

Администрация Кемеровской области
ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»
ГОУ «Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования»

**СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Методическое пособие

Кемерово
2011

УДК 377
ББК 74.58
В60

Рекомендовано
редакционно-издательским советом
ГОУ «Кузбасский региональный
институт развития
профессионального образования»

Авторы-составители: **Касаткина Н. Э., Градусова Т. К., Жукова Т. А., Кагакина Е. А., Колупаева О. М., Солодова Г. Г., Тимонина И. В.**

Рецензенты: доктор пед. наук, профессор **Зникина Л. С.**
доктор пед. наук, профессор **Жигалова И. А.**

Ответственный редактор: д-р пед. наук, профессор, заслуженный работник
высшей школы, лауреат премии правительства РФ
Касаткина Н. Э.

В60 **Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза**
[Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова,
Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина;
отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.

В методическом пособии рассматриваются теоретико-методологические вопросы современных педагогических технологий: суть, структура, функции, принципы, условия успешного функционирования в воспитательно-образовательном процессе вуза.

Пособие предназначено для преподавателей, аспирантов и магистров вуза, может быть полезно слушателям ФПК при освоении дополнительной квалификации «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы», учителям общеобразовательных школ, преподавателям ОУ НПО и СПО.

УДК 377
ББК 74.58

ISBN 978-5-9572-0045-1 (отд. кн.)

ISBN 070-5-9572-0044-4

- © Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина, 2011 г.
- © Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет», 2011 г.
- © Государственное образовательное учреждение «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2011 г.

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется стремительным развитием инновационных процессов в сфере образования. Требования к высшей школе сегодня определяются ситуацией, в которой находится государство, когда происходят глобальные процессы перераспределения труда. Главная задача, стоящая перед высшей школой – обеспечивать развитие потенциала будущих специалистов для созидательной, творческой деятельности. В качестве глобальной цели реформирования профессионального образования стоит цель научить будущего специалиста самостоятельно взаимодействовать с инновационно-развивающимся миром профессионального труда. «Для многих государственных структур, банков, фирм становятся необходимы не просто инженеры, экономисты, менеджеры, а «специалисты по решению проблем». Работа по подготовке таких специалистов в сочетании с широкой консультативной деятельностью может стать одной из «точек роста» в развитии отечественной высшей школы» [66, с. 160].

Современное общество характеризуется направленностью на развитие человеческого потенциала взамен традиционной направленности на экономический рост. Развитие человеческого потенциала сегодня берется за основу оценки уровня развития той или иной страны, и критериями оценки при этом являются:

- а) продолжительность жизни,
- б) уровень образования,
- в) валовый внутренний продукт.

Директор международного института планирования образования при ЮНЕСКО Жак Аллак признает, что успех государства зависит от степени доступа к знаниям, поэтому все страны мира в той или иной степени стремятся к улучшению образования и считает развитие образования вкладом в будущее. Образование как важнейший социальный институт, содействующий развитию людских ресурсов, демократии и равенству, по мнению ученого, выполняет следующие важнейшие функции в обществе:

- развивает творческие способности человека углубляя его участие в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе, обеспечивая более эффективный вклад в инновационное развитие человечества;
- оказывает решающее влияние на социальный прогресс и продуктивность экономики;
- играет ключевую роль в технологических преобразованиях;
- обеспечивает уровень соответствия человека современным требованиям, развитию рациональности и других качеств человека, необходимых ему в повседневной жизни;
- осуществляет передачу и трансформацию культуры;

- воспроизводит и создает социальные функции и статусы как основы для производства «более одаренного и разнообразного человеческого капитала»;
- улучшает взаимоотношения между человеком и социальной, и природной средой [77].

Своеобразие момента, переживаемого отечественной высшей школой, состоит в том, что она готовит специалистов и проводит реформы, имея в виду не нынешний, а будущий социальный заказ. Систему государственных вузов в течение десятилетий не удалось в полной мере перевести с экстенсивного на интенсивный путь развития. Эту систему необходимо поддерживать, одновременно создавая прообразы новой высшей школы. Чтобы у страны было будущее, ее институты и университеты должны действовать, следуя принципам «опережающего отражения» или «генерации будущего», планируя возрождение России. Следует действовать, имея в виду прежде всего потребности «информационного общества» и «постиндустриальной эпохи». Это предполагает нестандартные подходы, опирающиеся на разработки отечественных и зарубежных «мозговых центров», на ростки новых подходов, культивируемые в мировой и отечественной высшей школе [74].

Это предполагает использование в высшей профессиональной школе новых педагогических технологий. Понятие «педагогическая технология» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. В документах ЮНЕСКО педагогические технологии рассматриваются как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, педагогические технологии – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В педагогических технологиях содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя вуза состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. Педагогические технологии – системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- субъекты обучения;
- результат педагогической деятельности.

Источниками педагогической технологии являются достижения педагогической, психологической и социальных наук, передовой педагогический опыт, народная педагогика, все лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике прошлых лет.

Для успешного функционирования педагогической системы нужна тща-

тельно продуманная «отладка» всех ее составляющих. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностной составляющей деятельности педагога, особенностей контингента студентов, их общего настроения и психологического климата в аудитории. Результаты, достигнутые педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию.

Это методическое пособие представляет собой попытку дать систематизированное и достаточно полное представление о новой отрасли знаний в системе наук об образовании – технологии обучения студентов.

Технология обучения студентов, с одной стороны является самостоятельной отраслью наук об образовании, имеющей свой объект, предмет, свои теоретические и научно-методические принципы. С другой стороны, она представляет собой составную часть андрагогики – науки об обучении взрослых.

Данное методическое пособие может быть использовано как самими преподавателями вуза, так и методической службой вуза, осуществляющих консультации в сфере образования студентов, а также специалистами, осуществляющими управленческую, социальную, коррекционную работу в среде преподавателей вуза.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Понятие «педагогическая технология» в зарубежной и отечественной литературе

Термин «технология» заимствован педагогикой из производственной сферы, однако, как и любая профессиональная деятельность, педагогическая деятельность реализуется в определённых действиях, направленных на решение задач развития, воспитания и образования личности. В «Толковом словаре» термин «технология» означает «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, искусстве». В «Словаре русского языка» (в 4 т., т. 4 – М., 1988) термин «технология» употребляется в двух значениях: 1) как совокупность способов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала, полуфабриката в процессе производства с целью получения готового изделия, продукции; 2) наука о способах воздействия на сырьё, материалы или полуфабрикаты.

В обыденном (практическом) использовании данного термина обращается внимание на ту обязательность и последовательность операций, которые следует выполнить для того, чтобы получить качественный продукт. Использование данного термина в педагогической деятельности предполагает, что преподаватель также должен выполнить целый ряд определённых обязательных действий для того, чтобы достичь поставленных им задач в развитии, воспитании и обучении личности. Таким образом, для грамотного использования педагогических технологий необходима тщательная проработка всех этапов педагогического процесса, реализация сущностных основ процесса обучения, учёт особенностей студентов и тех условий, в которых выстраивается и реализуется педагогическая деятельность.

В отличие от технологических процессов на производстве, где возможно выполнение чётких и последовательных действий (операций), предписываемых инструкциями и нормативами, в педагогической деятельности педагог в первую очередь должен осмыслить значимость каждого действия для достижения поставленной цели, соотнести эти конкретные педагогические действия с основными характеристиками процесса обучения, особенностями развития личности, спецификой учебного предмета и др. Все действия педагога должны быть целесообразны, а потому педагог, реализующий педагогические технологии, должен быть не просто их исполнителем, а, прежде всего, субъектом, умеющим адаптировать их к конкретным условиям, в которых протекает процесс обучения. Педагогическое созна-

ние и самосознание выступают важнейшим условием грамотного использования наработанных в педагогической науке педагогических технологий.

Для преподавателя важно, таким образом, выстроить свои действия, чтобы они привели к реализации конкретно поставленной задачи. Важно определить систему действий, которая была бы направлена на решение поставленных задач. Однако, необходимо помнить, что в сфере социальной деятельности, заданность (технологичность) действий всё же должна носить рекомендательный характер, а не сугубо исполнительский. От преподавателя выстраивающего свою деятельность на основе конкретных технологий, требуется не только знание конкретных действий и их последовательности, но ещё и умение «чувствовать» ситуацию, студентов, особенности изучаемого материала и самой учебной дисциплины.

Зародившись более трех десятилетий назад в США, термин «педагогическая технология» быстро вошел в лексикон всех развитых стран. В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально соотносилось с идеей технизации учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка сохранялась вплоть до 70-х гг. прошлого столетия, когда сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая к установке, что решение дидактических проблем возможно только через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых поддается четкому описанию и определению [111].

В России понятие «педагогическая технология» на начальном этапе было напрямую связано с программированным обучением, при котором становится возможной разработка четких предписаний деятельности как обучающегося, так и деятельности преподавателя, которая сопровождает процесс усвоения знаний.

Возникновению данного направления в дидактике способствовала популярная во всём мире в 60-е годы XX века практика программированного обучения Краудера, Б. Скиннера, Э. Торндайка, Дж. Уотсона. В нашей стране активно велись исследования по программе программированного обучения: были разработаны учебные комплексы (учебники, тетради, контрольные задания), которые активно внедрялись в школьную практику. Изучение процесса познания позволило выявить его этапы, закономерности, принципы, формы и методы познавательной деятельности.

Стало возможным процесс обучения рассматривать как поэтапный, структурированный процесс, имеющий свои особенности на разных этапах возрастного развития.

В то же время, во многих международных изданиях появляется новая интерпретация сущности педагогической технологии: педагогическая технология – это не просто исследование в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

Следует отметить, что в настоящее время в зарубежной литературе встреча-

ется как первоначальное понимание сущности педагогической технологии (педагогическая технология как максимальное использование в обучении возможностей технических средств обучения (ТСО)), так и понимание педагогической технологии, связанное с идеей управления процессом обучения, т.е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверка и оценка эффективности выбранных форм, методов, средств, оценка текущих результатов, коррекционные мероприятия.

Остается неясным, что же такое педагогическая технология?

Существует множество определений сущности педагогических технологий – термина, ставшего довольно популярным последнее десятилетие.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что термин «педагогическая технология» прочно вошёл в теорию и практику педагогики, но и в настоящее время имеет неоднозначное толкование, не является общепринятым, имеет как широкое, так и узкое значение. Ниже мы приводим известные в научной литературе определения понятия «педагогическая технология».

Итак, педагогические технологии – это:

Н. В. АСТАШКИНА: «Педагогическая технология – это взаимодействия учителей и учащихся в любой области деятельности, организованные на основе чёткого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приёмов обучения и воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств» [11, с. 65].

В. П. БЕСПАЛЬКО: «Совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [122, с. 126]. Его же: «Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса».

И. П. ВОЛКОВ: Это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [122].

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ: «Это системная проектировочная деятельность, позволяющая запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения со значительной степенью вероятности гарантирующая желаемые результаты» [61, с. 97].

С. И. ЗМЕЕВ: «Организация процесса обучения, предусматривающая определенную систему действия и взаимодействия всех, но прежде всего активных элементов учебного процесса» [64, с. 16].

Н. П. КАПУСТИН: «Это фиксируемая система социально-проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса в тех или иных образовательных формах, которым следует педагог, управляя развитием как самого процесса, так и его участников. Технология -это некая жёсткая основа (логика) процесса, следуя которой педагог достигает запланированного результата» [76].

М. В. КЛАРИН: Это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [79].

В. С. КУКУШИН: «Совокупность методов и средств обработки, представ-

ления, изменения и предъявления учебной информации. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности» [123, с. 5].

Ф. КУМБС: «самые различные методы, материалы, оборудование и система снабжения - словом, всё, что участвует в учебном процессе и способствует работе системы образования» [92, с. 130].

М. М. ЛЕВИНА: «Это проект педагогической системы, осуществляемой на практике, которая представляет собой упорядоченную деятельность педагога, предусматривающую ответные действия учащихся». Определение с точки зрения сущности процесса обучения – «Технология обучения есть дидактическая конструкция информационного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, отражающая закономерности учебного познания» [94, с. 14-15].

Б. Т. ЛИХАЧЕВ: «Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса, который реализуется в технологическом процессе. Технологический процесс представляет собой определённую систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат» [123, с. 147].

В. М. МОНАХОВ: Это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [122].

Г. К. СЕЛЕВКО: Это содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений предыдущих авторов [141].

Л. Г. СЕМУШКИНА, Н. Г. ЯРОШЕНКО: «Это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым, обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей» [143, с. 91].

В. А. СЛАСТЕНИН: «Законообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надёжности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения» [122, с. 38].

Ю. Г. ФОКИН: «Синтез теоретического, прикладного и процессуального, как единство теоретических положений, прикладных положений и механизма их реализации в конкретной среде, во времени, в пространстве; как технологическая карта, предписывающая определённый технологический процесс» [166, с. 131, 132].

В. М. ШЕПЕЛЬ: это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния [122].

Д. В. ЧЕРНИЛЕВСКИЙ, О. И. ФИЛАТОВ: «Это системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приёмов и условий, необходимых для процесса обучения». Именно такое понимание педагогической технологии как целостной системы, определяющей взаимодействие учителя и учеников, позволяет достигать высоких результатов в процессе обучения» [177].

М. ЧОШАНОВ: Это составная процессуальная часть дидактической систе-

мы [179].

«Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования» по документам **ЮНЕСКО** [Цит. по 123, с. 5].

Г. К. Селевко выделяет в «педагогической технологии» три аспекта:

- **научный:** педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- **процессуально-описательный:** описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- **процессуально-действенный:** осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [141].

М. В. Кларин утверждает, что понятие «педагогическая технология» соотносится в отечественной педагогике с процессами обучения и воспитания в отличие от зарубежной, где оно ограничено сферой обучения [79].

Исследование показало, что в образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** **общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология** характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.
2. **Частнометодический (предметный) уровень:** термин **«частнопредметная педагогическая технология»** употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета (методика преподавания предметов, методика работы преподавателя).
3. **Локальный (модульный) уровень:** **локальная технология представляет собой технологию отдельных частей** воспитательно-образовательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология занятия, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.) [141].

Представленные выше подходы позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения:
 - цели обучения – общие и конкретные;

- содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть – технологический процесс:
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности студентов;
 - методы и формы работы преподавателя;
 - деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика учебного процесса и др.

Таким образом, анализ известных понятий в понимании авторов, позволяет выделить следующие характеристики, которым должна отвечать педагогическая деятельность, если она осуществляется в рамках той или иной педагогической технологии:

- системное представление о процессе обучения – его содержание, методы и средства взаимосвязаны и взаимообусловлены;
- структурными элементами педагогической технологии являются – цели и содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, преподаватель и студент во взаимодействии; результат деятельности;
- организация взаимодействия преподавателя и студента в рамках процесса обучения;
- осуществление контроля за процессом познавательной деятельности студентов.

В тоже время, педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим принципам.

К ним относят:

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами [141].

При исследовании данной проблемы мы были поставлены перед вопросом, от решения которого во многом зависит эффективность реализации педагогических технологий в учебном процессе. Речь идет о границах применения педагогических технологий, насколько они могут эффективно решать проблемы развития личности в процессе обучения на каждом учебном предмете.

Так, по мнению Н. В. Асташкиной, применение педагогических технологий эффективно только в тех науках, где «много формул (математических, физических и химических) и законов, фактов, событий и дат».

Использование же педагогических технологий в гуманитарных науках «и соответствующего им кодирования информации оставляет за кадром самую их суть: идеи в движении, развитии, теории и концептуальные подходы, разнообразные подходы, плюралистические мнения, противоречия. Использование в этих научных сферах и в некоторых других (искусство, этика, психология и др.), как утверждает автор, «может привести к формализму в знаниях и к безыдейности в воспитании» [11, с. 65].

Эта точка зрения имеет право на существование, но сегодня в педагогической практике достаточно много уже разработок, где педагогические технологии используются и в гуманитарных предметах.

Постановка данного вопроса, на наш взгляд, актуальна, так как каждая педагогическая технология (как и каждый отдельный метод обучения и воспитания) имеют свои, присущие только им, образовательные, развивающие и воспитательные возможности. И только, познав эти возможности, можно ожидать соответствующего эффекта и оценивать качество образования в решении поставленных задач. Поэтому, прежде чем приступить к использованию той или иной технологии в воспитательно-образовательном процессе, необходимо разобраться в их дидактической и воспитательной сущности, что позволит ставить конкретные цели и четко контролировать процесс их реализации, сосредотачивая внимание на главном, не отвлекаясь на частности. Важно оценить и полноту выполняемых целей, так как используемая технология помогает решению одной группы задач, но не имеет возможностей для решения других не менее важных задач развития личности.

Появление исследований в области педагогических технологий можно рассматривать как новый этап в развитии дидактики, так как обращается внимание педагогов и на технологический (инструментальный), и на концептуальный (теоретический) аспекты педагогической деятельности.

В. П. Беспалько отмечает, что «переход всего дела обучения и воспитания в образовании на рельсы педагогической технологии означает решительный поворот педагогической практики от произвольности в построении и реализации педагогического процесса к строгой обоснованности каждого его элемента и этапа, нацеленности на объективно диагностируемый конечный результат» [99, с. 4]. «Любое планирование противоречит экспромту, действиям по наитию, т.е. является началом технологии... Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке» [29].

Традиционные дидактические разработки, как описание известных форм и методов обучения, на наш взгляд, чаще всего представляют собой описание внешней стороны процесса обучения, т.е. деятельности преподавателя по организации воспитательно-образовательного процесса в разных типах учебных заведений. Переход к личностно-ориентированной парадигме образования и воспитания сделал такого рода разработки явно недостаточными. Такой подход не ставит личность преподавателя в активную профессиональную позицию, ориентирует его на исполнимость чужих (хотя и педагогически верных) рекомендаций. Современная

ситуация в образовании ставит педагога в активную творческую позицию, способного самому действовать по ситуации, находить нестандартные решения в ситуациях непредсказуемости. Поэтому появление педагогических технологий, в которых находят отражение и концептуальный, и содержательно-информационный, и процессуальный аспекты, оказывается закономерным явлением. Педагогические технологии описывают, выстраивают, прогнозируют педагогическую реальность на иной основе – находят отражение теоретические и практические аспекты педагогической деятельности современного преподавателя.

В деятельности преподавателя всегда можно выделить этап, когда возникает необходимость овладения конкретными методами и приёмами обучения, из которых складывается педагогическая технология. Этап адаптации, перевода теоретических знаний на уровень практической деятельности неизбежен, однако, на наш взгляд, период адаптации нельзя рассматривать в его узко-утилитарном смысле как, например, пробу сил или однозначное копирование известного опыта.

В теоретическом плане педагогическая технология рассматривается как следующий шаг в развитии теории обучения. По мнению современных дидактов, проблема педагогических технологий – это проблема перехода от теории обучения к её методическим разработкам, системе педагогической деятельности, поскольку в построении педагогической технологии находят своё отражения все основные структуры процесса обучения, начиная от постановки цели и завершая диагностикой его конечных результатов. В построении педагогической технологии преподаватель осмысливает и обосновывает свою деятельность с точки зрения целостного процесса обучения, сосредотачивая своё внимание не только на исполнительных (методических) действиях, но обосновывает эти действия, прогнозируя конечный результат.

Г. Л. Ильин выделяет следующие *признаки* педагогической технологии [66, с. 164]:

- заданность цели, результата (образовательный стандарт);
- заданность процесса (алгоритмизация педагогической деятельности, последовательность, сроки, взаимосвязь действий);
- заданность исходного материала, уровня подготовки (входной контроль знаний, тестирование знаний, умений, навыков, качеств личности);
- количественная оценка результатов, знаний (рейтинг);
- широкое использование средств механизации и автоматизации учебного процесса (ТСО, компьютерные классы, сети компьютерной связи).

Выделенные признаки позволяют автору оценивать многочисленные методы «в той степени, в какой в них представлены названные признаки».

В. И. Загвязинский выделяет *признаки* педагогических технологий и показатели их реализации [61, с. 97] (см. таблицу 1).

**Признаки педагогических технологий
и показатели их реализации**
(по В. И. Загвязинскому)

Признаки педагогической технологии	Показатели их реализации
Системность (гармонизация целей, содержания и дидактического процесса)	Наличие научной психолого-педагогической основы (это может быть целостная теория или набор отдельных научных положений)
Воспроизводимость и гарантированность результатов	Наличие диагностических целей; наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей к задачам и результатам
Система обратной связи	Наличие системы контрольных заданий, адекватных целям; наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля)

Если теория обучения опирается на процесс организации обучения, то технология определяет процессуальные аспекты как возможность реализации существенных характеристик процесса обучения.

Как показывает опыт и утверждает дидактика, подготовка к любому занятию начинается с постановки задач развития личности. Именно этим определяется и содержание образования учебного предмета в целом, и каждого конкретного занятия, а также выбор форм и методов обучения, с помощью которых становится возможным реализовать намеченное. В этом проявляется целесообразность педагогической деятельности преподавателя. Однако, когда сегодня происходит смена образовательной парадигмы – утверждается субъектный характер образовательного процесса, ориентированный на формирование творческой личности, – в педагогической науке и практике переосмысливаются образовательные цели. Возникает проблема выбора и обоснования педагогической ценности той или иной технологии.

В научной литературе зафиксировано противопоставление классической педагогической и *новой* педагогической формул. Это не может не отразиться на выборе той или иной педагогической технологии, поскольку именно в них находят отражение конкретные качества личности.

В исследовании Н. В. Асташкиной зафиксированы обе формулы [11, с. 66-67] (см. таблицу 2).

Две педагогические формулы
(по Н. В. Асташкиной)

Классическая педагогическая формула	Новая педагогическая формула
<ul style="list-style-type: none"> • уровень образованности достигается через количество информации (фактологической и иллюстративной); • преподавание ведётся методом научения, обеспечивая репродуктивное (копирующее) обучение; • исключение всяких демократических форм в получении знаний; • соблюдение ранее утверждённых канон; • насаждение стандартных копий; • возражение против оригинальности со стороны обучающегося и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельная деятельность участников педагогического процесса; • обучение само по себе эвристическое и всегда оригинальное; • объекты познаются критично в отличие от некритической достоверности, предоставляемой в классической педагогике; • главной фигурой в процессе обучения является человек; • формируются качества творца новых объективных возможностей для предстоящей деятельности; • удовлетворение глубинной человеческой потребности в образовательном самоутверждении; • культивирование эвристического типа активного образовательного мышления и поведения; • органичность, углублённость и циклическая ускоренность познавательных действий, вовлекающих обучающихся в процесс получения и оценки образовательной информации, навыков оперирования ею.

Можно вспомнить из истории педагогики, когда слепое копирование (перенос чужого опыта в собственную практику) вызывал негативную реакцию педагогической общественности на появление новой и прогрессивной методики обучения.

Введение в практику отдельного преподавателя известных практик и методических разработок требует их осмысления, введения в уже существующую систему педагогической деятельности, учёта особенностей воспитательной ситуации. Такой концептуальный взгляд на практическую деятельность и предполагает педагогическая технология.

В истории педагогики оставили яркий след имена многих выдающихся педагогов, которые создали свои оригинальные системы или внесли яркий вклад. С этой точки зрения можно утверждать, что все известные педагогические системы приобретают характер педагогической технологии. В педагогической технологии отражается определённая концепция построения педагогической деятельности. По мнению В. П. Беспалько, в основе педагогической технологии лежит педагогиче-

ская система как концепция образования – целостность, структурированность педагогического процесса [28].

