

ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леднева Вера Сергеевна

Мошурова Лариса Васильевна

Корчагина Надежда Сергеевна

Коломацкая Виктория Валерьевна

Аннотация: парадигма представляет собой модель, основание выбора, образец, необходимый для решения научных задач и проблем. Образовательной парадигмой является совокупность теоретических предпосылок, которые определяют варианты подходов к построению процесса образования и непосредственно образовательную практику (разработку педагогических заданий, стилей взаимодействия между участниками). На первый взгляд, она является частью научной парадигмы, но не стоит забывать, что образовательная парадигма отражает непосредственно личную философию педагога, создающего процесс образования.

Ключевые слова: парадигма, образование, семинар, практическое занятие, деловая игра, мозговой штурм, круглый стол.

Abstract: a paradigm can be defined as the basis of choice for solving scientific problems, a model, and an example of solving scientific problems. The educational paradigm is a set of theoretical prerequisites that determine the approaches to building the educational process and the educational practice itself (the development of pedagogical tasks, styles of interaction of the educational process participants, etc.). The educational paradigm, at first glance, is part of the scientific paradigm, but the fact that it reflects the personal philosophy of the teacher who creates the educational process should not be ignored.

Keywords: paradigm, education, seminar, practical lesson, business game, brainstorming, round table.

В современном образовании отмечается тенденция становления гуманистической парадигмы, которая вносит новые подходы в организацию образователь-

ного процесса, основанные на концепции личностно-центрированного взаимодействия. Большая роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования принадлежит педагогам-новаторам (С.Н. Лысенко, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин). В свою модель педагогической практики они старались внедрить различные дидактические концепции: проблемное обучение, программированное обучение, оптимизация обучение, развивающее обучение и т. д. Созданные ими практико-ориентированные системы отличались определенностью и целостностью, помогали развитию инициативы и независимости учащихся в процессе обучения. Системообразующим фактором их основных методов была уникальность и неповторимость личности учащегося. Природа личностно ориентированной педагогики заключалась в восприятии ученика педагогом как личности, самостоятельной и ответственной, как субъекта собственного постоянно развиваться под воспитательным влиянием. В методике личностно ориентированного обучения выделяют непосредственное индивидуальное взаимодействие между учителем и учеником, целью которого является помощь в овладении материалом с использованием средств форм и методов. В данной методике обучения любой ученик имеет свое направление развития, которое складывается не в направлении от учителя к ученику, а базируется в направлении от ученика к учителю.

В системе личностно-центрированного обучения считается обязательным побуждать каждого ученика к решению проблем, с которыми ему нужно будет соотнести себя в окружающем мире. Личностно-центрированное обучение представляет собой гуманитарную технологию открытого типа. Ее цель заключается в формировании структур сознания индивида (способности к выбору, ценности, отношения, саморегуляция). Данная цель подразумевает ориентировку всех компонентов образования в направлении развития личностно-смысловой сущности человека, его интересов, чувств, желаний, мотивов деятельности. Классическое определение образования как процесса овладения обучающимися знаниями, навыками и умениями в парадигме личностно-центрированного образования переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как на процесс становления человека, обретения им себя, своего человеческого образа:

духовности, неповторимой индивидуальности, творческого потенциала. Таким образом, на данный момент времени видна необходимость построения образовательной деятельности современного педагога на основе личностно-центрированного подхода [7; 11].

Особенностями концептуальных подходов к проблеме осуществления личностно-центрированного взаимодействия являются: субъектами образовательной деятельности выступают как педагог, так и обучающийся; в процессе их взаимодействия создаются способы, направленные на формирование мотивов, смыслов, потребностей, способствующих саморазвитию, самореализации и изучению культурных ценностей субъектов процессе обучения. При этом процесс обучения обретает для обучающихся личностный смысл, придающий устойчивость его познавательных интересов и потребностей, преобразует внешне заданные цели во внутренние личностно осознанные цели как педагогом, так и его студентом.

Личностно-центрированное взаимодействие включает в себя рефлексивное отношение педагога к собственной деятельности, стремление к раскрытию творческого потенциала студента и педагога, способность к субъективированию элементов содержания в личностно-центрированное взаимодействие, то есть гуманитарную экспертизу образования как особый по своим ценностям способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысления гуманитарно-гуманистических аспектов конкретных образовательных ситуаций [8; 10].

