

**ALİ TƏHSİLİN PROBLEMLƏRİ
ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION**

**ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

UOT 37x.

Айнур Ясин кызы Гасымова

докторант по программе доктора философии
кафедры Педагогике и психологии БСУ

ORCID: 0009-0008-2730-61-53

E-mail: aynurmehdiyeva84@gmail.com

Açar sözlər: *pedaqoji təhsil, keyfiyyət, standart, didaktika, psixopedaqogika.*

Ключевые слова: *педагогическое образование, качество, стандарт, дидактика, психопедагогика.*

Key words: *pedagogical education, quality, standard, didactics, psychopedagogy.*

Введение

С начала 90-х годов прошлого века разрабатываются и внедряются новые образовательные стандарты для уровня высшего педагогического образования. Сравнительный анализ содержательных стандартов высшего педагогического образования, разработанных и утвержденных в разное время, позволяет прийти к нижеследующим выводам.

Основная часть

Поскольку *стандарты первого поколения* разрабатывались не основываясь на серьезные научные исследования и опыт, они не были лишены определенных недостатков: 1) стандарты высшего педагогического образования не соответствовали стандартам других уровней образования, не соблюдалась преемственность между стандартами; 2) несовершенное содержание стандартов, которые должны обеспечить общую и профессиональную подготовку будущих учителей, а также создание у них профессиональной культуры; 3) регулирование параметров учебного процесса, а не модели развития содержания; 4) несовершенство содержания стандарта (повторение учебного материала по отдельным предметам); большое количество предметов, которые предстоит освоить; 5) направленность некоторых предметов в учебном плане не на повышение качества подготовки будущих учителей, а на регулирование общей учебной нагрузки кафедры и т.д.

Большинство этих недостатков было устранено при разработке *стандартов второго поколения*. Были учтены процессы локализации в сфере образования, особое внимание уделено государственным (обязательные предметы) и вузовским (факультативные предметы) компонентам стандартов. При формировании будущих учителей как специалистов учитывались традиции профессиональной подготовки, особенности развития высших

педагогических учебных заведений, новейшие достижения педагогической и психологической науки. Государство создало возможность для конкурентного развития вузов. Образовательные Программы были подготовлены не сотрудниками Министерства Образования, а рабочей группой, состоящей из представителей высших педагогических школ, осуществляющих подготовку учителей. С другой стороны, университетам была предоставлена полная свобода в определении факультативных предметов, исключая общие и профессионально-специальные предметы. Однако наряду с этим, стандарты второго поколения также не были лишены недостатков: 1) стандарты не стали мерой качества подготовки учителей; 2) не была реализована идея фундаментализации высшего образования, не состоялась унификация предметов; 3) содержание образования, определенное стандартом, было выбрано с большей ориентацией на знания.

Основное отличие стандартов качества подготовки учителей *третьего поколения* от стандартов первого и второго поколений заключается в том, что эти стандарты основаны на компетенциях. Уровень подготовки выпускника определяется в виде компетенций. Знания, умения и навыки, которые необходимо освоить в процессе обучения, обеспечивают формирование необходимых компетенций у будущих учителей. Результаты обучения и стандарты содержат определенные требования к выявлению уровня компетентности (знаний, умений, навыков) будущих учителей. В этом смысле стандарты регламентируют не только содержание образования, но и циклы обучения (например, для бакалавриата - гуманитарные, социальные, экономические, математические, естественнонаучные, для магистратуры - общегуманитарные, профессионально-технические и др.). Каждый цикл обучения имеет базовую (постоянную) и вариативную (переменную) часть, определяемую высшим педагогическим образовательным учреждением.

Вариативная часть позволяет расширить и углубить знания, умения и компетенции, определяемые содержанием основных предметов (профессионально-профильных предметов), позволяя будущим учителям приобрести глубокие знания, умения и компетенции, связанные с успешной профессиональной деятельностью. Например, по специальности «Учитель начальных классов» в БСУ по профессиональной подготовке и специализациям выдано 60 кредитов. Из 13 блоков, предназначенных для факультативных предметов, 4 отведены математике, 6 - методике преподавания азербайджанского языка (русского языка) и 2 - педагогическим предметам. Один из блоков (ФПНК-В164) связан с географией Азербайджана и Экологическим воспитанием. После освоения предметов педагогики и педагогики начального образования будущие учителя приобретают много знаний, умений и навыков путем преподавания факультативного предмета, называемого социальной педагогией или семейной педагогией, основ курикулума или форм и средств оценивания результатов обучения.

