

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

© Мамыченко С. А., 2017

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Старобельск, Украина

В исследовании рассматриваются особенности практико-ориентированного обучения при реализации производственной практики студентов, и при изучении учебных дисциплин в университете. Автор считает, что несмотря на переход к многоуровневой подготовке специалистов сохраняются существенные недостатки в образовательном процессе современного вуза. Преодолеть которые поможет практико-ориентированное направленность обучения будущих специалистов. Доказано, что необходимо считать традиционное обучение исходной, базовой моделью обучения, на основе которой можно моделировать нужный вариант (в соответствии с целью), усиливая какую-то группу методов (форм, средств, приемов) в русле практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: студенты, университет, инновационное обучение, модель обучения, практико-ориентированное обучение, акмеология

Как известно, современные подходы к решению образовательных задач должны совмещать традиционные и инновационные составляющие учебного процесса. Это, прежде всего, касается подготовки будущих специалистов разных направлений подготовки к обретению самого себя, своего образа в процессе обучения в вузе, к выявлению и активизации своего ценностного потенциала в предстоящей профессиональной деятельности. Однако, несмотря на переход к многоуровневой подготовке специалистов, повышение фундаментальности образования, возрастание объема специализированных дисциплин и неактивных курсов, сохраняются существенные недостатки в образовательном процессе современного вуза? преодолеть которые поможет практико-ориентированное направленность обучения будущих специалистов.

Исследованием педагогических условий реализации практико-ориентированного обучения, моделей его внедрения, обоснованием практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке занимались С. Алферьев, С. Берлина, М. Бокарев, Ю. Ветров, Е. Герасимов, Т. Дмитриенко, Н. Клушина, Д. Корнеев, Е. Мычко, И. Петрова, И. Руднева, А. Рыблова, В. Северов, Е. Стахива и др.

Цель исследования — рассмотреть основные характеристики и особенности использования практико-ориентированной модели обучения студентов в учебном процессе современного вуза.

Существует несколько подходов к практико-ориентированному обучению в системе высшего образования. Первый подход связывает его с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента таким образом, чтобы состоялось его погружение в профессиональную среду [14]. Приверженцы второго подхода понимают практико-ориентированное образование как систему профессионально-ориентированных технологий, в

том числе и технологии контекстного обучения [13–15]. Проанализировав педагогическую и методическую литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу: практико-ориентированное обучение возможно при организации учебно-познавательной деятельности как при реализации производственной практики студентов (Р. А. Кубанов [20–21]), так и при изучении учебных дисциплин (А. А. Вербицкий [10, 13, 14]).

Известно, что дидактика высшей школы является более «молодой» отраслью педагогики, активно развивающейся в последние 10–20 лет. Она базируется на общепедагогических принципах — доступности, систематичности и последовательности, наглядности, прочности, связи с жизнью и т.д. — с учетом особенностей целей и возраста. При этом выделяют [1, с. 51–52] и некоторые отличия:

- в целях присутствует смещение акцентов в сторону профессиональной направленности (уже на младших курсах вуза в учебный материал включаются профессионально значимые фундаментальные знания и способы деятельности);
- приобретает звучание принцип дифференциации образования (углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация, т.к. в вузе более четко очерчиваются профессиональные цели и интересы студентов);
- дидактика высшей школы имеет дело с сильно отличающимися субъектами процесса педагогического взаимодействия — гораздо более мотивированными к процессу обучения студентами с одной стороны, и гораздо более квалифицированными в научной и предметной областях педагогами с другой;
- сложившиеся в высшей школе формы и методы работы отличны от форм и методов в среднем общем и среднем специальном образовании.

Последнее отличие, на наш взгляд, требует следующего комментария: практика показывает,

что как школьная, так и вузовская педагогика складывается из одинаковых единиц, элементов, каковыми являются педагогические формы, методы и приемы обучения. Однако различия и специфика проявляются в наборе и компоновке этих элементов, в их доле в соотношении. Так, вузовская педагогика в большей степени апеллирует к формам, методам и приемам, направленным на осуществление самостоятельной учебной работы, и в меньшей степени использует педагогические средства, имеющие явно ведущий и направляющий характер.

