных информационно-алгоритмических моделей с использованием компьютерных учебных программ, которые учитывают

когнитивные качества магистров, экспериментально подтвердил эффективность их внедрения в учебный процесс.

Таблица 3.6 – Результаты после эксперимента в подгруппах студентов экспериментальной группы

Экспериментальная группа (n=44)	подгруппа «А» (n=15)	подгруппа «Б» (n=15)	подгруппа «В» (n=14)
	$\bar{X} \pm m$		
Подгруппа «А» – комбинированная непрерывная модель (n=15)	4,87 ± 0,07		
Подгруппа «Б» – комбинированная дискретная модель (n=15)	p<0,05	4,35 ± 0,11	
Подгруппы «В» – компьютерные программы без учета когнитивных качеств (n=14)	p<0,01	p<0,05	4,08 ± 0,10

Как известно, уровень сформированности той или иной компетенции сложно оценить, в данном исследовании продиагностирована готовность магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки к использованию педагогических информационных технологий, а также знания, умения, в которых проявляются основные компоненты педагогической компетенции.

На третьем этапе были определены теоретические основы модели системы формирования педагогической компетенции магистров физической культуры; разработана концепция инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования; проведен подбор содержания обучения магистров физической культуры; создана модель системы преподавания на базе инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования; осуществлялась экспериментальная проверка и внедрение учебно-методического обеспечения, позволяющие реализовать компоненты методической системы преподавания в системе формирования педагогической компетенции магистров физической

культуры с одновременным исследованием возможностей использования дисциплин по выбору, специализаций и т.п.

На этом этапе исследовался уровень педагогической компетенции магистров физической культуры и возможности его повышения в процессе обучения средствами инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования, кроме того, была выдвинута общая гипотеза, намечена программа исследований, направленных на проверку этой гипотезы, определен предмет и объект, цель и задачи исследования.

Во время третьего этапа выяснена педагогическая эффективность предложенного содержания обучения в условиях экспериментально-массового обучения.

На этом этапе эксперимента было сделано следующее:

а) подтверждена эффективность предлагаемой методической системы обучения магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки;

б) выявлена необходимость создания для магистров физической культуры инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования;

в) апробирована предлагаемая методика преподавания, ориентированная на формирование педагогической компетенции средствами инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования;

г) выявлена эффективность дифференциации учебного процесса средствами инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования;

д) поставлены вопросы о необходимости в режиме экспериментального обучения исследовать эффективность обучения, в том числе с использованием тестового контроля знаний и умений магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки.

Подтверждена целесообразность ориентации на активизацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистров физической

культуры в системе двухуровневой подготовки с учетом их интеллектуальной активности. Выявлена целесообразность применения методологии системного анализа к педагогической подготовке магистров физической культуры.

Методы исследования на этапе формирующего эксперимента:

а) интервьюирование преподавателей, работающих педагогов и магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки;

б) анкетирование магистров;

в) экспертные оценки;

г) метод многометрической статистики (факторный анализ).

В результате эксперимента было достигнуто следующее:

а) показана объективная необходимость и возможность в формировании у студентов магистров ФК педагогической компетенции;

б) установлена целесообразность формирования концепции инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования.

Проверка достоверности производилась:

а) сравнением методик работы разных преподавателей;

б) длительностью наблюдения;

в) интерпретацией результатов, полученных методами статистики.

Также на этом же этапе проведена экспериментальная проверка гипотезы исследования в процессе применения инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования, определены перспективы и методические предпосылки развития системы формирования педагогической компетенции магистров ФК. Выявлена целесообразность осуществления профессиональной направленности фундаментальной подготовки магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе подготовки и подтвержден вывод о необходимости учета условий организации учебного процесса в разных учебных заведениях.

Особое место занимали разработка концепции инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса;

деятельностной модели магистров физической культуры, проекта образовательно-квалификационной характеристики и массовое внедрение разработанных в ходе исследования материалов, связанных со специализацией физическая культура.

Была исследована педагогическая эффективность применения инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования в формировании педагогической компетенции.

Кроме этого, на данном этапе эксперимента были выявлены и внедрены в учебный процесс специальные методы и формы обучения, в частности метод обучения через профессиональные задачи, интерактивные методы и элементы обучения. В режиме эксперимента с участием автора исследования создана педагогическая информационная образовательная среда, в рамках которой внедряется двухуровневое обучение бакалавров и магистров физической культуры.

На этом этапе эксперимента осуществлялось интенсивное изучение разработанной методической системы обучения, дидактических характеристик, преимуществ и недостатков электронных учебно-методических пособий, созданных на основе предложенной системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры.

Для проверки общей гипотезы были выполнены задания:

- проверить эффективность предлагаемой методической системы обучения в формировании основных компонентов профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры;
- выявить возможности улучшения структуры инновационного учебно-методического обеспечения в двухуровневом образовательном процессе;
- внести коррективы в структуру двухуровневого образовательного процесса магистра физической культуры и соответствующей методической системы обучения.

Задачи этапа:

- а) подбор и уточнение критериев экспериментального исследования;

б) внедрение инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса в вузе.

Методы исследования:

а) анализ методического эксперимента;

б) проведение занятий и изучение деятельности студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавра и магистра физической культуры;

в) собеседования и интервьюирование преподавателей и магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе.

Результаты эксперимента:

а) выделены педагогические технологии обучения фундаментальным аспектам физической культуры;

б) сконструирована теоретическая модель системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры.

Проверка достоверности производилась:

а) путем количественного описания педагогического объекта изучения и статистической обработки результатов;

б) анализом результатов внедрения экспериментальной методики в практику;

в) интерпретацией результатов, полученных применением методов математической статистики.

Подбор содержания профессионально-педагогической подготовки магистров физической культуры осуществляется при базировании на теоретической концепции исследования. Глубина содержания подготовки обосновывается подбором содержания.

Формирующий эксперимент был также направлен на доказательство возможности практической реализации построенной модели методической системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры.

Использование разработанных методов обучения позволит реализовать на практике теоретическую модель методической системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры. Учитывая сказанное, был составлен следующий план формирующего эксперимента:

- упорядочение содержания разделов инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса;
- определение и последующая коррекция методов, форм и средств обучения;
- экспериментальная проверка разработанной методики на лекциях и практических занятиях;
- внедрение в учебный процесс инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса.

Однако узкие рамки учебного плана подготовки магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе не позволяют включить в него в полном объеме все разделы курсов.

Выход из этого положения выделился в разработке и издании учебных пособий по содержанию лекционного курса и практикуму проведения практических занятий и создании на базе этих пособий соответствующего инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса.

В педагогическом эксперименте мы отказались от принципиально ограниченного подхода, когда приоритет отдается какому-то одному году исследования и попытались применить серию следующих методов:

- интервьюирование и анкетирование студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавров и магистров физической культуры;
- экспертная оценка преподавателями;
- наблюдение за деятельностью студентов, педагогов,;
- методы математической статистики.

Обоснование педагогической эффективности предлагаемой системы формирования профессионально-педагогической компетенции будущих магистров физической культуры осуществлялось в КГАФКиС поэтапно в соответствии с концепцией и логикой развертывания исследования.

Критериями оценки эффективности экспериментального обучения стали содержательные характеристики степени достижимости цели формирования необходимого уровня профессионально-педагогической компетенции будущих магистров физической культуры в вузах и их умение работать над решением профессионально-педагогических задач в условиях смены парадигмы образования и развития педагогических информационных технологий.

Генеральная выборочная совокупность студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавров и магистров физической культуры составило 88 человек, в экспертной оценке принимали участие 20 преподавателей КГАФКиС.

Следовательно, эффективность разработанного нами научно-методического обеспечения подготовки студентов с применением модульной (в экспериментальных) и традиционной (в контрольных группах) технологий обучения подтверждается результатами исследования. Во время формирующего эксперимента был исследован уровень усвоения студентами основных разделов программы и общая структура экспериментальных методических пособий для студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавра и магистра физической культуры. Формирующий эксперимент содержит также исследование уровня профессионально-педагогической компетенции будущих магистров физической культуры и возможности его повышения в процессе обучения средствами инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса.

Формирующий эксперимент был направлен на доказательство возможности практической реализации построенной модели методической системы формирования профессионально-педагогической компетенции

магистров физической культуры.

В экспериментальном исследовании были использованы методики экспертной оценки и самооценки на базе анкетирования и интервьюирования магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе и преподавателей, изучение и анализ деятельности студентов, наблюдения за реализацией заданий из каждой темы, методы статистического анализа.

Полученное среднее значение интегративной характеристики:

– в экспериментальной группе попадает в четвертый интервал, т.е. наблюдается переход на три уровня вверх по сравнению с результатом констатирующего этапа эксперимента;

– в контрольной группе попадает во второй интервал, т.е. наблюдается переход на один уровень вверх по сравнению с результатом констатирующего этапа эксперимента (Таблица 3.7, рис.3.8.):

Приведем таблицу оценок, характеризующих результаты итоговых контрольных мероприятий для определения сформированного уровня педагогической компетенции (Таблица 3.8.).

Приведенные результаты являются среднестатистическими и получены в процессе проведения педагогического эксперимента, в котором были задействованы 88 магистров, обучающихся по специальности 532000 «Физическая культура» КГАФКиС. На конечном этапе эксперимента было также проведено самооценивание участниками эксперимента профессионально-педагогической компетенции, приобретенной в двухуровневом образовательном процессе, которые у них были сформированы во время эксперимента, и проведено экспертное оценивание проектов и курсов при участии ряда преподавателей в качестве экспертов, а также в виде взаимного оценивания и заполнения анкет. Экспертиза и оценивание проектов и курсов проводились на основе разработанных автором исследования критериев оценки зачетных информационных заданий и проектов и критериев оценки компонентов компетентностей.

Таблица 3.7 – Интегративная характеристика студентов экспериментальной и контрольной групп

Компоненты	ЭГ (в % ко всем опрошенным)	КГ (в % ко всем опрошенным)
Мотивационная	68	38
Познавательная	60	17
Эмоционально-волевая	78	28
М	68,66	27,66

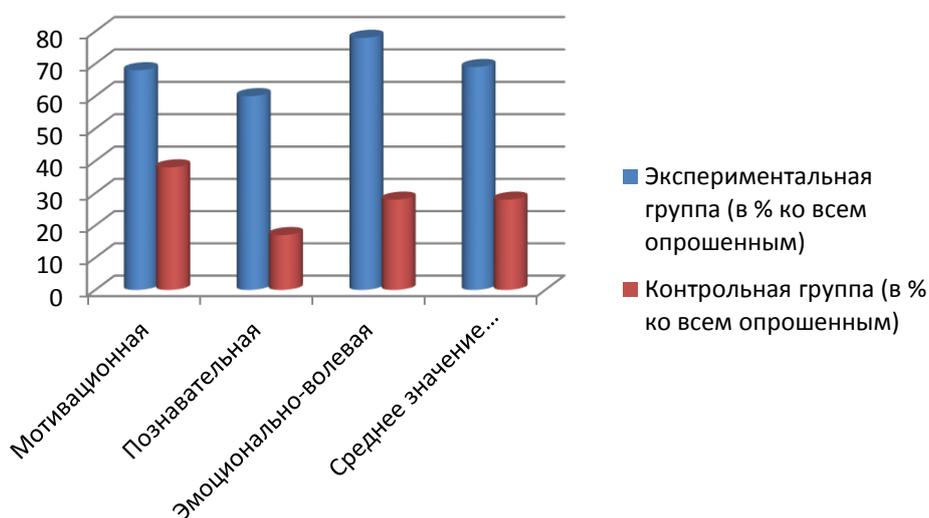


Рисунок 3.3. Сравнительный анализ результатов исследования

Результаты этого эксперимента показали, что качество подготовки и уровень профессионально-педагогической компетенции будущих магистров физической культуры вырос. В таблице 3.9. представлены результаты самооценивания будущими педагогами физической культуры своих компетенций по 5–балльной шкале): общие профессионально-педагогические компетенции – на 26 %; компетенции в области педагогики, психологии и новых педагогических технологий – на 18%; компетенции в области педагогических информационно–коммуникационных технологий и использовании их в образовании – на 16%; компетенции в области педагогических Интернет–технологий– на 20%.