Таким образом, в современной науке и практике закономерен переход к педагогическим технологиям.

Признавая, что технология обучения должна рассматриваться как более высокий уровень в организации педагогической деятельности, мы тем не менее не можем согласиться с тем, что появление технологии обучения является своеобразным сигналом о несостоятельности дидактики (как науки об обучении) решать проблемы повышения качества образования. По мнению В. С. Кагерманьян, М. Г. Гаруновой, Н. А. Марковой, попытки решить проблему, «основанную на принципах классической и традиционной дидактики и преодолеть все трудности, с которыми встречаются преподаватели современной высшей школы, не удавались. Необходимо было привести существующие теории обучения в соответствие с требованиями современной практики подготовки специалистов, придать им более операциональный и инструментальный характер с точки зрения современных целей и задач подготовки специалистов» [72]. В этом смысле появление нового аспекта в дидактических исследованиях рассматривается как альтернатива несостоятельной дидактики [149]. Происходит как бы противопоставление теории обучения и технологии обучения.

Анализ педагогической практики позволяет сделать иной вывод: если понимать технологию только лишь как совокупность известных методов и форм работы, то такой подход не меняет сути педагогической деятельности. Главные характеристики (признаки) педагогической технологии – это концептуальность и инструментальность, т.е. степень разработанности действий, следуя которым можно достичь заданного результата.

В связи с этим в педагогической науке и практике используется два термина – «*методическая система*» (более традиционное понятие) и «*педагогическая технология*» (новое понятие). Методы предполагают некоторую эклектичность их применения, несвязанность. Технология – системность, интеграция, взаимообусловленность.

И метод, и технология – это предписание, инструкция о выполнении какой-либо деятельности – её содержании, составе, порядке действий, акты обучения, ведущие к достижению цели.

Одни и те же методы могут быть по-разному связаны в той или иной технологии. Можно отметить, что владение методами – это начальный этап в становлении преподавателя, их познание необходимо (как знание и владение отдельными приёмами, познание их возможностей в развитии личности). Овладение технологиями – это путь к системности, что может рассматриваться как новая, более высокая ступень в овладении педагогическим мастерством, его внедрение требует от преподавателя «системного мышления».

Как показывает опыт, для опытного вузовского преподавателя достаточно трудно чётко и однозначно назвать методы, которыми он пользуется, на таких занятиях всегда можно отметить целостность, а потому создаётся впечатление, что преподаватель использует всё то, что накоплено в педагогической практике, теории и методике, сочетая традиции и новизну, но, только то, что характерно для деятельности данного преподавателя.

В. И. Загвязинский различает эти понятия. Методическая система более ва-

риативна и гибка, в то же время педагогическая технология «задаётся в более или менее жёсткой алгоритмической последовательности с расчётом на получение гарантированного результата» [61, с. 95]. По его мнению, методика предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений. Разница между методикой и технологией - проявляется в зависимости от уровня инструментальности. Инструментальность означает «проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определённость этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. Уровень развития инструментальности может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень её приближения либо к технологии, либо к методике» [61, с. 96] т. е., если это высокий уровень инструментальности, то такую систему предписаний можно назвать технологией, если система характеризуется низким уровнем инструментальности, то её можно назвать методикой.

Проанализируем различные взгляды исследователей на соотношение «технологии» и «методики»:

1. Технология как форма реализации методики.
2. Методика как практическое воплощение технологии представляет собой форму выражения технологичности, посредством которой и осуществляется алгоритмизация действий (система предписаний), в ней – инструментальность.

Таким образом, достаточно часто в практике преподавания используется технология в виде обучения, которая имеет следующие характерные черты:

- одностороннее предметное обоснование;
- отсутствуют технологическое и общедидактическое обоснование;
- даются предметные знания, но они слабо сочетаются с логическими действиями, обобщением и систематизацией;
- не формируются умения обучающихся переводить знания в действия и т. д.

По мнению С. И. Змеева – технология обучения отличается от методики обучения следующим:

- системной организацией взаимодействия всех элементов процесса обучения на всех его этапах;
- определением основных операций при организации и реализации процесса обучения;
- определением основных характеристик и параметров участвующих в процессе обучения элементов;
- детерминацией действий и функций прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения: обучающегося и обучающего;
- гарантией с высокой степенью достоверности достижения поставленных целей обучения [64, с. 18].

По мнению Ю. Г. Фокина, технология отличается от методики обучения тем, что помимо выбора конкретной методической разработки (т.е. ответ на вопрос: что делать?) она определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся [165]. Но, проведенное нами исследование показало, что одна и та же методическая разработка может быть воспроизведена каждым преподавателем по-разному, вполне возможно, что преподаватель воспроизводит точно

и конкретно все необходимые действия авторской методики, но это не всегда может привести к заданному результату. Естественно, что в педагогической деятельности всегда присутствует личностный компонент, который «окрашивает» своеобразие педагогической деятельности, однако речь идёт прежде всего о процессуально необходимых действиях преподавателя, в которых должны находить отражение сущностные характеристики процесса обучения. Исследование показало, что, не сумев уловить эти методологические основания какой-либо методической разработки, педагогическая деятельность представляет собой простое копирование чужого опыта, а потому, достижение результата становится малоэффективным.

На наш взгляд, технология предполагает совокупность разнообразных методов, приёмов, средств и техник, которые выступают в единстве, и нацелены на решение определённой задачи.

Нами была предпринята попытка сравнительного анализа «технологии обучения» и «методики обучения» (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Отличительные особенности «технологии обучения»
от «методики обучения»**

Технология обучения	Методика обучения
1. Точные регламентированные рекомендации, инструкции по осуществлению образовательного процесса	1. Неопределённые, нерегламентированные рекомендации, предложения по осуществлению образовательного процесса
2. Объективные трактовки понятий и терминов	2. Возможны субъективные трактовки понятий и терминов
3. Технологии всегда воспроизводимы и тиражируемы	3. Невозможность полностью воспроизвести оригинал
4. Гарантирует реализацию целей обучения	4. Способ достижения целей обучения часто зависит от личностных возможностей преподавателя
5. Четкая последовательность проведения занятий	5. Методика – понятие более узкое и менее жесткое, чем технология. В технологию обучения входят разные методики
6. Низкая вариативность	6. Высокая степень вариативности

Преподаватель, анализирующий свою педагогическую деятельность, оказывается в ситуации, с одной стороны, целостно влиять на процесс развития личности, с другой стороны, системно оценивать все элементы процесса обучения, реализуя его закономерности, функции и принципы.

Применяя педагогические технологии как совокупность разнообразных методов, преподаватель создаёт условия для решения задач:

- повысить *интерес* студентов к учебным занятиям и к тем проблемам, которые оказываются включёнными в содержание учебного занятия;
- повысить *результативность* обучения, так как происходит соотношение

теоретических знаний студентов с их личным опытом;

- сформировать *навыки практической деятельности* посредством приближения учебного процесса к реальным жизненным ситуациям;
- создать *условия* для формирования личной позиции студента;
- развивать коммуникативные навыки студентов и др.

Применение педагогической технологии (в отличие от отдельных методов обучения) позволяет создавать и условия для реализации целостности педагогического процесса.

Процесс обучения как создание условий для развития, по возможности, всех важнейших характеристик личности как бы «запускает» механизм развития личности. Таким образом, преподаватель, который организует воспитательно-образовательный процесс на уровне технологии, а не отдельного метода, оказывается на более высоком профессиональном уровне.

Однако концептуальность, как характеристика педагогической технологии, задаёт иные условия педагогической деятельности. И тогда нет необходимости противопоставлять теорию, методiku и технологию обучения, так как в понятии «педагогическая технология» все аспекты дидактики находят своё отражение в её личностно-ориентированном и деятельностно-прикладном значении. В педагогической технологии теория и технология обучения реализуются в педагогическом сознании и самосознании личности, её мировоззрении, позиции, умениях и в целом – в педагогическом стиле каждого преподавателя. Очевидно, что в конечном итоге овладение педагогическими технологиями должно привести каждого преподавателя к собственной педагогической концепции.

В современной дидактике уже осуществляются попытки обосновать новое направление в педагогической науке – технологию обучения. В 2006 году такую попытку осуществил Ю. Г. Фокин. Мы приводим сформулированные им понятия, в рамках которых он попытался представить данное направление дидактических исследований в высшей школе.

«Технология обучения в высшей школе – прикладная педагогическая наука, изучающая закономерности и способы преобразования положений теории обучения и требований программы учебной дисциплины в процессуальные рекомендации преподавателю, реализация которых обеспечивает решение заранее поставленной конкретной дидактической задачи занятия при объективном диагностировании результатов её решения.

Предмет исследований технологии обучения – закономерности и процедуры постановки дидактических задач, предусматривающих достижение объективно диагностируемых результатов обучения, в сочетании со способами разработки технологических предписаний для преподавателей, способствующих реализации дидактической задачи занятия.

Объект исследований технологии обучения – процессы постановки и реализации решения дидактических задач преподавателями высшей школы с учётом известных дидактических, психологических и эргономических закономерностей.

Технологическая модель обучения – перечень и указание последовательности технологически и дидактически обоснованных процедур, объективно необходимых для достижения заданной цели обучения на конкретном занятии в типовых условиях.

Технологическое предписание обучения – это зафиксированная дидактически обоснованная система и последовательность действий (частных целей), учитывающая содержание учебной дисциплины, следуя которой преподаватель, наполняя эти действия собственным методическим содержанием (операционным составом), потенциально обеспечивает решение ранее явно поставленной дидактической задачи занятия [165].

1.2. Классификация педагогических технологий

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий – В. Г. Гульчевской, В. П. Беспалько, В. Т. Фоменко и др. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г. К. Селевко (см. таблицу № 4).

Классификация Селевко Г. К. не совсем удовлетворяет строгим требованиям единства оснований, однородности (рядоположенности) и взаимоисключаемости объектов и поэтому требует дальнейшей доработки. Она может использоваться и служить базой для осуществления технологического подхода и ориентации в мире образовательных технологий [141].

Таблица 4

Классификация образовательных технологий
(по Г. К. Селевко)

Основание классификации (наиболее существенные стороны и признаки)		Технологии, входящие в данную группу
1		2
1	По уровню и характеру применения	<ul style="list-style-type: none"> ➤ метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические); ➤ макротехнологии (отраслевые, частнометодические, предметные); ➤ мезотехнологии (модульные, локальные); ➤ микротехнологии (конкретно-личностные).
2	По философской основе	материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразные, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, коэволюционные.

	1	2
3	Методологический подход (определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельности его участников)	гуманистический, деятельностный, системный, лично-ориентированный, групповой, знаниевый, ситуативный, алгоритмический, социокультурный, информационный, природосообразный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовый, валеологический, задачный, практико-ориентированный, исследовательский, детерминистский, коммуникативный, манипулятивный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический.
4	По ведущему фактору психического развития личности	биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические.
5	По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации	ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические и др.
6	По целевой ориентации на сферы и структуры индивидуума	информационные (формирование, знаний, умений, навыков по основам наук); операционные (формирование способов умственных действий); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений); технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности); эвристические (развитие сферы творческих способностей); практические (формирование действенно-практической сферы); здоровьесберегающие и др.
7	По характеру содержания и структуры	светские и религиозные; общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные), монотехнологии, комплексные (политехнологии) проникающие технологии.

	1	2
8	По основному виду социально-педагогической деятельности субъектов и объектов образовательного процесса (педагогическая деятельность в некоторых случаях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической и т.д.)	обучающие (дидактические), воспитательные, развивающие технологии; технологии педагогической поддержки (сопровождения); технологии реабилитации; технологии педагогической помощи; технологии социализации (адаптации, автоматизации, социального закаливания); управленческие (диагностики, мониторинговые, компенсирующие).
9	По типу управления учебно-воспитательным процессом (по В. П. Беспалько)	классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное); современное традиционное обучение с помощью учебной книги (цикличное, направленное, ручное) т.е. самостоятельная работа; обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств; система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное); система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное); система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное); компьютерное программированное обучение (цикличное, направленное, автоматизированное); самообучение (самоуправление). <i>В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем</i>
10	По методам и способам обучения и воспитания	догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арттехнологии и др.
11	По организационным формам учебно-воспитательного процесса	традиционные классно-урочные (лекционно-семинарские), академические и клубные, индивидуальные, групповые, коллективные, открытые и закрытые, дифференцированное обучение.

12	По современным средствам обучения и воспитания	вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные, электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и действенно-практические (разнообразные).
13	По подходу к обучаемому и воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий)	субъект-субъектные, субъект-объектные; авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические, социоцентрические, антропоцентрические, педоцентрические; личностно-ориентированные, средоориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания.
14	По направлению и содержанию тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается традиционная классно-урочная (лекционно-семинарская) педагогическая система	педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений; педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение и др.); педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения и др.); педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала; педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений (технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др.); педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств; технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образования; альтернативные технологии (природосообразные, технологии свободного воспитания, вальдорфская педагогика, технология авторизованного образования и др.).
15	По категории педагогических объектов	технологии, предназначенные для различных педагогических объектов, отличающихся возрастом, социальным статусом, способностями, здоровьем и т.д.

Классификацию технологий обучения можно осуществлять по разным основаниям. В настоящий момент нет общепризнанной классификации, что существенно осложняет анализ проблемы понимания «технологии обучения» и «техноло-

гизации учебного процесса». Попытка упорядочить существующие технологии обучения была сделана несколькими авторами. Ниже приводятся как наиболее распространенные, так и менее известные подходы *классификаций технологий обучения*.

Классификация А. Я. Савельева [139]

1. Технологии традиционные.
2. Технологии инновационные.

По направленности действия:

Технологии обучения:

- учеников,
- студентов,
- учителей, преподавателей,
- работников отрасли,
- государственных деятелей.

По целям обучения.

В процессе обучения может быть использовано несколько целей обучения.

По предметной среде, для которой разрабатывается эта технология:

- для гуманитарных дисциплин,
- для естественных дисциплин,
- для технических дисциплин,
- для общепрофессиональных дисциплин,
- для специальных дисциплин (конкретное наименование учебного предмета).

По применяемым техническим средствам:

- аудиовизуальная,
- видеотехническая,
- компьютерная,
- видеокомпьютерная,
- масс-медиа и др.

По организации учебного процесса:

- индивидуальные,
- коллективные,
- смешанные

По методической задаче:

- технология одного предмета,
- технология одного средства,
- технология одного метода.

Классификация Е. В. Руденского

1. **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ** (дидактические) технологии обучения.

Подразделяются на 4 группы:

1. *Педагогические технологии обучения:*

- технология коллективного взаимообучения,
- технология полного усвоения знаний,
- технология разноуровневого обучения,
- технология модульного обучения.

2. *Педагогические технологии воспитания:*

- технология социализации (построение норм поведения в обществе),
- технология культивации (окультуривания), овладение культурой,
- трансперсональные технологии.

3. *Коррекционные педагогические технологии:*

- технологии социокогнитивной коррекции (аномалии воспитания),
- игрокоррекции и др.

4. *Педагогические технологии управления (внутришкольного, внутривузовского, др. учреждений):*

- информационные технологии рефлексивного управления,
- технологии управления по целям,
- технологии коммуникативного управления и др.

2. *ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:*

- конфликтно-мотивирующие технологии,
- компьютерные педагогические технологии,
- аудиопедагогические технологии,
- видеопедагогические технологии.

3. *ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ САМИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.*

По 4 операциям:

- актуализация проблемы,
- техника проблематизации (вычленение проблемы),
- алгоритмизация,
- импровизация.

В монотехнологиях весь воспитательно-образовательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции; в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в других технологиях и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

Анализ педагогической литературы показал, что принципиально важной стороной в педагогической технологии является *позиция обучающегося* в образовательном процессе и отношение к нему со стороны преподавателя. Здесь выделяется несколько типов технологий:

а) *авторитарные технологии*, в которых педагог является «единоличным субъектом воспитательно-образовательного процесса, а обучающийся есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией процесса обучения, подавлением инициативы и самостоятельности обучающихся, применением требований и принуждения;

б) высокой степенью невнимания к личности обучающихся отличаются *дидактоцентрические технологии*, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и обучающегося, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений;

в) *личностно-ориентированные* технологии ставят в центр всей образова-

тельной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность обучающегося в этой технологии не только субъект, но и субъект *приоритетный*; она является *целью* образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще *антропоцентрическими*.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие обучающегося.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания и эзотерические технологии;

г) *гуманно-личностные технологии* отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения к студенту, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение;

д) *технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и студента. Преподаватель и студент совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества;

е) *технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставление студенту свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, студент наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия;

ж) *эзотерические технологии* основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а *приобщение* к Истине. В эзотерической парадигме сам человек становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

➤ *Способ, метод, средство* обучения определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие* и др.

➤ По *категории обучающихся* наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) технология, рассчитанная на усредненного студента;
- технологии продвинутого уровня;
- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) студентами в рамках системы обучения.

➤ И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются *содержанием тех модернизаций и модификаций*, которым в них подвер-

гается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий:

а) *педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений*. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

б) *педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов*. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение и др.;

в) *педагогические технологии на основе эффективности организации и управления* процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (Н. П. Гузик, В. В. Фирсов), технологии индивидуализации обучения (А. С. Границкая, В. Д. Шадриков, И. Унт), групповые и коллективные способы обучения (В. К. Дьяченко, И. Д. Первин), компьютерные (информационные) технологии и др.

В обобщенном виде сегодня можно представить анализ обобщения технологий обучения, которые являются наиболее распространенными в области образования (см. таблицу 5).

Таблица 5

Анализ обобщенных технологий обучения

Название	Цель	Сущность	Механизм
1	2	3	4
Технология проблемного обучения	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности студентов	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед студентом познавательных задач, разрешая которые студенты активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Технология концентрированного обучения	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности студентов

1	2	3	4
Технология модульного обучения	Обеспечение гибкости обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личностной базовой подготовки	Самостоятельная работа студентов по индивидуальной учебной программе	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Технологии развивающего обучения	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение студентов в различные виды деятельности
Технология дифференцированного обучения	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (госуд. стандарта)	Методы индивидуального обучения
Технология активного (контекстного) обучения	Организация активности студентов	Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности	Методы активного обучения
Технология деловой игры	Обеспечение личностно-деятельностного характера усвоения знаний, умений, навыков	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения студентов в творческую деятельность

Сегодня существует огромное разнообразие технологий. Описание их и систематизация могут быть произведены по разным основаниям, а также по критериям, имеющим комплексные характеристики. Приведенные типы и виды технологий обучения раскрывают их многообразие. Систематизация технологий проведена на основе разных критериев с целью разностороннего их описания. Использование одной из них не исключает возможности применения других систем.

Весь этот «веер» технологий может раскрываться и складываться в руках опытного педагога, потому что условия их применимости зависят от множества факторов; к тому же технологии между собой тесно взаимосвязаны, что видно из рисунка 1.

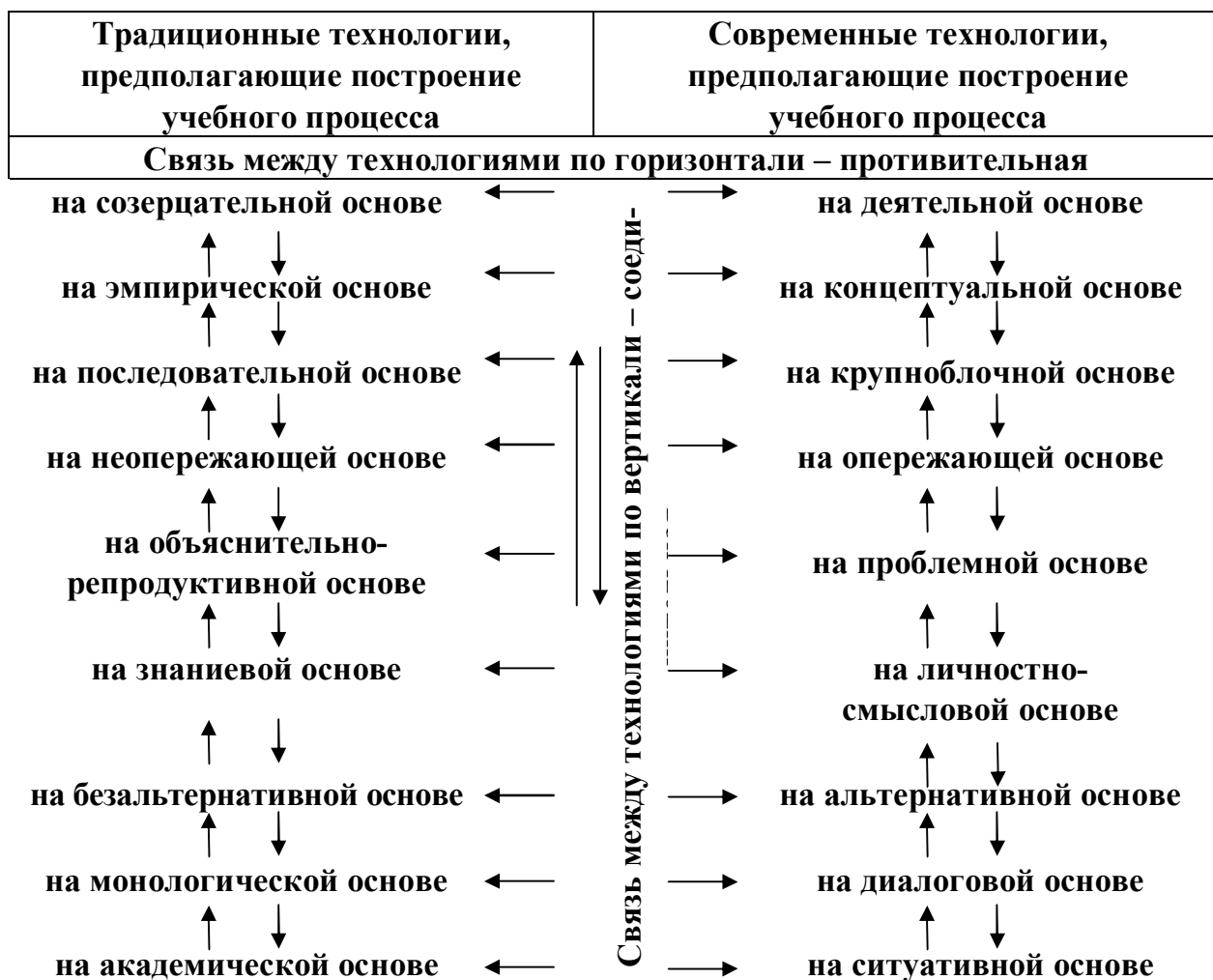


Рис. 1. Взаимосвязи между педагогическими технологиями
(по В. Т. Фоменко) [170]

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что существует огромное разнообразие технологий. Описание их и систематизация могут быть произведены по разным основаниям, а также по критериям, имеющим комплексные характеристики. Систематизация технологий обучения в высшей школе представлена в таблице 6. Приведенные типы и виды технологий обучения раскрывают их многообразие. Систематизация технологий проведена на основе разных критериев с целью разностороннего их описания. Использование одной из них не исключает возможности применения других систем.