Вузовское обучение предьявляет своеобразный «вызов» личностному развитию (через реализацию выбора профессии и специальности), в то время как общее среднее образование не может ставить себе такую задачу как главную, обеспечивая всего лишь подготовку к такому выбору.

В современной педагогике чаще употребляется словосочетание «технология обучения» (пока еще не вполне разработанное для такого употребления), и по смыслу больше близкое терминам «вид обучения» или «методика обучения». Все три определения подразумевают особый способ организации обучения с опорой на выделенную доминирующую группу используемых методов, форм, средств и приемов обучения.

На наш взгляд, для этого больше подходит употребление словосочетания «модель обучения», поскольку оно предполагает не жесткую последовательность действий и операций (как технология), а некую общую схему с включением ряда конкретизаций (например, по методам и приемам, или по используемым средствам).

И. Смирнова констатирует, что можно говорить о существовании трех основных моделей обучения. Первая из них, лекционная, основана на чтении лекций, проведение лабораторных работ и дискуссий. Вторая модель опирается на самостоятельную работу учащегося. Здесь преподаватель лишь руководит процессом обучения, дает консультации и рекомендации. В третьей модели формируется коллектив единомышленников, связанных общей целью (например, улучшение производственного процесса) [8, с. 79].

Как подчеркивает М. Кларин [2], с дидактической точки зрения в основе различий моделей обучения лежит их принадлежность к основным типам (в некоторых источниках — видам) обучения. Основными типами обучения считают так называемое «поддерживающее обучение» и «инновационное обучение». «Поддерживающее обучение» (maintainance learning) определяют как процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство культуры, опыта, социальной системы. Такой тип обучения присущ традиционному вузовскому учебному процессу. «Инновационное обучение» (innovative learning) — процесс и результат такой образовательной

деятельности, которая стимулирует внесение новшеств, изменений в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения не только поддерживает традицию, но и стимулирует активный самостоятельный поиск решений возникающих проблемных ситуаций. При этом распространена точка зрения о том, что практика обучения не может быть сведена только к какому-то одному из этих видов.

Анализ ряда наиболее авторитетных учебников по педагогике [3–5 и др.] позволяет констатировать, что встречаются разные подходы к разделению обучения на виды:

1. по преобладающим действиям учителя и ученика выделяют:

- сообщающее обучение (объяснительно-иллюстративное или традиционное);
- программированное обучение (или технология обучения);
- проблемное обучение;

2. по доминирующему характеру учебной деятельности различают:

- репродуктивное обучение (его элементы — восприятие, осмысление, понимание, овладение знаниями или навыками);
- продуктивное обучение (содержит ряд других элементов — выдвижение и проверка гипотезы, поиск вариантов решения);

3. в их исторически сложившихся и известных формах (сократическая беседа, догматическое обучение, схоластическое обучение, объяснительно-иллюстративное обучение, самостоятельное добывание знаний, программированное обучение, дифференцированное и индивидуальное обучение и т.д.).

Процесс усвоения знаний представляется как целостное явление, и при этом логично делится на этапы:

1 этап — процесс усвоения знаний носит преимущественно репродуктивный характер (что необходимо для оформления «логической базы знаний»);

2 этап — в процесс постепенно включаются элементы творческого использования усвоенных базовых элементов, и он приобретает поисковый, творческий, продуктивный характер (даже если «продукт» — полученное знание, — имеет субъективную ценность).

Если при исследовании различных моделей обучения все же иметь в виду целостность процесса обучения, то необходимо рассмотреть и проанализировать его универсальные структурные компоненты. Именно их сочетание и соотношение лежит в основе построения той или иной модели обучения.

Рассматривая различные современные модели и концепции обучения, а также анализируя особенности авторских школ [6], при всей вариативности подходов можно выделить главное:

процесс обучения как система всегда включает в себя следующие необходимые компоненты: цели (определяющие содержание обучения); субъекты — обучающийся и обучающий; содержание обучения; средства (в том числе и технические); дидактические методы и приемы; формы организации учебного процесса; результаты обучения.