Таблица 3.8 – Результаты исследований

Компоненты профессионально-педагогической компетенции	Отлично (в %)	Хорошо (в %)	Удовлетворительно (в %)	Неудовлетворительно (в %)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Оперирование педагогическими объектами и категориями	38	40	33	43	20	10	3	1
Умения ориентироваться в педагогическом пространстве, отбирать и критически оценивать информацию	49	52	21	28	22	12	2	2
Проектирование на компьютере информационных моделей	16	19	28	47	46	26	4	2
Применение методов системного подхода при изучении педагогических объектов	7	14	40	56	44	23	3	1
Навык моделирования и формализации педагогических объектов в профессиональной области	23	35	34	48	35	9	2	2
Навык педагогической информационно-поисковой деятельности; умения представлять данные (документы, отчеты, презентации) с учетом основных требований	13	16	41	45	39	33	1	–
Умения применять педагогические технологии при информационном взаимодействии	17	23	29	41	45	29	3	1
Использование технологий для реализации профессиональных целей и развития личности	13	15	33	58	44	20	4	1

Уровень компетенций будущих магистров физической культуры в обучении других соответственно вырос: общие педагогические компетенции – на 36%; компетенции в области педагогики, психологии и новых педагогических технологий – на 22%; компетенции в области информационно–коммуникационных технологий и использовании их в образовании – на 22%; компетенции в области педагогических Интернет–технологий– на 30%.

Таблица 3.9 – Уровень развития профессионально-педагогической компетенции будущих и действующих педагогов в начале и в конце эксперимента

Категори и педагогов	Компетенции в области педагогике, психологии и новых педагогических технологий		Компетенции в области информационно - коммуникацион ных технологий и использования их в образовании		Компетенции в области педагогических Интернет– технологий		Общие педагогические компетенции	
	1		2		3		4	
	В нача ле экспе риме нта	В конце экспери мента	В начале экспер имента	В конце экспер имента	В начале экспер имента	В конце экспер имента	В начале экспер имента	В конце экспер имент а
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уровень профессионально-педагогической компетенции будущих и действующих педагогов								
Будущие педагоги	3,0	3,9	3,4	4,2	3,0	4,0	2,6	3,9
Действующие педагоги	3,2	3,8	3,3	4,1	2,2	3,7	2,2	3,5
Уровень профессионально-педагогической компетенции будущих и действующих педагогов в обучении других								
Будущие педагоги	2,9	4,0	2,8	3,9	2,3	3,8	2,2	4,0
Действующие педагоги	2,8	3,9	2,9	4,2	2,5	3,6	2,0	3,6

Уровень компетенций действующих преподавателей также вырос (Таблица 3.9., где представлены результаты самооценивания действующими преподавателями своих компетенций по 5–бальной шкале): общие педагогические компетенции – на 26%; компетенции в области педагогики, психологии и новых педагогических технологий – на 12%; компетенции в области информационно–коммуникационных технологий и использовании их в образовании – на 16%; компетенции в области педагогических Интернет–технологий – на 30%.

Уровень профессионально-педагогической компетенции действующих педагогов в обучении других, соответственно вырос: общие компетенции в

двухуровневом образовательном процессе – на 32%; компетенции в области педагогики, психологии и новейших педагогических технологий – на 22%; компетенции в области информационно–коммуникационных технологий и использовании их в образовании – на 26%; компетенции в области педагогических Интернет–технологий– на 22%.

Результаты деятельности студентов в двухуровневом образовательном процессе подготовки бакалавров и магистров физической культуры свидетельствуют о достаточно высокой эффективности разработанной методической системы обучения.

Следовательно, в ходе педагогического эксперимента подтвердилась концепция предложенной методической системы формирования профессионально-педагогической компетенции будущих педагогов физической культуры в вузах и показана эффективность предлагаемой системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры именно средствами инновационного учебно-методического обеспечения двухуровневого образовательного процесса. В результате экспериментальной деятельности и контрольного этапа педагогического эксперимента были получены выводы о правомерности и практической целесообразности разработки такой процедуры моделирования двухуровневой подготовки, конечным продуктом которого является формирование профессионально-педагогической компетенции.

Выводы по третьей главе диссертации

В третьей главе проводится анализ опытно-экспериментальной проверки реального функционирования спроектированной системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе с целью подтверждения правильности выдвинутой гипотезы и концепции исследования, сформулированных во введении.

Осуществлено решение проблемы исследования научно-теоретических основ конструирования инновационного учебно-методического обеспечения

системы двухуровневого образования для высших учебных заведений; проведен анализ разработки качественно новой учебно-методической литературы для магистров и преподавателей; сформирована целостная система учебно-методических материалов, в том числе лабораторный практикум; предоставлены современные научно-педагогические рекомендации относительно их использования.

Системная компетентностная модель включает следующие элементы: цели обучения, принципы обучения, организационные методы и формы обучения, оперативный контроль и мониторинг процесса обучения, результат обучения.

Экспериментальные данные полностью обосновывают и подтверждают эффективность разработанных методических подходов к формированию ключевых компетенций у магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе.

Формирующий эксперимент был направлен на доказательство возможности практической реализации построенной модели методической системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры. В процессе формирующего эксперимента были подготовлены учебные пособия к лекционному, практическому курсу и другим видам работ.

Основные итоги проведенного педагогического эксперимента можно сформулировать таким способом:

1. Качество подготовки в течение того же времени, потраченного на обучение при использовании разработанного нами инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования и разработанной нами модели обучения в сравнении с традиционной моделью, может вырасти на 11–17% при усвоении теоретического материала, и на 15–20% при приобретении навыков решения стандартных и нестандартных заданий. Эксперимент показал также увеличение прочности знаний на 8–13%.

2. Авторское учебно-методическое обеспечение содержит как учебно-тренировочные задания, так и контроль по их выполнению. Он оказывает оперативную помощь в виде отсылки к соответствующему теоретическому материалу, подсказкам, разъяснения типичных ошибок и др. При этом возникает значительный эффект (до 30%) в применении инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования по привлечению магистра к активной когнитивной деятельности, которая заключается в осмысливании учебного материала и выработке навыков применения полученных теоретических знаний в разных ситуациях. Разработанные нами инновационные технологии обучения оказались наиболее эффективными для студентов, которые имеют изначально низкий уровень подготовки. Индивидуализация обучения, которая позволяет каждому студенту выбрать оптимальный для него способ и темп усвоения учебного материала, существенно улучшилась (приблизительно в 1,5 раза) разрыв между разными уровнями подготовки магистров.

3. Разработка и применение инновационного учебно-методического обеспечения в двухуровневом образовательном процессе помогает повысить профессионально-педагогическую подготовку магистров к уровню специалистов, которые имеют опыт нескольких лет практической работы. При этом развивается такое качество, как профессиональная интуиция, которая определяет способность принимать решение в нестандартных ситуациях.

Приведенные результаты являются среднестатистическими и получены в процессе проведения педагогического эксперимента, в котором были задействованы 88 бакалавров и магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе подготовки и, обучающиеся по предлагаемой методической системе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного анализа литературных источников по теме исследования и опыта работы зарубежных и отечественных вузов были уточнены следующие понятия: образовательная программа подготовки

магистров, “степень магистра”, “магистр”, а также более четко сформулированы цели подготовки магистров физической культуры в процессе обучения.

В работе определены теоретические основы создания и реализации инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования.

Реальное функционирование системы формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры в двухуровневом образовательном процессе осуществляется в рамках образовательного процесса через диалектическое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Экспериментальное обучение осуществлялось на основе разработанной автором системы формирования педагогической компетенции магистров физической культуры и было направлено на формирование основных общепрофессиональных и специальных компетенций.

Отбор содержания обучения проводился с учетом тематического содержания изучаемых дисциплин. Среди методов обучения использовались методы, направленные на активизацию самостоятельной деятельности, интуиции, развитие способности принимать решения в критические моменты.

Оценка эффективности предлагаемой системы формирования педагогической компетенции тесно связана с важной составной частью процесса обучения – педагогическим контролем и оцениванием знаний, навыков и умений магистров физической культуры в системе двухуровневой подготовки.

Содержание инновационного учебно-методического обеспечения системы двухуровневого образования в вузе и методика ее преподавания должно быть ориентировано на подготовку преподавателя-исследователя, в связи с этим, разработанная нами методическая система формирования профессионально-педагогической компетенции магистров физической культуры должна быть интегрированной и направленной на личностно-ориентированное обучение. Поэтому процесс обучения в вузе приобретает выраженную целевую направленность на творческую деятельность,

индивидуальный подход в воспитании и обучении, обеспечивающий развитие индивидуальности и профессионализма.

Было доказано, что инновационное учебно-методическое обеспечение системы двухуровневого образования адекватно отображает структуру модели учебного процесса, обеспечивает формирование педагогической компетенции магистров физической культуры.

Предложенное инновационное учебно-методическое обеспечение системы двухуровневого образования создает условия для генерализации знаний магистров с помощью увеличения порций теоретического материала и разделения всего курса на модули; стимулирует активную самостоятельную учебную деятельность магистров благодаря блокам самоподготовки, самопроверки и др.; создает мотивационную основу изучения предмета с помощью нетрадиционных приемов; способствует дифференциации обучения с помощью разделения заданий на группы сложности.

Предложены рекомендации по использованию учебных материалов в двухуровневом образовательном процессе, а также по обеспечению коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса, реализуемое в форме интернет–конференций–педагогических советов, педагогических дискуссий, а также обмена сообщениями, решения педагогических задач. Перспективы дальнейшего развития проблем исследования заключаются в формировании новых учебно-методических материалов на основе предложенных методик и моделей.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Результаты настоящего диссертационного исследования имеют большое значение для всей области дидактики и могут применяться в теории обучения и воспитания, школоведения и других областях педагогики. Воплощение результатов научных разработок на практике в процессе научно-педагогической реализации магистра ФК в двухуровневом образовательном процессе в КР считаем экономически целесообразным и выгодным.

2. В двухуровневом образовательном процессе подготовки магистров физической культуры применение инновационных педагогических информационных технологий позволит развивать такие качества, как профессиональная интуиция, способность принимать решения в трудно формализуемых ситуациях.

3. Предложенное инновационное учебно–методическое обеспечение системы двухуровневого образования создает условия для генерализации знаний магистров с помощью увеличения порций теоретического материала и разделения всего курса на модули; стимулирует активную самостоятельную учебную деятельность магистров благодаря блокам самоподготовки, самопроверки и др.; создает мотивационную основу изучения предмета с помощью нетрадиционных приемов; способствует дифференциации обучения с помощью разделения заданий на группы сложности.

Полученные результаты, программы, методические разработки рекомендованы для использования в учебно-воспитательном процессе подготовки преподавателей и магистров физической культуры.

Перспективы дальнейшего развития проблемы исследования заключаются в разработке новых учебно-методических материалов на основе предложенных методик и моделей.

Работа не претендует на полный охват разработки всех сторон решения проблемы исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакирова, Г.Б. Интеграционные процессы в вузах Кыргызстана [Текст] / Г.Б.Абакирова // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – Бишкек, 2012. – №12. – С.132 – 133.
2. Абакирова, Г.Б. Руководство по применению ESTC в Кыргызстане [Текст] / Г.Б.Абакирова, Ч.У.Адамкулова, Р.Р.Бекбоева и др.: сборник нормативных документов. Проект TEMPUS. – Бишкек, 2007. – 59 с.
3. Абдрахманов, Т.А. Профессиональная компетентность педагога: проблемы и перспективы [Текст] / Т.А. Абдрахманов, М.А.Ногаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек: EdNet, 2010. – № 2/8. – С. 5–8.
4. Абрамова, С.В. К проблеме подготовки бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование» по профилю «Экология» [Текст] / С.В.Абрамова // Методология и методика научных исследований в области биологического и экологического образования: материалы IV методологического семинара, 16-18 ноября 2004 года, г. Санкт-Петербург. – СПб., 2004. – С. 32-34.
5. Абрамова, В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Абрамова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 26 с.
6. Адольф, В.А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления [Текст] / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина // Высшее образование в Кыргызстане. – Бишкек, 2010. – № 1. – С. 81–87.
7. Айдаралиев, А.А. Проблемы внедрения новых технологий в высших школах Кыргызстана [Текст] / А.А.Айдаралиев // Новые технологии обучения в высших школах Кыргызстана. – Бишкек: МУК, 1995. – С. 6–10.
8. Айдаралиев, А.А. Реформа высшего образования в Кыргызстане: возможность внедрения опыта университетов США [Текст] / А.А.Айдаралиев // Проблемы интеграции вузов Центральной Азии в мировое образовательное пространство. – Бишкек, 1997. – С. 28–41.

