

УДК 378.1

Макарова Наталья Станиславовна

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

Россия, Омск¹

Доцент кафедры педагогики

Кандидат педагогический наук

maknat1@yandex.ru

Дидактический анализ изменений образовательного процесса в высшей школе

Аннотация: в статье на основе анализа широкого круга источников представлено теоретическое описание противоречия между накопленным в теории обучения в высшей школе научным знанием и практикой образовательного процесса в современном вузе.

Актуальность работы связана с необходимостью определения перспективных направлений исследования в области дидактики высшей школы, развитие которых будет способствовать осмыслению инноваций в высшем образовании и станет основой для интеграции научного знания в образовательную практику. Автором обосновывается необходимость обращения к экспертным материалам, форсайт-проектам, проведение фокус-групповых сессий и структурированных интервью с преподавателями вузов для фиксации изменений, происходящих в практике обучения в высшей школе. Отмечается потенциал методов гуманитарного исследования (фокус-группа, контент-анализ, аналогия, генерализация, сравнение, обобщение, моделирование, сценирование и др.), позволяющих получить разностороннюю исследовательскую информацию, обобщить позицию профессионального сообщества относительно происходящих в образовательном процессе вуза изменений.

Целью статьи является фиксация разрыва между фактуальным и концептуальным базисом дидактического знания, представлена интерпретация полученных данных об изменениях образовательного процесса с позиций дидактики высшей школы. Обосновываются актуальные направления дидактических исследований, призванные выявить социокультурные факторы, оказывающие влияние на образовательный процесс в вузе, определить последствия происходящих изменений и способствовать ослаблению наметившегося противоречия между дидактикой высшей школы и практикой обучения в вузах РФ.

Ключевые слова: дидактический анализ; образовательный процесс в вузе; изменения; дидактика высшей школы; дидактическое знание; концепция развития дидактического знания; дидактический факт; дидактическое прогнозирование; актуальность исследования.

¹ Россия, Омск, 644099, Набережная Тухачевского, 14, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», каб. 109.

Вводные замечания. В педагогических публикациях последних лет распространяется понимание того, что научное осмысление происходящих в образовательной практике изменений должно стать предметом прогностических исследований. Функция прогнозирования всегда была в числе основных функций педагогической науки, но в современной образовательной ситуации, характеризующейся постоянными переменами и высокой нестабильностью она выходит на первый план. Задача дидактического прогнозирования состоит не только в выявлении тенденций происходящих изменений, определении моделей и сценариев развития образовательного процесса. Не менее важны исследования, в которых даются оценки перспективных направлений развития образования и указываются возможные негативные последствия изменений с тем, чтобы на практике можно было содействовать реализации первых и сдерживать, ограничивать проявления вторых.

Б.С. Гершунский указывает, что «дидактическая прогностика – область научных знаний, в которой рассматриваются принципы, закономерности и методы прогнозирования применительно к специфическим объектам, изучаемым дидактикой» [4, С.11]. Соответственно в дидактическом прогнозировании должны быть учтены специфические особенности его объектов. «Дидактическое прогнозирование – процесс получения опережающей информации об объектах дидактических исследований с целью оптимизации содержания, форм, средств, и методов обучающей деятельности (понимаемой в широком смысле: от проектирования процесса обучения до анализа его результатов) [4, С.20]. Среди представленного в работе Б.С. Гершунского многообразия функций прогнозирования в дидактике (управленческая, преобразующая, мировоззренческая, методологическая, системообразующая и др.) наше исследование ориентируется на *теоретическую* функцию, т.е. призвано определить пробелы в теории, показать отсутствие фундаментальных исследований, раскрывающих объективные закономерности, свойства, связи, явления в образовательном процессе современной высшей школы.

Наш исследовательский замысел строится на предположении о том, что на сегодняшний день имеет место значительное рассогласование между практикой образовательного процесса в высшей школе и уровнем ее отражения в дидактическом знании. Преодолению указанного расхождения будет способствовать развитие дидактического знания об образовательном процессе в вузе, важным условием которого является определение перспективных направлений исследований в дидактике высшей школы.