**Система педагогических технологий, используемых
в условиях вуза**

Основание	Виды технологий профессиональной деятельности преподавателя
1	2
1. Цели: образовательные, воспитательные, развивающие	Технологии по формированию профессиональной эрудиции, развитию профессионального творческого мышления, развитию профессиональной направленности и профессионально важных качеств.
2. Цели в когнитивной области	<p>Технологии по формированию знаний; технологии, формирующие понимание учебной информации.</p> <p>Технологии на обучение применению знаний в стандартной и новой ситуациях, при решении задач и в практике.</p> <p>Технологии на развитие аналитических операций – анализ состояния учебно-педагогической системы.</p> <p>Технологии на развитие операции обобщения, операций содержательного абстрагирования, синтеза и интегративных приемов при изучении влияния педагогических воздействий на результативность учебно-педагогического процесса.</p> <p>Технологии на обучение оцениванию, сравнению с образцом, эталоном, прослеживанию динамики развития учебной деятельности; технологии на обучение приемам классификации и категоризации.</p> <p>Технологии на обучение работе с учебной информацией, по анализу и составлению учебного текста, обучение различным приемам управления учебной работы с текстом.</p> <p>Технологии, обучающие актуализации знаний в связи с поставленной задачей.</p>
3. Уровень самостоятельности студентов в учебной работе	<p>Технологии, обуславливающие репродуктивные способы познания учебного материала.</p> <p>Технологии, стимулирующие творческие способы учебного познания.</p> <p>Технологии на организацию репродуктивно-творческих способов учебного познания с разной степенью продуктивности.</p>

1	2
4. Стратегия и стиль обучения	<p>Технологии информационные: дедуктивно-информационные и индуктивно-информационные, комбинированные, а также объяснительно-иллюстративные, построенные в дедуктивной или индуктивной логике, проблемные, информационные.</p> <p>Технологии задачные: стандартные и эвристические задачи на нахождение, определение, переструктурирование и др.</p> <p>Технологии проблемного обучения.</p> <p>Технологии диалогические: интервью, беседы индивидуальные и коллективные, дискуссии, анкетирование и др.</p> <p>Задачи прямые и обратные.</p> <p>Технологические тренинги на обработку нормативных приемов педагогической работы.</p>
5. Структура деятельности	<p>1. Технологии на поиск проблемы, развитие креативности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - технологии на выделение связей и отношений в учебной информации; - технологии на постановку учебно-познавательной проблемы; - технологии на формирование познавательной мотивации у студентов как цели и образа; результата, мотивации профессиональной деятельности и ее личностного смысла. <p>2. Технологии на проектирование учебной и педагогической деятельности, планирование, управление учебной деятельностью и моделирование учебного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> - технологии на разработку гипотезы решения профессиональных задач, типовых и эвристических; - технологии на формирование способов решения профессиональных задач; - технологии на формирование профессиональных умений регулировать решение задач студентами. <p>3. Технологии, обучающие реализации нормативных технологий обучения и адаптации их к условиям обучения и целям:</p> <ul style="list-style-type: none"> - технологии на развитие педагогической импровизации в ходе осуществления обучения; - технологии на организацию коллективных индивидуально-групповых форм учебной работы; - технологии на дифференциацию обучения; <p>технологии на интеграцию технологических приемов обучения;</p>

1	2
	<p>технологии на создание благоприятного психологического микроклимата учебной среды.</p> <p>4. Технологии диагностические: применение тестов, анкет, визуальное оценивание реакции учащихся. Беседы, интервью и т.д.</p> <p>5. Технологии контроля и аттестации: контроль письменный и устный, контроль фронтальный и индивидуальный, контроль выборочный, контроль текущий и итоговый и другие виды контроля.</p> <p>6. Технологии коррекционные: вспомогательные технологии, усиливающие развивающий эффект; дополнительные задачи и задания, нейтрализующие отрицательный побочный результат; технологии, стимулирующие межличностные контакты, и др.</p>
6. Внимание, память, мышление, воображение, эмоциональные реакции и чувственное восприятие	Технологии на развитие восприятия: памяти (непроизвольной, произвольной, кратко- и долговременной, оперативной), воображения, представления художественного, математического, технического в связи со специальностью, пространственного представления, мышления наглядно-действенного, образного, словесно-логического, эмоционального, внимания (интеллектуального по предмету деятельности).
7. Субъективная технологическая ориентация	<p>Технологии фронтальной работы со студентами.</p> <p>Технологии с индивидуально-личностной ориентацией.</p> <p>Технологии групповой формы обучения.</p> <p>Технологии коммуникативные.</p>
8. Организация дидактических игр	<p>Технологии дидактической игры познавательно-образовательного плана.</p> <p>Технологии игр, имитирующих профессиональную среду и профессиональные решения.</p> <p>Технологии на организацию мозгового штурма, генерирование идей.</p> <p>Технологии по созданию и управлению дискуссией.</p>
9. Функции профессиональной деятельности преподавателя	<p>Адаптивные технологии к возрастным особенностям личности.</p> <p>Технологии по обучению информационной деятельности.</p> <p>Технологии на формирование организационных умений.</p> <p>Технологии на обучение коммуникативным формам общения со студентами.</p>

1	2
	<p>Технологии, развивающие рефлексивные действия в ходе профессиональной деятельности.</p> <p>Технологии на воспитание гуманистического отношения со студентами.</p> <p>Технологии на формирование педагогической этики, культуры общения.</p>
10. Развитие речевой культуры	<p>Технологии по развитию лексики.</p> <p>Технологии, развивающие логическую структуру речи.</p> <p>Технологии, развивающие выразительность речи.</p> <p>Технологии на обучение вербальной коммуникации.</p> <p>Технологии, обучающие речевой интонации.</p> <p>Технологии, обучающие эмоциональности речи.</p>
11. Обучение педагогическим методам и приемам обучения	<p>Технологии на обучение информационным методам (лекции, рассказу, объяснению, докладу, сообщению, информации, объявлению и другим методам педагогической работы).</p> <p>Технологии по организации учебной и педагогической практики.</p> <p>Технологии по работе с иллюстративным и наглядным дидактическим материалом.</p> <p>Технологии применения решения учебных задач студентами.</p>
12. Формы организации учебной работы	<p>Технологии занятия на разных ступенях обучения.</p> <p>Технологии предметного обучения с различными целями и уровнем образования.</p> <p>Технологии лабораторных занятий.</p> <p>Технологии практических занятий.</p> <p>Технологии семинарских учебных занятий.</p> <p>Технологии по организации внеаудиторных учебных занятий.</p> <p>Технологии факультативов, предметных и с профессиональной ориентацией, а также интегративных учебных курсов.</p>
13. Диагностика	<p>Технологии контроля текущего, итогового и поститогового.</p> <p>Технологии контроля фронтального, индивидуального и выборочного.</p> <p>Технологии операционного тестирования.</p> <p>Технологии тестирования, включенного в процесс обучения по этапам; технологии вербального и невербального тестирования.</p>

1	2
14. Виды и типы образования	Технологии по профориентации. Технологии школьные: начальное образование и предметные технологии среднего образования. Технологии в спецшколах, гимназиях, лицеях. Технологии подготовки педагога для работы в качестве социальных работников.
15. Внедрение педагогических технологий	Технологии репродуктивного типа. Технологии алгоритмические. Технологии программирования учебного процесса. Технологии продуктивного типа, проблемные. Технологии дифференцированные. Технологии интегративные, межпредметные. Технологии информационные. Технологии мультимедиа. Технологии телевизионных проектов и др.

Исследования, проведенные в области педагогических технологий, убедительно показывают влияние способов управления образованием и развитием студентов. Учебная деятельность детерминирована действиями преподавателя с разной степенью свободы. Цель воплощена в технологии обучения с помощью структуры учебной информации.

1.3. Взаимосвязь и взаимообусловленность педагогических технологий и теории обучения в условиях вуза

Как показывает анализ педагогической теории и практики соблюдение условия единства *целей, функций, содержания, методов обучения*, определяет выбор и разработку педагогических технологий, выполняющих роль средств и инструментария теории обучения.

Технологии предполагают один из двух типов учебной деятельности: *репродуктивную* или *продуктивную*, между ними имеют место многочисленные переходы. В первом случае в технологии закреплены педагогические действия, детерминирующие *репродуктивную учебную деятельность*. Во втором предусмотрены *эвристические процедуры и самостоятельность* студентов в решении учебных задач, поэтому педагогическое управление носит нежесткий характер, для его построения избираются наиболее вероятностные способы обеспечения той или иной степени свободы студентов и преподавателей, необходимой для достижения цели.

Имеющиеся программы обучения и педагогические технологии различаются по степени детерминации учебных действий на операционном уровне. Познание студентами свойств объекта определяется преподавателем посредством созданных им *познавательных ситуаций*. Преподаватель средствами управления задает спо-

соб и структуру учебно-познавательного процесса. Поисковая цель становится мотивом, если удастся вызвать и поддерживать стремление студентов решить учебную задачу, устранив имеющееся в ней информационное противоречие. Неопределенность, содержащаяся в задаче, становится стимулом эвристического поиска, логического построения информации и репродуктивного процесса, связанного с актуализацией необходимых знаний.

В педагогических технологиях фиксирована нормативная деятельность преподавателя, обеспечивающая наиболее эффективные способы учебной деятельности в связи с критериями оптимальности и предпочтительности выбора критериев. Но это вовсе не означает, что нормативная деятельность преподавателя является только репродуктивной. Функционирующая учебно-педагогическая система всегда содержит некоторую степень свободы преподавателя в управлении учебной деятельностью студентов. Но, даже репродуктивная технология позволяет варьировать темп учебной работы, быстроту выполнения студентами отдельных познавательных операций, производить адаптацию к имеющимся условиям обучения и индивидуальным особенностям студентов, а также осуществлять выбор критериев обучения.

Подготовка специалистов в вузе нуждается в совершенствовании, прежде всего, в области овладения ими педагогическими технологиями. Среди преподавателей часто нет ясного представления о технологическом знании и о том, каково отношение между педагогической технологией, дидактикой и педагогической техникой. Разведение этих понятий связано с уточнением предмета исследования и его описания. С этим положением все авторы согласны, однако педагогическую технологию, обеспечивающую процесс обучения (или технологию обучения) понимают по-разному.

Технология обучения занимает промежуточное место между наукой и учебным процессом. Она имеет самостоятельную область знаний в системе профессиональной дидактической подготовки, связана с дидактической теорией и практикой обучения, *обладает функциями проектирования и конструирования процесса управления учебной деятельностью.* В состав технологии обучения включены как теоретические, так и практические знания о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и об установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс. Посредством технологии обучения реализуются теория обучения, стратегия управления учебной деятельностью и осуществляется совокупность процедур управления, в свою очередь регулирующих операционный состав учебной деятельности, ее структуру и развитие.

Технология обучения, теория обучения и техника обучения – области педагогического знания об управлении учебной деятельностью, различающиеся между собой по уровням обобщения. Для технологического уровня проектирования наиболее существенным способом управления является установление и регулирование взаимоотношения теории обучения и операционной стороны управления. Технологизация процесса управления предполагает перенос в практику проектирования и реализации операционной стороны обучения, обеспечение механизмов ее внедрения. Технология имеет как бы подсистемы задач и уровней их решения:

технологическую карту – программу действий и рабочее исполнение ее посредством адаптации этой программы к реальным условиям организации учебного процесса в целях осуществления механизмов взаимодействия преподавателя и студентов.

Технологическое проектирование обучения предполагает последовательное определение задач и способов решения на следующих уровнях:

- концептуальном;
- собственно технологическом в виде принципов организации учебного процесса;
- в качестве предписывающей инструкции обучения в виде определенного состава и структуры управления;
- а также непосредственно на процедурном уровне.

Кроме того, имеется и технический уровень, предполагающий обеспечение описанных процедур технологии управления всевозможными средствами обучения, начиная с технических и кончая сугубо психологическими действиями, свойственными индивидуальной манере обучения и зависящими от личностных особенностей преподавателя и студента.

Технологический уровень обучения предусматривает следующие действия:

- определение рабочих задач согласно концептуальной модели;
- проектирование результативных характеристик, формируемых в процессе обучения;
- анализ имеющихся средств обучения;
- перевод педагогической теории в стратегию решения поставленных задач;
- разработку алгоритма управления учебной деятельностью посредством составления обучающих программ;
- выбор технологических процедур управления учебной деятельностью;
- проектирование реагирования студентов и содержательного пооперационного состава их действий;
- предвидение компенсаторных и коррекционных средств управления в связи с индивидуальными конкретными результатами и неожиданными включениями посторонних влияний в педагогический процесс;
- разработку диагностического аппарата способного регистрировать состояние системы «преподаватель-студент», чтобы регулировать эффективность связи и согласованность действий преподавателя и студентов;
- предусмотрение гибкости технологической системы, ее адаптивности, способности изменять прямое и косвенное воздействие на студента в зависимости от промежуточных результатов, обучение студентов самоанализу своей деятельности и формирование профессиональной рефлексии преподавателя.

Сравнительный анализ технологии обучения, протекающего под руководством преподавателя, требует необходимость пересмотра процедур управления учебной деятельностью в условиях вуза. Жестко детерминированное обучение с помощью компьютера позволяет вскрыть не только его преимущества, но и недостатки. В настоящее время наблюдается сближение этих форм управления путем взаимного обогащения.

Требуется пересмотреть такие вопросы, как:

- состав учебной деятельности и система профессиональных дидактических целей, определяющие технологию управления учебной деятельностью;
- технологическая надежность обеспечения саморегуляции и внешней коррекции учебных действий;
- разработка стратегии управления и системы технологических процедур;
- создание схем ориентировочной основы учебных действий и специальных технологических схем для разработки обучающих программ;
- составление системы тестов, диагностических процедур и многие другие вопросы.

Остановимся на проблеме *соотношения теории обучения и технологии обучения*.

Теория обучения описывает процесс организации психолого-педагогической среды как средства формирования личности, осознания себя субъектом деятельности и развития способности к познавательной деятельности.

Операциональный план предписываемых преподавателю действий является предметом технологии обучения. Таким образом, устанавливаются концептуальные и функциональные связи теории обучения и технологии обучения. Теоретические положения процесса обучения реализуются с помощью *технологий обучения*. Теория содействует концептуальности технологий и функционирует как методологическое знание, выступает в роли педагогического метода, направленного на подготовку личности к профессиональной деятельности.

Технология обучения выражает процессуальный аспект стратегии обучения. Предметное содержание его заключено в виде качественных признаков объекта, изучаемого студентами, учебная информация задается на уровне интегрированного знания. Назначение технологий обучения – регулирование учебного процесса с образовательным и развивающим эффектом в области учебной и профессиональной деятельности. Технологии работают на уровне установления *субъект-субъектных* отношений, лежащих за пределами частных ситуаций, обеспечивают становление и развитие качеств личности, связаны с формированием у студентов картины мира и общества, развитием профессиональных и культурологических характеристик личности. Технология обучения является средством развития профессионально значимых функций преподавателя и занимает промежуточное положение между теорией и практикой. Своим появлением она обязана систематизации способов и средств педагогического управления учебным процессом. Теория обучения раскрывает эти связи, закономерности педагогического познания и нацелена на регуляцию учебного процесса.

Целевое назначение технологии обучения основано на функциональном анализе управления учебным процессом, который предполагает сопряженность действий преподавателя и студентов. Информационный состав взаимодействия преподавателя и студентов, его структура и смысл отражают теоретические принципы учения и обучения, нормативные регуляторы образовательной среды. Разработка гарантированных технологий обучения возможна лишь в тех случаях, когда цели и конструктивные принципы управления согласованы между собой, реалистичны и адекватны условиям управления поведением и развитием студентов.

В педагогической науке наряду с технологиями обучения имеют место *педагогические технологии*. И те и другие проектируют информационную структуру и психолого-педагогический механизм развития личности, который действует в зависимости от информационно-инструментальной совокупности условий. Предполагается, что содержательно-информационный аспект определяется главным образом педагогическими технологиями, а процессуальный – технологиями обучения, хотя четких разграничений между этими технологиями в науке не установлено. Все известные модели интеллектуального управления реализуются в обучающих системах посредством описания информационных процессов и вербального управления учебно-познавательной деятельностью, которая направлена на решение предметно-содержательных задач.

Технологии обучения интегрируются в технологические системы. Являясь научно обоснованным прикладным инструментальным знанием об управлении учебной деятельностью, технологии обучения и их системы определяют достижение целей.

Технологии обучения предусматривают структурирование информации согласно индивидуальным особенностям ее восприятия, функциональную перестройку теоретического знания в информационную систему управления, адаптацию педагогической среды в учебную ситуацию, стимулирующую формирование информационных образов и мотивированности учебных действий.

Теория обучения реализуется благодаря технологиям обучения, если ставятся ***образовательные, социальные и персонализированные цели обучения***. Однако этот процесс не всегда осуществим, так как часто встречается высокая абстракция педагогической теории и отсутствие строгой логики, структурированности информации. В результате затруднено и построение технологических моделей управления, и перевод в целенаправленную деятельность педагога по регламентации учебной деятельности и формированию у студентов способности осуществлять учебные действия. Незавершенность многих педагогических теорий отрицательно сказывается на:

- успешности генерирования идей;
- определении оптимальности условий обучения;
- определении информационно-организационных форм общения преподавателя и студентов;
- акцентировании концептуальных задач образования и воспитания;
- развитии стандартизированных норм эффективности педагогического процесса и т.д.

Основная причина чаще всего состоит в том, что в теории обучения описано целевое состояние педагогической системы, но не учитываются факторы, вызывающие ее развитие, а также не вскрыты внутренние механизмы ее функционирования, поэтому они не могут быть использованы в практике как целенаправленные способы управления в силу их нетехнологичности.

Педагогические технологии должны быть адаптированы к уровню подготовленности студентов, их информационной осведомленности и деятельностной готовности. Поскольку в реальной обстановке психолого-педагогические условия могут значительно отличаться друг от друга, то и конкретная информационно-

логическая структура управления учебной деятельностью не может быть однозначной. Разнообразие условий приводит к созданию вариативных технологий и способов их внедрения в учебный процесс вуза: цели и условия оказывают существенное влияние на выбор технологии обучения. Именно поэтому возникает необходимость введения специальных механизмов управления учебной деятельностью и применения соответствующих технологических процедур, оказывающих своевременное и эффективное влияние на создание учебных ситуаций, необходимость целевого программирования уровня трудности предъявляемых учебных задач, устранение психологических когнитивных барьеров и формирование познавательных потребностей и произвольных учебных действий.

Систематизация технологий обучения может иметь ряд оснований. Цели и функции составляют один из главных параметров. Согласно таксономии учебных целей, разработанной Б. Блумом (B. Bloom, 1956), они образуют следующую иерархию: 1) знание, 2) понимание, 3) применение, 4) анализ, 5) синтез, 6) оценка. Чтобы конкретизировать эти цели, в процессе обучения требуется применить технологии обучения, в которых цели состоят в конструировании педагогического управления такой учебной деятельностью, успешное выполнение которой требует от студентов соответствующих умственных и практических действий.

В зависимости от того, *на каком уровне сформированности* проектируются учебные действия, определяется функционирование учебной деятельности и задается педагогическая регуляция.

Рассмотрев взаимосвязь педагогических технологий и теории обучения, следует обратить внимание на те противоречия и проблемы, которые возникают в процессе овладения ими современным преподавателем.

Существуют противоречия:

- между постоянным обновлением требований общества к специалисту и теми сложностями, которые возникают в ходе их реализации в образовательной профессиональной подготовке;
- между вновь развивающимися частными педагогическими системами и необходимостью адаптации к быстро изменяющимся условиям труда и консервативностью образовательной системы;
- между социальной ролью преподавателя и функцией общественных информационно-коммуникативных служб;
- между уровнем развивающейся науки и существующим оснащением производств;
- между отставанием вузов в содержании учебных программ, методических пособий и культурой общества и др.

Эти противоречия создают сложные условия для образования, адаптации и опережения профессионального становления личности.

В то же время в процессе обучения существуют не только противоречия (разрешить которые не всегда удастся вузу), но и проблемы, которые могут быть решены в вузе.

С одной стороны, от преподавателя ожидают творчество, инициативности и т.д., с другой стороны, педагогические технологии ориентируют его на жесткую регламентированность действий.

Таким образом, воспроизводимость технологии, как отмечается дидактами, гарантирует результативность педагогической деятельности. Четкое и последовательное выполнение всех предписаний приводит к необходимому результату. Более того, нарушение алгоритмов деятельности искажает и саму технологию. Так, один из последователей В. Ф. Шаталова утверждая, что при овладении данной методикой (технологией) необходимо строго соблюдать все рекомендации автора, иначе «это уже будет не методика Шаталова». При таком понимании педагогической технологии преподаватель, ориентированный на их конкретное исполнение, теряет свою способность к творчеству, а учебный процесс, по меткому замечанию В. И. Загвязинского, «может стать независимым от «живого» преподавателя. Преподаватель при этом рассматривается как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта» [54, с. 97], ему же отводится только роль организатора и консультанта студентов, обеспечивающего их включённость в образовательный процесс.

Возникает проблема: Насколько возможно реализовать известную и описанную в педагогической литературе технологию, не изменяя её? И нужно ли к этому стремиться? Насколько, выполняя «чужую» технологию, педагог способен проявить своё творчество?

Обратимся к истории педагогики, где ведётся полемика ...

Ещё И. Г. Песталоцци обратил внимание на практическую сторону процесса обучения, придавая важное значение методу обучения. Он писал: «Кто следует правильному методу, сможет учить и тому, чего сам не понимает... Пусть учитель слаб, но силен метод!» Метод уравнивает умы?! Учитель: «художник» или «механик»?

Таким образом, уже в то время возникла проблема: что важнее – метод или личность преподавателя? Если метод, то совершенно бесполезными являются такие качества преподавателя, как самостоятельность, творчество, они, по мнению Песталоцци, «помеха, причина неудач». П. Ф. Каптерев писал: «Если держаться такого взгляда, что метод – сущность обучения..., учитель имеет второстепенное значение» [75, с. 44].

В вузе невозможно представить такого преподавателя, который с огромным желанием и энтузиазмом готов последовательно и точно выполнять разработанные кем-то технологии. На первый план всегда выходит личностный аспект. А если всё же педагогу и удаётся реализовать технологию точно, полно, то наверняка могут возникнуть проблемы иного плана – а не сковывает ли он себя чужой технологией? А не исчезает ли на занятии «дух» импровизации, открытия?

В современных исследованиях по проблеме педагогических технологий обращается внимание на необходимость разработки личностного аспекта.

Л. Г. Семушкина, Н. Г. Ярошенко считают, что личностный аспект педагогической технологии носит объективный характер, так как «выбор или разработка технологии преподавания конкретного курса осуществляется преподавателем на основе его личных убеждений и составляет его индивидуальный стиль педагогической деятельности» [143, с. 133].

Ю. Г. Фокин считает возможным рассматривать процесс создания и реализации любой педагогической технологии, а также её воспроизводимость в деятельности преподавателя, её реализующего, как творческий процесс. По его мне-

нию, *во-первых*, обязательным компонентом технологии является последовательность операций и процедур, которые и составляют в совокупности целостную дидактическую систему, позволяющую достигать поставленных целей, необязательно должна быть строго упорядоченной. «Процедуры, из которых складывается технология обучения, вообще говоря, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного требуемого педагогического результата. Скорее, эти процедуры следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям» [165, с. 134].

Таким образом, педагогические технологии и теория обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Исходя из этой позиции, мы и будем рассматривать использование педагогических технологий в условиях высшей школы.