При разработке стандартов третьего поколения важную роль сыграла подготовка и утверждение «Правил организации обучения по кредитной системе на бакалавриате и магистратуре высших учебных заведений, в основном (базовом высшем) медицинском образовании и на уровне магистратуры Национальной академии наук Азербайджана» [2] и «Национальной Рамки Квалификаций по непрерывному образованию Азербайджанской Республики» [3]. Главное условие совершенствования и обновления стандартов

высшего педагогического образования связано с большей стимуляцией управления качеством подготовки будущих учителей, где вызывают беспокойство два вопроса: 1) содержание высшего педагогического образования, обеспечивающее формирование профессиональных компетенций будущих учителей, не определяется на уровне современных требований, наличие повторов в содержании педагогических предметов, преподаваемых на бакалавриате и магистратуре; 2) отсутствие диагностики уровня компетенций, формируемых в процессе обучения и в ходе педагогической практики у будущих учителей; 3) наличие различия в названии, количестве и классификации компетенций, которые должны быть сформированы у будущих учителей, и порой они не согласуются с международной практикой.

Приобретение необходимых компетенций будущих учителей в той или иной степени тесно связано с умениями учащихся XXI века. Перечислим умения, какими должны обладать ученики XXI века: 1) критическое мышление и способность к творческому решению; 2) творчество и инновативность; 3) информационная грамотность; 4) коммуникативность и сотрудничество; 5) ИКТ и медиаграмотность; 6) инициативность и само направленность; 7) лидерство и ответственность; 7) социальные и мультикультурные умения; 8) продуктивность и подотчетность; 9) гибкость и умение адаптироваться.

Все перечисленные умения обобщены в педагогической литературе следующим образом: 1) познавательные умения; 2) индивидуальные умения; 3) умения межличностного сотрудничества [4, с.72].

Компетентностный подход связан с определением образовательных целей. Несмотря на то, что определение таксономии результатов обучения является новым для истории азербайджанского высшего образования, его история восходит к 30-м годам прошлого века. Р.В. Тайлер в 1930 г., Б. Блум в 1956 г., Г. Гилфорд и Уилсон в 1967 г., Брунер в 1979 г. провели исследования по таксономии целей обучения и создали новые модели, связанные со структурой интеллекта. Их научно-экспериментальные работы по когнитивным, эмоциональным, психомоторным таксономиям были впоследствии продолжены и созданы совершенные образовательные таксономии. Таксономии играют роль средства в процессе планирования, систематизации и повышения эффективности учебного процесса. Таксономии: «1) обеспечивают связь и полноту целей обучения; 2) обеспечивают последовательность целей обучения; 3) обеспечивают структуру мышления; 4) помогают построить модель обучения; 5) повышают качество обучения; 6) обеспечивают индивидуализацию обучения» [6, с. 226-228]. Таким образом, согласно компетентностному подходу основной целью является не углубленное изучение содержания образования, а его применение в стандартных и нестандартных условиях.

А. Аттард, Э. Ди Йорио, К. Гевен и Р. Санта в работе «Студенто центрированное обучение» прокомментировали 9 принципов этого подхода [7, с. 2-4]

1) *студенто-ориентированный подход требует непрерывного рефлексивного процесса* (опыт обучения студентов постоянно совершенствуется, результаты обучения обеспечивают развитие критического мышления студентов и формирование компетенций);

2) *при студенто-ориентированном подходе не существует универсального решения* (так как вузы разные, так и преподаватели, студенты, и применяемые методы различны);

3) *студенты используют разные методы обучения* (некоторые студенты лучше учатся, делая выводы из своих ошибок, некоторые — читая теоретическую литературу, третьи — посредством дискуссий и научных дебатов);

4) *у студентов разные интересы и потребности* (студенты имеют другие интересы и потребности помимо образования. Студенты занимаются культурной деятельностью, спортом или волонтерской деятельностью, работают в разных сферах. Те, кто состоит в браке, страдают различными заболеваниями, студенты с ограниченными возможностями здоровья также имеют свои потребности);

5) *при студенто-ориентированном подходе выбор считается основным средством эффективного обучения* (студенты любят узнавать разное, и поэтому любое предложение должно основываться на выборе);

6) *каждый студент обладает разным опытом и знаниями* (процесс преподавания и обучения должен быть адаптирован к личной жизни и опыту студента. Вместо того, чтобы утомлять студентов повторением того, что они уже знают, их можно мотивировать к исследованиям, помогая им теоретически);

7) *студенты должны контролировать свое обучение* (им должна быть предоставлена возможность участвовать в разработке образовательных программ и курсов, их следует воспринимать как партнеров).

8) *основная особенность студенто-ориентированного подхода заключается не в воздействии, а в создании для них возможностей* (известно, что основным носителем знаний в учебно-воспитательном процессе является преподаватель. Отличие студенто-ориентированного подхода заключается в том, что здесь на студентов ложится больше ответственности. Им приходится думать, анализировать и синтезировать, развивается умение критиковать, применять, решать проблемы);

9) *эффективная организация образовательного процесса базируется на сотрудничестве студента и преподавателя* (проблемы, возникающие в результате сотрудничества, легко решаются, сотрудничество постепенно переходит в конструктивное партнерство, что является ядром студенто-ориентированного подхода).