Культуросообразность естественнонаучного образования, его гуманитаризация и гуманизация являются противоположностью технократическому методу обучения, объединяя политехнические и человеко-ориентированные методы учебно-воспитательного процесса, которые являются методологической основой становления культурологической образовательной парадигмы и имеют перспективы в развитии гуманистической парадигмы.

Формирование культурологической парадигмы в естественнонаучном образовании базируется на общности методологических положений, приемов и принципов, которые направлены на развитие образования, его целей, среды, задач и форм.

Культурологическая парадигма в естественнонаучном образовании является совокупностью методологических положений, приемов и принципов, необходимых для обеспечения анализа и построения обучения естественным дисциплинам через призму генезиса системообразующих культурологических понятий, таких как наука, мировая и национальная культура, культурная и научная деятельность, духовные и материальные ценности и т. д., которые меняют и дополняют представления о самых важных ценностях в образовании, расширяют образовательные базы и содержание учебно-воспитательного процесса, обеспечивают эффективную, социально ориентированную деятельность субъектов образования с целью создания условий способствующих самообразованию, самоопределению любого обучающегося как в личностном, так и в индивидуальном плане, творческого взаимодействия и сотрудничества обучающегося и учителя. Точность определения культурологической парадигмы в дидактике естественнонаучных дисциплин позволяет в дальнейшем сформулировать цель ее реализации в учебно-воспитательном процессе, требования к содержанию образования, основные положения, подходы и принципы культурологического направления обучения учащихся.

Основным из главных дидактических условий личностно-центрированного сотрудничества педагога и обучающегося является субъектизация содержания и оптимизация процесса обучения в вузе, готовность педагога к реализации информационно-коммуникационных технологий, интеграция в педагогический процесс технологий сотрудничества, создание комфортных образовательных и здоровьесберегающих условий обучения, педагогической поддержки, диалога, погружения.

Постоянный контроль качественных показателей достижений студентов вуза представляет собой сложную образовательную деятельность, которая включает в себя все субъекты образования в нормативно-тестовой информационной оболочке контроля знаний (ролевые игры, тестовые задания, рейтинговые шкалы, контрольные списки, пиар-технологии, ситуативные наблюдения).

В чем заключается продумывание плана проведения семинара с методической стороны обучения? Обычно преподаватель мысленно, на бумаге или электронном носителе записывает свои идеи, продумывает ход урока, проверяет окончательный результат, обдумывает, какие знания должны быть усвоены глубже и какие умения должны быть отработаны во время занятия.

Выбор и структура вопросов для проведения дискуссии непосредственно подчиняются выбранной теме. Они должны входить в состав основных вопросов плана семинарского занятия, уточняя их. Если же цель преподавателя нацелить мышление студентов на теоретический анализ проблем, то вопрос для дискуссии должны требовать ответа на основе размышлений [2; 3; 11].

Формулировка практических заданий для подготовки студентов к семинарскому занятию по содержанию материала не должна отличаться от заданий, которые задаются студентам для подготовки к любому практическому занятию, но в методическом плане существует одна особенность. Она заключается в том, что практические задания для подготовки студента к семинару необходимы для более глубокого осмысления теории через анализ практики и усвоения теоретических положений, которые были предметом дискуссии во время семинара. Во время практических занятий чаще всего студенты учатся отрабатывать на практике уже известную им теорию. А на семинаре-дискуссии практические задания позволяют лучше понять теорию практические проблемы. В этом и заключается их основное отличие.

Приходя на семинарные занятия, обучающиеся после подготовки по прописанным в плане вопросам и задачам рассказывают свое собственное мнение. В данном случае только от методики преподавателя будет зависеть, сможет ли он сделать так, чтобы студенты без стеснения и без сомнения в собственной правоте

смогли высказать собственное мнение. Ведь споры и дискуссии могут быть только тогда, когда они помогают во время занятия высказывать разные точки зрения, что возможно лишь при наличии у говорящих своего собственного мнения. Открытое публичное высказывание мыслей, которые могут отличаться от мыслей других участников семинара, может потребовать от обучающегося смелости и уверенности в том, что его мысли поймут, примут, не засмеют, чего, конечно же, многие студенты боятся и стесняются (данная черта особенно часто присуща первокурсникам). Соответственно, здесь крайне велика роль учителя: то, как он поведет и поставит себя, так и будет проходить дискуссия. В данном случае главным будет являться педагогический такт при выслушивании ответов и высказываний спорящих, но в то же время и активное участие в споре, равноправное участие в дискуссии с исключительно положительным влиянием на ее ход, без навязывания студентам своего собственного мнения, лишь помогая им путем стимулирования их мышления. В этом заключается методическое мастерство преподавателя, которое практически граничит с искусством [5; 6].