1.4. Методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций студентов вуза

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения предполагают формирование компетентного специалиста. Это связано со стратегией государственного развития, которая определена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Цель национального развития – «достижение экономического и социального уровня, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции». Ее достижения связываются с новым качеством подготовки специалистов, способных обеспечить инновационное развитие, требующее от специалистов компетентной деятельности, интеграцией индивида в современное общество и его личностной самореализации в профессии, что требует от выпускника конкурентоспособности, которая на рынке труда связывается с его компетентностью.

В высшем профессиональном образовании длительное время существовало противоречие между требованиями к знаниям, умениям и навыкам выпускников, определенными в Государственных образовательных стандартах, и тем, какие требования предъявляют работодатели при приеме специалистов на работу.

Как отмечают В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, в качестве нового результата профессионального образования в современных условиях выступает компетентность, соединяющая знания, умения и навыки со способами осуществления учебной и профессиональной деятельности.

В условиях перестройки системы образования не представляется возможным точное определение перечня ключевых компетенций. Поэтому мы можем говорить о некоторой совокупности компетенций, особо актуальных для становления демократии и развития рыночной экономики, а также для определенных профессий.

Формирование профессиональной компетентности студентов в ВУЗе является преемственным с ключевыми компетенциями, которые должны быть сформи-

рованы на этапе среднего образования.

Совокупность ключевых компетенций для общего среднего образования представлена в виде перечня, сделанного на базе списка компетенций, которые являются результатом обсуждения этой проблемы на семинарах Совета Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе». Этот список выглядит так:

Изучать:

- уметь извлекать пользу из опыта;
- организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их;
- организовать свои собственные приемы обучения;
- уметь решать проблемы;
- самостоятельно заниматься своим обучением;
- запрашивать различные базы данных;
- опрашивать окружение;
- консультироваться у эксперта;
- получать информацию;
- уметь работать с документами и классифицировать их.

Думать:

- организовать взаимосвязь прошлых и настоящих событий;
- критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ;
- уметь противостоять неуверенности и сложности;
- занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение;
- видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа;
- оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также окружающей средой;
- уметь оценивать произведения искусства и литературы.

Сотрудничать:

- уметь сотрудничать и работать в группе;
- принимать решения;
- улаживать разногласия и конфликты;
- уметь договариваться;
- уметь разрабатывать и выполнять контракты.

Приниматься за дело:

- включаться в проект;
- нести ответственность;
- войти в группу или коллектив и внести свой вклад;
- доказать солидарность;
- уметь организовывать свою работу;
- уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.

Адаптироваться:

- уметь использовать новые технологии информации и коммуникации;
- доказать гибкость перед лицом быстрых изменений;
- показать стойкость перед трудностями;
- уметь находить новые решения.

Этот список компетенций не является ни исчерпывающим, ни окончательным. Он предложен в качестве рабочего документа с целью определить совпадения и различия, которые могут существовать в наших способах восприятия ключевых компетенций, которые молодежь в первую очередь должна развивать.

В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 году в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций, которые характеризуют выпускника как специалиста с высшем образованием:

1) политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем);

2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

3) компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке;

4) компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможности их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой);

5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного образования в контексте профессиональной подготовки.

С точки зрения формирования профессиональной компетентности студентов в вузе, компетенция представляет собой единицу профессиональной образованности, характеризующую сформированность общих приемов и способов конкретной интеллектуальной и практической деятельности студентов. Компетенция не прямо вытекает из обучения, хотя и является его продуктом, а является средством саморазвития и самореализации личности в образованном пространстве, результатом обобщения деятельности и личностного опыта. Вслед за В.А. Болотовым под формированием компетенции понимается ситуация развития личности, обеспечивающая ее готовность к жизненной самореализации.

Основой формирования профессиональных компетенций студентов вуза является обновление содержания учебных программ профессионального образования, основные единицы которого представлены в таблице 7.

Характеристика социально-профессиональных единиц обновления содержания профессионального образования

Социально-профессиональная единица содержания образования	Целевая ориентация	Показатели
Базовые компетентности	Студент должен знать	Социально-правовая компетентность Специальная компетентность Персональная компетентность Аутокомпетентность Социальные компетенции
Базовые компетенции	Студент должен делать	Познавательные компетенции Методические компетенции Организационные компетенции Специальные компетенции

Все базовые компетенции могут быть отнесены к одной из следующих групп:

- инструментальные, включающие в себя начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;
- межличностные, описывающие готовность к социальному взаимодействию; умение работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность и др.;
- системные, отражающие способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям и др.;
- профессиональные, характеризующие владение предметной областью и профессиональной деятельностью на определенном уровне.

При составлении учебных программ преподавателю следует иметь в виду, что все компетенции требуют различных видов действий:

- действовать автономно и рефлексивно;
- использовать различные средства интерактивно;
- входить в социально-гетерогенные группы и функционировать в них.

Разработка компетентностно-ориентированных программ, как правило, осуществляется в два этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный этап:

1) анализ отечественного и мирового опыта теории и практики компетентностного подхода.

2) анализ соотношения между компетентностным подходом и традиционными принципами построения содержания образования в российской системе высшего образования.

3) рекомендации по разработке приобретения ключевых компетенций.

4) интерпретация существующего содержания учебных программ в соответствии с утвержденными компетенциями, с учетом структурных элементов потребностей рынка труда, соотношенных с содержанием образования.

5) разработка методов и содержания оценки учебных достижений студентов с учетом компетенций.

Основной этап:

1) уточнение и классификация компетенций в соответствии с этапами обучения студентов вузов.

2) функциональная формулировка компетенций, что соответствует ориентации на их реальное использование в учебной и профессиональной деятельности студентов.

3) разработка содержания учебных программ и технологий его реализации на основе компетентностного подхода.

При отборе учебной программы преподаватель должен определить, какими знаниями, умениями, навыками и компетенциями овладеет студент в результате освоения программы. Из психологии известно, что между знанием и действием в человеческой практике вообще и в профессиональной деятельности в частности прямой связи нет. Целесообразным может оказаться определение тех знаний, которые более непосредственно определяют формирование требуемых государственным образовательным стандартом компетенций.

Мы разработали требования по составлению компетентностно ориентированных программ, которые включали:

- руководство компетентностной моделью специалиста;
- на основе компетентностной модели для студентов разработка результативных и промежуточных критериев;
- в учебной программе расширение всех видов учебной деятельности, приближенных к профессиональной практике, выполнение расчетных и проектных работ, исследовательская деятельность, деловые, ролевые и имитационные игры, творческая самостоятельная работа студентов;
- при организации внеаудиторной работы необходимость формирования мотивационно-ценностного, практического и рефлексивно-оценочного компонентов компетентности студентов в их единстве.

Определяя компетенции студентов как основу их общей способности и готовности мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, навыки, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, Э. Ф. Зеер предлагает следующую их структуру (см. таблицу 8).

Характеристика критериев и показателей компетенций студентов

Показатель качества образования	Содержание показателя	Критерии оценки показателя
1	2	3
Социальные компетенции	Способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.	Обмениваться информацией Способствовать сотрудничеству Использовать критику и самокритику Уметь улаживать разногласия и конфликты Проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях социально-профессиональной напряженности Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям Оказывать при необходимости помощь Участвовать в работе команды
Познавательные компетенции	Способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.	Самостоятельно обрабатывать информацию Структурировать информацию Уметь конспектировать Самостоятельно учиться Переносить освоенные способы учения в новые ситуации Устанавливать межпредметные связи Находить источники информации
Методические компетенции	Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий	Применять различные приемы учения Уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами Правильно общаться с аудиовизуальной техникой Выбирать соответствующие методы решения

1	2	3
		<p>проблемы Находить и оценивать альтернативы решения проблемы</p>
<p>Организационные компетенции</p>	<p>Способность и готовность самостоятельно организовывать учебно-профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки</p>	<p>Определять цели работы Определять порядок работы Обобщать результаты Осуществлять самоконтроль Выявлять ошибки Использовать в работе полученные ранее результаты Оценивать и корректировать планы Определять временной режим работы Уметь противостоять неуверенности и неопределенности</p>
<p>Профессиональные компетенции</p>	<p>Способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм</p>	<p>Применять знания и умения на практике Рационализировать отдельные производственные процессы Гибко перестраиваться в новых ситуациях Обеспечивать качество выполняемой работы Определять параметры рабочих процессов и оценивать их Оценивать результаты работы с экономической и экологической точек зрения Использовать профессиональную терминологию Соблюдать технику безопасности Уметь использовать новые технологии информационного и коммуникационного взаимодействия</p>

Высокие требования рынка труда к подготовке специалистов, определяют повышение требований к высшим учебным заведениям, ответственным за качество подготовки и конкурентоспособность будущих специалистов.

Вузы должны быть готовы дать студентам не только теоретические знания, но и обеспечить практические навыки работы в условиях, максимально приближенных к среде их профессиональной деятельности.

Каждая учебная программа решает задачи формирования общекультурных, социально-профессиональных и специальных профессиональных компетенций студентов. На основе подхода Э. Ф. Зеера, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк представлены показатели основных групп компетенций современного специалиста с высшим образованием.

Таблица 9

Характеристика основных единиц обновления содержания профессионального образования

Базовые компетенции	Социально-профессиональные компетенции
Социальные	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства ✓ Знания в сфере гражданско-общественной деятельности (права потребителя, покупателя) ✓ Правовая и экономическая грамотность ✓ Знание необходимых языков ✓ Риторическая грамотность ✓ Владение техникой аргументации и ведения спора ✓ Осведомленность относительно способов учебного сотрудничества, технологий разрешения конфликтных ситуаций ненасильственным путем 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, руководствоваться этическими нормами трудовых и гражданских взаимоотношений ✓ Владение устным и письменным общением более чем на одном языке. ✓ Целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, средств невербального общения, соблюдение речевой дисциплины ✓ Проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности ✓ Проявление терпимости к мнениям и позициям других ✓ Умение прогнозировать развитие межсубъектных отношений ✓ Способность активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми

Учебно-познавательные	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Осведомленность относительно приемов действий в нестандартных ситуациях, эвристических методов решения проблем ✓ Осведомленность о различных способах размещения и использования ресурсов ✓ Усвоение способов приобретения знаний из различных источников информации ✓ Знание основ рациональной организации учебной деятельности. ✓ Освоение основ организации исследовательской деятельности ✓ Знание социальных аспектов научных исследований, их применения в народном хозяйстве, социальных последствиях использования достижений наук 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к самостоятельному решению учебно-познавательных задач ✓ Самостоятельное использование информационных ресурсов ✓ Умение самостоятельно получать и структурировать информацию ✓ Реализация исследовательских умений ✓ Использование математических знаний для анализа статистической информации различных аспектов финансовой деятельности
Организационные	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Знание принципов временного менеджмента, планирования дня ✓ Владение планированием временного режима работы 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к организации и контролю своей деятельности, оценке ее результатов ✓ Способность определять приоритеты, осуществлять ситуационный анализ ✓ Способность обобщать результаты, выявлять гибко корректировать планы ✓ Способность противостоять неуверенности и неопределенности
Профессиональные	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Информационно-технологическая грамотность ✓ Знание основ измерительной деятельности ✓ Владение приемами получения и обработки данных ✓ Знание социально-профессионального этикета ✓ Осведомленность относительно рационального использования ресурсов 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Владение информационно-технологическими средствами обеспечения деятельности (компьютер, факс, Интернет и пр.) ✓ Владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и других методов познания ✓ Умение ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений ✓ Способность к рационализации технологических процессов

Выбор технологий формирования профессиональных компетенций студентов

Для достижения образовательных целей формирования выпускника вуза как субъекта будущей профессиональной деятельности, собственного развития, а также субъекта межличностных отношений в коллективе и рынка труда необходимо чтобы личность в образовательном процессе рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. Определяя психолого-педагогические основания отбора технологий, форм и методов организации учебного процесса в высшей школе, мы ориентировались на положения деятельностного подхода, основанные на теории деятельности, разработанной в психологии Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, А. Н. Леонтьевым и др.

Деятельностный подход в профессиональном обучении предполагает качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия преподавателей и студентов. Они складываются на основе самостоятельности и добровольного признания студентами стимулирующей роли преподавателя. Смысл этой технологии в том, что обучение какой-либо профессиональной деятельности может успешно осуществляться посредством моделирования в нем предметного и социального содержания предстоящей деятельности.

При реализации деятельностного подхода к обучению студентов, главным является оптимальность выбора технологий и методов обучения. Чем большее количество аспектов учитывается при их выборе, тем выше получаемые результаты обучения. Чтобы выбрать среди множества методов оптимальный вариант, нужно руководствоваться их соответствием:

1. Закономерностями и вытекающими из них принципами обучения.
2. Целями и задачами обучения.
3. Содержанием и методами данной науки вообще и данного предмета в частности.
4. Учебными возможностями обучающихся:
 - а) возрастными (физическими, психическими);
 - б) уровнем подготовленности (в обучении и воспитании);
 - в) особенностями коллектива (группы) в которой проводится обучение.
5. Особенности внешних условий (географических, производственного окружения и пр.).
6. Возможностями самих преподавателей: их предшествующим опытом, знанием типичных ситуаций процесса обучения, в которых оказываются наиболее эффективными определенные сочетания методов, уровнем их теоретической и практической подготовленности, способностями применения определенных методов, средств, умениями избрать оптимальный вариант, личностными качествами и пр. [4].

Целями применения образовательных технологий является приобретение выпускником вуза компетенций, благодаря которым он сможет стать субъектом решения профессиональных задач, отношений в коллективе, субъектом собственного развития и рынка труда. Каждая из перечисленных целей включает в себя це-

лый комплекс задач формирования данных видов деятельности.

Кроме того, в содержательном плане каждая из компетенций содержит в себе *четыре компонента: когнитивный, ориентационный, операциональный и деятельностный*. Овладение четырьмя составляющими формируемых компетенций позволит студенту стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно включиться в трудовую деятельность. Рассмотрим уровни, на которых может быть сформирована компетенция [113]:

✓ *на первом уровне* сформированности компетенции человек способен решать только *единичные* задачи формируемой деятельности и из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы и ошибочно, то есть там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи;

✓ *второй уровень* сформированности компетенции обеспечивает решение определенных групп задач формируемой деятельности с пониманием условий и границ применимости способов их решения. Однако и в этом случае студент не будет способен решить любые задачи, а только те их группы, которые позволяет освоенный им уровень освоенного способа деятельности. Чем выше степень обобщенности, тем большее число задач будет способен решить студент.

✓ *высокий уровень обобщенности* соответствует *третьему уровню* сформированности компетенции. Такая компетенция обеспечивает решение *любых* задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи, которые при этом выявляются самостоятельно.

Критериями отбора технологий в этом случае являются их направленность на формирование базовых компетенций: специальных и общих; наличие возможностей для индивидуализации образовательного процесса, развития мотивации студентов в отношении будущей профессии и продолжения профессионального образования после окончания университета, возможностей для перехода от образования к самообразованию.

В связи с переходом высшей школы на работу по новым образовательным стандартам, нацеленным на формирование компетенций студентов, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, следует говорить о необходимости реализации в вузе технологического подхода. Однако, как отмечают исследователи, достаточно обоснованной, с точки зрения современной науки и практики, и надежной системной технологии, обеспечивающей реализацию данной концепции, пока нет, поэтому в вузовской практике используются наиболее разработанные и доступные для применения в массовой практике технологии (см. таблицу 10) [113].

**Технологии формирования профессиональных компетенций
студентов высшей школы**

Деятельности	Виды технологий	Формы и технологии
Традиционная учебная деятельность	Традиционная технология: лекционно-семинарская система обучения.	Лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы
Квазипрофессиональная деятельность	Неимитационные, неигровые технологии	<p>Технология <i>проблемного обучения</i>.</p> <p><i>Практикумы</i>: социокультурные, производственные.</p> <p><i>Проектная технология</i>. Индивидуальные и групповые проекты, монопредметные и межпредметные; краткосрочные (мини-проекты), среднесрочные и долгосрочные проекты; информационные, исследовательские, творческие и практико-ориентированные проекты; виртуальные сетевые проекты.</p> <p>Кейс-технология.</p> <p>Подготовка и защита курсовых и выпускных работ</p> <p>Технологии организации <i>исследовательской деятельности студентов</i>: студенческие научные общества, студенческие научные и научно-практические конференции, научные студенческие дискуссии.</p>
	Неимитационные, игровые технологии	<p>Рефлексивно-ролевые игры</p> <p>Организационно-деятельностные игры</p> <p>Экспертные игры, включая компьютерные</p> <p><i>Технологии мозгового штурма</i>: «обратный мозговой штурм», «двойной мозговой штурм», «конференция идей».</p>
	Комбинированные технологии	<p>Технология «Критическое мышление»</p> <p>Психологические и социально-психологические тренинги</p>
	Имитационные, неигровые технологии	Занятия на тренажерах

	Имитационные, игровые технологии	Технология «Дебаты» Технология имитационных игр: деловые игры, ролевые игры, имитационные игры с тренажерами
Учебно-профессиональная деятельность	Технологии формирования опыта профессиональной деятельности	Практика по специальности Стажировка, заграничная стажировка
	Технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов	Научный семинар НИР студентов Авторская мастерская Студенческая исследовательская лаборатория Научно-исследовательские экспедиции Гранты на выполнение самостоятельных исследовательских работ Научные стажировки студентов Научно-исследовательская практика Научные публикации

Все содержащиеся в таблице технологии поделены на три группы: традиционной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

К первой группе деятельности отнесена лекционно-семинарская система обучения, которую принято называть традиционной. Она пригодна для решения таких задач, как передача большого объема информации, развитие памяти, внимания, некоторых логических умений обучающихся (выделять главное и существенное, структурировать учебный материал, подбирать доказательства, строить классификации). Составляющие традиционной технологии:

- поточно-групповая система организации занятий;
- предметный учебный план;
- наличие фиксированной численности потоков и групп;
- стабильное единое для преподавателей и студентов (синхронное) расписание учебных занятий;
- еженедельная передача материала одного предмета небольшими порциями;
- использование в качестве основных форм учебных занятий лекций, семинаров, лабораторных и практических;
- постановка преподавателем (лектором) четких целей обучения и обеспечение соответствующего планирования их достижения;
- опора на применение наглядно-иллюстративных методов обучения;
- фронтальная и индивидуальная работа преподавателя со студентами на учебных занятиях, то есть при проведении лекций, семинаров и практических;

- наличие эпизодически возникающей обратной связи преподавателя со студентом;
- индивидуальная работа студента с учебной литературой;
- наличие самостоятельной домашней работы для подготовки к отдельным фиксированным в стабильном расписании занятиям;
- фрагментарная проверка выполнения самостоятельных заданий студента преподавателем;
- оценка преподавателями академических результатов студентов с помощью выполнения текущих контрольных работ, итоговых зачетов и экзаменов, проводимых по семестрам в рамках сессий.

Отличительными чертами традиционной технологии являются: невозможность с ее помощью достичь более полного и осмысленного усвоения знаний; слабое решение задач социализации; сложность приобретения компетенций, способности решать не узкопредметные, а практические нестандартные задачи; сложность развития и учета индивидуально-личностных качеств и др.

Ко второй и третьей группам деятельности отнесены инновационные технологии активного обучения квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов, которые обладают следующими отличиями от традиционных:

- активизацией поведения и мышления учащихся;
- высокой степенью их вовлеченности в учебный процесс (активность студента сопоставима с активностью преподавателя);
- обязательностью взаимодействия учащихся между собой и/или с преподавателем;
- наличием предпосылок для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения материала;
- повышенной степенью мотивации, эмоциональности и творческого характера занятий;
- направленностью на освоение материала в максимально сжатые сроки.

По наличию или отсутствию в технологиях квазипрофессиональной деятельности моделей, имитирующей реальный процесс, все технологии данной группы поделены на неимитационные и имитационные (в каждой из групп выделены игровые и неигровые).

К третьей группе деятельности отнесены технологии учебно-профессиональной деятельности, которые наиболее приближены к условиям реальной практики.

Выбор технологий решения учебных задач определяется как содержанием этих задач, так и потенциальными возможностями различных технологий обеспечить требуемый результат решения. Каждой технологии соответствует определенный тип задач, где её применение может быть полезным.

Значение технологий в формировании компонентов компетенций

Формирование общих и специальных компетенций основывается на реше-

нии студентами учебных задач освоения их отдельных компонентов (когнитивного, ориентационного и операционального) с последующей их интеграцией в целостный способ деятельности. Завершающей стадией формирования компетенции является приобретение опыта решения практических задач.

Т. П. Афанасьевой, Е. В. Караваевой, А. Ш. Канукоевой, В. С. Лазаревым, Т. В. Немовой рассмотрены роли, которые могут сыграть выделенные выше три группы технологий традиционной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности в формировании компонентов компетенций (см. таблицу 11) [113]. Понимание назначения технологий в формировании компонентов компетенций будет способствовать решению задачи их выбора.

Доминирующая до недавнего времени лекционно-семинарская система обучения была преимущественно нацелена на усвоение знаний, умений и навыков. Степень усвоения материала, составляет в ней от 30% (при использовании наглядных пособий), до 50% (при использовании аудиовизуальных средств обучения) [17]. Кроме того, она не может обеспечивать обучаемым условия для перехода от усвоения «готовых» знаний к самостоятельному их приобретению на практике, так как не формирует понятий, как способов деятельности.

Таблица 11

**Роль основных групп технологий обучения
в формировании компонентов компетенций**

Группы технологий	Роль технологий в формировании компонентов компетенций
Технологии традиционной учебной деятельности (лекции, семинары)	Формирование знаний об ориентировочной основе выполнения деятельности, обобщенных способах и частных методах, приемах, правилах решения ее задач
Технологии квазипрофессиональной деятельности.	Отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций и их последующая интеграция в способ в учебном процессе, имитирующем профессиональную деятельность.
Технологии учебно-профессиональной деятельности	Отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций и их последующая интеграция в условиях специально организованной учебно-профессиональной деятельности или на практике под руководством преподавателя

Несмотря на это ограничение лекционно-семинарская система обучения, несомненно, будет играть определенную роль и в инновационном образовании. Ее назначение, как одной из наиболее информационно емких технологий, будет состоять в формировании за счет лекций и семинаров когнитивного компонента общих и специальных компетенций. В связи с необходимостью реализации новых обра-

зовательных целей, функциональное назначение, виды и методика ведения лекций должны будут измениться.

Развитие когнитивного компонента играет важнейшую роль в формировании готовности студента к профессиональной деятельности. В его содержание входят методологические знания, которые отличаются большей обобщенностью и широтой переноса, чем предметные. Поэтому содержание обучения должно строиться так, чтобы необходимые для решения профессиональных задач знания в новой области приобретались студентами не путем их заучивания в готовом виде, а путем их самостоятельного «открытия» и «изобретения» с помощью методологических знаний. Это значительно сократит сроки овладения новыми знаниями, способами их «добывания» и существенно повышало их качество. Однако это предъявляет повышенные требования к содержанию и способам его освоения.

Для преодоления недостатков традиционных лекций информационного характера, возможно использовать их модернизированные варианты. Среди них наиболее подходящими для решения задач компетентностного подхода являются установочная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция.