Учет вышеперечисленных принципов при формировании результатов обучения составляет суть студенто-ориентированного образования. По мнению Б. Тодоровского, «ожидаемые или желаемые результаты обучения – это то, что студенты знают, понимают и применяют в конце процесса обучения».

А. Аббасов характеризует результаты обучения как «конкретный уровень учебных достижений, который предполагается освоить и определить заранее» [1]. Результаты обучения должны определяться в соответствии с многопараметрическими целями высшего образования, должны развивать научно-методическую и профессиональную подготовку, профессионально-педагогические компетенции будущих учителей, подготовить их к инновационной деятельности, должны стимулировать их рост как людей, преданных идеологии азербайджанства. Преимущество результатов обучения состоит в том, что они показывают, чего ожидают от будущих учителей (знания, умения, компетентность) и как следует продемонстрировать, что они ими овладели. Таким образом, результаты обучения представляют собой то, чего будущие учителя должны достичь в

конце образовательного процесса. Д. Кеннеди считал, что важнейшим условием унификации высшего образования в странах, присоединяющихся к Болонскому процессу, является «выражение образовательных программ с результатами обучения» [8].

При написании результатов обучения по программе студенто-ориентированного образования необходимо учитывать: 1) государственные стандарты в области образования; 2) государственные стандарты высшего педагогического образования; 3) результаты обучения предмету; 4) Национальная Рамка Квалификаций Азербайджана, разработанная на основе Европейской Рамки Квалификаций и т.д.

При написании результатов обучения используется таксономия Блума. Глаголы используются при написании общих результатов обучения и результатов обучения, связанных с отдельными предметами. При этом следует учитывать следующие требования: 1) в результате обучения должны использоваться активные глаголы, а не неопределенные глаголы (быть информированным, быть знакомым, быть в курсе); 2) при формировании результата обучения должен использоваться один глагол; 3) результаты обучения по отдельным предметам должны выражаться в общих результатах обучения; 5) результаты обучения должны быть поддающимися оцениванию; 6) должны быть критерии измерения результатов обучения; 7) при реализации результатов обучения должны учитываться время, ресурсы и реальность.

При определении результатов обучения по программе достаточно иметь 6-8 результатов обучения, охватывающих наиболее важные знания, умения и компетенции. Некоторые исследователи (Кеннеди Д.) считают приемлемым наличие минимум 5 и максимум 10 результатов обучения в программе. Результаты обучения должны быть выражены в ясной, краткой и понятной форме и поддаваться оцениванию. Результаты обучения должны быть написаны таким образом, чтобы можно было проверить уровень достижения этого результата будущими учителями. Хотя в научно-педагогической литературе Азербайджана упоминается версия таксономии Б. Блума 1956 года (знание, понимание, применение, анализ, синтез), на практике используется версия 2001 года, усовершенствованная его последователями. Последняя версия привлекает внимание своей направленностью на деятельность и формирование необходимых способностей у обучаемых. Это позволяет четко увидеть и оценить полную картину познавательной деятельности. «Нормы, отражающие познавательную деятельность, обеспечивают развитие интеллектуальных умений и навыков обучающихся. Здесь способность мыслить классифицируется по стадиям от простого к сложному» [5, с. 56]. Данная таксономия отличается своей фундаментальностью, так как составляет основу сложных познавательных умений (решение, доказательство и т. д.). И.Б.Блум, и его последователи уделяют особое внимание проблеме классификации знания и определяют его уровни. Однако такого подхода в советской научно-педагогической литературе не существовало. Согласно, подходу последователей Б. Блума, различают следующие виды знаний: «1) декларативные; 2) концептуальные; 3) процессуальные; 4) метакогнитивные».

Декларативные (фактические) знания – это знания, усвоенные с помощью памяти. Память – самое подходящее место для хранения фактов. С фактами можно ознакомиться и запомнить их посредством социальных сетей и книг. Речь идет не обо всех фактах, а о связанных с ними «фактах», которые помогут вам достичь цели обучения. Знание

будущими учителями педагогических фактов и событий (методики преподавания) является одним из условий их успеха. Не зная основного значения педагогики (обучение, образование, воспитание), трудно определить закономерности обучения или воспитания.

Концептуальное знание, связанное с фактическими знаниями, понимается как знание взаимосвязей или функций между элементами, классификациями, моделями, понятиями, составляющими более крупную структуру. Оно включает в себя знание классификации педагогических фактов и событий, законов, принципов, необходимых педагогических обобщений, педагогических теорий, моделей и структур образования и обучения. Концептуальное знание – это не только знание того, что мы перечислили, но и знание различий и преимуществ.