Существуют определенные методические тонкости, необходимые для управления дискуссией, которые не вошли в приведенный ранее перечень действий преподавателя. В первую очередь, это вопрос о том, что делать, если была высказана ошибочная точка зрения, у студента по данной проблеме есть искаженное понимание вопроса, явное заблуждение. Часто молодые преподаватели сразу стараются исправить положение, сказав за студента нужную фразу. Но с методической точки зрения данная тактика не является верной. Будет гораздо лучше, если преподаватель обратится ко всей группе с вопросом, все ли согласны с высказанным мнением, имеются ли уточнения у других студентов по этому вопросу. Данным обращением он заставит остальных студентов думать активнее, вовлекая их в процесс обсуждения вопроса для исправления ошибок товарища. Также он сохранит самолюбие студента, оградив его от непосредственного упрека в ошибке, позволив обучающемуся сохранить чувство достоинства, что позволит воспитать в нем чувство уверенности в собственной точке и высказывать ее открыто и смело. Теперь он будет уверен, что даже если он и ошибётся,

то его всегда исправят и помогут понять правильный ответ. Тем самым аккуратное исправление неверных суждений студента с привлечением в процесс всех обучающихся имеет большое воспитательное значение для всех участников дискуссии [1; 4; 9].

Также немаловажной методической тонкостью является вопрос о времени регулирования семинара-дискуссии. Суть заключается в том, что чем ярче дискуссия, тем она интереснее и эффективнее, но зачастую бывает очень трудно уложиться во временные рамки учебных часов. Что же делать? Существует два основных выхода для решения данной проблемы: прервать дискуссию и продолжить обсуждать остальные вопросы по плану занятия или же пожертвовать незначительной частью вопросов и сосредоточить все внимание на том вопросе, который больше всего вызывает дискуссию. Если пойти по первому сценарию, то можно «выполнить план», но дискуссия сразу же заканчивается, и обсуждение следующих вопросов проходит очень вяло, как бы для формальности и, чаще всего, не запоминается студентами. Поэтому все же с точки зрения психологии более оправдан второй вариант проведения семинара, когда преподаватель предпочитает активную дискуссию по одному важному вопросу, чем поверхностное изучение всех вопросов из плана семинара.

Также очень важным является проблема: как заставить говорить неактивных студентов? Почему некоторые из них отмалчиваются? Может быть, они не знают материал занятия? Или стесняются публичного выступления? Или просто не придают практически никакого значения высказыванию собственных мыслей? Результат поиска ответов на эти вопросы привел к единственному ответу: чаще всего причиной является отсутствие навыков и привычки устного выступления у студента, так как этому учащегося ранее никто и нигде не учил, соответственно, ему негде было взять данный навык. Соответственно, вопрос сводится к тому, как научить студента устной речи, чтобы он не стеснялся выступать и выражать свои мысли вслух, отстаивать собственное мнение. И как же научить его? На основании общих психологических закономерностей, т.е. исключи-

тельно в процессе практики публичных выступлений. Начиная с «малого»: преподавателю стоит чаще вовлекать отмалчивающихся студентов в дискуссии, поощрять все их попытки выразить вслух свои собственные мысли по любым вопросам.

Данный метод зачастую действует безотказно, так как собственное мнение у молчаливого студента, конечно же, есть, а правильное оно или нет, преподаватель не должен говорить, он должен только отмечать его оригинальность. В данном случае студент будет уверен, что он прав, и, конечно же, выскажет свое мнение в следующий раз. Если данная манера поведения будет присуща преподавателю всегда, то не только один студент, но и другие отмалчивающиеся обучающиеся будут смелее в высказывании своих мыслей. Для руководства дискуссией необходимо запомнить важное правило: никогда не критиковать высказанную точку зрения и тем более не бросать упрека в плохом понимании теории или неверности суждений. Учебная дискуссия – это как раз выяснение не того, правильна ли теория, а того, кто из обучающихся и каким образом понимает практические проблемы с помощью теории. Наличие не одной, а нескольких разных мыслей предполагает, что среди них есть как верная, так и не совсем верная, не совсем точная теоретическая оценка реальности, но во всех суждениях всегда есть доля истины, в большем или меньшем количестве, что непременно нужно учитывать и поддерживать. Любое несогласие преподаватель должен выразить не в категорической форме, он должен стараться сделать так, чтобы все участники семинара самостоятельно могли найти неточности, неопределенности в выступлении коллег, могли сами при помощи наводящих вопросов преподавателя найти логические противоречия в рассуждениях или слабо аргументированную позицию. Именно тогда активность обсуждения будет сильнее, ярче отстаивание собственного мнения каждым студентом. Это станет основным свидетельством глубины усвоения темы, проблемы, теоретической идеи, предусмотренной учебной программой [7; 10; 12].