В ходе *установочных (вводных) и обобщающих лекций* раскрываются наиболее значимые методологические проблемы изучаемого содержания, систематизируются знания, выделяется их структура. Целесообразно также проводить установочные лекции, раскрывающие задачи и содержанию предстоящей в текущем учебном году или семестре учебной деятельности. На установочных лекциях должны будут прозвучать требования к результатам обучения, формируемым компетенциям, раскрыты возможные пути их достижения студентами, методы контроля. Обобщающие лекции по дисциплине или циклу дисциплин читаются по завершении изучения целостного деятельностного модуля, в рамках которого формируется общая или специальная компетенция, и выполняют не только функцию проверки, но и интеграции знаний, которые изучались студентам на разных предметах. Лекция в данном случае служит не только решению задач передачи студентам каких-то знаний, а представляет собой способ наиболее емкого и оперативного предоставления научной, методологической и профессиональной информации, обеспечивая ориентацию студентов на освоение будущей профессиональной деятельности. Особым образом организованная лекция способна стать фактором активизации самостоятельной деятельности студента, способа формирования его профессиональных и мировоззренческих позиций.

Наряду с ориентацией в предметном содержании, задача преподавателя при проведении лекции состоит в обеспечении условий мотивации студентов для принятия ими ценностей профессиональной деятельности и необходимых для её осуществления знаний. Лекция должна побудить студента к решению профессиональных задач, осуществлению разных видов профессиональной деятельности. Более результативной в этом плане является лекция, выстроенная по принципам *контекстного* обучения. При таком подходе её развитие идет от классической информационной лекции, через ряд промежуточных форм. Постепенно она приобретает форму, воссоздающую реальные способы взаимодействия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы профессиональной деятельности. В таком виде

она становится деятельностной формой профессионального образования.

Наиболее актуальными для реализации системы формирования готовности студентов к профессиональной деятельности являются: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция и др. Практически все они позволяют вводить профессиональные задачи в любой блок дисциплин учебного плана, включённых в содержательный компонент формирования профессиональных компетенций, придавая деятельностный характер этой традиционной форме обучения в высшей школе.

В КемГУ были разработаны формы учебно-научной деятельности студентов, построенные так, чтобы обучение носило проблемный характер: межкафедральные проблемные лекции (кафедры философии и физиологии человека и животных, философии и общей физики, психологии и педагогики, русского языка и психологии); лекции-конференции, лекции-дискуссии и др., требующие сотворчества преподавателя и студентов. Примером может служить лекция-дискуссия, присутствующая в практике работы профессора Н.Э. Касаткиной. На лекцию по педагогике, в ходе которой вводились фундаментальные понятия и общие закономерности развития личности, приглашались преподаватели философии и психологии, в курсе которых эти понятия уже рассматривались. При подготовке и в ходе лекции преподавателями выявлялся единый методологический подход к определению того или иного понятия, и создавались условия целостного знания студента. Такое творческое сотрудничество преподавателей, работающих на одном курсе, повышало эффективность обучения и опосредованно формировало педагогические навыки будущих специалистов.

Ценность *лекции проблемного* характера связана с проблемностью ее содержания, направленностью на анализ информации, содержащейся в профессиональной задаче, и той дополнительной информации, которую вводит преподаватель во время разъяснения отдельных положений и понятий. Проблемное построение лекции, возможность включения в нее проблемных задач и последовательное развертывание процесса их решения способствует принятию студентами целей учебно-познавательной деятельности, включению их в систему активных исследовательских и познавательных действий. Однако при подготовке и проведении проблемных учебных занятий необходимо: знать уровень познавательной активности студентов; уметь ставить задачи организации продуктивной работы всех субъектов учебного процесса; тщательно организовывать занятия в соответствии с их структурой; эффективно управлять работой всей аудитории; привлекать студентов к постановке проблемы на учебном занятии независимо от уровня проблемного изложения материала; не навязывать собственного видения решения задачи, проблемы, а представлять его как один из вариантов и только после появления идей у студентов; принимать и, по возможности, проводить анализ всех предлагаемых решений; фиксировать внимание студентов на результатах проделанной в ходе учебного занятия работы.

В комплекс планируемых организационных форм включён ещё один вид лекции контекстного типа – *лекция - визуализация*. Она является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности. Такая лекция ориентирована на то, что профессионально важным качеством

необходимым для осуществления профессиональной деятельности является способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму. Метод визуализации способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов предложенного содержания образования. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ, который, будучи воспринятым, развернется и станет опорой адекватных мыслительных и практических действий. Студенты приобретают также умения планировать презентацию решения любой задачи, определяя и обосновывая структуру его визуального сопровождения; выбирать адекватные способы визуализации; оценивать качество предложенных другими студентами визуальных проектов.

Обеспечив проблемное построение содержания учебного материала, можно реализовать его и в живом педагогическом общении двух преподавателей между собой. Эта задача успешно решается при организации *лекции вдвоем*. Основной замысел проведения такой лекции состоит в компетентном осмыслении выбранной профессиональной ситуации с позиции разных наук (например, философии, педагогики, психологии, физиологии и т.д.) или разных научных школ. Этот прием также позволяет сильнее акцентировать внимание студентов на наиболее важной информации, необходимой для решения определённых типов задач. В этом плане ценно, что один из преподавателей сообщает наиболее важные положения, второй на конкретных фактах раскрывает их суть, показывает пути использования этих идей. При этом один из преподавателей ставит вопросы, формулирует проблемы, а второй раскрывает и сопоставляет варианты возможного их разрешения. Позиция второго лектора может носить практико-ориентированный характер, показывающий возможные варианты решения профессиональных в различных условиях. Кроме того, эту лекцию можно использовать для постановки и решения профессиональных задач, т.е. для осуществления интегрированной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Лекция с заранее запланированными ошибками создает возможность развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные и ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию, формируя умение оценивать качество других предположений. Преподаватель заранее и целенаправленно закладывает в содержание такого типа лекции определенное количество ошибок содержательного, методического или методологического характера. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции, т.е. сразу вести самостоятельный поиск, принимать решение.

Семинары преимущественно следует строить по контекстному типу, реализуя принцип совместной деятельности, сотворчества студентов и преподавателей. В процессе их проведения студенты получают опыт применения способов решения задач квазипрофессиональной деятельности, усвоят ее приемы, научатся анализировать ход и результаты, находить и корректировать ошибки.

На практических занятиях студенты еще целенаправленнее приобретут опыт использования способов профессиональной деятельности как средства решения

разных типов профессиональных задач, регуляции коллективной и индивидуальной исследовательской деятельности, усвоят профессиональные приемы осуществления и представления результатов деятельности, приобретут опыт проведения анализа ее хода и результатов.

То же касается содержания и методики проведения семинаров, в процессе которых преимущественно так же будет формироваться когнитивный компонент будущих компетенций. Помимо традиционных методов в процессе ведения семинаров нужно шире применять дискуссии, круглые столы. Уместным будет также использование технологий, активизации интеллектуального потенциала студентов: мозговых штурмов, элементов технологий «Дебаты» и «Критическое мышление». Так как данные технологии в определенной степени являются имитационными игровыми, то в них в значительной степени присутствует социальный компонент, позволяющий формировать некоторые социальные компетенции специалиста как субъекта межличностных отношений [148].

В практике работы КемГУ использовались диалоговые формы семинарских занятий, в которых принимали участие преподаватели педагогики, психологии и спецдисциплин. На таком занятии создавались возможности интегрировать знания, которые получают студенты на занятиях разных учебных дисциплин, демонстрируя полифункциональность научного знания. Цель диалоговых форм семинарского занятия – создание ситуаций, которые обеспечивали развитие педагогических умений, имеющих комплексный характер; ситуации по реализации теоретических знаний спецдисциплин для решения задач профессионального становления студента.

В качестве примера рассмотрим одно из занятий по проблемам экологического воспитания. Такой семинар проходил на биологическом факультете в рамках занятий по экологии (одна из дисциплин специализации в университете).

Ведущим этого семинара выступал преподаватель экологии, доцент В. Е. Сергеев, преподаватель педагогики, доцент Г. Г. Солодова, выступала в качестве эксперта.

Студентам предлагалось проанализировать возможности включения экологических идей в школьный курс биологии. Преподаватель экологии выявлял у студентов знания по курсу, создавая ситуацию поиска возможностей школьной программы, где можно было бы актуализировать накопленный потенциал научных знаний. Студенты предлагали варианты изложения современных научных знаний с учетом доступности для познавательной деятельности в данный момент и вспоминали, о чем они размышляли ранее, когда в курсе педагогики осмысливались принципы процесса обучения (в данном случае – принципы научности и доступности), преподаватель напоминал им дидактические требования. Размышляя над поставленной задачей, студенты «наполняли» эти требования, сформулированные в курсе педагогики на абстрактном уровне, конкретными примерами из науки. Студенты имели возможность оценить свои действия по дидактическим критериям, найти новые приемы и подходы в дидактическом осмыслении экологического знания в целях его включения в учебные курсы для разных педагогических систем.

Таким образом, студенты получали возможность осознать, как на практике реально востребуется и используется педагогическое знание в деятельности спе-

циалиста.

Далее занятие проходило в форме деловой игры с участием преподавателей. Студенты находились в роли учителей, которым необходимо подготовить и «защитить» свои позиции при проведении урока в общеобразовательной школе с учениками конкретного возраста.

Преподаватель педагогики канд. пед. наук, доцент Г. Г. Солодова определяла логику занятия, помогая студентам организовать ситуацию самоанализа, определить сферу тех теоретических знаний, которые могли помочь обосновать принятое решение, определить круг тех вопросов, на которые нужно, прежде всего, найти ответ. Одна из функций преподавателей спецкафедр на таком занятии – коррективная умения оперировать материалом, правильно расставлять акценты в том или ином фрагменте урока, подбирать для учащихся материал по заданию. Преподаватель выступал с фрагментами урока, предлагал свои варианты и учил студентов умениям реализовать полученные научные знания в конкретной педагогической ситуации.

Модернизация лекционно-семинарской системы происходит сегодня за счет замены очного обучения дистанционным. При использовании дистанционного обучения с использованием учебного телевидения или компьютеров значительно увеличивается объем самостоятельной работы самих студентов, что будет способствовать формированию всех компонентов общих компетенций студентов [175].

Гораздо шире, чем традиционных, в формировании компонентов компетенций должна стать роль технологий *квазипрофессиональной деятельности*. В ее формах будет осуществляться отработка и освоение отдельных компонентов формируемых компетенций с их последующей интеграцией в способы решаемых задач. Все это будет происходить за счет использования тренингов, игровых технологий, метода проекта непосредственно в самом учебном процессе, имитирующем профессиональную деятельность.

Проектная технология во многом решает проблему компетентностного подхода. Студент при реализации этой технологии самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность.

Необходимым результатом обучения на основе проектной технологии является освоение ее студентами, а затем умение применить в своей практической деятельности как инструмент ориентировки и построения своего образовательного, а затем и жизненного проекта, в котором выбор целей, а также содержание и план действий по их достижению четко обоснованы, а повышение адекватности оценки собственных способностей и возможностей является одной из гарантированно достигаемых целей.

В учебно-профессиональной деятельности происходит дальнейшая отработка, развитие и закрепление компонентов формируемых компетенций с их последующей интеграции в условиях реально осуществляемой практики.

Выбор технологий обучения в зависимости от видов компетенций

Выбор технологий практически не будет зависеть от того, какая из двух основных групп компетенций формируется в учебном процессе. Иными словами, образовательные технологии и входящие в них методы позволяют одинаково успешно формировать как общие, так и специальные компетенции.

В *таблице 12* приведены технологии, рекомендуемые для решения задач формирования общих компетенций.

Таблица 12

Технологии, рекомендуемые для формирования общих компетенций

Группы общих компетенций	Рекомендуемые специальные технологии
Компетенции субъекта отношений в коллективе	<ul style="list-style-type: none">• Технология «Обучение в сотрудничестве» при использовании групповой работы в проектных и игровых технологиях, тренингах;• Тренинги общения;• Дискуссии как элемент традиционной лекционно-семинарской системы обучения и различных технологий квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности
Компетенции субъекта саморазвития	<ul style="list-style-type: none">• Психологические тренинги личностного роста и развития;• Методы внутреннего и внешнего контроля и оценки знаний, используемые в традиционной лекционно-семинарской системе обучения, технологиях и методах квазипрофессиональной учебно-профессиональной деятельности;• Специальные методы внутреннего и внешнего контроля
Компетенции субъекта рынка труда	<ul style="list-style-type: none">• Проектные и игровые технологии квазипрофессиональной деятельности;• Все методы учебно-профессиональной деятельности

Технологии формирования компетенции субъекта отношений в коллективе. Одной из наиболее эффективных технологий формирования данной компетенции может выступать «Обучение в сотрудничестве».

Еще одной специальной социальной технологией, рекомендуемой для формирования компетенций, позволяющих студенту стать субъектом межличностных отношений в коллективе, является *дискуссия* [63]. Благодаря приобретению опыта участия в дискуссиях, формируются многие составляющие коммуникативной компетенции. В силу высокой степени спонтанности, дискуссия не может выступать самостоятельным методом освоения учебного материала, так как не обеспечивает достижения фиксированных результатов. Однако как элемент она входит практически во все традиционные и инновационные технологии и методы обучения и может использоваться как средство формирования коммуникативной компетентности при изучении основных учебных предметов и на специальных занятиях, посвященных

освоению методов ведения самой дискуссии. Культура дискуссии предполагает соблюдение каждым участником определенных норм и правил, освоение которых и приводит к формированию компетенций в общении. Это свободный обмен мнениями, уважение к мнению каждого участника дискуссии, терпимость к критике и др.

Так как соблюдение указанных правил в ходе свободно организованной дискуссии психологически чрезвычайно сложное дело, то их соблюдение при обучении методом дискуссии требует углубленного рефлексивного анализа, осмысления человеком собственной деятельности в качестве участника или организатора диалога.

Дискуссия является основой для овладения студентами такой социальной технологией как «Дебаты» [148]. Технология «Дебаты» создана на базе международной программы «Дебаты», основанной в 1993 г. Институтом «Открытое общество». Это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, ведущейся по определенным правилам. Социализирующее значение этой технологии состоит в том, что она является механизмом приобщения студентов к нормам и ценностям гражданского общества, а также адаптации их к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы. К ее положительным сторонам можно отнести:

- формирование установки на глубокое и всестороннее рассмотрение вопроса при подготовке к дебатам;
- развитие умения анализировать и сопоставлять различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- развитие способности концентрироваться на сути проблемы;
- развитие процессуальных навыков: умение извлекать и обрабатывать информацию, пользоваться библиотеками, конспектировать тексты и др.;
- возможность овладеть навыками культуры дискуссии: умением слышать доводы оппонентов, корректно использовать язык невербального общения (мимику, жесты, интонации);
- развитие умения четко выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- воспитание терпимости к различным точкам зрения.

Целям формирования коммуникативной компетенции могут служить специально и организованные тренинги общения. Отдельные упражнения по формированию коммуникативной компетенции могут применяться вместе с другими технологиями, например, включаться в программу тренингов личностного роста и развития в сценарии проведения учебных игр. Фрагменты подобных тренингов и отдельные упражнения можно проводить даже в рамках лекционно-семинарской системы обучения: во время лекций, на семинарах и при проведении практических занятий.

Особенностями всех социальных технологий, в рамках которых формируется коммуникационная компетентность, является то, что содержанием образования студентов в них становятся те приемы и методы, которые являются элементами самой технологии, например, дискуссии, дебатов или работы в сотрудничестве. Иными словами сама технология становится в данном случае содержанием образования. Если данная технология осваивается студентами не в рамках специально

созданных для этой цели курсов или отдельных занятий, а в процессе освоения основных учебных дисциплин как средство формирования специальных компетенций, то для выработки общих компетенций преподавателю будет необходимо специально акцентировать свое внимание на ней как на предмете освоения:

- объяснить цель освоения данной технологии для приобретения общих компетенций;
- объяснить, какими конкретно приемами и умениями нужно овладеть для освоения компетенций;
- организовать достаточную практику для освоения студентами данных компетенций;
- обеспечить студентам обратную связь о ходе их формирования, информацию о том насколько успешно формируются данные компетенции и какие есть недостатки;
- стимулировать студентов и группы к закреплению наиболее удачных способов решения студентами практических задач осваиваемой деятельности в качестве нормы;
- добиваться их поэтапного успешного освоения студентами.

Особенно внимание следует уделить возникающим ситуациям межличностных конфликтов, также используя их в качестве материала для формирования приобретаемых социальных компетенций.

Новая образовательная технология как элемент содержания образования студентов осваивается не сразу, а постепенно. И преподавателю для этого потребуются приложить не меньшие усилия, чем те, какие прикладываются при работе с классическим содержанием, например академическими результатами, знаниями и умениями или при освоении специальных компетенций.

Технологии и методы приобретения компетенций, необходимых для формирования субъекта саморазвития. В реализации этих образовательных целей наиболее эффективными являются социально-психологические тренинги личностного роста и развития, проводящиеся специалистами-психологами по специальным программам. Работа тренера строится как цепочка последовательно сменяющих друг друга упражнений, объединенной темой, по которой проводится тренинг. В тренинге используются самые разные методы: ролевая игра, диалог, анализ ситуации, разогревающие упражнения, «мозговые штурмы» и т. д. В программах тренингов сочетаются двигательные упражнения с теоретическим и диагностическим материалом.

Работа участников тренинга может быть индивидуальной, парной, групповой, по принципу круга и аквариума. После выполнения определенных заданий, в том числе и тестов, инициируются обсуждения. В процессе тренинга ведущий не морализирует и не делает собственных выводов, их произносят участники процесса.

Тренинги личностного роста могут быть выстроены по проблемам, наиболее волнующим студентов: как построить свои жизненные планы, как спланировать работу по достижению важных целей. Это могут быть и какие-то вполне конкретные и узкие проблемы, например, как подготовиться к экзаменам, как избавиться от волнения и тревоги, как вести себя на собеседовании при приеме на работу и т. д. Все

знания, навыки и умения, полученные участниками в ходе этих занятий, должны быть тесно связаны с реальностью, т. е. использоваться и применяться в конкретных жизненных ситуациях. Предполагается, что студент будет преобразовывать полученные знания в способы решения собственных проблем, делать их средством собственного саморазвития.

При проведении тренингов сохраняется постоянный и неизменный состав группы. Это могут быть группы, сформированные на базе групп постоянного состава студентов или из тех учащихся, которые сделали выбор данных занятий в качестве краткосрочных элективных курсов.

Работая с членами тренинговой группы, ведущий создает условия для активного участия каждого, не позволяет доминировать наиболее инициативным участникам тренинга, привлекающим к себе наибольшее внимание. Начинаящему тренеру особенно важно верно дозировать упражнения, позволяющие убирать «мышечные зажимы». Их должно быть столько, сколько необходимо для того, чтобы включиться в работу над содержательной стороной занятия. В противном случае занятие превратится в неконтролируемое развлечение.

Стиль ведения тренинговых занятий зависит от зрелости группы и динамики происходящих в ней групповых процессов. В ходе тренинга возникает множество нестандартных ситуаций, требующих от ведущего творческого подхода, хорошего знания методики, большого жизненного опыта и импровизации.

Тренинговая технология нуждается в специально оборудованной аудитории. По возможности, она должна быть просторной, оборудованной легко передвигающейся мебелью, столами и стульями для выполнения письменных работ и иметь свободное пространство для выполнения двигательных тренинговых упражнений и игр. Помещение для занятий должно быть уединенным и не напоминать обычную аудиторию с соответствующей атрибутикой.

На формирование компетенций субъекта собственного развития оказывают значительное влияние используемые в учебном процессе формы и методы контроля и оценки знаний студентов. Грамотно построенная и используемая система оценивания способствует формированию у студентов адекватной самооценки, Я-концепции, развивает их способности к самопознанию, создает стимулы для дальнейшего саморазвития, поиска, изучения и освоения новых способов профессиональной деятельности. Для их успешного формирования важен отбор методов с высоким мотивационным и стимулирующим потенциалом. Необходимо также сочетание методов контроля, осуществляемого различными индивидуальными и коллективными субъектами: преподавателями, студентами, самим обучающимся, экспертами, а также сочетания методов внутреннего и внешнего по отношению к системе вузовского образования контроля. При этом важно, чтобы во внешнем контроле были представлены все заинтересованные в оценке качества будущих специалистов субъекты.

Особенность контрольной функции состоит в том, что ее выполнение может осуществляться не только с помощью специальных методов контроля и оценки, но и непосредственно в процессе обучения при выполнении студентом различных обучающих видов деятельности. Контрольную функцию могут выполнять любые способы получения обратной связи. Так, в лекционно-семинарской системе обуче-

ния контрольную нагрузку могут нести вопросы, с которыми преподаватель обращается к аудитории во время чтения лекции, а также семинары, практические и лабораторные работы студентов. В технологиях и методах квазипрофессиональной деятельности такую роль могут играть дискуссии, задания, которые выполняются студентами в процессе обучающих игр, тренингов, при защите проектов. При осуществлении учебно-профессиональной деятельности контроль ее выполнения студентами проводится по результатам отчетов о прохождении практики и стажировки; на основе анализа и оценки их публикаций, выступлений на научных семинарах, конференциях; по работе студентов в составе научно-исследовательских студенческих экспедиций и др.

Однако при этом все же наиболее стимулирующими и активизирующими студентов могут оставаться именно специальные методы контроля и оценки их знаний.

На сегодня в вузах есть стремление с помощью множественности субъектов контроля, сочетания методов внутреннего и внешнего контроля достичь аутентичности, то есть подлинности, истинности проводимой оценки. Благодаря этим процессам происходит развитие новых методов внешнего контроля и оценки результатов обучения студентов с участием непосредственных работодателей. Это относится как к выполняющим контрольную функцию методам учебной деятельности, например, практике, научно-практическим студенческим конференциям, исследовательским и практическим работам, выполняемым студентами в рамках полученных для поддержки их деятельности грантов, так и к специальным методам контроля: выпускным квалификационным работам, конкурсам студенческих работ, студенческим олимпиадам и т.д. Все чаще они проводятся с участием не только преподавателей вуза, но и работодателей. Именно такая комплексная оценка будет способствовать наиболее полному формированию не только компетенций, необходимых для становления выпускника как субъекта собственного развития, но для приобретения им тех компетенций, которые будут необходимы для ориентации на рынке труда.

Технологии приобретения компетенций, необходимых для формирования субъекта рынка труда. Формирование данной группы общих компетенций нуждается в методах с использованием квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности. Прежде всего, это различные виды практик, квалификационных работ, стажировки, выполненные в условиях реально функционирующего рынка. В учебном процессе данные компетенции могут быть также сформированы в процессе различных учебных игр и при выполнении проектов. Использование этих деятельностных технологий позволяет интегрировать компоненты приобретаемых компетенций в способы деятельности.

Выбор технологий и методов обучения в зависимости от требуемого уровня формирования компетенций

Одной из актуальных задач реализации компетентного подхода является поиск средств, с помощью которых можно обеспечить формирования высокого уровня компетенции выпускников вуза. На сегодня в практике работы высшей

школы используется достаточно широкий спектр квази-исследовательских и учебно-профессиональных технологий и методов, которые относят к активным. Однако их разнообразие и широта применения пока не дают значительных эффектов в решении поставленной задачи. Между тем эффективность от их применения может значительно возрасти, если будет учитываться потенциал различных групп данных методов в формировании уровня компетенции студентов.