Взаимоотношения теории и образовательной практики всегда имели решающее значение для педагогики как прикладной науки. Накопление, обобщение научных фактов обеспечивает развитие педагогического знания. «Практика, являясь источником развития теории, отражается в прикладной части педагогики, где факты перерабатываются в эмпирически устанавливаемые рекомендации и правила, а затем и в теоретические концепции» [5]. Это утверждение актуально и сегодня, несмотря на то, что как справедливо указывает Б.М. Кедров, «практика как была, так и осталась движущей силой научно-технического движения. Изменилась лишь форма взаимодействия науки и практики: до XX века практика шла впереди и влекла за собой науку, а сейчас она идет сзади и толкает науку перед собой» [8]. Соответственно для того, чтобы определить направления движения дидактического знания необходимо осуществить дидактический анализ изменений образовательного процесса в высшей школе.

Характеристика источников и методов исследования. Дидактический анализ представляет собой способ исследования педагогической реальности, направленный на расчленение специфических объектов, изучаемых дидактикой (сущность (цель) процесса обучения, содержание образования, принципы обучения, методы обучения, организационные формы обучения, взаимодействие преподавателей и студентов в обучении). Он направлен на

изучение состояния дидактических объектов (явлений, процессов, систем, моделей и др.) и предполагает их обнаружение, распознавание, систематизацию (классификацию), сравнение и оценку. Эти аналитические операции позволяют фиксировать тенденции изменения дидактических объектов, прогнозировать их дальнейшие трансформации. При проведении дидактического анализа важно взвешенно подойти к отбору эмпирической базы (совокупности фактов), определенным образом структурировать исследовательский материал и представить его качественную характеристику.

В нашем исследовании в качестве эмпирической базы выступили две основные группы материалов. В первой группе – научные публикации, посвященные теории и практике образовательного процесса в высшей школе, касающиеся дидактических аспектов высшего образования. Во второй группе представлены важные источники для определения исходного и будущего состояния образовательного процесса в вузе – материалы экспертных докладов и форсайт-проектов о развитии науки и высшей школы в РФ: «Долгосрочный прогноз научно-технологического развития Российской Федерации (до 2025 г.)», «Долгосрочный прогноз по важнейшим направлениям научно-технологического развития РФ до 2030 г.», «Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива: докл. 2011/экспертная группа «Рынок труда, профессиональное образование и миграция» и др. Кроме того, к этой группе исследовательских материалов мы отнесли результаты проведенных нами интервью и фокус-групп с преподавателями вузов [11].

Основным методом работы с источниками первой группы стал контент-анализ, понятийно-тематическими единицами контент-анализа выступили отдельные изменения в образовательном процессе вуза, описанные авторами в публикациях. Отбор исследовательского материала проводился по ключевым словам в массиве публикаций научной электронной библиотеки <http://elibrary.ru> – рубрика 14.35.00 – Высшее профессиональное образование. Педагогика высшей профессиональной школы. Из 52 двух журналов, представленных в данной рубрике мы отобрали 16, в которых представлены материалы преимущественного общедидактического характера, без привязки к методике преподавания юридических, медицинских, сельскохозяйственных и др. дисциплин. В выборку попали как центральные издания в которых публикуются материалы ведущих ученых, так и журналы, издаваемые в региональных вузах, отражающие результаты исследования образовательного процесса преподавателями, молодыми учеными. Хронологические рамки анализируемого массива публикаций 2009-2014 гг. Из общего количества на первом этапе по названию статей было отобрано 538 публикаций, в которых исследователями раскрываются различные аспекты образовательного процесса. На втором этапе после прочтения аннотаций и уточнения описываемой в статье проблемы, выборка сократилась до 339 статей. В них раскрываются особенности образовательного процесса, даются рекомендации, описываются изменения, происходящие в образовательной практике вузов.

Изменения образовательного процесса в вузе. В результате обобщения результатов анализа можно выделить наиболее часто встречающиеся изменения, зафиксированные авторами публикаций. К первой группе можно отнести изменения образовательного процесса, связанные с его построением на основе контекстно-компетентностного и синергетического подходов и связанные с этим трансформации принципов образовательного процесса [см., например, 15]. Среди новых принципов чаще других авторами публикаций называются принципы нелинейности, интерактивности, модульности, практикоориентированности, непрерывности [см., например, 10]. Надо отметить, что таких публикаций методологического характера подавляющее меньшинство – не более 6% от всего анализируемого массива.