Некоторые исследователи называют *процедурные знания* знаниями, ориентированными на производительность. Они охватывают конкретные умения, алгоритмы, принципы и методы, а также необходимые критерии. Процессуальные знания при преподавании педагогических предметов включают правила применения методов, планирование и проведение уроков, оценивание достижений студентов, применение теоретических знаний в ходе педагогической практики (проведение пробных уроков).

Наименее привлекающим внимание видом знаний являются *метакогнитивные знания*. Метакогнитивные знания оцениваются как стратегические, концептуальные и самопознательные. Некоторые люди испытывают беспокойство, когда задумываются о происходящих в мире общественно-политических событиях и катаклизмах. Для людей, живущих в сложные и противоречивые времена, наличие метакогнитивных знаний имеет решающее значение для их самовыражения, благополучия и успеха.

Научный результат работы. Успех будущих учителей в их личной и педагогической деятельности, достижение цели, которую они перед собой ставят, связаны с их ресурсами знаний. Каждому человеку, поставившему перед собой цель, следует обратить внимание на то, достаточны ли его фактические (декларативные), концептуальные, процедурные и метакогнитивные знания для достижения этой цели, и он должен проявить инициативу по устранению ощущаемых пробелов, посредством обучения.

Научная новизна работы. Результаты обучения и стандарты содержат определенные требования к выявлению уровня компетентности (знаний, умений, навыков) будущих учителей.

Практическая значимость работы. Важным считается рассмотрение результаты обучения представляют собой то, чего будущие учителя должны достичь в конце образовательного процесса.

Литература

1. Аббасов, А.М. Проблема создания нового содержания образования / А. Аббасов //Азербайджанский учитель, 15 октября 2016 г. - стр. 12.

2. Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики об утверждении «Правил организации обучения по кредитной системе на уровне бакалавриата и магистратуры высших учебных заведений, основного (базового высшего) медицинского

образования и на уровне магистратуры». Национальной академии наук Азербайджана». <https://e-ganun.az/framework/27030>

3. Решение Кабинета Министров Азербайджанской Республики об утверждении «Национальной Рамки Квалификаций непрерывного образования Азербайджанской Республики» // <https://e-qanun.az/framework/39622>

4. Алиев, П. Требования к структурированию и оцениванию компетенций обучающихся // –Баку: журнал Азербайджанская школа –2021. № 1, – с. 69–84

5. Мамедов, Ш. Педагогика начального образования. / Ш. Мамедов – Баку: Мутерджим, – 2021. – 224 с.

6. Сулейманова, А. Основы образования./ А. Сулейманова – Баку: Техсил, – 2014. – 400 с.

7. Закон Азербайджанской Республики «Об Образовании». Баку: Юридическая литература, 2009, 80 с.

8. Angele Attard, Emma Di Iorio, Koen Geven and Robert Santa. Student-centred learning - Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, October 2010.-74 p.

9. Kennedy D. Writing and using learning outcomes: a practical guide, Cork, University College Cork, 2006. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>

10. Todorovski B. Overview on student - centered learning in higher education in Europe: Research study. by European Students' Union (ESU), Brussels, March 2015,40 p.

A.Y. Qasimova

Ali pedaqoji təhsil standartlarının psixopedaqoji xüsusiyyətləri Xülasə

Keçən əsrin 90-cı illərinin əvvəllərindən başlayaraq ali pedaqoji təhsil səviyyəsi üçün yeni təhsil standartları hazırlanmış və tətbiq edilmişdir. Məqalədə ali pedaqoji təhsil üçün ayrı-ayrı vaxtlarda hazırlanmış və tətbiq edilmiş məzmun standartları müqayisəli şəkildə təhlil edilmişdir. Birinci, ikinci və üçüncü nəsillərin standartlarının hazırlanmasının metodoloji əsasları, prinsipləri müəyyənləşdirilmiş, səriştə əsaslı yanaşmanın mahiyyətinə aydınlıq gətirilmişdir. Məqalədə ali pedaqoji təhsil müəssisələrində tədris edilən bəzi pedaqoji fənlər üzrə təlim nəticələrinin nümunəsi hazırlanmışdır.

A.Y. Gasimova

Psychopedagogical features of higher pedagogical education standards Summary

Starting from the beginning of the 90s of the last century, new educational standards were developed and implemented for the higher pedagogical education level. In the article, the content standards developed and implemented for higher pedagogical education at different times are comparatively analyzed. The methodological bases and principles of the preparation of the first, second and third generation standards have been defined, and the essence of the

competence-based approach has been clarified. In the article, a sample of training results for some pedagogical subjects taught in higher educational institutions was prepared.

Redaksiyaya daxil olub: 20.06.2024