Для того чтобы уровень компетенции был высоким, способ деятельности должен формироваться на основе полной обобщенной ориентировочной основы решения задач соответствующего типа, выведенной обучающимися самостоятельно или с помощью преподавателя. В этом случае формируемый способ будет достаточно хорошо присвоен человеком и при этом обобщен. Таким образом, путь, который должен будет пройти обучающийся при формировании компетенции - это путь от общего к частному. При этом потребность в освоении частных средств (например, приемов и методов) будет порождаться из разворачивания общего принципа и соответствующей ему структуры действий.

Интеграция компонентов формируемых компетенций происходит на основе технологий и методов квазипрофессиональной деятельности, то есть непосредственно в учебном процессе: при разработке и реализации учебных проектов, в анализе ситуаций на тренингах, при проигрывании ситуаций в имитационных ролевых и деловых играх. Большинство же из имеющихся на сегодня квазипрофессиональных технологий и методов разрабатывается и используется на эмпирической основе, исходя из опыта и здравого смысла преподавателей, а также имеющихся образцов деятельности. В результате у студентов формируется не обобщенная, а частная и иногда неполная ориентировочная основа деятельности.

Непременным элементом почти всех активных неимитационных неигровых методов обучения, включая защиты проектов и различных видов самостоятельных студенческих работ, является дискуссия. Именно дискуссия во многом определяет эффективность учебного процесса с использованием данных методов. Она создает условия для свободного обмена взглядами, идеями, знанием и опытом по обсуждаемым вопросам между ее организаторами и участниками, опираясь при этом на частные способы их собственной деятельности. Кроме того, ее произвольный и свободный характер не может обеспечить достаточность условий для формирования у обучаемых специальных компетенций. То же можно сказать и о технологиях, активизации интеллектуального потенциала студентов, например «мозгового штурма», основной целью которого является поиск как можно более широкого спектра идей и решений исследуемой проблемы, выход за границы существующих стереотипов, соединение логики и интуиции, фантазии и скрупулезного расчета.

В связи с нехваткой у преподавателя времени на самостоятельное создание студентами данной ориентировочной основы, особенно в традиционной технологии, она, как правило, предлагается студентам в готовом виде, в лучшем случае передается с помощью метода проблемного изложения материала. Данный способ обучения позволяет сформировать только первый уровень компетенции субъекта.

Неимитационные игровые методы обучения направлены на формирование у обучаемых способов действий в проблемных ситуациях на материале реальных практических проблем. Результатами неимитационных игр являются как измене-

ния в способах действий обучаемых (учебный результат), так и постановка или решение практической проблемы. Однако решение чисто учебных задач при использовании этих методов существенно затруднено преобладанием у обучаемых мотива, направленного на решение практической задачи. Поэтому средства, с помощью которых обеспечивается получение практического результата, ими, как правило, не усваиваются или усваиваются не в полном объеме, частично. К этой группе методов относятся: игровое проектирование, технологии анализа и решения проблем и др.

Таким образом, имеющиеся особенности данной группы методов не позволяют достичь высоких результатов в формировании компетенций.

Среди имитационных игровых методов обучения наиболее популярными являются деловые и ролевые игры.

Основным достоинством деловых игр считается их приближенность к условиям реальной деятельности и возможность для обучающихся не только найти решение конкретной задачи, но и ощутить последствия принятых решений. Благодаря деловым играм происходит формирование навыка практических действий, в игре приобретается опыт решения проблем. Посредством проб и ошибок играющие учатся формировать такие последовательности действий, с помощью которых высокие результаты можно получить только в определенных модельных ситуациях. Однако, чем более приближена к реальным частным условиям используемая в деловой игре модель, тем меньше возможностей в ее условиях сформировать высокий (второй или третий) уровни компетенции. Именно поэтому, деловые игры, как правило, не идут дальше простого накопления эмпирического опыта. Для того, чтобы, например, с их помощью сформировать хотя бы второй уровень компетенции, студентам потребуется участвовать во множестве близких по проблематике деловых игр с последующем обобщением приобретенных в них частных способов деятельности путем анализа полноценности их оснований. Однако для данной критичной оценки в деловой игре не возникает мотива, так как способ поставленной частной проблемы был в ней найден.

Ролевые игры - это имитация действительности в формах взаимодействия людей, проигрывающих какие-то заданные им роли. В отличие от спектакля, роли в них не расписаны детально, а только обозначаются. Играющие сами определяют содержание своих действий и создают ситуацию, в которой принимают решения. При этом общая схема обучения в ролевых играх такая же, как в деловых. Путем проб и ошибок вырабатываются и осваиваются правила действий в частных видах ситуаций.

Много разновидностей имеют неигровые имитационные методы. Основная отличительная черта этих методов - имитация в процессе обучения индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности, которая завершающейся принятием решения по изменению ситуации. Наиболее известным в данной группе является метод анализа ситуаций. Различают четыре вида ситуаций, используемых в обучении: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. Данный метод используется также в проведении тренингов. Он часто применяется при изучении дисциплин социально-экономического, правового и гуманитарного циклов. Степень усвоения материала обучаемыми при использо-

вании метода анализа ситуаций составляет до 90%.

В отличие от деловых и ролевых игр формируемые в нем способы деятельности не привязаны жестко к какой-то одной определенной модели анализируемого объекта. Предполагается также, что решение ситуационной задачи должно привести обучаемых от частного случая к определенным выводам и обобщениям. Считается что в результате многократного решения задач, обсуждения и сравнения различных вариантов действий в одной и той же ситуации или подобных ситуациях у обучающихся постепенно выделится и закрепится некоторый обобщенный способ решения сходных проблем. Однако данные обобщения так же, как и в игровых технологиях будут носить ограниченный характер, в лучшем случае смогут обеспечить формирование второго уровня компетенции. При этом его достижение потребует значительных усилий со стороны преподавателей и обучающихся и времени.

Таким образом, ни деловые, ни ролевые игры, ни анализ конкретных ситуаций, ни традиционный метод проектов не могут обеспечить формирование высокого уровня компетенции. В лучшем случае при условии достаточного времени и количества упражнений для тренировки, а также при наличии ситуации, в которой под руководством преподавателя происходит выделение и обобщение частных способов деятельности, у студентов может быть сформирован второй уровень компетенции.

Для того, чтобы в методах квазипрофессиональной деятельности возник развивающий эффект и потребность в выведении из частных обобщенных способов деятельности, нужно, чтобы возникла ситуация критичного отношения к ее частным способам, осознание их недостаточности для решения возникающих в практике проблем. Это достигается с помощью рефлексии оснований имеющихся или сформированных у обучающихся частных способов деятельности, которую преподаватель должен будет включить в качестве обязательного элемента в используемую технологию, частично ее изменяя.

Другим способом формирования обобщенных способов деятельности является использование организационно-деятельностных и рефлексивно-ролевых игр. Они включают рефлексию оснований осваиваемых способов деятельности как обязательный элемент их проведения. Они предполагают также, что в начале совместно с обучающимися создаются обобщенные способы деятельности, из которых затем выводятся частные.

Таким образом, для формирования *в аудиторных условиях первого уровня* компетенции будет достаточно использования сочетания традиционных методов с методами квазипрофессиональной деятельности без обязательного для этого уровня обобщения приобретенных частных способов.

Для **второго уровня** необходимо полноценное использование не только традиционной технологии, но и разнообразных методов квазипрофессиональной деятельности, с их многократным воспроизведением на сходных и отличных моделях, ситуациях и примерах, с последующей работой по обобщению сформированных частных способов или компетенций. Затем нужно провести отработку и закрепление приобретенных компетенций в учебно-профессиональной деятельности, где в практике будет происходить их дальнейшее обобщение, а также закрепление

и развитие.

Для достижения **третьего уровня** сформированности компетенции необходимо сочетаний всех трех групп методов; при этом необходимо, прежде всего, использовать те из них, которые создают условия для рефлексии приобретаемых или используемых ранее способов решения задач. В процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности нужно отработать умение обучающихся двигаться от общего к частному, при этом находить и самостоятельно выстраивать, руководствуясь общими принципами и подходами к осуществлению деятельности, средства решения ее частных задач.

Важнейшим принципом обеспечения эффективности учебного процесса в данном случае является **творческое сочетание методов и приемов обучения**. При решении задач на овладение обобщенными способами действий для усвоения содержания наиболее эффективным является использование рефлексии, как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Можно использовать различные способы задания рефлексивной среды, побуждающей разворачивание рефлексивных процессов в ходе обучения. Так, одной из наиболее результативной формой организации рефлексивных процессов при коллективном решении задачи выступает диалог. При этом осуществление коллективного мышления, общения и взаимодействия становится наиболее продуктивным, что позволяет проанализировать результаты учебно-профессиональной деятельности студентов, выявив связи частного с общим и создать им условия для движения в обоих направлениях: как от общего к частному, так и обратно от частного к общему.

Для обеспечения высокого уровня сформированности компетенции необходима разработка технологий и форм организации обучения, включающих групповые, индивидуальные формы работы студентов, объединенные игровой формой и использующие четко структурированную дискуссию – только в этом случае может быть достигнут желаемый результат.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВУЗА

2.1. Личностно ориентированные технологии обучения

Разрешение противоречия между новыми целями, поставленными обществом, и научно-методическим обеспечением реализации этих целей в учебных заведениях требует разработки новых технологий, ориентированных на личностно-деятельностный подход в образовании. Предметом исследования ученых являются условия формирования активности личности в учебном процессе и личностно ориентированные технологии обучения в высшей профессиональной школе.

Новая образовательная парадигма, основывающаяся на приоритете личности, ее запросов, нужд и потребностей в образовании, выдвинула на первый план расширение академических свобод учебных заведений и личности. Реакцией на это стало развитие многих видов образования как создание условий для выбора каждой личностью собственной образовательной траектории из многообразия возможных образовательных путей. Однако сами условия не решают полностью вопроса развития образовательных потребностей личности, а лишь создают возможности для удовлетворения уже сформированных потребностей.

По мнению психологов, сам образовательный процесс должен быть ориентирован на цели развития личности, ее способностей, прежде всего познавательных, и соответственно на формирование познавательных потребностей.

Познавательные способности характеризуются активностью субъекта, его стремлением выйти за пределы предписанного, заданного, преобразуя его, используя для этого разнообразные способы.

Проблема формирования активности личности в учебном процессе в педагогической литературе давно оценивалась как весьма существенная. Принятие на себя студентом роли заинтересованного лица в учебно-познавательной деятельности – залог не только результативности обучения, но и более высокого уровня интеллектуального развития, формирования познавательных интересов и потребностей, роста профессионализма будущих специалистов.

Проблема активности студента в обучении, как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки, требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активиза-

ции обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студентов на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Уровень проявления активности студента в обучении обуславливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности студента, но и своеобразие его личности.

А. А. Вербицкий интерпретирует сущность понятия «активное обучение» следующим образом: активное обучение студентов знаменует собой переход от существенно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [40].

Активные технологии обучения – это технологии, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение направлено главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Появление и развитие активных технологий обусловлено тем, что перед процессом обучения встали новые задачи: не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного «бума» их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление студентов к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений. Познавательная активность и познавательная самостоятельность – это качества, характеризующие интеллектуальные способности студентов к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных технологий, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, причем с самого начала процесса обучения, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его активность в постоянном овладении знаниями и приме-

нении их на практике.

В учебном процессе высших учебных заведений в ряду различных противоречий одним из главных является противоречие, заключающееся в следующем. Студент, выбрав себе специальность, т.е. профессионально определившись, тем не менее не только недостаточно активен в учебном процессе, но подчас пренебрегает им, избегает выполнения всех предписанных заданий.

Как нужно организовать учебный процесс, чтобы сформировать у студентов активное отношение к учебно-познавательной и к учебно-профессиональной деятельности, исходя из позиции жизненного и профессионального самоопределения студентов? Какие технологии обучения могут оказать в этом отношении наиболее эффективное воздействие?

Разработки лично ориентированной технологии на данном этапе ведутся в основном применительно к школе. Разработке лично ориентированной технологии обучения в условиях высшей школы пока уделяется недостаточное внимание.

Лично ориентированные технологии – это технологии, которые имеют эмоционально-этическую природу, которая проявляется в мотивационной сфере личности, способствует открытию личностью собственных смыслов и выявлению ценностей. Посредством этих технологий внутренний мир личности, её прошлый опыт и образовательный процесс интегрируются в целостность. Эти технологии основываются на лично-смысловом диалоге преподавателя и студента. Основным критерием отнесения технологии к лично-ориентированной является её способность создавать «лично-утверждающую ситуацию» [144].

К ним можно отнести:

- *ориентированные на индивидуальность студента*, которые реализуются в учёте индивидуального восприятия учебного материала, выборе индивидуального маршрута обучения, ориентации на психологическое состояние студентов в процессе обучения и на адаптацию учебного материала к индивидуально развивающемуся субъекту. Технологии такого рода проявляются в учёте обстановки деятельности, особенностей стимулирования действий и результатов, учёте мотивации, самооценки собственной подготовки и психического состояния, личного опыта мобилизации сил на решение трудных задач, умении самонастраиваться и др..
- *субъектно-ориентированные технологии*, их смысл заключается в том, что процесс обучения происходит как своеобразное индивидуально-субъектное переживание объективного значения науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним. Субъективность проявляется в избирательном отношении к отдельным разделам и методам науки, в предпочтении различных путей и способов решения её задачи. Технологии такого плана предполагают разработку педагогических ситуаций и основываются на рефлексии, самооценивании хода и результатов решения задачи. Реализация этих технологий определяет приоритет «субъективного опыта над предметно-знаковыми компонентами учебного процесса».
- *новые информационные технологии* (компьютерные и коммуникационные) включают в себя: методы самообучения, педагогические методы «один – одному», преподавание «один – многим», обучение на базе коммуникации

«многие – многим». Это прежде всего методы самообучения, при которых студент взаимодействует с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других студентов.

- *ценностно-ориентирующие* – направленные, прежде всего, на развитие самосознания личности, её экзистенциальное самоопределение (например, тренинг, дискуссия), которые используются, в основном, в гуманитарном образовании (литература, история, граждановедение, педагогика, психология);
- *адаптивные технологии*, их цель – «приспособление» обучения к индивидуальным возможностям, потребностям и интересам студента, развитие данных свойств, создание психологически комфортных условий, обеспечивающих самоутверждение и самореализацию студента в учебной деятельности (например, технологии индивидуализации и дифференциации обучения, технология адаптивного обучения и др.);
- технологии *развивающего обучения*, направленные на общее и интеллектуальное развитие студентов, как его основы (например, технологии интеллектуально развивающие).
- *технологии дискуссионного типа* и др.

Важнейшим средством активизации личности в обучении выступают активные технологии обучения (АТО). Наиболее полную классификацию дала М. Новик, выделяя неимитационные и имитационные активные группы обучения (рис. 2).

Характерной чертой *неимитационных занятий* является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и студентами.

Отличительной чертой *имитационных занятий* является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности).

Проблемная лекция – лекционная форма, в которой процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студентов. Основная задача лектора – не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем студенты «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии или отдельной науки.

Логика проблемной лекции принципиально отлична от логики лекции информационной. Если в последней содержание ее вносится как известный, подлежащий лишь запоминанию материал, то на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Функция студента – не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основной дидактический прием «включения» мышления студентов на проблемной лекции – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие.

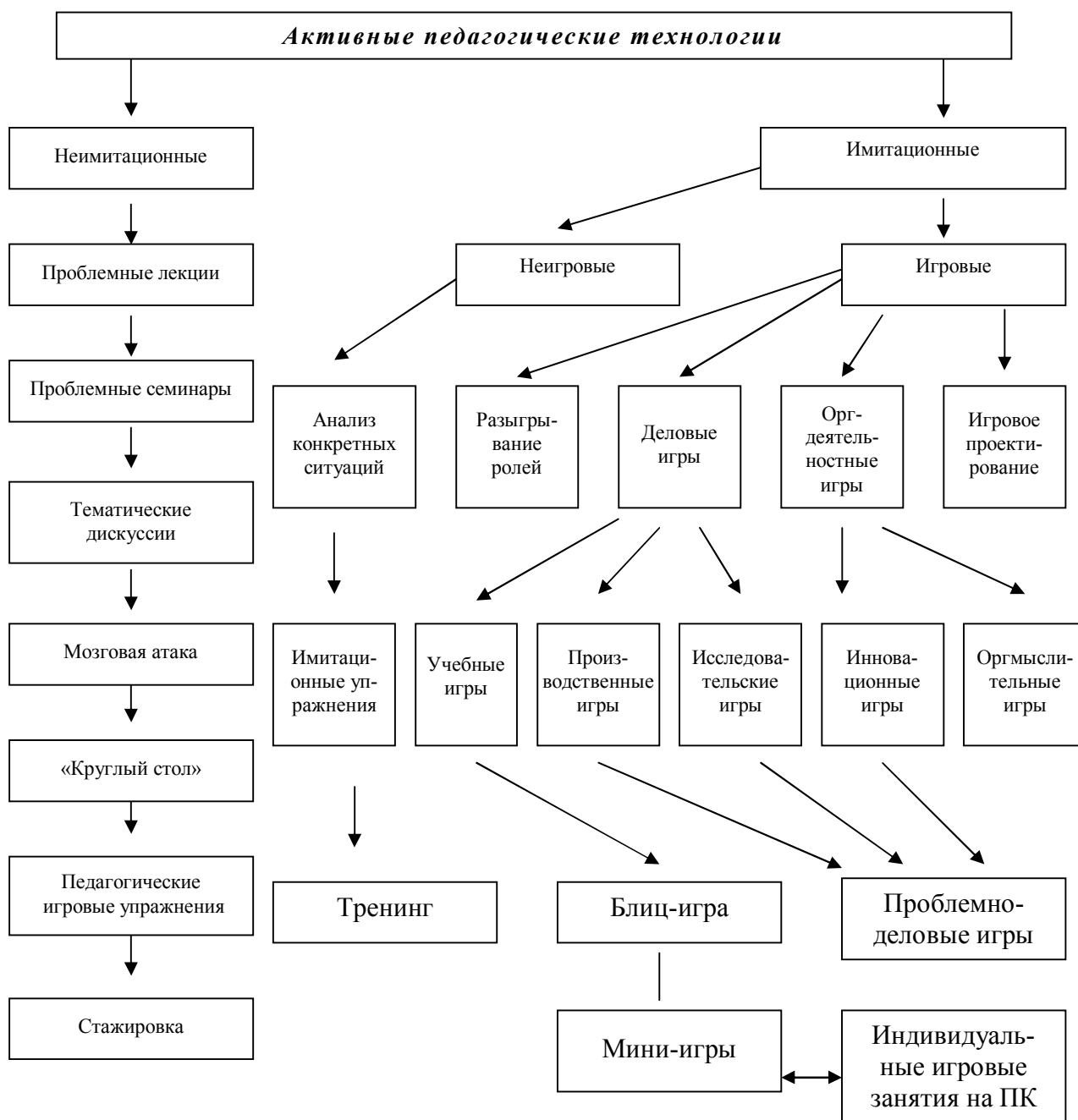


Рис. 2. Классификация активных педагогических технологий (по М. Новик) [123]

Проблемные вопросы должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности студентов, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимы для усвоения нового материала.

Каково же дидактическое построение проблемной лекции? Главный ее метод, как и на любой лекции, – логически стройное устное изложение, точно и глубоко освещающее основные положения темы. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, «вписываются» в логику изложения. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение, анализ ситуации и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшая

роль в проблемной лекции принадлежит общению диалогического типа. Чем выше степень диалогичности лекции, тем ближе она к проблемной, и наоборот, монологическое изложение приближает лекцию к информационной форме.

Таким образом, в проблемной лекции базовыми являются следующие два важнейших элемента:

- система познавательных задач, отражающих основное содержание темы;
- общение диалогического типа, предметом которого является вводимый лектором материал.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности студентов. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы [123].

Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя студентам может быть позволено сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные умения студентов в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт.

Ситуация-оценка выдвигает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. Проводится как бы критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события. Позиция слушателей – они, как бы, сторонние наблюдатели.

Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Студенты являются действующими лицами, пытающиеся найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение студентов к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Однако основная цель этого метода – развивать аналитические способности студентов, способствовать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях.

Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого – наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного решения проблемы.

В современных условиях производства любому специалисту необходимы умения грамотно и корректно отстаивать свою позицию при обсуждении новых идей, выражать свое согласие или высказывать отрицательное мнение по поводу

принятых решений. Поэтому технологии дискуссионного типа сегодня востребованы и используются в учебном процессе при обучении будущих профессионалов большинства специальностей.

Рассмотрим данную технологию с позиции возможного применения ее на занятиях в студенческой аудитории.

Семинар-дискуссия образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем. На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях, в процессе самостоятельной работы. Успешность семинара-дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Так, семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

В другом случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевую «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях.

Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, необходимо создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, реализовывать, в конечном счете, педагогику сотрудничества.

Дискуссия (от лат. *discussio* - исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии тесно связаны с ее темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, то в результате дискуссии могут быть достигнуты

только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Дискуссия может проводиться как:

- самостоятельное научное или методическое мероприятие,
- элемент технологии методов активного обучения (интервью, круглый стол, (пресс-конференция, «мозговая атака»).

Эффективность использования технологии дискуссионного типа зависит от многих факторов и причин:

- актуальность выбранной проблемы,
- информированность, компетентность, научная корректность дискутантов,
- владение ведущими технологией дискуссионной процедуры,
- семантическое единообразие при употреблении терминов,
- адекватное восприятие дискутантами друг друга и руководителя дискуссии,
- соблюдение правил и регламента.

Во время дискуссии оппоненты могут либо дополнять друг друга (будут проявляться качества, присущие диалогу), либо противостоять один другому (дискуссия будет носить характер спора).

Результатом дискуссии должна быть реализация поставленных целей. Итоги дискуссии могут быть многогранны:



Рис. 3. Итоги дискуссии

В своей основе данная технология проходит три стадии развития: *ориентация, оценка, консолидация* (см. таблицу 13).

Прокомментируем более подробно все этапы трех представленных стадий.

1 стадия - «ориентация» состоит из семи этапов:

- в самом начале дискуссии руководитель объясняет актуальность дискуссионной проблемы и ожидаемый результат,
- знакомство участников дискуссии, вручение им нагрудных значков (лейблов),
- ведущий еще раз представляет дискуссионную проблему с точки зрения нерешенных и противоречивых вопросов, которые требуют оперативного вмешательства дискутантов-специалистов,
- ведущий коротко рассказывает о технологии проведения дискуссии, вопросах и ответах, сообщает правила, общий регламент выступлений. Участники

кам дискуссии поясняется, что выступить должен каждый участник; необходимо выслушивать оппонента, не перебивая, аргументировать тезис своего выступления; не допускать личной конфронтации, поддерживать деловую атмосферу во время дискуссии,

- в течение всей процедуры ведущий поддерживает высокую степень заинтересованности в решении проблемы, атмосферу доброжелательности и динамичности по сбору информации,
- дискуссионты под руководством ведущего уточняют понятийный аппарат, чтобы не допустить споров по поводу употребления терминов,
- ведущий с помощью участников подводит мини-итоги.