Во вторую группу мы включили публикации, описывающие изменения в отдельных компонентах образовательного процесса.

Говоря о *целях* образовательного процесса авторы отмечают перенос акцента с освоения системы знаний и развития профессиональных умений на развитие компетенций, становление субъектности студентов, готовности к инновационной деятельности, воспитание толерантности, поликультурности, «культуры профессионального творчества» [12] и др.

Содержание образования в высшей школе в публикациях представлено как открытая система, построенная на основе модульности. Авторы подчеркивают с одной стороны ограниченность содержания, дискретность отдельных аспектов, оформленных в образовательные модули, с другой стороны его неограниченность, незавершенность, отсутствие рамок в содержании образования. Отмечаются такие его характеристики как вариативность, гибкость. Возникает новая стратегия формирования содержания обучения – создание открытого банка модулей, из которых можно сконструировать собственный уникальный информационный контент.

В описании *форм и технологий организации* образовательного процесса уделяется внимание переосмыслению традиционных форм и развитию новых за счет использования информационных технологий, возможностей глобальных сетей, дистанционного обучения. При этом, в ряде публикаций подчеркивается значимость сохранения традиционных вузовских лекций и семинарских занятий, указывается на необходимость осмысления их функций в новых условиях [17], подчеркивается важность работы студентов с классическими текстами, обучение академическому письму и т.п. [см., например, 7, 16]. Согласно идеям авторов публикаций в рамках лекционно-семинарской системы меняется традиционное соотношение основных и дополнительных форм организации обучения, на первый план выходят индивидуальные и групповые консультации (в том числе с использованием Интернет). Интерактивные формы обучения, проектировочные семинары, разнообразные контрольные мероприятия приобретают все большее значение. Среди приоритетных образовательных технологий называются кейс-стади, проектное обучение, рефлексивное обучение, технология развития критического мышления и др. Технологии все менее связаны с передачей больших объемов информации, все более ориентированы на вариативность форм и способов освоения содержания образования, решение профессиональных задач, обогащение познавательного опыта. Эти технологии объединяются в стратегии обучения, условно обозначаемые как «обучение посредством действия».

Публикации фиксируют и тот факт, что происходят значительные изменения в *информационно-образовательной среде* вузов, что в значительной мере определяет зависимость между результативностью процесса обучения и качеством *средств обучения* [20]. Развитие открытого образования связано с созданием и освоением новой информационно-образовательной среды, изменением времени, места, форм организации образовательного процесса [6]. В условиях информационной открытости происходит становление принципиально иной логики организации процесса обучения.

Условно ее можно представить, как последовательность следующих стадий:

- осознание субъектом (студентом, слушателем в рамках повышения квалификации и др.) недостаточности знаний, умений, опыта для решения учебно-профессиональной задачи,
- формулирование образовательного запроса,
- выбор способа удовлетворения дефицита знаний, умений, информации и др.,
- их самостоятельный поиск, отбор и критическая оценка,

- решение задачи на основе приобретенных знаний, умений;
- рефлексия результатов решения и приращения собственных ресурсов.

Информатизация образовательного процесса приводит к изменениям в объеме и формах организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. Традиционно самостоятельная работа имела большое значение для качества образования, сейчас оно становится определяющим: от вспомогательной формы, призванной обеспечивать глубину, прочность, действенность знаний, произошел переход к рассмотрению самостоятельной работы как основной формы познавательной деятельности студентов. В публикациях все чаще звучит мысль о том, что образовательный процесс осуществляется не в учебной аудитории, а в ходе самостоятельного поиска знаний и овладения способами решения учебно-профессиональных задач. Все это требует от преподавателей оптимизации заданий для самостоятельной работы, разработки методических материалов для ее обеспечения и предоставления студентам возможности выбора заданий и т.д.

В оценке результатов образовательного процесса основные темы публикаций связаны с обоснованием подходов и способов оценки компетенций [см., например, 19], использованием автоматизированных систем контроля, введением в практику балльно-рейтинговой системы, которая создает условия для становления субъектной позиции студента в обучении, расширяет поле образовательного выбора.