Таким образом, выделенные компоненты становятся «точками» сравнения наиболее известных моделей обучения и основаниями для их классификации. Основными формами организации учебного процесса при традиционном обучении являются лекция и семинар. Здесь необходимо отметить, что, во первых, в современном вузе используется широкий «набор» различных по целям и разновидностям лекций (вводная, мотивационная, подготовительная, интегрирующая, установочная, обобщающая и пр.); во-вторых, современная вузовская лекция имеет много интересных вариантов, включающих в себя инновационные приемы и методы (так, используются проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции-консультации, лекции — пресс-конференции, лекции-провокации, лекция-диалог и т.д.) [7]. То же можно сказать и о семинарских занятиях, в которые могут быть включены современные и актуальные элементы — имитационная игра, исследовательская деятельность, проблематизация и пр.

Представим более подробную характеристику лекционным и семинарским занятиям.

В высшем учебном заведении лекция занимает важное место в процессе обучения. Однако традиционная вузовская лекция имеет ряд недостатков, а именно: приучает студентов к пассивному восприятию чужих мнений; тормозит самостоятельное мышление студентов; уменьшает стремление студентов к самостоятельным занятиям; приучает студентов к механическому записыванию слов лектора (не все успевают осмыслить слова лектора) [9, с. 27–31].

В связи с этим актуальность исследования применения нетрадиционных методов обучения, в частности, проблемной лекции, очевидна. Отметим, что вообще отказ от лекции не только снизит научный уровень подготовки студентов, но и нарушит системность и равномерность их работы в течение учебного года. Следовательно, лекция, как и раньше, должна остаться как основным методом обучения, так и основной формой организации образовательного процесса в вузе. Обозначенные же выше недочеты в существенной степени могут быть преодолены при применении нетрадиционных видов чтения лекций, например проблемных лекций, бинарных лекций, лекций-провокаций, лекций-конференций, лекций-консультаций и др.

Проблемная лекция подразумевает обозначение проблемы, проблемной ситуации и их дальнейшее решение. В числе сымитированных проблем могут быть научные, социальные, профессиональные

проблемы, проблемы связанные с определенным содержанием учебного материала. Постановка проблемы активизирует активную мыслительную деятельность студентов, интерес к излагаемому материалу, внимание обучаемых, побуждает к попытке самостоятельно дать ответ на предложенный вопрос. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проблемное обучение положительно влияет на развитие всех структурных компонентов готовности к профессиональной творческой деятельности. По утверждению А. Вербицкого, применение проблемного обучения в высшей школе позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление, создавать целостное представление о профессиональной деятельности [10].

Чтение проблемных лекций дает возможность достижения важнейших целей организации обучения: повышение его мотивации и внедрение «технологии» поиска; обеспечение самостоятельного переосмысления и усвоения новых теоретических знаний студентами; развитие теоретического мышления будущего педагога [11, с. 3–47].

На проблемной лекции происходит «открытие» самими студентами новых знаний. Она строится таким образом, что деятельность студентов приближается к поисковой, при которой задействованы и его мышление, и его личностное отношение к усваиваемому материалу. Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается организацией взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов. Педагог приходит на лекцию не как «законодатель», а как собеседник, стремящийся «поделиться» со своими слушателями знаниями. Основной его задачей является не столько передача информации, сколько приобщение обучающихся к объективным противоречиям развития научного знания и методам их решения [10]. Лектор не только принимает право студента на собственное мнение, но и является заинтересованным в нем. Включение проблемных лекций в образовательный процесс вуза обеспечивает не только более качественное усвоение знаний, но и готовит будущего учителя к использованию проблемно-диалогического обучения в образовательной организации (школе).