Таблица 13

Структура технологии дискуссионного типа

Стадия развития дискуссии	Наименование стадии	Общая характеристика
1	«ориентация»	адаптация участников дискуссии к самой проблеме, адаптация друг к другу, адаптация к руководителю дискуссии, принятие общей атмосферы дискуссии
2	«оценка»	ситуация сопоставления информации, различных позиций, генерирование идей, опасность конфронтации меж-личностных отношений
3	«консолидация»	выработка единых или компромиссных решений, мнений, позиций

2 стадия – «оценка» состоит из пяти этапов:

- выступления дискуссионтов, ответы на вопросы (обмен мнениями, дискуссия после двух-трех выступлений),
- сбор максимального объема мнений, идей, предложений (динамичный этап),
- поддержание личной активности каждого участника (четкое соблюдение регламента; стимуляция пассивных участников дискуссии),
- пресечение личностных амбиций и отклонений от темы (это одна из главных задач ведущего на этом этапе),
- подведение мини-итога (оперативно проводить анализ высказанных идей, через определенные интервалы делать резюме).

3 стадия – «консолидация» состоит из четырех этапов:

- сопоставление полученных результатов с поставленными целями, попытка сформулировать выводы, решения,
- ведущий дискуссии выслушивает различные толкования, общие тенденции для принятия решения,
- совместное формулирование решения,
- принятие решения.

«Круглый стол» – это метод лично ориентированного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание *тематической дискуссии с групповой консультацией*. Наряду с обменом знаниями, у студентов вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации, полученной в результате прослушивания лекций и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Важное условие при организации «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Преподаватель также располагается в общем кругу, как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники круглого стола адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди студентов, обращения членов группы друг к другу становятся более частыми и менее скованными, это также способствует формированию благоприятной обстановки для дискуссии и развития взаимопонимания между преподавателями и студентами.

Ведущий круглого стола должен обладать и соответствовать следующим требованиям:

1. Владеть технологией проведения круглого стола;
2. Быть специалистом в области обсуждаемой проблемы;
3. Уметь практически осуществлять управленческие функции (коммуникация, контроль, принятие управленческих решений, организация, планирование, работа с информацией, маркетинг);
4. Иметь качества, умения, способности менеджера-организатора:
 - психологические качества (эмпатия, терпимость, эмоциональность, развитость интуиции, стрессоустойчивость, открытость по отношению к другим, к новому, аутентичность,
 - поведенческие качества (коммуникабельность, инициативность, предприимчивость),
 - способности к импровизации, к релаксации, идти на риск, руководить и подчиняться,
 - мыслительные качества (аналитичность, рефлексорность, быстрота реакции, креативность, наблюдательность, критичность мышления).

Некоторые проблемы, возникающие при проведении технологии «Круглый стол»

1. При проведении круглого стола необходимо учитывать эмоциональное настроение аудитории. Отрицательно настроенные участники круглого стола могут негативно влиять на всех остальных участников и доминировать в процессе разрешения проблемы.

2. Некоторые участники могут быть не расположены публично высказывать свою точку зрения.

3. Большинство выступающих, как показывает практика, не владеют технологией выступлений (говорят много, долго, малопонятно и не делают конкретных выводов)

4. Участники круглого стола слабо расшифровывают невербальную коммуникацию, которая дает большой процент информации.

5. Дискуссия на круглом столе может перерасти в спор, т.е. отстаивание личных позиций.

6. Мало кто умеет «слушать» и «слышать», чтобы адекватно улавливать информацию и задавать вопросы (воздействие стереотипов на отношение к оппонентам; имитация внимания; попытки отвергать проблему, идеи; чрезмерное слушание и др.).

7. Незнание терминологии может приводить к нарушению проведения технологии круглого стола. Схожесть ряда терминов требует особого уточнения (см. таблицу 14):

Таблица 14

Сопоставление схожих понятий

№ п/п	Термин	Трактовка	Происхождение слова
1	Дискуссия	Коллективное обсуждение, исследование, сопоставление информации, идей, мнений	Discussio (лат) – исследование, разбор
2	Полемика	Открытая публичная борьба мнений. Использование методов: критики, публичного неожиданного нападения. Явное опровержение «чужого» мнения. Личностные враждебные выпады	Polemikos (греч.) – враждебный
3	Диспут	Устное открытое рассуждение, выявление разных точек зрения (решение не принимается)	Disputare (лат.) – рассуждать
4	Спор	Противоборство идей, позиций, мнений. Отстаивание личностной позиции. Переход с темы рассуждения на личности	Спор (рус.) – столкновение личных мнений

5	Дебаты	Возражения, опровержения, прения по высказанным позициям. Активное задавание провокационных вопросов	Debats (франц.) – прения
6	Демагогия	Совокупность методов, позволяющих создать ложное впечатление правды и искренности	Demagogia (греч.) – использование преднамеренного извращения фактов для достижения какой-либо цели

Требования к выступающим

Выступление должно быть:

- кратким,
- конкретным,
- интересным,
- возможно, иногда вызывающим,
- несколько парадоксальным.
- ироничным,
- всегда содержать новую информацию и некоторые варианты решения проблемы.

2.2. Технология коллективного обучения

Коллективные способы обучения в нашей стране появились в 1918 г. Педагог Л. Г. Ришт (1877-1944) провел на хуторе Корнин под Киевом необычный педагогический эксперимент. В течение года он один вел занятия с 40 детьми в возрасте от 10 до 16 лет. Работая индивидуально и в парах, ученики делали все: решали задачи, конспектировали и реферировали учебники, разучивали стихотворения, выступали с докладами, отчитывались в знаниях перед учителем и друг перед другом. Традиционного расписания занятий в этой школе не было.

Каждый ученик за это время освоил учебный курс 3-4-летнего обучения. Впечатляющим было развитие учеников. Неразвитые сельские подростки спустя год научились логично мыслить, доказывать, рассуждать, дискутировать, анализировать сложные тексты и даже проявляли нередко неплохие педагогические способности.

В Корнине были сделаны три педагогических открытия:

- впервые в отечественной и мировой педагогике в течение года шла интенсивная учебная деятельность в сменных парах и микро группах;
- была разработана и апробирована новая технология учебно-воспитательной работы;
- впервые был создан разновозрастный самообразовательный учебный коллектив, который сам себя обучал, сам себя контролировал, самоуправлялся, и все

это – при лидирующей роли учителя.

К сожалению, коллективные способы обучения не были поняты современниками и должным образом оценены. Вскоре в образовательных учреждениях на многие годы стали насаждать методический и методологический догматизм, закреплённый официальными партийно-государственными постановлениями.

Актуальность коллективных способов обучения определяется тем, что они предлагают путь разрешения многих назревших проблем и противоречий современного образования. Кризис традиционного образования признают почти все педагоги, и он явственно виден в следующих противоречиях обучения:

- противоречие между мотивацией и стимуляцией учения студентов. Стимуляция многократно превосходит мотивацию. Преподаватели жалуются, что студенты не хотят учиться, а те, в свою очередь, – на скуку, однообразие и непосильность учебы. Коллективная учеба формирует и развивает мотивацию студентов в сотрудничестве;
- между пассивно-созерцательными и активно-преобразовательными видами учебной деятельности. Преподаватель излагает новый материал – остальные и слушают, и не слушают. Такая пассивная созерцательность занимает большую часть занятия. Коллективная же учеба включает каждого студента в активную работу на всё занятие, в сменных парах и микрогруппах;
- между психологическим комфортом и дискомфортом: коллективные способы обучения создают условия живого, непринужденного общения, тогда как на классическом занятии педагог вынужден в течение 40 минут держать в руках весь класс.
- между воспитанием и обучением. На обычном занятии воспитательное взаимодействие студентов пресекается преподавателем («Не разговаривайте!», «Не подсказывайте!»). На занятиях же коллективного обучения все наоборот: беседуйте, поправляйте, оценивайте друг друга!
- между индивидуальным развитием и стандартами обучения: 1 сентября на занятие пришли 25 человек, и все они к 1 июня должны перейти на следующий курс. При коллективном обучении обучающийся может прийти на занятия в любом месяце учебного года и сдать экзамен по учебной дисциплине в любое время;
- между субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями. На классическом занятии чаще всего действует принцип взаимоотношений (субъект-объект). Если же студент становится ассистентом преподавателя или самостоятельным экзаменатором, то успешно реализуется принцип «субъект-субъект». Коллективные способы обучения всеми своими методиками превращают каждого студента в субъекты самообучения.

Эта технология может быть использована в вузе и на семинарских, и на лабораторных занятиях.

Специфика коллективных способов обучения состоит в соблюдении следующих принципов:

- наличие сменных пар студентов;
- их взаимообучение;
- взаимоконтроль;

- взаимоуправление.

В студенческом коллективе все учат каждого и каждый учит всех. И. К. Дьяченко, современный теоретик коллективных способов обучения (КСО), рекомендует четко разграничивать КСО и ГСО, т.е. групповые способы обучения. ГСО традиционный в наши дни способ обучения. При ГСО в каждый момент учебного времени только один участник коллектива – преподаватель, консультант; при КСО одновременно несколько студентов воздействуют на всех остальных.

Таблица 15

Особенности методики КСО в сравнении с ГСО
(по В. К. Дьяченко)

ГСО	КСО
Организационные:	
<ul style="list-style-type: none"> – четкость, упорядоченность – говорит один – общение студентов отсутствует – молчание аудитории – постоянное рабочее место 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствует четкость, упорядоченность – говорят все – общаются все – рабочий шум – смена рабочего места
Дидактические:	
<ul style="list-style-type: none"> – обучает педагог-профессионал – весь материал – сразу и для всех – мало самостоятельности – сотрудничество отсутствует – усвоение и применение знаний разнесены 	<ul style="list-style-type: none"> – обучают студенты – разные темпы и учебный материал – полная самостоятельность – сотрудничество – основа обучения – максимально приближены процессы усвоения и применения знаний
Развивающие:	
<ul style="list-style-type: none"> – студент-объект – уравниловка, усреднение способности студентов – систематический характер обучения – не учатся выступать – не умеют объяснять 	<ul style="list-style-type: none"> – студент – субъект + объект – в соответствии с индивидуальными особенностями – спонтанный характер обучения – учатся выступать, рассуждают, доказывают – развивают педагогические способности
Воспитательные:	
<ul style="list-style-type: none"> – каждый работает на себя – отношения – неколлективистские 	<ul style="list-style-type: none"> – на себя и на других – отношения ответственной зависимости (коллективистские)

В свое время Л. Г. Ривин разработал несколько методик КСО, применяемых в различных ситуациях:

- изучение текстового материала по любому учебному предмету;
- взаимопередача текстов;
- взаимообмен заданиями;

- решение задач и примеров по учебнику;
- выполнение упражнений в парах;
- работа по вопросам и др.

Варианты «запусков»:

- «самозапуск» каждого студента;
- «запуск» делают студенты-отличники;
- «самозапуск» микрогруппы, т.е. студенты вместе выполняют все части заданий;
- «запуск» делает преподаватель, записывая решение всех образцов всех заданий на доске.

Коллективный способ обучения считается «запущенным» только тогда, когда каждое задание выполнено хотя бы одним студентом, т.е. когда каждый студент выполнил свое задание и готов обучать всех остальных участников этой работе, получив знания по данной теме.

Если по какому-то заданию никто не справился с решением, преподаватель должен дать консультацию. Отработка практических умений и навыков на серии аналогичных заданий видна из следующей карточки.

Против каждой фамилии в соответствующей графе ставится точка, означающая, что студент может консультироваться по тому или иному заданию. После окончания работы в паре на месте точки ставится +. Каждый студент выполняет все шесть заданий, работая с разными партнерами.

Фамилия студентов	Номера заданий					
	1	2	3	4	5	6
Иванов	+			+		
Петров		+				
Сидоров	+				+	
Степанов			+		+	
Попов		+		+		
Кузнецов					+	+

Сначала организуется несколько групп по 5-7 студентов, и они работают по своему набору заданий в карточках. Через некоторое время в каждой группе появляются студенты, освоившие соответствующую часть теории и справившиеся со всеми задачами. Из них создаются новые микрогруппы для решения задач из других карточек.

Карты контроля за результатом деятельности студентов могут быть индивидуальными и групповыми.

По В. К. Дьяченко, организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, т.е. содержать в себе различные формы: групповую (один учит многих), парную, индивидуальную. При этом доминирующее значение имеет именно групповое общение. К групповым технологиям, используемым в высшей школе, можно отнести:

- лекционно-семинарскую систему,
- дидактические игры,
- бригадно-лабораторный метод и др.

При правильном педагогическом руководстве и управлении эти формы позволяют реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.

На групповых занятиях происходит взаимодействие между педагогом и студентами и между студентами.

Преимущества группового обучения:

- осуществляет действенное общение;
- учит умению слушать;
- учит умению стать на точку зрения другого;
- учит умению разрешать конфликты,
- учит умению работать сообща для достижения общей цели;
- позволяет улучшить академическую успеваемость;
- воспитывает самоуважение;
- студенты убеждаются в ценности взаимопомощи.

Типы группового обучения:

- обучение партнеров (в парах);
- группа, сидящая вместе;
- маленькая команда;
- задание для всей группы.

Технология группового обучения.

1. Установить правила и обучить им:

- нужно представить «готовые» правила или предложить студентам разработать их самостоятельно;
- нужно обсудить эти правила, что будет и уроком ответственности, и уроком демократии;
- правил должно быть не более 5;
- правила положительные лучше отрицательных (нужно указать, что «следует», а не что «не следует»);
- правила должны быть написаны на видном месте;
- правила должны строго выполняться всеми студентами.

Примерные правила:

- объединитесь по группам быстро и тихо;
- принесите необходимые материалы;
- говорите тихо;
- слушайте, когда кто-то говорит;
- знайте ваше задание;
- отстаивайте свою позицию в группе, пока вам не указано делать другую работу.

2. Назначить каждому свою роль.

Студенты должны знать конкретную задачу. Задание нужно всегда выдавать большее, чем студенты смогут выполнить. Пусть они стремятся сделать побольше.

3. Распределить задания и каждому указать время его выполнения.

4. Дать группе ответный комментарий.

Студенты должны знать, как они работали, адекватны ли их ответы ожиданиям преподавателя.

Пути достижения максимального успеха:

- учиться правилам;
- учиться навыкам групповой работы;
- создать общность;
- учиться ответственности;
- взаимное соответствие группового обучения и задания.

Обучение есть общение преподавателя и студентов. Вид общения определяет и организационную форму обучения. Исторический анализ показывает, что развитие способов обучения основывалось на применении различных видов общения (см. таблицу 16).

Таблица 16

Организационная структура учебного процесса и стадии ее развития (по В. К. Дьяченко)

Вид общения	Организационная форма обучения	Способ обучения
1. Опосредованное общение через письменную речь. 2. Общение в паре. 3. Групповое общение. 4. Общение в парах сменного состава	1. Индивидуальная. 2. Парная (один учит другого). 3. Групповая (один одновременно учит многих). 4. Коллективная (каждый учит каждого)	1. Индивидуальный способ обучения – до XVI-XVII вв. Включает парную и индивидуальную формы. 2. Групповой способ обучения – XVII-XX вв. Включает групповую, парную и индивидуальную формы. 3. Коллективный способ обучения. Включает коллективную, групповую, парную и индивидуальную формы

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого.

Исследователи, применяя в своей работе различные технологии обучения, доказали, что правильный подбор способов общения может создать оптимальную обстановку для продуктивной учебной деятельности. Активное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом облегчает усвоение материала.

Фронтальная форма обучения в условиях вуза закрепляет авторитарный стиль работы. Студент находится в позиции исполнителя, пассивного потребителя знаний. В тех случаях, где взаимодействие преподавателя и студента происходит на основе руководства и подчинения, где не обеспечивается личностное равенство и уважение, не возникает полноценного общения и взаимопонимания, складываются условия для сложных и конфликтных отношений. При этом, как правило,

преподаватель рассматривает конфликты со студентами как явление, создающее угрозу лишь для его позиции руководителя. Соотнесение своей позиции с позицией студента по этой причине отсутствует.

Вместе с тем существует и другой – творческий, продуктивный способ преодоления трудностей в педагогическом взаимодействии. Этот способ заключается в выходе преподавателя на иной, новый уровень отношений со студентами, в осмыслении мотивов их действий, в учете их чувств и переживаний. А это, в свою очередь, предполагает изменение позиции преподавателя, формирует его доброжелательность, уважение к студентам, что закономерно приводит к созданию положительного эмоционально-психологического климата в студенческой группе.

Сегодня очень важно последовательно использовать методы, активизирующие познавательную деятельность студентов; продуктивное, творческое усвоение знаний и умений, создавая положительный эмоциональный фон, инициировать активный диалог, анализ проблемных ситуаций, познавательные и деловые игры, самостоятельную работу на занятиях и др.

В условиях коллективной работы происходит преобразование, перестройка позиций личности, изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, цели обучения и само взаимодействие каждого из участников учебного процесса. Изменение позиции определяет переход студентов на новый уровень освоения учебной деятельности, к новым формам взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем. В условиях совместной работы наиболее полно и отчетливо раскрывается система отношений студента к миру, к самому себе. Эта форма работы не позволяет ему оставаться пассивным в учебном процессе, безразличным к другим членам группы, к выполняемому заданию, стимулирует такие важные способы взаимодействия, как групповая дискуссия, сотрудничество, взаимопомощь, взаимопонимание, преодоление замкнутости студентов, и имеет еще целый ряд других позитивных моментов.

Деятельность преподавателя, как участника и организатора работы на занятиях, состоит в отборе и применении форм, соответствующих реальным целям и задачам воспитательно-образовательного процесса, его конкретным условиям. При этом каждый преподаватель оказывается перед необходимостью решать несколько принципиальных вопросов.

1. Выбор задания для коллективной работы. От типа и характера учебного задания в большей мере зависит возможность и успешность совместной учебной работы на занятиях. Анализ учебных дисциплин показывает, что разные предметы имеют различные возможности для освоения их в коллективной форме. Вместе с тем практически каждый учебный предмет имеет темы и вопросы, которые могут быть успешно освоены в коллективной форме.

2. Организация групп. В этом вопросе среди исследователей нет единства мнений. Перечисляется большое количество факторов, которые необходимо учитывать: взаимоотношения, уровень знаний, индивидуально-психологические особенности (темп продвижения в учебном материале, темперамент, сформированность у студентов навыков общения, контактность (общительность); наличие лидера в создаваемой группе; цель занятия; специфику учебного предмета и т.д.

3. Критерии результативности коллективной работы. Этот вопрос до сих пор

остаётся наименее разработанным. Исследователи отмечают сложность оценки результативности и подчеркивают необходимость сопоставления результатов с результатами традиционных форм учебной работы. П. Кройцберг, в частности, предлагает измерять «прирост» знаний студентов. Для чего, считает он, можно использовать метод среднего остаточного «прироста», который предполагает вычисление «сдвигов» в знаниях студентов в результате деятельности преподавателя. Но это значит, что требуется учет и статистическая нейтрализация всех других воздействий на развитие студентов помимо преподавателя.

Преподавателями межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета (КемГУ) было проведено пилотажное исследование преподавателей разных вузов Кемерова, в результате которого были отобраны преподаватели с тенденцией к непродуктивным способам взаимодействия со студентами. С помощью специальных методик (методический блок изучения самооценки преподавателя, анкеты определения степени и частоты конфликтов в педагогическом взаимодействии, наблюдения на занятиях, отчеты преподавателей) определялась способность преподавателей противостоять разного рода межличностным конфликтам и трудностям без утраты своей педагогической адаптации.

Был выбран биологический факультет КемГУ, где доцент Солодова Г. Г. (преподаватель курса «Общая педагогика») в качестве базовой модели для организации групповой работы студентов использовала модель, предложенную Дж. Хэссардом.

Для организации групп были использованы сведения, полученные из кратких психологических характеристик, составленных преподавателем на каждого студента, результатов социометрического обследования и данных об их академической успеваемости. Использовались также взаимооценки студентами личностных качеств друг друга, подробный отчет педагога по предложенной ему схеме, а также экспресс-анкета заполняемая им непосредственно после проведения эксперимента. После такого обследования студенческой группы было организовано шесть групп студентов (по четыре человека).

В процессе эксперимента была прочитана лекция по теме: «Сущность процесса обучения». После этого студенты на семинарском занятии по этой же теме работали в группах. Потом каждый студент получал лист с тремя вопросами из тех, которые обсуждались в условиях совместного общения. В течение 15 минут студенты должны были дать краткие письменные ответы на все вопросы. Преподаватель оценивал работу и подводил общий итог. Каждый студент оценивал членов своей группы по следующим параметрам: «серьезный», «общительный», «умеет считаться с мнением других», «инициативный», «хороший товарищ», «сообразительный» (адаптированная методика Р. А. Максимовой и Н. Ф. Федотовой). Оценка проводилась по пятибалльной системе. Велось наблюдение по специальной схеме, протоколировался ход работы, проводилась аудиозапись вербальных взаимодействий членов групп.

Первая тенденция изменения взаимоотношений студентов, выявленная в результате проведения эксперимента и анализа его результатов, заключалась в следующем. Показатель, по которому зафиксирован рост взаимооценок студентов от-

носителем их уровня, - личностное свойство «серьезный». Это свойство оказалось самым важным, которое студенты после проведения эксперимента в целом оценили выше, чем до него. По всем остальным указанным параметрам (личностным свойствам) наблюдалось меньшее увеличение суммарных оценок, данных студентами. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что самое же значительное увеличение суммарной оценки зафиксировано при определении студентами друг у друга такого личностного свойства, как «умеет считаться с мнением других». Эти данные свидетельствуют о том, что студенты, взаимодействующие в условиях групповой работы, интересовались в большей степени личными вкладами в общий итог, а также тем, как эти вклады принимались членами группы, о чем свидетельствуют также результаты наблюдений.

Другая тенденция характеризует динамику успеваемости студентов. Оценки работы в группах, полученные студентами в процессе эксперимента показали, что основной прирост успешных оценок был получен благодаря значительному улучшению учебной работы.

Количественная и качественная обработка и анализ полученных данных выявили эффект внедрения модели коллективной технологии обучения в практику традиционного (фронтального) обучения. Отмечалось повышение взаимооценок личностных свойств студентов – участниками групповой работы и повышение академической успеваемости.

Для анализа работы преподавателя проводились изучение и оценка условий формирования способов преодоления трудностей в организации общения со студентами, требовавших выхода за рамки его позиции. Исследовались особенности взаимодействия и общения преподавателя со студентами в условиях проводимого в групповой форме и в форме традиционного (фронтального) обучения. Полученные данные сопоставлялись со стилем и особенностями как начинающих, так и давно работающих преподавателей.

Преподаватели вуза очень часто не готовы к иному взаимодействию со студентами и продолжают вести себя так же, как в условиях фронтального обучения.

В своих самоотчетах, ответах на вопросы экспресс-анкеты, преподаватель с удовлетворением отмечал положительные «сдвиги», которые проявлялись в активности студентов при выполнении заданий, в их успешности. Преподавателем отмечалась положительная динамика: студенты в группах живо, заинтересованно и активно обсуждали вопросы-задания. На достижение этого эффекта в условиях фронтального обучения, как известно, обычно затрачивается много сил, но редко достигается желаемый результат. При использовании групповой формы учебной работы на занятиях в значительной степени снимаются трудности, связанные с организацией взаимодействий студентов, с регуляцией их деятельности, поведения. Однако возникают и некоторые новые трудности, связанные, в частности, с методической организацией этой формы работы: а) формирование групп студентов по определенным параметрам, б) подбор и отработка заданий студентам, в) формирование и компоновка конкретных вопросов по теме занятия для индивидуального контроля, г) временная организация различных этапов работы, д) объективная и обоснованная оценка деятельности каждой группы, е) выделение положительного опыта и его освоение и др.