Изменения в характере *взаимодействия субъектов образовательного процесса* ориентируют на выявление новых профессиональных функций преподавателя (консультант, тьютор, фасилитатор и др.) [см., например, 3]. Происходит переориентация на новые функции преподавательской деятельности, связанные не столько с обучением студентов, управлением их познавательной деятельностью, сколько с ее сопровождением и моделированием образовательно-профессиональной среды. Изменение характера взаимодействия, построение образовательного процесса как «гуманитарной практики» [18] создает предпосылки для осмысления отдельных образовательных событий, ситуаций, построения индивидуальных траекторий, маршрутов, осуществления педагогического сопровождения и поддержки [1]. В ряде публикаций проводится мысль о расширении участия студентов в организации образовательного процесса, например, через «предоставление обучающимся возможности оценивания содержания, организации и качества учебного процесса» [13].

Подводя промежуточные итоги отметим количественное превосходство публикаций, описывающих трансформации в отдельных компонентах образовательного процесса над методологическими работами, рассматривающими изменение образовательного процесса в вузе на уровне обоснования теорий, подходов, концепций, закономерностей.

Материалы экспертных докладов, форсайт-проекты, фокус-группы и структурированные интервью с преподавателями вузов, составляющие материалы второй группы источников помогают не просто зафиксировать важные по мнению экспертного сообщества особенности образовательного процесса в вузе, но и выявить ценностное отношение к происходящим изменениям, определить какие изменения будут поддерживаться, а какие встретят сопротивление на своем пути.

Важно заметить, что форсайт-исследования [см., например, 2, 9 и др.] не ставят своей целью описать именно образовательный процесс, их скорее волнует миссия высшей школы, трансформация функций высшего образования, изменение его инфраструктуры. Конечно, исследуя эти вопросы они не обходят вниманием «технологии и форматы образовательной деятельности». При этом, акцент на инфраструктурной и институциональной модернизации и недостаточное внимание к социокультурным аспектам образовательного процесса не

позволяют расценивать эти материалы как исчерпывающие. Именно это обстоятельство определило необходимость проведения дополнительных фокус-групповых исследований и интервью.

Анализ показывает, что преподавательским и экспертным сообществом отмечается изменение технологий, информатизация и, как ее следствие, прогрессирующая массовизация высшего образования. Эти тенденции требуют разработки новых моделей и «новой логики» образовательного процесса и переработки «образовательного контента». Таким образом в поле зрения попадает не образовательный процесс в целом, а его содержание и технологии. Наиболее перспективными и разработанными эксперты считают технологии, обеспечивающие образовательному процессу гибкость, модульность, вариативность, интерактивность и отмечают что их распространение потребует иной позиции преподавателя высшей школы: «позиция лектора должна быть заменена другими позициями: а) организатора коммуникации и собственной учебной деятельности студентов, б) профессионала, показывающего высокие образцы профессиональной деятельности, участвующего в дискуссии, организующего исследования и разработки и в) мастера игры (понимаемой как рефлексивная деятельность над деятельностью), способного развернуть имитационно-деятельностную игру, обучение на симуляторе и т.д.» [2]. Кроме того, отмечается перспективность и подчеркивается неизбежность скорого и широкого внедрения в образовательный процесс технологий, которые делают его открытым, расширяют образовательную среду вуза (ИКТ-технологии, дистанционное обучение, экранные технологии, массовые открытые он-лайн курсы, которые позволяют организовать учебный процесс одновременно для тысяч студентов в любой точке мира) [9].

При этом, эксперты с сомнением отзываются о перспективах технологий, ориентированных на развитие потенциала личности в образовании, технологий самоопределения, навигации и тьюторского сопровождения. По их мнению, эти технологии не будут в высокой степени необходимыми и/или в высокой степени разработанными и готовыми к применению в обозримом будущем. В этой связи важно отметить что такие значимые изменения как «цифровизация» и «массовизация» высшего образования пока еще не нашли должного отражения в исследовательских материалах, образовательные и социальные эффекты этих тенденций в дидактическом отношении пока остаются практически не изученными.