9. Айылчиева, Д.А. Педагогические исследования в условиях Кыргызстана: теория и практика [Текст] / Д.А.Айылчиева. – Бишкек, 1998. – 133 с.

10. Акжолова, М.Ж. Компетентностный подход в разработке учебных планов [Текст] / М.Ж.Акжолова // Центральная Азия: основные направления и перспективы развития в условиях глобализации: материалы Международной научно-практической конференции. – Тегеран–Бишкек, 2008. – С.548.

11. Акматалиев, А.А. Инновационные тенденции в системе оценивания учебной деятельности студентов: из опыта реформирования учебной деятельности Нарынского государственного университета [Текст] / А.А.Акматалиев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек: EdNet, 2009. – № 1/3. – С. 20–22.

12. Акунова, А.Р. Эки баскычтуу жогорку билим берүүдө модификацияланган педагогикалык практиканын моделин жакшыртуу боюнча сунуштар [Текст] / А.Р. Акунова // «Теория и практика подготовки педагогических кадров в Центральной Азии»: материалы II международной научно-практической конференции // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына.– Бишкек, 2013. – Выпуск 1. – С. 105 – 108.

13. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. 2–е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.124-128.

14. Андрющенко, Н.Г. Теоретические основы педагогической поддержки студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки [Текст] / Н.Г.Андрющенко: сборник научных трудов СевКавГТУ. – Махачкала, 2005. – № 2 (14). – С. 31–37.

15. Анисимов, П.Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования [Текст] / П.Ф.Анисимов // Высшее образование в Российской Федерации. – М., 2010. – № 3. – С. 3–7.

16. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования [Текст] / Т.В.Анохина // Классный руководитель. – М., 2000. - № 3. – С. 63–81.

17. Антонова, О. Г. Двухуровневое образование: проблемы и перспективы в современных российских условиях [Текст] / О. Г. Антонова, Е.Н. Васильева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – М., 2012. – Т. 12. – № 2. – С. 14–16.

18. Аpezова, Д. Образовательная политика Европейского союза в условиях глобализации [Текст] / Д.Аpezова. – Бишкек, 2006. – С.99.

19. Арганы, Н.Ф. Когнитивно-стилевая дифференциация обучения как условие развития профессиональной компетентности будущего специалиста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Ф.Арганы. – Иркутск, 2006. – 24 с.

20. Асанов, М.А. Инновационные технологии организации и контроля учебного процесса в вузе [Текст] / М.А.Асанов. – Ош: ОшГУ. 2009. – 77 с.

21. Асанов, М.А. О преимуществах бакалавриата и магистратуры по сравнению с 5–летним высшим образованием [Текст] / М.А.Асанов // Высшее образование в КР. – Бишкек: EdNet. 2011. – № 1. – С. 133–137.

22. Ахметова, Н.А. Теория и практика модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе (на материале практического курса русского языка) [Текст]: дис. ... докт.пед. наук: 13.00.01 / Н.А.Ахметова. – Бишкек, 2002. – 437 с.

23. Ахулкова, А.И. Технология формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа [Текст]: автореф. дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / А.И. Ахулкова.– Орел: Электронный ресурс РГБ, 2004. – 25 с.

24. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: учебное пособие для студентов аспирантов и преподавателей институтов физической культуры [Текст] / М.Ашмарин. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 202 с.

25. Бабаев, Д.Б. Подготовка специалистов по многоуровневой системе образования в Кыргызской Республике [Текст] / Д.Б.Бабаев, Ж.Ж.Исакова // Высшее образование КР. – Бишкек: EdNet, 2010. – № 2/8. – С. 9–11.

26. Бавтрюков, И.А. Формирование профессионально-психологической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту [Текст] / И. А.Бавтрюков // Гуманитарные и социально-экономические науки. Выпуск «Педагогика». – М., 2006. - № 6. – С. 250–256.

27. Бавтрюков, И.А. Пути формирования профессионально-психологической компетентности у студентов специальности «Физическая культура и спорт» [Текст] / И. А. Бавтрюков // Вестник Государственного университета управления. Серия «Социология и управление персоналом». – М., 2008. – № 9 (47). – С. 26–28.

28. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И.Байденко. – М.: Высшее образование в России, 2004. - № 11. – С.3-13.

29. Байсалов, Д.У. Модульное обучение в профессионально-педагогической подготовке студентов [Текст] / Д.У.Байсалов. – Бишкек, 1997. – 124 с.

30. Байсалов, Д.У. Научно-методические основы создания и использования модульного обучения методической подготовке студентов – математиков в педвузе [Текст]: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Д.У.Байсалов. – Алматы, 1998. – 309 с.

31. Байтуголов, Ж.А. Оценка компетенций студентов в вузах КР [Текст] / Ж.А.Байтуголов // Высшее образование КР. – Бишкек: EdNet, 2012. – № 4/18. – С. 16–19.

32. Балашова, В.Ф. Понятия «компетенция» и «компетентность» как базовые составляющие компетентностного подхода к образованию [Текст] / В.Ф.Балашова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2008.-№5. – С.59-63.

33. Барышникова, Т.Л. Развитие учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях компетентностной модели обучения [Текст] / Т.Л. Барышникова // Среднее профессиональное образование. – М., 2008.- № 3. – С.44-45.

34. Батрова, О.Ф. Перспективы внедрения компетентностного подхода в отечественную систему педагогического образования [Текст] / О.Ф.Батрова // Преподаватель XXI век. – М., 2007. - № 1. – С. 3-8.

35. Бауэр, В.А. Формирование интересов и потребностей к занятиям физической культурой и спортом у будущих учителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Бауэр. – М., 1987. – 23 с.

36. Батура, М.П. Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе: методическое пособие для преподавателей и студентов [Текст] / М.П. Батура, А.В. Ломако. – Минск: БГУИР, 1997. – 57 с.

37. Баячорова, Б.Ж. Об инновационных технологиях образования в Евразийском институте инновационных технологий КНУ [Текст] / Б.Ж. Баячорова // Центральная Азия: основные направления и перспективы развития в условиях глобализации: материалы Международной научно-практической конференции. – Тегеран–Бишкек, 2008. – С.388.

38. Бегалиева, Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании [Текст] / Д.А.Бегалиева // «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания»: материалы Международной научно-практической конференции // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2014. – С. 89-91.

39. Безукладников, К.Э. Развитие профессиональной компетентности учителя международного бакалавриата (региональный сетевой проект) [Текст] / К.Э.Безукладников, Б.А. Крузе // Педагогическое образование и наука. – М., 2009. - № 6. – С. 62-66.

40. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-

журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/> (10 сент. 2005).

41. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования [Текст] / М.Н.Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192с.

42. Бикмухаметов, Р.К. Организационно-правовые противоречия и трудности в системе профессиональной подготовки педагога по физической культуре и спорту [Текст] / Р.К. Бикмухаметов, Л.В. Вяткина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2008.- № 1. – С.29 - 33.

43. Болджурова, И.С. Образовательная политика Кыргызской Республики в переходный период [Текст] / И.С.Болджурова // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына. Серия 6. Наука и инновационные образовательные технологии в вузе. – Бишкек: КНУ, 2006. – С. 3-6.

44. Болджурова, И.С. Поднять статус учителя и качество образования [Текст] / И.С.Болджурова // Кут билим. 29 марта 2008. – Бишкек, 2008. – С.3-6.

45. Болонский процесс и его значение для России [Текст]. – М.: РЕЦЕП, 2005. –199 с.

46. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего в образовании [Текст] / П.П. Борисов // Педагогика. – М.: Педагогика, 2003. - № 1. – С. 58-61.

47. Борубаев, А.А. Эволюция и перспективы развития образования и науки в КНУ [Текст] / А.А.Борубаев // Вестник КГНУ. – Бишкек, 1998. – С.5-9.

48. Брагина, Н.В. Руководство по организации внутренней системы обеспечения качества в вузах КР [Текст] / Н.В.Брагина, А.Ф.Джаналиев и др. – Бишкек: «EdNet», 2007. – 150 с.

49. Бримкулов, У.Н. Реформа системы высшего образования Кыргызстана [Текст] / У.Н.Бримкулов // Инновации в высшем образовании: опыт и перспективы: материалы II-го семинара ректоров вузов Кыргызстана. – Бишкек, 1996. – С.17-27.

50. Бурэ, К.С. Реформа высшего образования: экспансия бакалавров и магистров [Текст] / К.С.Бурэ // Вопросы образования. – М., 2008. – № 2. – С. 52–73.

51. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А.А.Вербицкий // Высшее образование в Российской Федерации. – М., 2008. - № 5. – С. 32-38.

52. Веселовский, С.С. Компетентностный подход при подготовке бакалавров в области международных отношений [Текст] / С.С.Веселовский, М. М.Лебедева, В. В. Митева. – М.: ПОЛИС, - 2008. - № 3. – С. 125 – 134.

53. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – М.: Педагогика, 2003. - № 10. – С. 51-55.

54. Власкин, Д.М. Эффективность блочно-модульного планирования учебного материала уроков ФК в старших классах [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04 / Д.М. Власкин. – Улан-Удэ, 2006. – 21 с.

55. Водяникова, Н.Н. Практика применения модульного обучения в системе повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту [Текст] / И.А. Водяникова, Н.Н. Никитушкина // Теория и практика физической культуры. – М., 2004. - № 12. – С.43 - 45.

56. Волошина, Л. Технологизация подготовки будущих бакалавров педагогики [Текст] / Л. Волошина, О. Галимская // Дошкольное воспитание. – М.: Воспитание дошкольника. – М., 2010. - № 7. – С. 80-87.

57. Вяткина, Л.В. Организационно-правовые противоречия и трудности в системе профессиональной подготовки педагога по физической культуре и спорту [Текст] / Л.В. Вяткина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2008. - № 1. – С. 29 - 32.

58. Гафурова, Н.В. Магистерская подготовка в реализации андрагогического подхода [Текст] / Н.В.Гафурова, Т.В.Твердохлебова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2011. – № 10. – С.37–47.

59. Гаязова, Э.Б. Социокультурные особенности реализации двухуровневой подготовки в российской системе высшего профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Э. Б.Гаязова. – Казань, 2009. – 24 с.

60. Горенков, Е. Рефлексия: проблемы реализации в педагогической деятельности [Текст] / Е.Горенков // Высшее образование в Кыргызстане. – Бишкек, 2005. – № 7. – С. 163–165.

61. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (полное высшее образование, магистратура) // Педагогическое образование. – Бишкек, 2012. – 22 с.

62. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (полное высшее образование, магистратура). Направление 521900 «Физическая культура», Академическая квалификационная степень: «Магистр физической культуры» МОНиК КР. – Бишкек, 2001. – 26 с.

63. Государственная доктрина образования в Кыргызской Республике // Газета «Кут билим» 21 апреля 2000. – С.2.

64. Главное управление высшего и среднего профессионального образования МОНиК КР. 1994-5 с. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (полное высшее образование, магистратура). Приказ МОН и К №15/4 от 20.12.2000 г. – Бишкек, 2011.

65. Гирякова, Ю.Л. Формирование профессиональных компетенций магистров в исследовательском университете [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Л. Гончарова. – Томск, 2014. – 191 с.

66. Грибов, Л. О некоторых концептуальных проблемах введения бакалавриата [Текст] / Л.О. Грибов // Высшее образование в Российской Федерации. – М., 2007. - № 8. – С. 26-29.

67. Гончарова, О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Л. Гончарова. – М.: УРАО Институт содержания и методов обучения, 2010. – 23 с.