На лекционных занятиях можно использовать лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-беседы или дискуссии, лекции с разбором конкретных ситуаций.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов и рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

При подготовке к ней намеренно в ее содержание было включено определенное количество ошибок, проводилась она только после приобретения студентами опыта и знаний по определенной теме. О том, что в лекции будут допущены ошибки, необходимо объявлять заранее. Основная трудность, с которой сталкиваются преподаватели — удерживать студентов от разбора ошибок по ходу изложения материала, а не в конце лекции. Ее преодоление может потребовать компромиссного решения — исправлять ошибки по ходу лекции, а разбирать их по ее завершению, что позволит студентам, не заметивших ошибок, избежать неправильного или искаженного толкования излагаемого материала. Этот вид работы, кроме контрольной и стимулирующей функции, оптимизирует взаимоотношения студентов и преподавателя, способствует поддержанию в студенческой аудитории атмосферы доверия и открытости, осуществляет личное включение всех участников эксперимента в образовательный процесс.

В процессе лекции-беседы осуществляется непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

Лекция с разбором конкретных ситуаций позволяет совместно анализировать и обсуждать различные микроситуации, при этом силами преподавателя активизируется участие студентов в обсуждении отдельных вопросов, выслушиваются различные их мнения по тому или иному вопросу, развивается дискуссия, направляемая им в нужное направление. При этом, опираясь на правильные суждения и анализируя ошибочные высказывания, ненавязчиво, но убедительно преподаватель подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Следующей формой обучения в вузе является семинар-диспут, который подразумевает коллективное обсуждение определенной проблемы с целью определения способов ее достоверного решения. Само слово «семинар» произошло от латинского «seminarium» — рассадник и связано с функцией «посева» знаний, передаваемых педагогом обучающимся и «прорастающим» в сознании студентам, умеющим самостоятельно мыслить, воспроизводить и углублять приобретенных знаний. Занятия в форме семинара проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений обучающихся, комментариев и заключений педагогов. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения

постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы [12, с. 238].

В современной высшей школе семинар выступает в качестве одного из ведущих видов практических занятий по разным наукам, так как является средством развития у обучающихся культуры научного мышления. Поскольку семинар предназначен для более глубокого изучения дисциплины, овладение методологией научного познания, основной целью семинаров является предоставить студентам возможность освоить навыки и умения использования теоретических знаний сообразно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарских занятиях решаются такие педагогические задачи, как: познавательная мотивация; навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями; освоение языка соответствующей науки; развитие творческого профессионального мышления; профессиональное использование знаний в учебных условиях; овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения [12, с. 32].

Практико-ориентированное обучение направлено на овладение как психической, так и предметной деятельностью; оно не только способствует обогащению опыта, но формирует такие личностные структуры, которые позволят индивиду активно включиться в профессиональную деятельность. Действия и операции, многократно осуществляемые студентом в ходе практико-ориентированного обучения, интериорируются с тем, чтобы в новых условиях вновь реализоваться вовне.

Важной характеристикой практико-ориентированного обучения является мотивированность учебно-познавательной деятельности, целью которого является формирование у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности на компетентностном уровне. Кроме того, как система, практико-ориентированное образование состоит из множества подсистем, включает действия и операции, способствует максимальному сближению учебной и профессиональной деятельности.

Современная научная трактовка деятельностного подхода интерпретирует его значимость в связи с акмеологическими задачами профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования и за его пределами (А. Бодалев, Н. Кузьмина и др.) [16, 17]. Акмеологический подход к исследованию профессионализма в конце XX века стал естественным преемником профессиографического, личностно-деятельностного и индивидуального подходов, так как именно в рамках профессиографических исследований и исследований, связанных с индивидуальностью и

личностью профессионала постепенно развивалась идея о сущностном значении достижений в деятельности. В своих трудах Е. Андриенко [18] показала, что реализация данного подхода востребована в теории и практике педагогики, в зависимости от социально-экономического развития общества и состояния образования, его актуализация, как правило, связана с развитием образования и позитивными социально-экономическими изменениями, которые способствуют профессиональному росту личности. Однако в кризисных, сложных для образования условиях, когда человек нацелен не столько на самореализацию, сколько на выживание и приспособление, данный подход утрачивает (в определенной степени) свою актуальность и значимость.