Как отмечают авторы форсайт-исследования, *«в горизонте до 2030 г. российская высшая школа может перейти от парадигмы трансляционного образования к парадигме деятельностного образования на основе двух технологических пакетов высшего образования (деятельностные и социально-коммуникативные технологии). Одновременно за горизонтом видения экспертами остается гуманитарная парадигма образования и соответствующий пакет антропотехнических технологий. При этом весьма вероятно, что именно парадигма развития человека будет обеспечивать конкурентные преимущества развитых стран и регионов в ближайшие 20 лет»* [2]. В этой связи важным направлением развития исследований в дидактике высшей школы должно стать обоснование теорий, подходов, концепций и технологий обучения в высшей школе, учитывающих современную ситуацию в обществе, науке и образовании: глобализацию и информатизацию, антропологизацию, экономические, политические, культурные процессы, в которых ведется обучение в вузе.

Результаты фокус-групп и интервью с преподавателями подтверждают зафиксированные в публикациях и экспертных материалах изменения образовательного процесса. При этом, преподаватели-практики более осторожны в прогнозах относительно широкой открытости образовательной среды университета и выражают сомнение в том, что доступный образовательный контент и сетевые технологии смогут обеспечить требуемое

сегодня качество образования: *«Что бы там ни было, я не верю в способность дистанционных технологий полностью заменить реальное общение преподавателей и студентов», «с ИКТ в обучении все сложно, пожалуй, вскоре они перестанут использоваться как средство сопровождения процесса обучения, будут развиваться, станут самостоятельными технологиями, но в вузе будут востребованы, прежде всего, формы обучения «face-to-face», игра, командная работа станут основой взаимодействия», «хочется верить, что высшее образование не утратит своей фундаментальности, т.к. без мощной опоры будет невозможно овладеть практической деятельностью, которая станет супер-высоко-технологичной»* и др. Говоря о перспективных целях образовательного процесса, респонденты отмечали прежде всего необходимость развития личностного потенциала *«развитие креативного капитала – ресурс развития общества, все содержание образования, все взаимодействие в образовательном процесса вуза будет нацелены на развитие творческого потенциала личности студента», «целью университетского образования будет сохранение человеческого в человеке. Принцип гуманизации, ценность самого человека, общества, природы будут только возрастать. Одной из целей высшего образования станет развитие у специалистов экологического мышления. А сама по себе профессиональная компетентность как способность решать профессиональные задачи будет формироваться, приобретать форму результата образования уже на практике». «Индивидуальный образовательный маршрут станет преобладающей формой учебного плана».*

В ходе интервью на вопрос о том, что реально изменилось в образовательном процессе вуза за последние 5-10 лет, преподаватели отмечали прежде всего организацию образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Практически все опрошенные отметили изменение принципов определения целей и результатов образовательного процесса, их формулировку в формате компетенций и необходимость в связи с этим менять содержание и технологии образования. *«В плане содержания компетентностный подход требует особой организации материала. Надо отметить, что в реализации функции трансляции готового знания образование существенно потеснено средствами массовой информации, Интернетом». «Большое значение сегодня имеет творческий подход к обучению, не принимается шаблонность в выполнении задания, при оценивании учитывается личное видение курсантом обрабатываемой ситуации. Наиболее перспективно обучение на основе симуляций. Во-первых, обучение происходит в деятельности. Для того чтобы приобрести новый навык или умение, необходима практика, сопровождаемая советами и коррекцией со стороны эксперта. Во-вторых, сама природа симуляций требует от курсантов активного участия, т. к. они «заходят» в симулятивный мир как его реальные обитатели».*

Относительно изменений технологий обучения мнение преподавателей совпадает с изложенным в научных публикациях, список современных технологий, позволяющих достичь целей практически совпадает. Отмечается практикоориентированность образования: *«Для того, чтобы курсант качественно усвоил учебный материал, преподаватель военного вуза практически перед каждым занятием воссоздает в виде ситуационной задачи новую тактическую обстановку и актуализирует сценарии полевых занятий». «Перспективным, но сложным для практического применения для меня является кейсовое обучения, это новый для меня метод, для освоения которого необходимы специальные разработки кейсов, а также побольше опыта их написания и практического применения в аудитории».*