68. Гузаирова, Е.А. Роль модульно-рейтинговой системы в повышении учебной активности студента [Текст] / Е.А.Гузаирова // Управление и аудит

качества образования в современном университете. – Бишкек, 1999. – С.5-12.

69. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 224с.

70. Гузенко, И.Г. Системный подход к подготовке будущего педагога в условиях двухуровневого педагогического образования [Текст] / И.Г. Гузенко // Вестник Воронежского государственного университета: проблемы высшего образования. – Воронеж, 2011. – № 2. – С. 46–47.

71. Гуртов, В.А. Планирование приема на подготовку бакалавров, специалистов и магистров [Текст] / В.А. Гуртов, Л.М. Серова // Высшее образование в Российской Федерации. – М., 2009. – № 9. – С. 8–17.

72. Гусейнов, А.З. Педагогический потенциал и перспективы двухуровневой системы образования в вузе [Текст] / А.З. Гусейнов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – Саратов, 2012. – Т. 12. – № 4. – С. 106–108.

73. Декларация Европейской комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29 - 30 ноября 2002 г. в Копенгагене. – Режим доступа: - [http. // www. lexed. ru](http://www.lexed.ru)

74. Джанаева, Н.Н. Процесс глобализации высшего образования в Кыргызстане [Текст] / Н.Н. Джанаева // Проблемы интеграции вузов Центральной Азии в мировое пространство. – Бишкек, 1997. – С.41-47.

75. Джумагулова, Г.А. Кыргызстан: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов высшей школы [Текст] / Г.А. Джумагулова // «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания»: материалы Международной научно-практической конференции // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2014. – С.125-128.

76. Добаев, К.Д. Проблемы педагогического образования в Кыргызстане [Текст] / К.Д. Добаев // Высшее образование КР. – Бишкек, 2010. – № 1/6. – С. 22-25.

77. Добаев, К.Д. Кредитная система и организация учебного процесса [Текст] / К.Д.Добаев, А.К.Чалданбаева // Вестник Иссык-Кульского университета. – Каракол, 2013. – № 35. – С. 164 – 166.

78. Долгова, Е.В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов академии физической культуры (на примере специализации гребного спорта) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Е.В. Долгова. – М.: РАФК, 2001. – 22 с.

79. Дондокова, Н.Б. Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки, будущих специалистов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Н.Б. Дондокова. – Улан-Удэ: БГУ, 2006. – 26 с.

80. Дорохин, Ю.С. Структура технологической компетентности будущих учителей технологии – бакалавров технологического образования [Текст] / Ю.С.Дорохин // Высшее образование сегодня. – М.: Логос, 2010. - № 1. – С. 78-81.

81. Дьяконов, С. Концепция перехода к двухуровневой подготовке кадров [Текст] / С. Дьяконов, Р. Зинурова // Высшее образование в РФ. – М., 2008. – № 2. – С. 64–69.

82. Ефремов, А.П. Кредиты и учебный процесс: научное издание [Текст] / А.П.Ефремов, В.Н. Чистохвалов. – М.: РУДН, 2003. – 131 с.

83. Загревская, А.И. Рейтинговая система оценки качества образования по физической культуре [Текст] / А.И.Загревская // Теория и практика физической культуры. – М., 2007. - № 3. – С. 9-13.

84. Закон КР «Об образовании» от 30 апреля 2003 года. – Бишкек: ИПС «Токтом», 2012. –С. 22.

85. Закон Республики Кыргызстан «Об образовании» // НАКР № 4. – Бишкек, 2000, – С. 3–13.

86. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учебное пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманж. – М.: МПСИ, 2005. – 216с.

87. Зёлко, А.С. Динамика учебной мотивации студентов высшего учебного заведения в процессе педагогической поддержки [Текст] / А.С.Зёлко // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – Пермь, 2011. – № 24. – С. 650–654.

88. Зёлко, А.С. Педагогическая поддержка студентов вузов при переходе на двухуровневую систему подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.С. Зёлко. – Калининград, 2011.– 25 с.

89. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – М., 2003.- №5. – С.35-38.

90. Золотцева В.В. Система активных методов обучения и развитие профессиональной компетентности [Текст] / В.В. Золотцева, Л.Н. Козлова // Высшее профессиональное образование. –М., 2007.- № 4. – С.28-31.

91. Зона европейского высшего образования. Совместная Декларация министров образования стран Европы. – Болонья, 18–19 июня 1999 г.

92. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Д.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.

93. Иванов, С.Г. Формирование общего образовательного пространства Российской Федерации, Кыргызской Республики и Республики Казахстан [Текст] / С.Г.Иванов, Т.Ф.Черноус // Человек и образование. – Алма-Ата, 2013. – № 2 (35). – С.20–21.

94. Иванова, В.П. Методологическая культура – основа подготовки будущих специалистов [Текст] / В.П.Иванова // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2004. – Т. 4. – № 1. – С.49–50.

95. Ивахненко, Е.Н. Проблемы построения магистерских программ в современном российском вузе [Текст] / Е.Н. Ивахненко // Almatater. – М., 2009. – № 1. – С. 5–9.

96. Ильченко, О.А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования [Текст]/ О.А.Ильченко // Открытое образование. – М., 2004. - № 4. – С.4-8.

97. Исакова, Ж.Ж. Положение о магистратуре КГАФКиС [Текст] / Ж.Ж. Исакова, А.М.Наралиев, М.Р.Манликова // Справочно-методическое пособие. – Бишкек: Бишкектранзит, 2007. – 178 с.

98. Исакова, Ж.Ж. Организация научного процесса в магистратуре [Текст] / Ж.Ж.Исакова // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию Кожомкула. – Бишкек: Оттис Групп, 2008. – 176 – 178 с.

99. Исакова, Ж.Ж. Двухуровневая (многоуровневая) система подготовки специалистов ФК [Текст] / Ж.Ж. Исакова: материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной Иссык-Кульским играм. – Бишкек: КГМА, 2008. – С. 56-57.

100. Исакова, Ж.Ж. Разработка технологии многоуровневой системы подготовки специалистов высшего профессионального образования по направлению «Физическая культура и спорт» в КГАФКиС [Текст] / Ж.Ж.Исакова, Д.Б.Бабаев: материалы Международной научно-практической конференции, посвящ. 80-летию Турусбекова Б.Т. – Бишкек: Медицина Кыргызстана, 2008. – С. 15-17.

101. Исакова,Ж.Ж. Подготовка специалистов по многоуровневой системе образования в Кыргызской Республике [Текст] / Ж.Ж. Исакова, Д.Б. Бабаев // Высшее образование Кыргызской Республики,– Бишкек: «V.R.S. Company», 2010. – № 2/8. – С. 9 – 12.

102. Исакова, Ж.Ж. Из опыта підготовки специалистов по направлению «Магистр физической культуры и спорта» [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Наука и новые технологии. – Бишкек, 2010. – № 2. – С. 264 – 267.

103. Исакова, Ж.Ж. Деятельностный подход в игровых методах обучения в подготовке магистров физической культуры [Текст] / Ж.Ж.Исакова, Д.Б.Бабаев // «Современные проблемы теории и практики физической культуры и спорта», посвященная 10-летию Иссык-Кульских игр и 55-летию КГАФКиС (8-10 сентября, 2010 г, г.Чолпон-Ата): материалы III Международной научно-практической конференции.– Бишкек, 2010. – С. 197-201.

104. Исакова, Ж.Ж. Подготовка специалистов по направлению «Магистр физической культуры и спорта» [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Вестник ФК. – Бишкек, 2010. – № 4. – С. 36 – 39.

105. Исакова, Ж.Ж. Многоуровневая подготовка в системе высшего образования как требование глобальной экономики и ее нормативно-правовое обеспечение [Текст] / Ж.Ж. Исакова // «Спорт за интеллектуальное и нравственное развитие общества»: материалы Международной научно-практической конференции. – Чолпон-Ата, 2012. – С. 298-301.

106. Исакова, Ж.Ж. Проблемность в игровом обучении и подготовке магистра ФК [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Вестник Восточного университета им. М.Кашгари «Билим жана тарбия». – Бишкек, 2012. – № 1 (13). – 306 – 309 с.

107. Исакова, Ж.Ж. Особенности подготовки специалистов в современном вузе [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Высшая школа Казахстана. – Алма-Ата, 2013. – С.142 – 146.

108. Исакова, Ж.Ж. Заманбап ЖОЖдо адистерди даярдоодогу көп баскычтуу тутумдун өзгөчөлүктөрү [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Эл агартуу. – Бишкек, – № 3-4. – С. 16-20.

109. Исакова, Ж.Ж. Физкультурное образование на основе компетентностного подхода по методологии «Тьюнинг» [Текст] / Ж.Ж. Исакова // Вестник Иссык-Кульского государственного университета им. К.Тыныстанова. – Кара-Кол, 2013. – С. 226-228.

110. Исакова, Ж.Ж. Психолого-педагогические условия реализации двухуровневой системы образования в Кыргызской Республике [Текст] / Ж.Ж.Исакова // «Теоретические и практические аспекты развития современной науки и образования: материалы III Международной научно-практической конференции // Вестник ИСИТО. – Бишкек, 2014. – С. 28–35.

111. Исакова, Ж.Ж. О развитии высшего двухуровневого образования в Кыргызской Республике [Текст] / Ж.Ж.Исакова, Д.Б.Бабаев // «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания»: материалы

Международной научно-практической конференции // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2014. – С.75-77.

112. Исмаилов, Б. Проект. Новая модель управления вузом с учетом зарубежного опыта и особенностей Кыргызстана [Текст] / Б. Исмаилов, Ч.Бекболаева, Т.Бопушев и др.// Кут билим. – Бишкек, 2012. -№ 7. – С.2.

113. Кажигалиева, Г.А. Учебно–методическое обеспечение как фактор повышения качества образования [Текст] / Г.А.Кажигалиева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Алма-Ата, 2012. – № 10. – С.122.

114. Калачев, Ю.В. Проблема перехода высшего образования в России к двухуровневой системе [Текст] / Ю.В. Калачев, В.В. Сатлер, Е.А. Сударкина // Вестник ДГТУ. – Ростов-на-Дону, 2008. - № 1. – С. 116–119.

115. Калдыбаева, А.Т. Самостоятельная работа студентов в условиях кредитной системы обучения [Текст] / А.Т.Калдыбаева // «Теория и практика подготовки педагогических кадров в Центральной Азии»: материалы II международной научно-практической конференции // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына. Выпуск 1. –Бишкек, 2013. – С. 361 – 364.

116. Каниметов, Ж.К. Демократизация образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук [Текст]: 13.00.01 / Ж.К.Каниметов. –Бишкек, 2013. – 45 с.

117. Ким, В.Л. Реформирование содержания и структуры образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «физическая культура и спорт» в КГАФКиС [Текст] / В.Л.Ким, А.М.Наралиев, Т.Н.Шевченко, Н.И.Акылбекова и т.д. // «Актуальные проблемы и перспективы развития ФКиС»: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию КГАФКиС. – Бишкек: АРХИ, 2007. – С. 36–43.

118. Князев, С.Т.«Кредиты доверия»: ECTS как инструмент обеспечения академической и профессиональной мобильности [Текст] / С.Т. Князев, В.С. Шаврин // Аккредитация в образовании. – М., 2009. – № 32. – С.68–71.

119. Коваленко, Т.Г. Рейтинг и проблемно-модульное обучение в учебном процессе по физическому воспитанию [Текст] / Т.Г. Коваленко// Теория и практика физической культуры. –М., 1999. - № 10. – С. 41 - 43.

120. Козлов, В. К вопросу о подготовке бакалавров [Текст] / В.Козлов, Н.Фролов, Л.Семушкина, Н.Розина // Высшее образование в РФ. – М., 1997. - № 1. – С. 48-52.

121. Козырев, В.А. Многоуровневая система подготовки специалиста в рамках национальной модели [Текст] / В.А.Козырев, Н.Л.Шубина // Научно-методическое пособие. – СПб.: РГПУ, 2006. – С. 16-27.