Идея метода «мозговой атаки» заключается в поиске ответа специалистами на достаточно сложную проблему при помощи активных высказываний различных теорий, идей, ассоциаций и предположений, которые спонтанно приходят в голову. Далее из всего этого потока информации, который был записан на диктофон, при помощи детального анализа выбираются идеи, которые могут быть максимально близки к замыслу темы мозговой атаки, и используются для дальнейшего более детального обсуждения существующих вопросов. Золотым правилом мозговой атаки является: ничего из произнесенного участниками разговора не должно подвергаться сомнению, должна быть создана максимально свободная атмосфера для высказывания любых мнений и идей. Данная психологическая свобода позволяет участникам вести себя максимально свободно, не бояться неверных реплик. В такой обстановке часто происходит по-настоящему активное «брожение умов», появляются самые невероятные идеи, большинство из которых совсем не подходят, но все же необходимы, нужные идеи рождаются в процессе мозгового штурма. Именно ради этого он и проводится. Чаще всего данный метод применяют для поиска верного решения в менеджменте или научном исследовании. А в каком же варианте можно использовать этот метод в вузе? Стоит отметить, что область использования «мозгового штурма» в преподавании на данный момент незначительна, но сам метод может быть применен, когда есть цель убедить учащихся в сложности разрешения какой-то проблемы [8; 13].

За круглым столом чаще всего собираются представители различных научных областей для обсуждения какой-либо насущной проблемы. При обмене мнениями чаще всего находят общие точки соприкосновения, которые могут стать отправными в поиске окончательных выводов в ходе дальнейшей работы – позволят найти научную истину.

В процессе обучения студентов вуза метод круглого стола чаще всего применяется для улучшения качества восприятия основных теоретических проблем путем рассмотрения их с разных точек научных аспектов, с участием специалистов разных профилей.

В ходе студенческих учебно-методических конференций можно провести круглый стол студентов-психологов с группой студентов-педагогов. Важно, чтобы тема была общей и входила в программу как по психологии, так по смежной дисциплине (педагогика) и требовала более тщательного, детального изучения в интересах профессиональной подготовки студентов. Возможен опыт проведения данного метода обучения с участием преподавателей и студентов из разных вузов по одной и той же специальности.

В принципе, круглый стол можно реализовать в виде любой формы и интегрировать в любой процесс обучения, но необходимо при этом помнить, что необходимо понимание важности разностороннего, разноаспектного изучения теоретической проблемы с разных позиций на ее практическое воплощение в жизнь. Если данной необходимости не существует или она не полностью осознается всеми участниками, то круглый стол превратится в простой семинар, где каждый будет высказывать свое мнение, а консенсус не будет найден [2; 5].

Чаще всего в вузах для подготовки специалистов управленческой деятельности в обучении используется «Деловая игра», ее еще называют «Управленческой деловой игрой». Специалист по деловым играм Е.А. Хруцкий писал, что в общем виде основную суть деловой игры представляет собой метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры по заданным раннее или вырабатываемым правилам игры [1; 7].

Смысл метода деловой игры как метода обучения состоит в том, чтобы создать ситуацию той деятельности, которая необходимо обучить студентов, на моделях, а не на реальных объектах, с целью научить будущих специалистов выполнять свои профессиональные задания. При этом студенты могут примерить на себя самые различные роли: декан, преподаватель, отстающий ученик. Такая деловая игра должна быть заранее составлена (пишется сценарий, распределяются роли, выбираются ситуация и актеры) и проводиться во время практического занятия.