При этом, важно подчеркнуть, что преподаватели-практики в большей степени чем эксперты и ученые, авторы публикаций, обращают внимание на то, каким образом изменения образовательного процесса сказываются на результатах обучения, на характере взаимодействия его субъектов. *«Применяя образовательные технологии, я давно уже думала, что нельзя ведь заранее предугадать каким будет занятие вплоть до последней детали.*

Студент может заинтересоваться чем-то больше и обратить на это больше внимания, или в чем-то возникнет трудность. Настроение, в конце концов. Человеческий фактор почему-то совсем не учитывается. Мало кто задумывается о студентах, а как они относятся ко всем этим нововведениям?». Оценивая происходящие изменения преподаватели во многом скептически относятся к идеям нелинейности, предоставлению студентам возможностей для образовательного выбора, считают, что образовательный процесс может потерять такую значимую для них характеристику как управляемость. *«Я согласна с этой идеей насчет образовательных маршрутов и возможности выбора для студента. Однако, мне кажется, что это довольно сложно осуществить на практике. Наши студенты зачастую вообще не хотят делать выбор в сторону учебы и на занятии выбирают отсидеться. Т.е. сначала нужно подвести к необходимости получать знания, ценить знания, и далее можно говорить о выборе и маршруте».* *«Ясно, что при построении обучения необходимо учитывать изменившиеся социально-экономические условия современной России, появление принципиальной неопределенности, многозначность возможных жизненных ситуаций, когда требуется умение жить и действовать в условиях выбора. На одно и то же явление, или событие можно посмотреть с большого числа точек зрения и все они будут относительно правильными. А существует ли истинная точка зрения, или как выбрать ту самую? Исходя лишь из собственного опыта и интуиции?».* Эти высказывания свидетельствуют об актуальности выявления тех изменений образовательного процесса, которые обусловлены социокультурными вызовами, определения внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на высшее образование.

Полученные в исследовании данные демонстрируют ситуацию дефицита научно-теоретических работ, раскрывающих глубинные основания перемен в образовательном процессе высшей школы. Практически не изучено влияние внешних вызовов на изменение закономерностей и принципов обучения в высшей школе, не достаточно работ, раскрывающих теорию образовательного процесса и модели обучения в условиях информатизации общества и производства, за рамками остается трансформация дидактических отношений и познавательной деятельности современного студента в условиях социокультурных изменений и др. Большинство дидактических исследований образовательного процесса в высшей школе отражают технологический уровень дидактического знания, есть работы концептуального характера, при этом практически отсутствуют теоретические и методологические исследования, что не позволяет дидактическому знанию выполнять прогностическую функцию, поддерживать или предупреждать развитие тех или иных образовательных трендов.

Заключение. Зафиксированные в публикациях и высказываниях респондентов дидактические факты описывают внесение отдельных, зачастую оторванных друг от друга изменений в цели, содержание, формы и технологии образовательного процесса, способы оценки образовательных результатов и характеристики взаимодействия преподавателей и студентов. Результаты дидактического анализа следует рассматривать как основу для определения проблемного поля актуальных дидактических исследований в которых дидактическое знание выступит теоретической основой практических преобразований. К сожалению сегодня научное сопровождение зачастую серьезно запаздывает. Как справедливо отмечает А.А. Орлов, «в нашей практике не программы модернизации образования основываются на результатах научных исследований, а наоборот – большинство современных педагогических исследований пытается дать научное обоснование предложенным административными органами проектам» [14].

Суммируя обозначившиеся в ходе анализа перспективные исследовательские направления необходимо отметить имеющийся в дидактических исследованиях задел, связанный с концептуальным оформлением нелинейной логики организации процесса

обучения. Кроме того, на сегодняшний день выявлены и обоснованы этапы дидактического цикла, дано теоретическое описание взаимодействия преподавателей и студентов в этих условиях. Имеются работы, посвященные осмыслению сущности и структуры содержания высшего образования как нелинейной открытой системы, интегрирующей не только научное знание, но жизненный, социальный и профессиональный опыт субъектов образования. Также актуальной остается задача поиска наиболее перспективных форм организации процесса обучения, в рамках которых создаются условия для вариативности, практикоориентированности, индивидуального сопровождения и др. Остро стоит проблема отбора наиболее продуктивных стратегий и технологий обучения, способствующих развитию компетентности как образовательного результата. Очевидно, что без опоры на дидактические исследования невозможно внести существенные изменения в практику, они будут либо формализованы и поглощены традицией, либо обречены на долгий путь проб и ошибок.