Однако следует отметить, что акмеологический подход содержит в себе совокупность приемов и способов изучения и организации профессиональной деятельности с учетом достижений человека на этапе его зрелости как личности, субъекта и индивидуальности. Данный факт является значимым при решении поставленных нами исследовательских задач. Известно, что акмеологичность профессионала, как его способность достигать вершин развития, характеризуется через социальный и феноменологический аспекты: самосовершенствование личности и профессиональную социализацию.

Согласно исследованиям А. Деркача [19], одного из основоположников акмеологии как науки, именно при акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов, учитывающая ряд аспектов (возрастной, образовательный, профессиональный, креативный и рефлексивный) подготовки кадров в системе высшего образования. При этом возрастной аспект он связывает с диагностикой задатков; утверждает, что образовательный аспект направлен на развитие знаний и умений в системе образования; профессиональный аспект нацелен на определение возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности; креативный аспект определяет затрачиваемые усилия и гарантирует успешность их реализации через выявление уровня профессионализма; рефлексивный аспект обеспечивает оптимальное взаимодействие всех акмеологических аспектов профессионализации человека.

Таким образом можно сделать несколько выводов.

Во-первых, в педагогике чаще употребляется словосочетание «технология обучения» (пока еще не вполне разработанное для такого употребления), и по смыслу больше близкое терминам «вид обучения» или «методика обучения». Все три определения подразумевают особый способ организации обучения с опорой на выделенную

доминирующую группу используемых методов, форм, средств и приемов обучения. На наш взгляд, для этого больше подходит употребление словосочетания «модель обучения», поскольку оно предполагает не жесткую последовательность действий и операций (как технология), а некую общую схему с включением ряда конкретизаций (например, по методам и приемам, или по используемым средствам). С дидактической точки зрения в основе различий моделей обучения лежит их принадлежность к основным типам обучения. Основными типами обучения считают так называемое «поддерживающее обучение» и «инновационное обучение». Традиционные формы наполняются «изнутри» инновационными элементами. Именно поэтому мы склонны считать традиционное обучение исходной, базовой моделью обучения, на основе которой можно моделировать нужный вариант (в соответствии с целью), усиливая какую-то группу методов (форм, средств, приемов) в русле выбранного подхода.

Во-вторых, несмотря на переход к многоуровневой подготовке специалистов сохраняются существенные недостатки в образовательном процессе современного вуза. Преодолеть которые поможет практико-ориентированное направление обучения будущих специалистов. Практико-ориентированное обучение возможно при организации учебно-познавательной деятельности как при реализации производственной практики студентов, так и при изучении учебных дисциплин.

В-третьих, практико-ориентированное обучение направлено на овладение как психической, так и предметной деятельностью; оно не только способствует обогащению опыта, но формирует такие личностные структуры, которые позволят индивиду активно включиться в профессиональную деятельность. Действия и операции, многократно осуществляемые студентом в ходе практико-ориентированного обучения, интериоризируются с тем, чтобы в новых условиях вновь реализоваться вовне. ■

1. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 136 с.

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

3. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

4. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

5. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений

/ В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

8. Смирнова И. Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения : монография / И. Э. Смирнова. – М., 2012. – 132 с.

9. Мкртчян Л. А. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования / Л. А. Мкртчян, С. Ш. Казданян // Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития: материалы Международной научной конференции: сборник научных статей. Ереван, 20-22 октября 2010 г. – Ереван, 2010. – С. 27-31.

10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. – М.: Велби, 2007. – 480 с.

11. Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионально – теоретического мышления / А. М. Матюшкин // Новое в теории и практике обучения: сборник статей. – М., 1980. – С. 3-47.

12. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю. Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.

13. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 2005. – № 3. – С. 23-28.

14. Вербицкий А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2-8.

15. Петрова И. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения: на примере строительных специальностей : автореф. дис. канд. пед. наук / И. В. Петрова. – Ульяновск, 2010. – 30 с.

16. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Международная психологическая академия, 1995. – 128 с.

17. Кузьмина Н. В. Предмет науки акмеологии и фундаментальная теория продуктивности национальной системы образования в свете единого критерия ее качества / Н. В. Кузьмина // Акмеология, № 1, 2005. – С. 12-17.

18. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм : монография / Е. В. Андриенко. – Новосибирск, 2011. – 188 с.

19. Деркач А. А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин / А. А. Деркач // Акмеология. – 2014, №1-2. – С. 15-18.

20. Кубанов Р. А. Теоретико-практические механизмы достижения удовлетворенности заинтересованных сторон на основ теории социального партнерства в системе обеспечения качества высшего образования / Р. А. Кубанов // Бизнес-образование в экономике знаний : межд. науч. эл. жур. ; ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Байкальская международная бизнес-школа ИГУ. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. – № 2 : [Электронный ресурс]. – С. 24 – 30. – Режим доступа: http://bibs-science.ru/archive/sbornik_16/2/bibs_science_2016_2_4.pdf, (дата обращения: 16.05.2016).

21. Кубанов Р. А. Реализация принципов ИСО 9000 при проектировании системы управления качеством высшего образования в ВУЗе / Р. А. Кубанов // Influence of knowledge and public practice on the development of creative potential and personal success in life: peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, May 12 - May 17, 2016) / International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev – London: IASHE, 2016. – P. 33 – 35.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм : монография / Е. В. Андриенко. – Новосибирск, 2011. – 188 с.

Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Международная психологическая академия, 1995. – 128 с.

Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 2005. – № 3. – С. 23-28.

Вербицкий А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2-8.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. – М.: Велби, 2007. – 480 с.

Деркач А. А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин / А. А. Деркач // Акмеология. – 2014, №1-2. – С. 15-18.

Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

Кубанов Р. А. Теоретико-практические механизмы достижения удовлетворенности заинтересованных сторон на основ теории социального партнерства в системе обеспечения качества высшего образования / Р. А. Кубанов // Бизнес-образование в экономике знаний : межд. науч. эл. жур. ; ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Байкальская международная бизнес-школа ИГУ. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. – № 2 : [Электронный ресурс]. – С. 24 – 30. – Режим доступа: http://bibs-science.ru/archive/sbornik_16/2/bibs_science_2016_2_4.pdf, (дата обращения: 16.05.2016).

Кубанов Р. А. Реализация принципов ИСО 9000 при проектировании системы управления качеством высшего образования в ВУЗе / Р. А. Кубанов // Influence of knowledge and public practice on the development of creative potential and personal success in life: peer-reviewed materials digest

(collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, May 12 - May 17, 2016) / International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev – London: IASHE, 2016. – P. 33 – 35.

Кузьмина Н. В. Предмет науки акмеологии и фундаментальная теория продуктивности национальной системы образования в свете единого критерия ее качества / Н. В. Кузьмина // Акмеология, № 1, 2005. – С. 12-17.

Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионально – теоретического мышления / А. М. Матюшкин // Новое в теории и практике обучения: сборник статей. – М., 1980. – С. 3-47.

Мкртчян Л. А. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования / Л. А. Мкртчян, С. Ш. Казданян // Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития: материалы Международной научной конференции: сборник научных статей. Ереван, 20-22 октября 2010 г. – Ереван, 2010. – С. 27-31.

Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Петрова И. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения: на примере строительных специальностей : автореф. дис. канд. пед. наук / И. В. Петрова. – Ульяновск, 2010. – 30 с. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Попков,

А. В. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 136 с.

Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю. Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

Смирнова И. Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения : монография / И. Э. Смирнова. – М., 2012. – 132 с.

Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Practice-oriented model of education students in the educational process of modern university

© Mamychenko S., 2017

The study discusses the features of practice-based learning in the implementation of practical training of the students in the study of academic disciplines at the University. The author believes that despite the transition to multilevel training of specialists remain significant shortcomings in the educational process of modern University. To overcome to help the practice-oriented training of future specialists. It is proved that it is necessary to consider traditional training initial basic training model, which can simulate the desired option (according to purpose), increasing some sort of group of methods (forms, tools, techniques) in line with a practice-oriented approach.

Keywords: students, University, innovative training model of teaching, practice-oriented education, acmeology