122. Колесов, В. Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов «за» [Текст] / В.Колесов // Высшее образование в Кыргызстане. – 2006. – № 3. – С. 24–31.

123. Колесов, В. Повышать уровень теоретической и методологической подготовки бакалавров и магистров [Текст] / В.Колесов // Высшее образование в Кыргызстане. – Бишкек, 2008. – № 12. – С.41–46.

124. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной. –Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

125. Коновалова, Л.И. Новые педагогические технологии в системе компетентностного подхода обучения студентов магистратуры [Текст] / Л.И.Коновалова // Научно-методическое пособие / Под ред. В.А.Козырева. – СПб.: РГПУ, 2006. – С. 186-192.

126. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года // Сборник нормативно-правовых документов начального профессионального образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – С.73-95. Режим доступа: <http://edu.gov.kg/ru/presscentr/novosti/305.html>.

127. Концепция реформирования образования Кыргызской Республики до 2020 года «Новый старт». Проект. – Бишкек: МОК, 2010. – 26 с.

128. Кравченко, И.В. Проблемы и перспективы развития взаимосвязей между Кыргызстаном и Россией в области науки и образования в условиях

глобализации [Текст] / И.В. Кравченко // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2011. – Т. 11. – № 6. – с.155.

129. Крайник, В.Л. Формирование учебной деятельности будущего педагога физической культуры [Текст] / В.Л. Крайник // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2004. – № 3. – С.17–20.

130. Кузьменко, О.С. И.В. Проблемы и стратегия образования XXI века [Текст] / О.С. Кузьменко, И.В. Федяй // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2010. – Т.1. – № 8. – с.154.

131. Кулова, Г.С. Компетентностный подход в инновационном образовании [Текст] / Г.С. Кулова // «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания»: материалы Международной научно-практической конференции // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2014. – С. 178-180.

132. Кульков, С.А. Учебно–методическое обеспечение преподавателя в условиях перехода на уровневое образование [Текст] / С.А. Кульков // Среднее профессиональное образование. – М., 2012. – № 6. – С. 6-7.

133. Лапшина, М.В. Роль учебно–методического обеспечения дисциплины в формировании профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования [Текст] / М.В.Лапшина // Гуманитарные науки и образование. – М., 2013. – № 3 (15). – С. 33.

134. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании/ О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – М., 2004. - № 5. – С.14-16.

135. Ли, М.Г. Бакалавр и магистр: проектирование профессиональных компетенций / М.Г. Ли // Научные и технические библиотеки. – М., , 2008. – № 8. – С. 49–59.

136. Лукина, А.А. Психолого–педагогическая поддержка студентов высшего учебного заведения в процессе адаптации как фактор успешного развития личности [Текст] / А.А.Лукина // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – СПб., 2007. – № 11. – С. 43–46.

137. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. В.А.Козырева. – СПб.: РГПУ, 2006. – 225 с.

138. Маймакова, А.Д. Учебно–методическое обеспечение – важнейший фактор повышения качества образования [Текст] / А.Д.Маймакова, Г.Р.Кадырова // Международный журнал экспериментального образования. – Бишкек, 2013. – № 4–2. – С.116.

139. Мамбетакунов, Э.М. Инновационные технологии в высшей школе [Текст] / Э.М.Мамбетакунов // Материалы международной научно-практической конференции. – Бишкек: ИИМОП КНУ, 2001. – С.113-115.

140. Мамбетакунов, Э.М. Система университетского образования [Текст] / Э.М.Мамбетакунов. – Бишкек: КНУ, 2012. – 36 с.

141. Манликова, М.Х. Организация и содержание подготовки научных и научно-педагогических кадров через магистратуру и аспирантуру КГАФКиС [Текст] / М.Х.Манликова // «Актуальные проблемы и перспективы развития ФКиС»: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию КГАФКиС. – Бишкек: АРХИ, 2007. – С. 109 – 121.

142. Мамытов, А.М. Высшее физкультурное образование в Кыргызстане: современное состояние и перспективы на будущее [Текст] / А.М.Мамытов. – Бишкек: Технология, 1998. – 208 с.

143. Мамытов, А.М. Основные направления дальнейших реформ системы образования в Кыргызстане (обоснование изменений и дополнений, предлагаемых в закон Кыргызской Республики «Об образовании») [Текст] / А.М.Мамытов // Спорт и здоровье человека: материалы международного конгресса, посвященного III Центрально-азиатским играм. – Бишкек: Технология, 1999. – С.3–6.

144. Мамытов, А.М. Требования к образовательно-профессиональной подготовке магистров по физической культуре по направлению высшего образования «Физическая культура» [Текст] / А.М.Мамытов // Теория и практика физической культуры. – Алмата, 2001. – №1. – С. 7–9.

145. Мамытов, А.М. Особенности подготовки магистров наук в области физической культуры в условиях многоуровневой структуры высшего образования Кыргызской Республике [Текст] / А.М.Мамытов, Н.И. Шарабакин, Г.А. Сейталиева: Отчет по госзаказной НИР, УДК 37.037. 1., № Госрегистрации 0001413, МОН и КР, КГИФК. – Бишкек, 2001. – 82 с.

146. Маркина, Т.А. Формирование профессиональной педагогической компетентности студентов института физической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин (на примере базового факультета РГАФК) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.А. Маркина; Рос.гос. ак. физич. культуры. – М., 1994. – 22 с.

147. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Советская педагогика, 1990. №8. – С. 82-88.

148. Маслов, В.И. Квалификационная характеристика (социокультурные и профессиональные требования к выпускнику вуза физической культуры в терминах компетентностного подхода) [Текст]: научно-методическое руководство / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская. – М.: РГУФК, 2007. – 47 с.

149. Минина, Л.С. Проблемы процесса вхождения российских университетов (институтов) в двухуровневую систему образования [Текст] / Л.С. Минина, Л.И. Логинова // Современные проблемы науки и образования. – М., 2009. № 2. – С.73–74.

150. Методологические подходы к формированию концептуальных основ стандарта подготовки магистра физической культуры [Текст] / А.П. Матвеев, Г.В.Барчукова, Е.Б.Мякинченко, И.В. Уголькова // Теория и практика физической культуры. – М., 2000. № 12. – С. 57-60.

151. Митяева, А.М. Содержание двухуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели [Текст] / А.М. Митяева. – М.: Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 57–64.

152. Михайлова, Н.Н. Педагогическая поддержка студентов [Текст] / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.–208 с.

153. Можаяев, Э.Л. Интеграция компетентностного и профессиографического подходов в личностно-профессиональном развитии педагога по физической культуре и спорту [Текст] / Э.Л. Можаяев // Теория и практика физической культуры. – М., 2008. - № 8 . – С. 83-85.

154. Морозова, А.Ю. Педагогическая поддержка самовоспитания студентов [Текст] / А.Ю. Морозова // Высшее образование сегодня. – М., 2006. – № 9. – С. 54–60.

155. Наралиев, А.М. О требованиях к образованности магистра по ФКиС в КГИФК [Текст] / А.М.Наралиев // Физическая культура и спорт на пороге тысячелетия: материалы Международной научно–практической конференции, посвященной 45-летию КГИФК. – Бишкек, 28–29 сентября 2000. – С. 10–14.

156. Наралиев, А.М. Формирование научной квалификации будущих магистров в области ФКиС [Текст] /А.М.Наралиев, М.К. Саралаев // «Проблемы интеграции специализированных вузов в международное образовательное пространство: материалы Международного симпозиума. – Бишкек, 2001. – С. 9–14.

157. Наралиев, А.М. Особенности подготовки магистров наук в области физической культуры и спорта в условиях многоуровневой структуры высшего физкультурного образования в Кыргызской Республике [Текст] / А.М.Наралиев, А.М.Мамытов, А.В. Збарский и др.: отчет по госзаказной НИР, № Госрегистр 0001331.МОНиК КР, КГИФК. – Бишкек, 1999. – 35с.

158. Наралиев, А.М. Гуманитарные социально-экономические дисциплины в подготовке магистра наук по физической культуре и спорту [Текст] / А.М.Наралиев // Спорт и здоровье человека: материалы Международного научного конгресса. – Бишкек: Технология, 1999. – С. 231 – 234.

159. Наркозиев А.К. Теоретические основы компетентностного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст]: 13.00.01 / А.К.Наркозиев. – Бишкек, 2011. – 37 с.

160. Наркозиев А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе [Текст] / А.К.Наркозиев. – Бишкек: Илим. 2009. – С. 22-21.
161. Ногаев, М.А. Новая парадигма высшего образования в контексте Болонского процесса [Текст] / М.А.Ногаев // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2007. – С. 156-159.
162. Ногаев, М.А. Институт европейских цивилизаций апробирует кредит технологии [Текст] / М.А.Ногаев // Кут билим. – Бишкек, 2005 г. 14 май.
163. Нур уулу Д. Основные проблемы и перспективы развития высшего образования в Кыргызстане при переходе на двухуровневую систему образования [Текст] / Д. Нур уулу // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2013. – Т.13. – № 6. – С.109–112.
164. Ныязбекова, Р.М. «Математиканы окутуу» адистиги боюнча магистирдик программасын түзүүнүн жана анны колдонуу технологиясын уюштуруунун илимий педагогикалык негиздери [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.М. Ныязбекова. – Бишкек, 2009. – 22 с.
165. Орозбаев, К.О. Оплата труда работников высшей школы в кредитной системе обучения [Текст] / К.О. Орозбаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек: EdNet, 2012. – № 4/18. – С. 22–25.
166. Оценка качества высшего образования: зарубежный опыт: Методическое пособие [Текст] / Т.В.Артемяева, Л.А.Громова, В.В.Тимченко и др. – СПб: РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. –163 с.
167. Панина, Г.В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра [Текст] / Г.В.Панина // Высшее образование в РФ. – М., 2009. - № 6. – С. 40-48.
168. Пашкевич, А.В. Профессиональное самоопределение учащихся школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование «бакалавриат–магистратура» [Текст] / А.В.Пашкевич // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 10. – С.358–359.
169. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 282 с.

170. Пискунова, Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура [Текст] / Е.В.Пискунова // Педагогика. – М.: Педагогика, 2010. - №7. – С. 58-66.

171. Погонышева, Д.А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Д.А.Погонышева // Педагогика. – М.: Педагогика, 2009. - № 10. – С. 22-28.

172. Пономарева, Л.Н. Обзорный анализ применения модульного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе [Электронный ресурс] / Л.Н. Пономарева. - Режим доступа: <http://science.nstu.ru>. (Дата обращения: 22.08.2013).

173. Применение методологии «Тюнинг» и приведение высшего образования КР в соответствие с Болонским процессом / Издание по проекту TEMPUS «BOLOGNA. KG». – Пиза: Пизанский университет, 2006. – 49 с.

174. Проблемы качества подготовки педагогов физической культуры в условиях перехода на двухуровневую систему образования [Текст] / О.А. Григорьев, Т.В. Зязина, А.В. Котельников, А.П. Сикорский, В.Б. Чикунов // Культура физическая и здоровье. – М., 2009. – № 1. – С.38–39.

175. Проект «Концепция развития образования КР до 2020 г.» Проект «Стратегия развития образования КР до 2020 г.» / Кут билим. – Бишкек, 2011 г. 5 августа.

176. Раимкулова, А.С. Актуальные проблемы и перспективы развития высшего образования в современных условиях [Текст] / А.С.Раимкулова // «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания»: Материалы международной научно-практической конференции // Вестник КГУ им. И.Арабаева. – Бишкек, 2014. – С. 252-254.

177. Редлих, С.М. Подготовка бакалавров и магистров в системе педагогического образования [Текст] / С.М. Редлих // Педагогическое образование и наука. – М., 2009. – № 1. – С. 43–45.

178. Рогачева, И.И. Проблемы реализации двухуровневой системы образования в российской высшей школе [Текст] / И.И. Рогачева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – М., 2009. – № 11. – С.61–63.

179. Розенцвайг, А. Об инновациях в системе образования [Текст] / А.Розенцвайг, Ю.Смирнов // Высшее образование в Кыргызстане. – Бишкек, 2008. – № 8. – С. 88–92.

180. Россия в Болонском процессе: материалы Международной рабочей встречи. Москва, 2 апреля 2004 года. –М.: МАЭП, 2004. – 268 с.