В этой связи можно говорить о том, что развитие дидактических исследований об образовательном процессе в высшей школе может быть связано с рядом перспективных направлений. Актуальным является дальнейшее изучение изменений в образовательном процессе вуза в целом, и его отдельных компонентах в частности, историко-педагогический анализ трансформаций элементов тематической структуры современного дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе и прогноз их развития в будущем. Для этого потребуется совершенствование методологии дидактического прогнозирования и проведение исследований, построенных на основе методов синергетики, моделирования, проектирования. Кроме того, для дидактики важна постановка новых научных проблем, имеющих гуманитарный характер и использование исследовательских стратегий гуманитаристики (дискурс, понимание, интерпретация и оценка моделей обучения в вузе, концепций, технологий и т.д.). К этому направлению можно также отнести и обогащение понятийной системы дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе гуманитарными категориями, позволяющими описать влияние высшего образования на личность, подчеркнуть новое понимание образовательного процесса как «гуманитарной практики».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная И.Ф. Взаимодействие преподавателей и студентов в процессе проектирования индивидуальной траектории профессионального развития// Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 30-34.
2. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад, под ред. В.С. Ефимова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 182 с.
3. Витвицкая Л.А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса //Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 93-96.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Вища шк. Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1986. 197 с.
5. Загвязинский В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для пед. Вузов. М.: Академия, 2007. – 206 с.
6. Игнатъева Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде //Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 6. С. 21-26.
7. Карякин Ю.В. Образовательный процесс: парадигмальность и целостность //Alma mater (Вестник высшей школы). 2011. № 5. С. 22-28.
8. Кедров Б.М. Диалектика и логика. Законы мышления. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. – 336 с.
9. Конанчук Д.С., Волков А.Е. Эпоха «Гринфилда» в образовании/ Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC)/сентябрь 2013// URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/.../education_10_10_13.pdf (дата обращения 04.09.2014)
10. Ларионов В.В., Лидер А.М., Лисичко Е.В. Непрерывный образовательный процесс на основе проектно-ориентированного обучения//Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 99-103.
11. Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе //Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2. С. 162. [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014 - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. - Яз. рус., англ.
12. Медведева Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза //Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 82-88.
13. Меркулова О.П. Проблемы оценивания учебного процесса студентами //Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18-24.
14. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания //Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 3. С. 222-225.
15. Осмоловская И.М. Процесс обучения в информационно-образовательной среде: специфика, проблемы, перспективы//Совет ректоров. 2011. № 6. С. 77-82.

16. Роботова А.С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47-55.
17. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 127-133.
18. Сенько Ю.В. Авторская позиция преподавателя в его методологической культуре // Известия Алтайского государственного университета. 2014. Т. 1. № 2 (82). С. 58-62.
19. Чекалева Н.В., Каримова А.Д. Матрица как способ оценки и интерпретации образовательных результатов, выраженных в компетентностном формате // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 12. С. 68-72.
20. Шабалин Ю.Е. Учебный процесс в информационно-образовательной среде образовательного учреждения: аспект средств обучения // Совет ректоров. 2014. № 1. С. 53-63.

Рецензент: Чекалева Надежда Викторовна, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», проректор по инновационной и международной деятельности, доктор педагогических наук, профессор.

Natalia Makarova
Omsk State Pedagogical University
Russia, Omsk
maknat1@yandex.ru

Didactic analysis of changes in the educational process in higher education

Abstract. In the article the author analyzes a wide range of resources that allow to describe a contradiction between scientific knowledge as a part of the modern Higher School teaching theory and educational process practice at University.

The urgency of the article is connected with a necessity to determine the perspective research directions in the field of Higher School didactics, the development of which will help to understand innovations in Higher Education and provide a basis for scientific knowledge integration into educational practice. The author underlines the importance of using experts' materials, foresight-projects, focus-group sessions, and structured interviews with University teachers for identifying changes in Higher School teaching practice. The potential of the humanities research methods (focus-group, content-analysis, analogy, generalization, comparison, modelling, scenariozation, synthesis, etc.) is used to receive multilateral research information as well as to sum up the viewpoint of the professional community on the existent changes in University educational process.