Огромную помощь в процессе обучения оказывают игровые методы активного обучения студентов в вузе, особенно на первых курсах. В Ставропольском

государственном университете было создано игровое занятие «Знакомство с вузом», которое позволяло помочь вчерашнему школьнику привыкнуть к неизвестным для него условиям, со студентами 1-го курса проводят ознакомительную деловую игру «Студент – блок – семестр». Со 2-го курса, студенты, выступая перед своими сокурсниками и преподавателями, потихоньку привыкали к аудиториям, сложной, стрессовой обстановке, учились собираться с мыслями, активизировать мыслительные процессы в самый нужный момент. На 3-м курсе, для прохождения производственной практики, студенты уже должны быть готовы к работе в трудовом коллективе. Следует учитывать, что будущие молодые специалисты, приступая к работе, еще не имеют опыта работы во взрослом коллективе, они еще не испытали на практике, что представляют собой формальные и неформальные отношения. Процесс адаптации в коллективе для молодого специалиста будет легче, если в процессе учебы он получил возможность смоделировать «взрослые» должностные роли [3; 4].

Учебная игра является формой проблемного обучения. Отличным методом восприятия и изучения проблемы в процессе учебы является игра, которая содержит групповые упражнения по поиску решения в условиях, воссоздающих реальность. С данной точки зрения игра как активная форма учебной деятельности является одной из основных форм организации проблемного обучения студентов в учебном процессе вуза.

Учебная игра сочетает в себе два основных принципа обучения: принцип моделирования будущей профессиональной деятельности и принцип проблемности. Процесс решения задач в учебной игре должен быть исследовательским. Также очень важно, чтобы решение большинства задач могло носить вероятностный характер. Повторные проведения в похожих играх формируют у учащегося определенные, необходимые навыки. В ходе решения одной из задач выявляются проблемы, которые до этого были не заметны, составляется пути и вариант их решения, что позволяет расширить кругозор мышления студентов.

На данный момент существуют учебные деловые игры, позволяющие отрабатывать проблемные ситуации. Самые оптимальные условия для реализации учебных игр складываются на последних этапа обучения в вузе, когда обучающиеся на старших курсах студенты уже имеют необходимый уровень знаний и умеют самостоятельно выполнять необходимые задания. Специализация обучения на выпускном этапе подготовки создает новые возможности в планировании и организации проблемных ситуаций при решении учебных задач. Можно составлять комплексы учебных игр, с помощью которых будут моделироваться поиски решения задач студентами разных специальностей, изучаться реальные межотраслевые отношения, часто не изучаемые при традиционных методах обучения. В качестве центра игрового моделирования будущей профессиональной деятельности выступает создание имитационной модели, которая, с одной стороны, отражает в себе самые характерные признаки и свойства реального объекта, а с другой стороны – наиболее максимально позволяет изучить важные стороны различных дисциплин.

Работа преподавателя в процессе учебной игры заключается в ее планировании, организации и проведении с целью достижения главной профессиональной цели – решение поставленных педагогических задач. Основная цель игровой деятельности обучающихся триединая, она включает в себя получение знаний и навыков, которые необходимы для будущей профессиональной работы; оценка самого себя в играемой роли, что оказывает огромное воспитательное значение на студентов; триумф над группой соперников. Способствуя активному формированию умений и навыков управления, являясь практическим методом профессиональной подготовки, деловые игры повышают эффективность обучения студентов в вузе, что окупает затраты времени, сил и средств на их проведение [5; 9].

Деловая игра достаточно эффективна, так как она позволяет студентам попасть в ситуации реальных событий и занять роли конкретных действующих лиц, заставляя их четко думать и реально видеть цель и методы для достижения необ-

ходимых результатов. Данное обстоятельство заостряет внимание студентов, делает мышление более целеустремленным, следовательно, способствует более лучшему пониманию материала [13].