181. Рыскулов, С.К. Об академической степени PhD и о проблемах подготовки научных кадров [Текст]: / С.К.Рыскулов, К.Т.Бердибаева // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек: EdNet, 2012. – № 4/18. – С. 9–12.

182. Рыскулуева, Ф.И. Становление и развитие высшего образования Кыргызстана (1990-2007 гг.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.И.Рыскулуева. – М., 2009. – 26 с.

183. Сайт Министерства образования и науки КР. Режим доступа: <http://edu.gov.kg/ru/presscentr/novosti/305.html>.

184. Сакимбаев, Э.Р. Еще раз о кредитной технологии [Текст] / Э.Р.Сакимбаев, Б.Б.Алымбаева // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек: EdNet, 2012. – № 4/18. – С. 26–31.

185. Сенашенко, В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы [Текст] / В.Сенашенко, В. Халин // Высшее образование в РФ. – М., 2008. - № 3. – С. 9-24.

186. Син, Е.Е. Научно-теоретические основы совершенствования учебного процесса в системе университетского образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Е. Син. – Бишкек, 2011. – 39 с.

187. Скаткина М.Н. Перспективы развития отечественной истории педагогики [Текст] / М.Н.Скаткина. – Орел, 2010. – 75 с.

188. Слободчиков, В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования [Текст] / В.И Слободчиков // Инновации в образовании. – М., 2003. – № 2. – С. 4–28.

189. Смолянов, П. О критериях компетентности специалистов в области спортивного маркетинга [Текст] / П. Смолянов, Д. Шилбури // Теория и практика физической культуры. – М., 1999. - № 4. – С. 41 - 44.

190. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы. Режим доступа: <http://edu.gov.kg/ru/presscentr/novosti/305.html>.

191. Татур, Ю.Г. Компетентность в модели качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование. – М., 2004. - № 3. – С. 24-31.

192. Ташполотов, Ы. Доступность и конкурентоспособность высшего образования в Кыргызстане в контексте интеграции образовательных систем [Текст] / Ы. Ташполотов // Центральная Азия: основные направления и перспективы развития в условиях глобализации: материалы межд. науч. конференции. – Тегеран–Бишкек, 2008. – с.462–467.

193. Токсонбаев, Р.Н. Пути и формы подготовки социальных педагогов вузам с педагогической направленностью [Текст] / Р.Н. Токсонбаев, Г.А. Джумагулова // Центральная Азия: основные направления и перспективы развития в условиях глобализации: материалы Международной научно-практической конференции. – Тегеран–Бишкек, 2008. – С.541.

194. Торогельдиева, Г.А. Образовательно–педагогические парадигмы Кыргызстана и КНР [Текст] / Г.А. Торогельдиева // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2010. – Т. 10. – № 8. – С.51.

195. Труфанова, С.Н. Содержание двухуровневого высшего профессионального образования будущих работников сферы физической культуры [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Труфанова. – Майкоп, 2007. – 210 с.

196. Туленков, СВ. К вопросу о формировании профессиональной культуры будущего педагога [Текст] / СВ. Туленков // Физическая культура:

воспитание, образование, тренировка. – М., 2008. - № 5. – С. 69 -71.

197. Тютюков, В.Т. Современные проблемы образования [Текст]: учебное пособие для вузов / В.Т. Тютюков. – Хабаровск, 2002. – 134 с.

198. Уметов, Т.А. Современные образовательные технологии, как одно из условий Вхождения Кыргызстана в мировое образовательное пространство [Текст]. – Бишкек, 2001. – 151 с.

199. Фазлеев, В.И. Компетентностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту [Текст] / Н.Ш.Фазлеев // Теория и методика физической культуры. – М., 2005. - № 12. – С.9-12.

200. Федосенко, Е.А. Роль образования на современном этапе. Переход к двухуровневой системе образования [Текст] / Е.А. Федосенко // Проблемы и перспективы развития образования в России. – М., 2011. – № 9. – С.338–339.

201. Филатова, О.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавра и магистра социальной работы (теоретико – методологический аспект) [Текст] / О. В. Филатова, Ю.И. Ильина // Аіма Матер: Вестник высшей школы. – М., 2010. – № 7. – С. 54–60.

202. Философский энциклопедический словарь / Ред.–сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: Инфра, 2003. – 576 с.

203. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития (саморазвития) педагога [Текст] / Б.Е.Фишман // Педагогическое образование и наука. – М., 2006. – № 2. – С. 17–24.

204. Хазова, С.А. Профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту как показатель их конкуретоспособности [Текст] / С.А. Хазова //Физическая культура, образование, тренировка. – М., 2008. - №1. – 50-53.

205. Черноус, Т.Ф.Интеграция и развитие интеллектуального потенциала Кыргызской Республики [Текст] / Т.Ф. Черноус // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2011. – Т. 11. – № 6. – С.148–151.

206. Черноус, Т.Ф. Роль России в развитии образовательного

пространства Кыргызстана: проблемы реконструкции / Т.Ф. Черноус // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2008. – Т. 8. – № 7. – С.3.

207. Черноус, Т.Ф. Современная международная интеграция и подготовка кадров высшей квалификации в Кыргызстане [Текст] / Т.Ф. Черноус. – Бишкек, 2007. – С.166.

208. Шамало, Т. Н. Развитие системы подготовки бакалавров образования в Кыргызстане [Текст] / Т.Н.Шамало. – Бишкек, 2008. – № 6. – С. 78–81.

209. Шамсутдинова, И.Г. Психолого–педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся [Текст] / И.Г. Шамсутдинова, Е.Г. Казарова. –М.: Педагогика. – 2008.–№ 10. – С. 62–70.

210. Шилов, С.М. Академическая мобильность как условие перехода университета на уровневую систему образования: [РГПУ им. А.И. Герцена] [Текст] // Вестник РГПУ. – СПб., 2009. – № 6. – С. 23–25.

211. Шнейдер, М. Международный бакалавриат: модель, работающая и в других странах [Текст] / М. Шнейдер, Л. Корабельщикова // Экономические стратегии. – М., 2006. – № 5/6. – С. 117–123.

212. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В.А.Штофф. – М., 1966. – 326 с.

213. Щербанева, Н.Г. Психологическая поддержка профессионального развития студентов педагогического вуза средствами психологической службы [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Г.Щербанева. – Армавир, 2003. – 22 с.

214. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения [Текст] / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск: КПУ, 2002. – С. 11-15.

215. Юсфин, С. Педагогическая поддержка в школе [Текст] / С.Юсфин // Народное образование. – Казань, 1998.– № 6. – С. 112–115.

216. Юферова, А.А. Педагогические условия подготовки компетентного специалиста [Текст] / А.А. Юферова // ВПО. - 2004. - № 1. – С.38 - 40.

ПРИЛОЖЕНИЕ

АНКЕТА 1

(преподавателя)

Просим вас принять участие в исследовании, целью которого является определение готовности преподавателя к работе в условиях двухуровневого образования, усовершенствования его качества, объективной оценки труда преподавателя, его реального значения в современном учебном процессе.

Нас интересует Ваше мнение об инновационных подходах в учебно-методической работе.

1. Ваш педагогический стаж работы _____.

2. Укажите организационную модель обучения, которая используется в Вашем учебном заведении:

1. Традиционная (предметно ориентированная).

2. Другая инновационная (укажите какая) _____

3. Готовы ли Вы к инновационной научно-методической деятельности (организации и проведения уровневой подготовки):

а) готовы;

б) достаточно готовы;

в) частично готовы;

г) не готовы.

4. Что побуждает Вас к внедрению нововведений:

а) удовольствие от собственной работы;

б) улучшение качества учебного процесса;

в) создание благоприятных условий для качественной профессиональной подготовки магистров;

г) более качественное развитие студентов как личностей;

д) повышение авторитета;

е) повышение заработной платы.

5. Укажите форму Вашей подготовки относительно применения нововведений:

- а) курсы повышения квалификации;
- б) педагогический совет;
- в) цикличные комиссии;
- г) практические семинары;
- д) научно-практические конференции;
- е) стажировка в других вузах;
- ё) работа с научным консультантом;
- ж) самообразование.

6. Какие компоненты научно-методического обеспечения учебного процесса, по вашему мнению, качественнее всего влияют на уровень профессиональной подготовки магистров:

- а) учебная программа;
- б) фондовые лекции, опорные конспекты;
- в) методические рекомендации к выполнению практических работ;
- г) индивидуальные задания и методические указания к самостоятельной работе студентов;
- д) методические рекомендации по выполнению курсовых работ магистерских диссертаций;
- е) учебные и контрольные тесты;
- э) учебники, научные пособия;
- ж) технические средства обучения, компьютерное программное обеспечение;
- з) другое (укажите, что именно) _____

7. Ощущаете ли Вы трудности при разработке комплекта научно-методического обеспечения учебного процесса в условиях уровневого образования:

- а) да;
- б) нет.

8. Ваше мнение относительно адекватности организации учебного процесса в учебных заведениях требованиям уровневой подготовки:

- а) нужны изменения в деятельности учебного заведения;
- б) нужны изменения в технологиях обучения;
- в) нужны изменения в управлении учебным заведением;
- г) нужны изменения в режиме работы учебного заведения;
- д) нужны изменения государственной политики относительно образования;
- е) укрепление материально-технической базы;
- э) уменьшение недельной нагрузки преподавателя;
- ж) другое (указать, что именно) _____

Благодарим за сотрудничество!

АНКЕТА 2
(студента-респондента)

1. Ваш возраст – _____
2. Ваш пол – _____
3. Ваш социальный статус – _____
4. Предметная область профессиональных интересов - _____

5. Условия учебной или профессиональной деятельности:

А) свободный доступ к персональному компьютеру (ПК),

Б) наличие собственного ПК, возможность его использования в профессиональной деятельности.

6. Ваша самооценка навыков работы на ПК: _____

7. Ваши интересы в области педагогики: _____

8. Ваше отношение к системе двухуровневого образовательного процесса подготовки педагогов физической культуры:

Спасибо!

Структура профессиональной компетентности педагогов по физической культуре и спорту (по макету ГОС ВПО нового поколения, 2010)

I. Общие компетенции:

ОК 1 Готовность к выполнению работ под руководством специалистов более высокой квалификации.

ОК 2 Способность к самостоятельному решению управленческих и технологических задач производственной деятельности в рамках квалификации.

ОК 3 Ответственность за результат и качество собственной профессиональной деятельности и действий подчиненных.

ОК 4 Способность к развитию гражданского самосознания, самоорганизации и адаптации к меняющимся обстоятельствам трудовой деятельности.

ОК 5 Готовность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, стремиться к творческой самореализации.

ОК 6 Готовность организовать деятельность первичного трудового коллектива и обучать подчиненных и равных по квалификации специальным знаниям и умениям.

ОК 7 Способность осуществлять поиск социально-значимой информации из множества источников, ее интерпретировать и использовать.

ОК 8 Предлагать и принимать технические и управленческие решения в стандартных и нестандартных ситуациях в рамках квалификации.

ОК 9 Применять общие гуманитарные, социально-экономические и естественнонаучные знания, необходимых для профессиональной деятельности.

Умения, навыки:

- анализировать жизненные явления, критически воспринимать противоречивые и онтологические и этические идеи;

- вырабатывать собственное мнение о подходах к решению

- социальных проблем;
- использовать механизмы реализации прав и свобод человека и гражданина РФ;
 - постоянно совершенствовать культуру речи, применять нормы русского языка с учетом специфики устной и письменной речи;
 - самостоятельно пополнять лексический запас и совершенствовать навыки чтения и перевода иностранных текстов, устной и письменной речи;
 - применять исторические знания в процессе формирования гражданской позиции;
- осваивать простейшие приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения;
- выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;
 - совершенствовать ранее полученные математические знания, использовать математический аппарат при решении прикладных программ;
 - применять экологические принципы рационального природопользования в процессе профессиональной деятельности;
 - укреплять собственное физическое здоровье;
 - организовывать и проводить мероприятия по защите работающих населения о негативных воздействиях чрезвычайных ситуаций.