The purpose of the article is to show the gap between the conceptual and factual basis of didactics knowledge, and also to interpret the findings about educational process changes from the point of view of Higher School didactics. The author detects modern directions of didactic studies that discover socio-cultural factors affecting University educational process; foresee the consequences of on-going changes; and lessen a contradiction between Higher School didactics and University teaching practice in Russia.

Keywords: didactic analysis; university educational process; changes; Higher School didactics; didactics knowledge; concept of didactic knowledge; didactic fact; didactic forecasting; the relevance of the study.

REFERENCES

1. Berezhnaja I.F. Vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov v processe proektirovanija individual'noj traektorii professional'nogo razvitija// Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2012. № 1. S. 30-34.
2. Budushhee vysshej shkoly v Rossii: jekspertnyj vzgljad. Forsajt-issledovanie – 2030: analiticheskij doklad, pod red. V.S. Efimova. – Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2012. – 182 s.
3. Vitvickaja L.A. Organizacija vzaimodejstvija sub#ektov obrazovatel'nogo processa //Vysshee obrazovanie v Rossii. 2009. № 7. S. 93-96.
4. Gershunskij B.S. Pedagogicheskaja prognostika: metodologija, teorija, praktika. Kiev: Vishha shk. Izd-vo pri Kiev. gos. un-te, 1986. 197 s.
5. Zagvjazinskij V.I., Atahanov, R Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija: ucheb. posobie dlja ped. Vuzov. M.: Akademija, 2007. – 206 s.
6. Ignat'eva E.Ju. O novoj didakticheskoj sisteme v informacionnoj obrazovatel'noj srede //Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2009. № 6. S. 21-26.
7. Karjakin Ju.V. Obrazovatel'nyj process: paradigmal'nost' i celostnost' //Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2011. № 5. S. 22-28.
8. Kedrov B.M. Dialektika i logika. Zakony myshlenija. M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1962. – 336 s.
9. Konanchuk D.S., Volkov A.E. Jepoha «Grinfilda» v obrazovanii/ Centr obrazovatel'nyh razrabotok Moskovskoj shkoly upravlenija SKOLKOVO (SEDeC)/sentjabr' 2013// URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/.../education_10_10_13.pdf (data obrashhenija 04.09.2014)
10. Larionov V.V., Lider A.M., Lisichko E.V. Nepreryvnyj obrazovatel'nyj process na osnove proektno-orientirovannogo obuchenija//Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 99-103.
11. Makarova N.S., Drobotenko Ju.B. Fokus-grupповое issledovanie izmenenij obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze //Internet-zhurnal Naukovedenie. 2014. № 2. S. 162. [Jelektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014 - Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s jekrana. - Jaz. rus., angl.
12. Medvedeva E.V. Stanovlenie sub#ektnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza //Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. S. 82-88.
13. Merkulova O.P. Problemy ocenivanija uchebnogo processa studentami //Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 18-24.
14. Orlov A.A. Specifika sovremennogo pedagogicheskogo znanija //Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2012. № 3. S. 222-225.
15. Osmolovskaja I.M. Process obuchenija v informacionno-obrazovatel'noj srede: specifika, problemy, perspektivy//Sovet rektorov. 2011. № 6. S. 77-82.
16. Robotova A.S. Nado li učit' akademicheskoi rabote i akademicheskomu pis'mu? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 10. S. 47-55.

17. Robotova A.S. Universitetskaja lekcija: proshloe, nastojashhee, budushhee //Vyshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 4. S. 127-133.
18. Sen'ko Ju.V. Avtorskaja pozicija prepodavatelja v ego metodologicheskoj kul'ture //Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. T. 1. № 2 (82). S. 58-62.
19. Chekaleva N.V., Karimova A.D. Matrica kak sposob ocenki i interpretacii obrazovatel'nyh rezul'tatov, vyrazhennyh v kompetentnostnom formate // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2012. № 12. S. 68-72.
20. Shabalin Ju.E. Uchebnyj process v informacionno-obrazovatel'noj srede obrazovatel'nogo uchrezhdenija: aspekt sredstv obuchenija //Sovet rektorov. 2014. № 1. S. 53-63.