Тренинг на данный момент времени является сравнительно новым методом активного обучения студентов. В некоторых вузах тренинг стал использоваться в виде практического занятия в учебных группах с целью моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе различной деятельности. Ситуации, которые разбираются группами во время тренинга, являются учебными, то есть условными, игровыми, но в процессе обучения они воспринимаются как вполне реальные события, в которых студентам приходится действовать, принимая всю ответственность за результаты на себя. Чувство ответственности за результат действий имеет особое значение: оно не только перед самим собой, как, например, при индивидуальном или в групповом обучении во время проведения свободной дискуссии, но и перед товарищами по группе, так как успех каждого является гарантом успеха всей группы. В этом контексте тренинг своими методами похож на деловую игру, где также велика ответственность членов группы друг за друга. Но все же отличий этих методов друг от друга больше, чем схожих черт: первый необходим для обучения практическому применению теории, а второй – практическому обучению самой теории. За частую метод группового тренинга применяют именно в преподавании социальной психологии, теоретическая суть которой полностью посвящена закономерностям межгрупповых и внутригрупповых отношений. Запомнить и отработать закономерности отношений у студентов лучше всего получается во время практических занятиях в виде групповых тренингов, где моделируется какое-либо теоретическое положение науки, изучаемое другими методами. Проведение занятия при помощи группового тренинга требует от преподавателя большой за ранее подготовительной работы, как, впрочем, и при других формах групповых занятий («деловая игра», «круглый стол» или семинар-дискуссия и т. д.) [2; 3].

Помимо личностного роста, работа в группе ставит перед собой необходимость достижения ряда определенных целей: глубокое самопознание за счет

оценки себя со стороны; повышение чувствительности к групповому процессу, благодаря тонкому восприятию невербальных жестов; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение воздействовать на поведение группы и т. д. [8; 13].

Процесс подготовки к тренинговому занятию должен включать в себя работу над планом-сценарием; настрой студентов на активное решение проблем, которые будут обсуждаться в процессе тренинга; самостоятельную подготовку преподавателя (продумывание поведения в ходе тренинга: как задавать вопросы, реагировать на ответы и спорные ситуации; стоит ли высказывать свое мнение; соглашаться с одной из сторон участвующих в споре; каким образом оценивать участие студентов в ходе тренинга); распределение ролей между студентами, и хотя роли могут получить не и все, большинство учащихся может оказаться в роли сторонних наблюдателей или критиков, и уже в данном качестве принимать участие в тренинге [7; 11]. В процессе проведения тренинга роли могут быть абсолютно разными и зависеть от темы занятия, имеющаяся роль может достаться нескольким участникам.

Одной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие студентов, которое способно превратить обычную группу студентов в наглядную модель различных социально-психологических отношений, в исследовательский полигон для их изучения или практическую лабораторию для коррекции. Поэтому социально-психологический тренинг можно считать жизненным моделированием теории, который помогает в изучении социальной психологии на реально воссоздаваемой в процессе занятия живой действительности. Что убеждает в том, что, если «деловая игра» учит практической деятельности с применением научной теории, а тренинг учит теории, основываясь на моделях практических ситуаций как аналогов жизни.

В своей практической деятельности преподаватели чаще всего не используют методы активного обучения в «чистом виде», а применяют их как элементы вкрапления в разные формы занятия (лекции, семинары). Вероятно, что не-

сколько разных методов, которые были описаны в статье ранее, будут применяться одновременно на одном и том же занятии. Активные методы обучения должны создавать обстановку, в которой взаимодействия между преподавателем и студентами не только будут придавать учебным занятиям активный характер в познавательном смысле, но и будут превращать их в процесс воспитания.

Таким образом, гуманистическая и культурологическая парадигмы в естественнонаучном образовании получают все большее распространение и всеобщее признание, предлагая разнообразные принципы и общие подходы к обучению. Гуманистическая образовательная парадигма нашла поддержку и развитие в рамках современных общественных требований к образованию, что подтверждается государственными образовательными документами, многочисленными исследованиями и публикациями отечественных и зарубежных ученых и способствует переосмыслению принципов проектирования содержания научного образования.

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение. Вопросы теории и практики. – М., 2006. – 163 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 2002. – 445 с.
3. Белкин А. Еще одна парадигма образования // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 92–97.
4. Бережнова Е.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 22–28.
5. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии: сб. науч. раб. – Ростов н/Д: Ростовский госпедуниверситет, 1995. – С. 5–22.
6. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

7. Бельдей В.А. Современные парадигмы субъективности: дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 1996. – 175 с.
8. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 64–69.
9. Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 64–69.
10. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 46–55.
11. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 40–46.
12. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2003. – 48 с.
13. Савельев А.Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. – 2000. – №5. – С. 15–18.
14. Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 48 с.

Леднева Вера Сергеевна – д-р мед. наук, доцент кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Мошурова Лариса Васильевна – канд. мед. наук, доцент кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Корчагина Надежда Сергеевна – канд. мед. наук, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Коломацкая Виктория Валерьевна – аспирант кафедры факультетской педиатрии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.