Знания:

- теоретические основы наук о современном мире, о духовной, культурной, эстетической, интеллектуальной и экологической целостности;
- путей осознания себя и своего места в современном обществе;
- основы наук, изучающих условия формирования личности, ее свобод и ответственности за основные права;
- свободы, обязанности граждан РФ;
- иметь представление об основных отраслях права;
- основные факты истории Отечества, необходимые для формирования гражданской позиции;

- о социологическом походе, закономерностях, функционировании и развитии общества и личности;
- основные положения теории о социально-психологических феноменах группы и общества, путях социальной адаптации личности;
- основы экономической теории, подходы к анализу экономической ситуации в стране и за рубежом, о денежно-кредитной и налоговой политике;
- об основных достижениях естественных наук и математики в развитии техники, технологий и экономической сфере общества;
- основные этапы решения задач с использованием информационных технологий;
- о программном и аппаратном обеспечении вычислительной техники, о компьютерных сетях и сетевых технологиях обработки информации, о методах защиты информации;
- условия устойчивого состояния экосистем и причины возникновения экологического кризиса;
- основы военной службы и обороны государства.

2. Общепрофессиональные компетенции:

ОПК 10 Готовность к применению теоретических и прикладных знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных условиях.

Умения, навыки:

- определять цели и задачи физического воспитания, спортивной подготовки и физкультурно-оздоровительной работы;
- планировать урочные и другие формы физкультурно-спортивных занятий с учетом возраста и пола занимающихся, их индивидуальных особенностей, гигиенических основ физкультурно-спортивной деятельности, климатических и профессиональных особенностей;
- использовать в профессиональной деятельности современные технологии, средства и методы обучения и воспитания;

- и корректировать физическую нагрузку на основе контроля состояния занимающихся.

Знания:

- анатомо-физиологические и другие особенности функционирования организма человека при занятиях физическими упражнениями;

- гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности;

- психолого-педагогические основы организации и проведения физкультурно-оздоровительных занятий;

- разнообразие форм занятий с учетом возрастных, морфо-функциональных и индивидуально-психологических особенностей, уровня физической подготовленности и состояния здоровья занимающихся;

- основы технологий обучения двигательным действиям и методик воспитания физических качеств;

- правила и нормы охраны труда, техники безопасности при проведении учебно-тренировочных занятий и соревнований;

- законодательные и нормативные документы по вопросам физической культуры и спорта.

3. *Специальные компетенции*, определяющие уровень подготовленности по видам деятельности:

Педагогическая

ПК 1.1. Способность применять общие закономерности физического воспитания в педагогическом процессе.

Умения, навыки: использовать знания общих закономерностей при построении процесса физического воспитания.

Знания: общие закономерности физического воспитания.

ПК 1.2. Педагогическая готовность к использованию современных технологий обучения и воспитания.

Умения, навыки: применять на практике педагогические методы, методики и технологии развития, обучения и воспитания человека.

Знания: технологии обучения двигательным действиям и воспитания физических качеств.

ПК 1.3. Способность применять дозированные физические нагрузки на различном контингенте занимающихся.

Умения, навыки: дозировать физическую нагрузку с учетом возрастных и психофизиологических особенностей занимающихся.

Знания: основные характеристики физической нагрузки.

ПК 1.4. Способность к воздействию на мотивационную сферу занимающихся.

Умения, навыки: применять современные технологии для формирования мотивации и потребностей в здоровом образе жизни.

Знания: представление о здоровье и здоровом образе жизни.

Тренерская

ПК 2.1. Способность применять общие закономерности спортивной тренировки в практике.

Умения, навыки: использовать знания общих закономерностей при построении процесса спортивной подготовки.

Знания: общие закономерности спортивной тренировки.

ПК 2.2. Готовность к проведению отбора и подготовки юных спортсменов.

Умения, навыки: применять на практике методики отбора и подготовки юных спортсменов.

Знания: систему отбора и подготовки юных спортсменов.

ПК 2.3. Способность и готовность осуществлять судейство соревнований.

Умения, навыки: применять правила по виду спорта при судействе соревнований.

Знания: правила и судейство соревнований по виду спорта.

Организационно-управленческая

ПК 3.1. Готовность планировать профессиональную деятельность.

Умения, навыки: определить цель и спланировать результаты и содержание работы.

Знания: технологии планирования учебно-тренировочной, физкультурно-оздоровительной и учебно-воспитательной работы.

ПК 3.2. Способность и готовность применять на практике современные способы и формы организации различных видов физкультурно-оздоровительной деятельности.

Умения, навыки: применять различные способы и формы организации деятельности занимающихся.

Знания: способы и формы организации различных видов деятельности с занимающимися.

ПК 3.3. Способность корректировать собственную деятельность в зависимости от результата.

Умения, навыки: применять методики контроля для коррекции состояния и подготовленности занимающихся.

Знания: виды контроля и способы оценки состояния и уровня готовности занимающихся.

Учебно-методическая

ПК 4.1. Способность и готовность использовать в физкультурно-спортивной деятельности различные методы.

Умения, навыки: применять на практике эффективные методы воспитания физических качеств.

Знания: методы воспитания физических качеств.

ПК 4.2. Способность и готовность применять методики психологического воздействия на личность для достижения поставленных задач.

Умения, навыки: применяют на практике различные методики психолого-педагогического воздействия на занимающихся.

Знания: методики психолого-педагогического воздействия.

Учебно-воспитательная

ПК 5.1. Способность и готовность формировать нравственно-этические нормы поведения и морали.

Умения, навыки: соблюдать и транслировать нравственно-этические нормы и моральные ценности общества.

Знания: нравственно-этические нормы поведения и моральные ценности человека.

ПК 5.2. Способность и готовность к ведению и пропаганде здорового образа жизни.

Умения, навыки: использовать различные методики и средства ведения и пропаганды здорового образа жизни.

Знания: методы и средства формирования интереса, мотивации и потребностей в здоровом образе жизни, соблюдении личной гигиены, профилактике и контроле состояния организма занимающихся.

Оздоровительная

ПК 6.0. Способность и готовность к формированию представления и потребности в здоровом образе жизни у обучающихся.

Умения, навыки: применять средства и методы физической культуры и спорта для формирования представлений и потребности в здоровом образе жизни; использовать нетрадиционные формы оздоровления населения.

Знания: средств и методов физической культуры и спорта для формирования представлений и потребности в здоровом образе жизни;

МЕТОД ШЕСТИ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ ЭДВАРДА ДЕ БОНО

Метод шести шляп — это один из самых действенных приемов по организации мышления, разработанный английским писателем, психологом и специалистом в области творческого мышления Эдвардом де Боно. В своей книге «Шесть шляп мышления» / «Six Thinking Hats», де Боно описывает приемы помогающие структурировать как коллективную, так и личную умственную деятельность, сделать ее более продуктивной и понятной.

Метод шести шляп мышления позволяет развить гибкость ума, креативность, отлично помогает преодолеть творческий кризис, помогает правильно принять решение и более точно соотносить свой образ мыслей с поставленными целями и стоящими задачами. Особенно хорошо он подходит для оценки необычных и инновационных идей, когда важно учесть любое мнение и рассмотреть ситуацию под разными плоскостями.

Суть метода шести шляп

В основе метода Эдварда де Боно находится концепция параллельного мышления. Как правило, то или иное решение рождается в столкновении мнений, в дискуссии и полемике. При таком подходе предпочтение часто отдается отнюдь не самому лучшему из вариантов, а тому, который более успешно продвигался в полемике. При параллельном мышлении (конструктивном по сути) разные подходы, мнения и идеи сосуществуют, а не противопоставляются и не сталкиваются лбами.

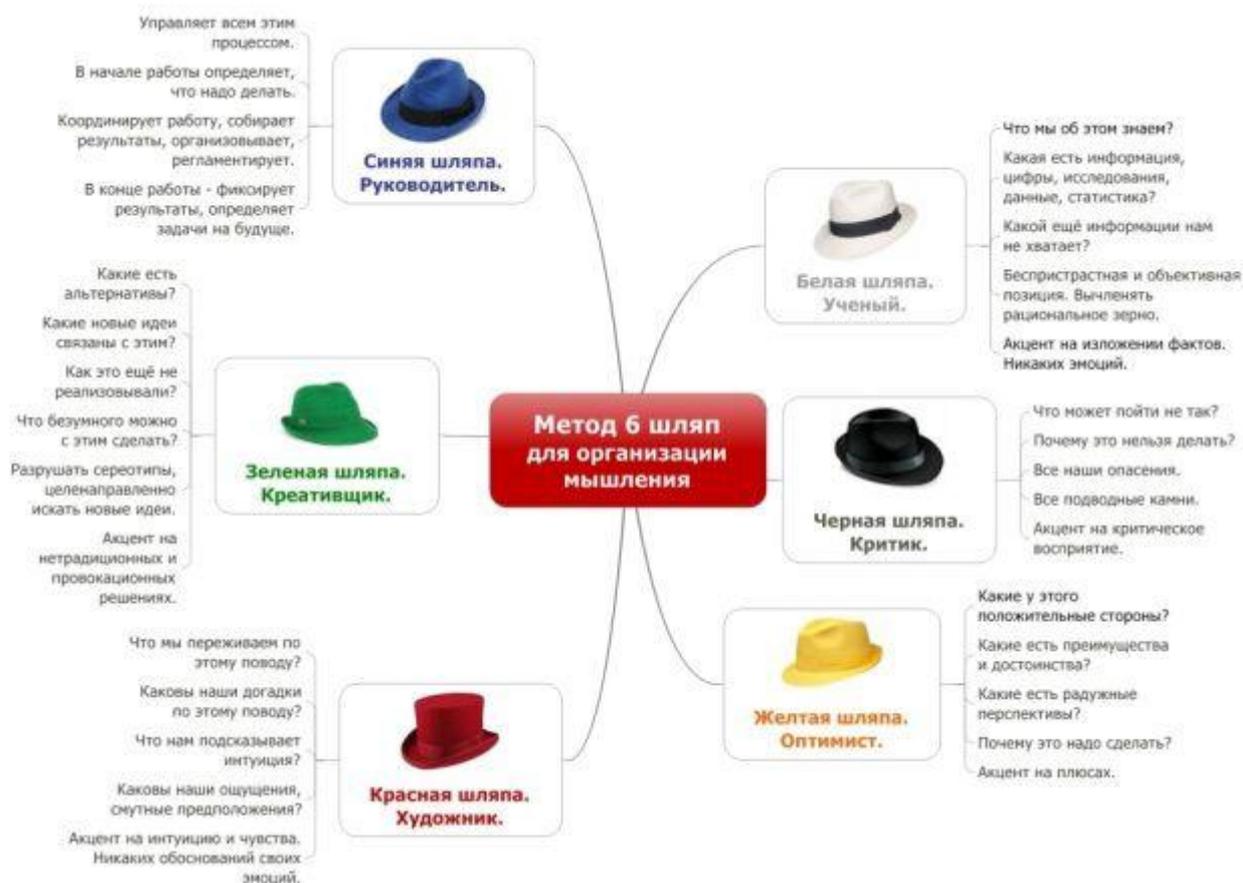
Шесть шляп мышления, в процессе решения практических задач, помогают справиться с тремя главными сложностями:

1. Эмоциями. Вместо того чтобы думать над решением, мы часто ограничиваемся эмоциональной реакцией, предопределяющей наши дальнейшие действия.

2. Растерянностью. Не зная, что делать и с чего начать мы испытываем неуверенность (особенно это проявляется либо в моменты, когда перед нами встает сложная многоуровневая задача, либо когда мы с чем-то сталкиваемся впервые).

3. Путаницей. Когда, мы пытаемся удержать в голове большой массив информации, связанный с задачей, стараемся быть логичными, последовательными и креативно мыслящими, быть конструктивными, да еще и следим за тем чтобы окружающие нас люди (собеседники, коллеги, партнеры) были такими, обычно все это не приводит не к чему, кроме смятения и путаницы.

Метод 6 шляп мышления помогает преодолеть эти сложности путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен в виде метафорической шляпы определенного цвета. Подобное деление делает мышление более сосредоточенным и устойчивым и учит нас оперировать различными его аспектами по очереди.



Шесть думающих шляп

1. Белая шляпа мышления – это режим фокусировки внимания на всей информации, которой мы обладаем: факты и цифры. Также помимо тех данных, которыми мы располагаем, «надевая белую шляпу», важно сосредоточиться на возможно недостающей, дополнительной информации, и подумать о том, где ее раздобыть.

2. **Красная шляпа** – шляпа эмоций, чувств и интуиции. Не вдаваясь в подробности и рассуждения, на этом этапе высказываются все интуитивные догадки. Люди делятся эмоциями (страх, негодование, восхищение, радость и т.д.), возникающими при мысли о том или ином решении или предложении. Здесь также важно быть честным, как с самим собой, так и с окружающими (если идет открытое обсуждение).

3. **Желтая шляпа** позитивная. Надевая ее, мы думаем над предполагаемыми преимуществами, которое дает решение или несет предложение, размышляем над выгодой и перспективой определенной идеи. И даже если эта идея или решение на первый взгляд не сулят ни чего хорошего, важно проработать именно эту, оптимистическую сторону и попытаться выявить скрытые положительные ресурсы.

4. Черная шляпа полная противоположность желтой. В этой шляпе на ум должны идти исключительно критические оценки ситуации (идеи, решения и т.д.): проявите осторожность, обратите взгляд на возможные риски и тайные угрозы, на существенные и мнимые недостатки, включите режим поиска подводных камней и побудьте немного пессимистом.

5. **Зеленая шляпа** – шляпа творчества и креативности, поиска альтернатив и внесения изменений. Рассматривайте всевозможные вариации, генерируйте новые идеи, модифицируйте уже существующие и присматривайтесь к чужим наработкам, не брезгуйте нестандартными и провокационными подходами, ищите любую альтернативу.

6. **Синяя шляпа** – шестая шляпа мышления в отличие от пяти других предназначается для управления процессом реализации идеи и работы над решением задач, а не для оценки предложения и проработки его содержания. В частности, использование синей шляпы перед примеркой всех остальных это определение того, что предстоит сделать, т.е. формулирование целей, а в конце – подведение итогов и обсуждение пользы и эффективности метода 6 шляп.

Кем и когда применяется

Использование шести шляп мышления резонно при любой умственной работе, в любых областях и на самых различных уровнях. Например, в личном плане, это может быть написание делового письма, планирование важных дел оценка чего-либо, решение проблемы выхода из сложной жизненной ситуации и т.д. При работе в группе метод 6 шляп мышления можно рассматривать как разновидность метода мозгового штурма также его можно использовать при разрешении споров и конфликтов, опять-таки при планировании и оценке, или применять его как часть программы обучения.

Кстати говоря, многие международные корпорации, такие как British Airways, IBM, Pepsico, DuPont и многие другие, давно взяли на вооружение этот метод.

Плюсы и минусы метода

+ Мыслительная деятельность для большинства людей является абстрактной, нудной и скучной работой. Шестишляпный метод же способен увлечь и сделать умственную деятельность красочной и интересной. Кроме того шесть цветных шляп это довольно таки запоминающееся выражение и легко усвояемая и применимая методика, которую можно использовать как на советах директоров, так и в детских садах.

+ Метод 6 шляп признает значимость и уделяет внимание всем аспектам работы над решением — фактам, эмоциям, за и против, генерации свежих идей.

Высказывание Козьма Прутков, *«Узкий специалист подобен флюсу: его полнота односторонняя»*, хорошо иллюстрирует этот плюс метода 6 шляп мышления. Недостатком профильных экспертов является то, что они все время находятся в одной шляпе, а в поиске правильного решения эти «флюсы» друг другу мешают. А метод шести шляп направляет дискуссию в нужное русло. К примеру, помогает нейтрализовать участника, склонного к чрезмерной критике. Поняв принцип методике шести шляп, критикан уже не будет произвольно убивать идеи своими замечаниями и прибережет свой пыл, так как будет знать, что скоро придет его очередь надевать черную шляпу.

+ Человеческий ум, охраняя свою цельность и самодостаточность, часто принимает все новое за что-то неестественное и ложное. Используя метод де Боно, мы получаем возможность рассмотреть мнения о вещах, которые прежде

мы не воспринимали всерьез. Это увеличивает шансы найти верное или подходящее ситуации решение.

+ С помощью этой методики мы получаем возможность прийти к согласию с собеседником, попросить участника быть более уступчивым и отвлечься от личных предпочтений, порекомендовать ему не идти у всех на поводу, развернуть поток своих мыслей на 180 градусов или вы можете просто дать человеку шанс высказать все, что у него «накипело». Таким образом, вы не просто даете человеку возможность высказаться, а упрощаете поиск совместного решения.

+ Метод 6 шляп позволяет привлечь к обсуждению тем, обычно стеснительных и неразговорчивых людей. При этом любой из участников высказывая свою точку зрения, не испытывает дискомфорта не смотря на то, что его мнение может противоречить мнению большинства, ведь он как бы говорит от имени одной из цветных шляп, а не от своего лица.

+ Благодаря четко обозначенной структуре работы, исключая пустые разговоры, мышление становится более сконцентрированным, разумным и плодотворным.

+ В результате того, что при использовании приема шести шляп полярные точки зрения не конфликтуют между собой, а мирно сосуществуют и дополняют друг друга, рождаются новые неординарные и инновационные мысли и идеи.

+ Еще одним достоинством шести шляп мышления является то, что с помощью данного метода мы учимся управлять своим вниманием. Ведь если наш ум способен не просто реагировать на происходящие с нами события, а готов на то чтобы переключиться с чего-то одного на другое, и при этом может рассмотреть объект с шести сторон, это развивает наше внимание и делает его на много острее.

+ По глубокому убеждению Эдварда де Боно, которое он подробно описал в своей книге, шесть шляп мышления призваны служить условно-рефлекторными сигналами, способными повлиять на баланс химических элементов (соотношения нейромедиаторов) в составе головного мозга.

- Главным минусом 6 шляп мышления, хотя, наверное, даже не минусом, а сложностью является сама технология шести шляп, т.е. для того чтобы освоить эту методику и с пользой научиться ее применять необходимо какое-то время. Проще решать вопросы, используя прием шести шляп индивидуально, а вот в коллективе это делать на много сложнее.

- Если вы не являетесь непосредственным руководителем, инициировать этот метод на предприятии и объяснить все его преимущества задача не простая. Большинство отечественных предприятий, не готовы внедрять какие бы то ни было новшества в работу компании, в частности коллективные методики, и в особенности, требующие личной вовлеченности.

- Кроме необходимости убедить руководство в надобности данного метода, существует еще и момент серьезности его восприятия непосредственно коллективом. Кто-то может посчитать его «детским» и откажется примерять

цветные шляпы (хотя ни какие шляпы то на самом деле одевать не надо), объяснив это тем, что он не клоун. Однако тут дело опять-таки в профессионализме ведущего (модератора, т.е. синей шляпы).

Чтобы нивелировать немногочисленные минусы технологии шести шляп играмотно использовать все плюсы, перед тем как начать коллективную примерку головных уборов важно досконально изучить все правила проведения этой техники мышления.



Правила метода шести шляп мышления

При коллективном участии метод де Боно подразумевает обязательное наличие модератора, который руководит процессом и следит за тем, чтобы он не превратился в балаган. Все время, находясь под синей шляпой, модератор записывает все сказанное на бумагу и в завершении суммирует полученные результаты (для подведения итогов и наглядного его отображения лучше использовать интеллект-карты, научиться их составлять вы сможете прочитав статью — [«Правила составления ментальных карт»](#)).

Вначале ведущий вкратце знакомит коллектив с общей концепцией шести шляп мышления, далее обозначает проблему или задачу. Ну, например: «Конкурирующая фирма предложила сотрудничество в области... Что делать?».

Сессия начинается с того, что все принимающие в ней участие вместе «надевают шляпу» одного и того же цвета, и смотрят оценивающим взглядом на ситуацию по очереди, в соответствующем этой шляпе ракурсе. Порядок примерки шляп в принципе не играет огромной роли, однако, некая очередность все-таки необходима. Попробуйте использовать следующий вариант:

Начните обсуждение темы в белой шляпе, то есть соберите и рассмотрите все имеющиеся факты, цифры, статистические данные, предложенные условия и т.д. После все имеющиеся данные обсудите в негативном ключе, т.е. в черной шляпе, и даже если предложение выгодное, ложка дегтя в бочке с медом, как правило, всегда есть. Ее то и надо увидеть. Далее найдите все положительные моменты в сотрудничестве, надев позитивную желтую шляпу.

Рассмотрев вопрос со всех сторон, и собрав достаточно информации для дальнейшего анализа, надевайте зеленую, креативную шляпу. В ней попытайтесь найти что-то новое, выйдя за рамки существующих предложений. Усильте положительные моменты, сгладьте отрицательные. Пусть каждый участник предложит альтернативный путь. Появившиеся идеи снова анализируются в желтой и черной шляпе. Да, и не забывайте периодически давать участникам выпустить пар в красной шляпе (ее надевают редко и на достаточно небольшой промежуток времени секунд тридцать, не больше). Так пробуя надевать шесть шляп мышления в разной последовательности, со временем, вы сможете определить наиболее подходящую очередность.

В завершении коллективного параллельного мышления модератор подводит итог проделанной работе. Также важно чтобы модератор следил за тем, чтобы участники не надевали одновременно несколько шляп. Таким образом, мысли и идеи не переплетаются и не запутываются.

Можно использовать этот метод и немного по-другому – пусть каждый участник надевает шляпу определенного цвета и играет свою роль. В этом случае лучше распределять шляпы таким образом, чтобы они не соответствовали типу человека. Например, пусть черную наденет оптимист, желтую то, кто постоянно все критикует, красную пускай по очереди наденут все, кто не привык проявлять эмоции и ведет себя всегда сдержано, зеленую не давайте примерить главному креативщику и т.д. Это даст возможность участвующим раскрыть потенциал.

УТВЕРЖДАЮ

Ректор КГАФКС,
к.п.н., доцент Т.Т. Иманалиев

«_____» _____ 2017 г.

А К Т

о реализации научных результатов, полученных в диссертации
Исаковой Жанны Жаманкуловны на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук по специальности
13.00.08 – теория и методика профессионального образования
на тему: «Научно-педагогические основы профессиональной подготовки
магистров физической культуры и спорта»

Комиссия в составе: председателя – Иманалиева Т.Т., ректор КГАФКС,
членов комиссии: зав. кафедрой педагогики, психологии и истории физической
культуры к.п.н., и.о. доцента Айбалаева А.Ж., начальника учебного отдела
А.К.Шериппаевой, свидетельствует о том, что в КГАФКиС были реализованы
следующие научные результаты, полученные в кандидатской диссертации
Ж.Ж.Исаковой:

- Разработаны структура и содержание технологии реализации компетентностного подхода в системе высшего физкультурного образования;
- Разработаны и внедрены в процесс подготовки бакалавров и магистров физической культуры модульные программы по общепрофессиональным и специальным дисциплинам в соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению 532000 «Физическая культура»;
- Разработана модель подготовки современного магистра физической культуры, обладающего совокупностью общих, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Также даны:

- рекомендации по организации учебного процесса, интеграции в учебный процесс новых технологий обучения;
- создана инновационная образовательная среда и предложен комплекс

дидактических средств для формирования выработки профессионально-педагогической культуры магистров физической культуры;

- разработаны практические и тестовые задания по проверке навыков, знаний и умений, материалы для самостоятельной работы студентов.

По результатам реализации результатов исследования получен следующий положительный эффект:

- повысилось качество учебно-воспитательного процесса с использованием инновационных технологий обучения;
- осуществлен компетентностный, индивидуальный и дифференцированный подход к формированию профессионально-педагогических качеств бакалавров и магистров и повысился уровень готовности к будущей профессиональной деятельности.

Вышеизложенное свидетельствует о положительных результатах диссертационного исследования Исаковой Ж.Ж.

Зав. кафедрой педагогики,
психологии и истории ФК,
к.п.н., и.о. доцента

Айбалаев А.Ж.

Начальник учебного отдела
КГАФКиС

Шериппаева А.К.

Соискатель

Исакова Ж.Ж.