Педагогическая цель коллективной работы на занятиях заключается не только в индивидуализации самостоятельности студентов и в повышении их познавательной активности, но и в создании положительного эмоционально-психологического климата, который способствует личностному самовыражению, самоутверждению, характеризуется усилением таких существенных моментов педагогического взаимодействия, как взаимопомощь, доброжелательность, взаимопонимание. Некоторый негативный эффект влияния коллективной работы на межличностные отношения, отрицательная динамика взаимооценок студентами личностных свойств друг друга свидетельствуют о том, что неумение считаться с мнением другого оказалось основным препятствием для оптимизации психологического климата.

Взаимодействие преподавателя и студентов в условиях коллективной учебной работы на занятиях, отношение преподавателя к этой форме взаимодействия изменяются и развиваются по мере освоения ими основных организационных, методических и психологических моментов. Если сначала наблюдалось снятие одних и возникновение других трудностей, то затем возникало осознание значимости позитивных результатов. Педагог начинал отдавать предпочтение этой форме работы со студентами. Ее успешность, положительные педагогические результаты в большой мере зависят от того, насколько глубоко преподаватель осознает потенциальные возможности коллективной работы со студентами и придет к необходимости пересмотра своего авторитарного стиля руководства, к предпочтению продуктивных способов организации педагогического взаимодействия, разрешения сложных отношений и конфликтных ситуаций в студенческой группе.

2.3. Технология знаково-контекстного обучения

Автор технологии знаково-контекстного обучения в профессиональной педагогике – доктор педагогических наук, профессор А. А. Вербицкий. Осуществив глубокий анализ основных тенденций развития профессионального образования, он пришел к выводу, что ситуация, складывающаяся в образовании, в котором доминирует по сей день жесткое, авторитарное управление и в котором студент выступает «объектом» обучающих воздействий, не обеспечивает условий для развития активной позиции студента в учебно-познавательной деятельности, затрудняет процессы его профессионального самоопределения, наконец, усложняет процессы перехода от абстрактной, заданной в теоретической форме модели профессиональной деятельности специалиста, к реальной, конкретной, со всевозможными проблемами и противоречиями.

Задача высшего образования, по мнению А. А. Вербицкого, состоит:

- в переносе акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. Отсюда необходимость научить его учиться (активно проявлять себя в познавательной деятельности), т.е. быть субъектом учения;
- в переходе к новым способам межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель-студент», «студент-студент». Условия диалога,

взаимопонимания, открытости и доверия «раскрепощают» студента, стимулируют и поддерживают его познавательную активность, способствуют наиболее полному выражению личностных свойств и качеств;

- в обеспечении таких психолого-педагогических условий, форм учебной деятельности, которые способствовали бы формированию профессиональных знаний, умений, навыков, общих и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретению опыта их творческой деятельности [40].

Задача состоит в том, чтобы «реальности бытия», профессиональной деятельности, «свернутые» науками до знаковых систем и еще раз «переодетые в дидактические одежды», развернуть в адекватных этим реальностям формах учебно-познавательной деятельности и посредством этого вернуться к жизни, практике, обогащенным их теоретическим видением».

По А. А. Вербицкому, обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, называют знаково-контекстным, или, для простоты, контекстным обучением. Главное, чтобы учение не замкнулось само на себе (учиться, чтобы получить знания), а выступило той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста [40].

Как и в традиционном обучении, отмечает ученый, учебный материал предъявляется в контекстном обучении в виде учебных текстов как знаковых систем (отсюда «знаково-контекстное обучение») и по-прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. Но отличительная особенность контекстного обучения в том, что за этой информацией, которая структурирована преимущественно в виде задач и проблемных ситуаций, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности (отсюда знаково-контекстное обучение).

Понятие «контекст» является смыслообразующей категорией в теории знаково-контекстного обучения, в технологии же обеспечивает уровень личностного включения студента в процессы познания и овладения профессиональной деятельностью. Развиваемая А. А. Вербицким концепция знаково-контекстного обучения потребовала иного осмысления логики процесса обучения при подготовке специалиста.

В процессе обучения выделяются три базовые формы деятельности студентов и множество переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым формам деятельности относятся:

- учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность – лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа);
- квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, игровые формы занятий);
- учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование).

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают раз-

личные формы:

- лабораторно-практические занятия;
- имитационное моделирование;
- анализ конкретных производственных ситуаций;
- спецкурсы и спецсеминары.

Все это в своем системном качестве составляет технологию знаково-контекстного обучения. По убеждению А. А. Вербицкого, такая технология позволяет преодолеть одно из ярких противоречий профессионального образования – формы организации учебно-познавательной деятельности студентов неадекватны формам профессиональной деятельности специалистов [40].

Содержание знаково-контекстного обучения, распределенное в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, проектируется так же, как, соответственно, предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. А. А. Вербицкий утверждает, что содержание подготовки специалиста не должно ограничиваться предметным содержанием, обеспечивающим его профессиональную компетентность. Необходимо проектировать социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть руководителем, менеджером. Однако социальное содержание не сводится к содержанию только социально-гуманитарных дисциплин. Социальный контекст будущей профессиональной деятельности задают гуманистические условия обучения, демократические отношения между преподавателями и студентами, творческая обстановка межличностного взаимодействия и общения.

В знаково-контекстном обучении получают воплощение следующие принципы:

- последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов;
- связи теории и практики;
- совместной деятельности;
- активности личности;
- проблемности;
- единства обучения и воспитания.

2.4. Использование игровых технологий в учебном процессе вуза

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

В структуру игры как деятельности личности входят этапы:

- целеполагания;

- планирования;
- реализации цели;
- анализа результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средства реализации этих ролей;
- замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Большинство игр отличает следующие черты [166]:

- свободная развивающая деятельность предпринимаемая лишь по желанию студентов, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»)
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С. Л. Шмакова, игра как феномен педагогической культуры выполняет следующие важные функции:

1. *Функция социализации.*

Игра – есть сильнейшее средство включения студентов в систему общественных отношений, усвоения ими богатств культуры.

2. *Функция межнациональной коммуникации.*

Игра позволяет студентам усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны».

3. *Функция самореализации личности в игре* как «полигоне человеческой практики».

Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике студента, с другой – выявить недостатки опыта.

4. *Коммуникативная функция* игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра – деятельность коммуникативная, позволяющая студенту войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.

5. *Диагностическая функция* игры предоставляет возможность преподавателю диагностировать различные проявления студента. В то же время игра – «поле са-

мовыражения», в котором студент проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

6. *Терапевтическая функция игры* заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у студента в поведении, общении, учении.

«Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые студент получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит студента как с преподавателем, так и со сверстниками, – в отношении свободы и сотрудничества, взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту» [184].

7. *Функция коррекции* – заключается во внесении позитивных изменений дополнений в структуру личностных показателей студентов. В игре этот процесс происходит естественно, мягко.

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогические игры достаточно разнообразны по:

- дидактическим целям;
- организационной структуре;
- возрастным возможностям их использования;
- специфике содержания.

Попытку классифицировать педагогические игры в соответствие с различными основаниями была осуществлена Г. К. Селевко (рис. 4).

Игра как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим использовалась с древнейших времен. Широкое применение игра находит в народной педагогике. В учебном процессе вуза до недавнего времени использование игры было весьма ограничено. В современном вузе, делающем ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в качестве занятия его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- в качестве технологий аудиторной работы (коллективные творческие дела).

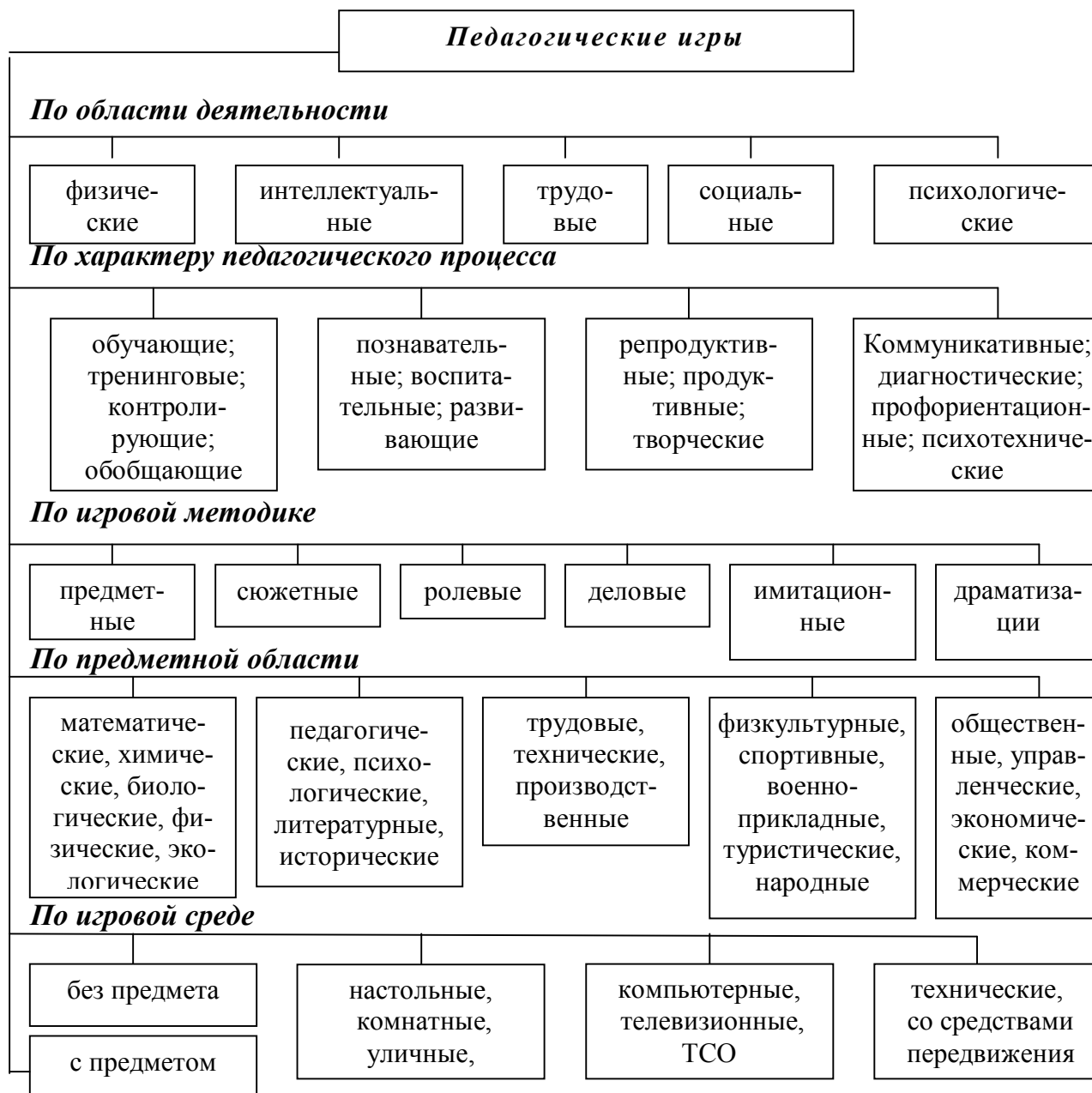


Рис. 4. Классификация педагогических игр (по Г. К. Селевко) [141]

Определение места и роли игровой технологии в учебном процессе вуза, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания преподавателем функций и классификации педагогических игр.

Особенностями игры в студенческом возрасте является нацеленность на самоутверждение в обществе, ориентация на речевую деятельность.

Деловая игра используется для решения комплексных задач. Усвоение нового, закрепление материала, развитие творческих способностей, формирование общеучебных умений дает возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций.

Деловая игра – ведущая форма квазипрофессиональной деятельности, деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида труда. В деловой игре, в условиях совместной деятельности, каждый

студент приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

А. А. Вербицкий выделяет шесть психолого-педагогических принципов конструирования деловой игры:

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности;
- принцип совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости;
- принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности (рис. 5) [40].

Деловая игра позволяет реализовать следующие основные педагогические функции:

- формирование у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;
- развитие профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

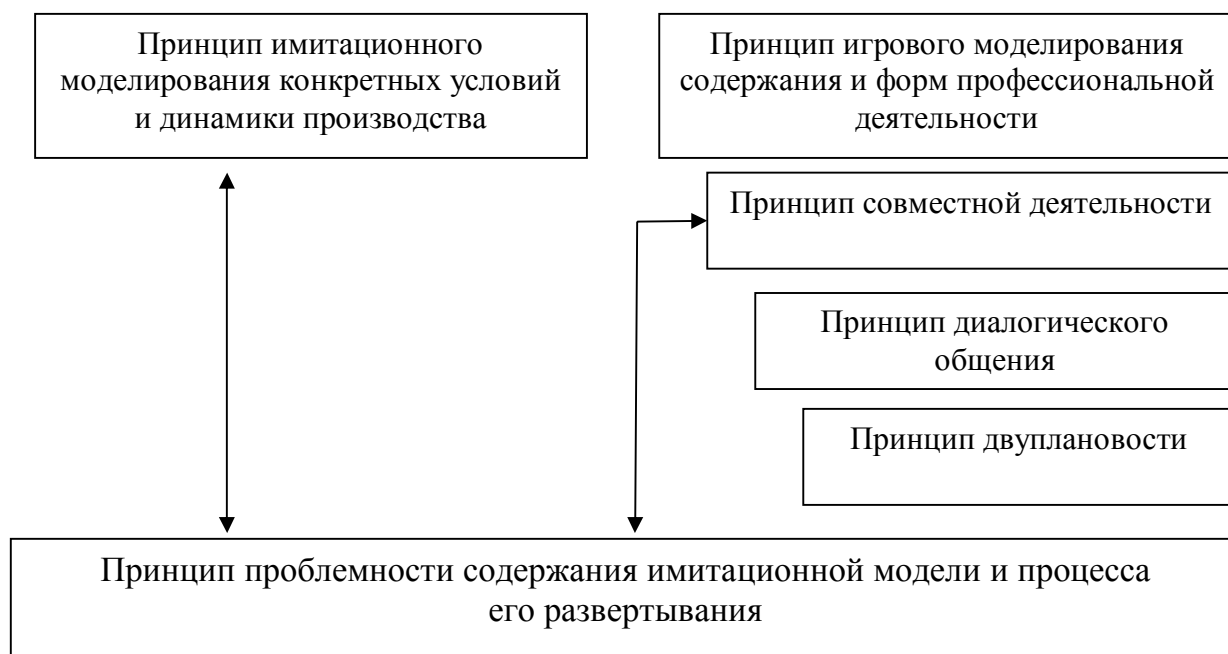


Рис. 5. Психолого-педагогические принципы деловой игры

Каждый из сформулированных принципов как бы дополняет и развивает другие. В соответствии с двумя первыми принципами – имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности – разработчик обязан создать

имитационную модель того или иного фрагмента производства и игровую – модель профессиональной деятельности и занятых людей.

Принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой модели означает, что разработчик закладывает в игру не «препарированные» задачи, а систему учебных заданий в форме конкретных производственных ситуаций. Эти ситуации могут содержать противоречивые, избыточные, неверные данные, взаимоисключающие альтернативы, требования преобразовать ситуации в соответствии с определенными критериями, найти недостающую информацию.

В процессе игры студент должен:

- провести анализ этих ситуаций;
- вычленить проблему;
- разработать способы и средства ее решения;
- принять само решение и убедить других в его правильности;
- осуществить соответствующие практические действия.

Принцип совместной деятельности означает, что деловая игра это совместная деятельность двух и более людей. Игра возможна при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие с целью обсуждения проблемы и принятия решения по всем вопросам содержания.

Принцип диалогического общения – необходимое условие игры. Каждый участник игры не только имеет право, но и должен высказывать свою точку зрения, свое отношение ко всем вопросам, возникающим в игре.

Реализация принципа диалогического общения обеспечивается не только проблемным содержанием игры, но и ролевыми позициями участников, анализирующих возникающие проблемные ситуации в соответствии с требованиями роли. Как правило, отношения и контакты между игроками настолько многообразны, что диалог зачастую перерастает в полилог.

Принцип двуплановости игровой деятельности означает, что во «мнимых» игровых условиях разворачивается деятельность, назначение которой – развитие реальных личностных характеристик специалиста. «Серьезная» деятельность студента по развитию этих характеристик реализуется в «несерьезной» игровой форме, что позволяет ему интеллектуально раскрепоститься, проявить творческую инициативу, не бояться ошибки.

Концептуальные представления о деловой игре обусловили структурную схему деловой игры (рис. 6).

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной действительности и задает предметный контекст профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель является способом описания работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности специалистов.

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	Цели игровые	Комплект ро- лей и функций игроков	Сценарий игры	Правила игры	
	Цели педагогические	Предмет игры	Графическая модель взаимодействия участников игры	Система оценивания	
	Имитационная модель				

Рис. 6. Структурная схема деловой игры по А. А. Вербицкому [40]

Необходимо помнить, что отнюдь не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования. Отбирают то, что достаточно сложно, что содержит в себе проблемность.

Цели игры – один из сложных структурных компонентов. Задаются цели педагогические (цели обучения и воспитания, дидактические и воспитательные) и игровые. Игровые цели нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона. Они, как правило, выполняют подчиненную, служебную роль, роль средства достижения педагогических целей.

Предмет игры – это предмет деятельности участников игры. Предмет игры задается исходя из модели специалиста и представляет собой перечень процессов и явлений, воссоздаваемых (имитируемых) в деловой игре и требующих выполнения профессионально-компетентных действий.

В сценарии находят отражение принципы проблемности, двуплановости, совместной деятельности. Под «сценарием игры» понимается описание в словесной или графической форме предметного содержания, выраженного в характере и последовательности действий игроков, преподавателя и ведущего игру. В сценарии отражается общая последовательность игры, разбитой на основные этапы, операции и шаги.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный состав участников игры, их должностные функции, внутригрупповые и межгрупповые связи, представляет структуру их взаимодействия на каждом этапе игры, а также, дает представление о возможном пространственном расположении участников, имеющем существенное значение для создания игровой обстановки и управления игрой.

Система оценивания в деловой игре выполняет функцию контроля и самоконтроля. Выбирая систему оценивания, необходимо ответить на следующие вопросы:

- что оценивать?
- кто и как это будет делать?
- в каких единицах оценивать?

Функции оценивания могут выполнять преподаватель (он представляет оценку деятельности групп и игроков как по формализованным критериям, так и в свободной форме), а также сами игроки.

В методическое и техническое обеспечение деловой игры, как правило, включают:

- проект деловой игры;
- сценарий;
- методические рекомендации по организации, проведению, форме представления результатов игры;
- набор различных форм бланковой и другой документации;
- перечень технических средств для деловой игры;
- программы ЭВМ и соответствующие информационное и математическое обеспечение.

2.5. Компьютерные технологии обучения

В условиях непрерывного роста научно-технических достижений повышаются и требования к профессиональной подготовке специалистов. Они должны не только владеть новыми информационными технологиями, но и эффективно применять их в своей профессиональной деятельности, используя творческий подход к решению профессиональных задач.

Важная роль в обеспечении необходимого уровня компетентности специалистов принадлежит системе методического обеспечения образовательного процесса. Необходимо отметить, что до недавнего времени в системе высшего образования доминировала лекционная форма обучения. Посредством лекций могут передаваться знания, но не могут формироваться умения. Лекции занимают пока еще значительное место в обучении, однако все более широко осуществляется переход к компьютерным методам обучения. Эту тенденцию, безусловно, следует признать позитивной. В ряде исследований отмечается, что степень усвоения студентами учебного материала составляет: при чтении лекций с использованием наглядных пособий – 30%, аудиовизуальных средств – 50%, при организации дискуссий – 70% и при анализе конкретных ситуаций – 90% [16].

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили компьютерные технологии (КТ). Необходимость внедрения новых компьютерных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений. Современное общество характеризует процесс активного использования компьютерного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации.

Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать КТ в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Явно чувствуется и влияние компьютерных технологий на развитие личности, профессиональном самоопределении и самостановлении.

В процессе обучения в вузе с помощью КТ студент учится работать с текстом, создавать графические объекты и базы данных, использовать электронные таблицы. Студент узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, расширяется его кругозор. При использовании КТ на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес студентов, возрастает эффективность самостоятельной работы. Компьютер открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве студентов.

Систематические исследования в области компьютерной поддержки профессионального образования имеют более чем 30-летнюю историю. За этот период в учебных заведениях США, Франции, Японии, России и ряда других стран было разработано множество компьютерных систем учебного назначения, ориентированных на различные типы ЭВМ. Однако сфера применения таких систем гораздо шире. Это крупные промышленные предприятия, военные и гражданские организации, ведущие самостоятельную подготовку и переподготовку кадров. Кроме того, в развитых странах становится уже стандартом снабжать новые сложные машины и технологии компьютерными обучающими системами, ускоряющими процесс их освоения и внедрения. За рубежом разработку «мягкого» компьютерного продукта учебного назначения (методических и программно-информационных средств) считают весьма дорогостоящим делом в силу его высокой наукоемкости и необходимости совместной работы высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов.

В методологическом плане разработка и использование компьютерных средств поддержки профессиональной подготовки, в первую очередь «мягкого» продукта, с самого начала развивались по двум направлениям, слабо связанным между собой. Первое направление опирается в своей основе на идеи программированного обучения. В его рамках разрабатываются и эксплуатируются автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам. Ядром АОС являются так называемые авторские системы, позволяющие преподавателю-разработчику вводить свой учебный материал в базу данных и программировать с помощью специальных авторских языков или других средств алгоритмы его изучения. Характерными представителями АОС, построенных на алгоритмах программного обучения, длительное время являлись за рубежом система PLATO, в нашей стране - семейство АОС ВУЗ. С начала 90-х гг. XX века в России и странах СНГ распространились инструментальные среды для создания компьютерных курсов на ПЭВМ типа IBM PC зарубежного (Private Tutor, Link Way, Costoc) и отечественного производства: АДОНИС, УРОК и другие.

Второе направление компьютерной поддержки профессиональной подготовки является как бы вторичным приложением «мягкого» продукта компьютеризации различных отраслей человеческой деятельности (науки, техники, экономики и др.) Это отдельные программы, пакеты программ, элементы автоматизированных систем (АСУ, САПР, АСНИ, АСУП и др.), предназначенные для автоматизации трудоемких расчетов, оптимизации исследования свойств объектов и процессов на математических моделях. Применение таких программных систем в профессиональной подготовке традиционно носит более массовый характер, чем ис-

пользование АОС, как в нашей стране, так и за рубежом, но, в силу своей разобщенности в содержательном плане и отсутствия единой дидактической платформы, менее известно, систематизировано и обобщено в научно-методической литературе. Среди многочисленных работ по адаптации отраслевых программных разработок для целей обучения определенной системностью и попыток дидактических и технических обобщений в нашей стране выделяются работы по созданию учебно-исследовательских САПР и АСНИ.

С начала 80-х гг. интенсивно развивается новое направление в компьютеризации обучения – интеллектуальные обучающие системы (ИОС), основанные на работах в области искусственного интеллекта. Существенной частью ИОС являются модели регулируемого процесса обучения, предметной области, на основе которых для каждого обучаемого может строиться рациональная стратегия обучения. Базы знаний ИОС могут содержать, наряду с формализованными знаниями, экспертные знания в предметных областях и сфере обучения. Работы в области создания ИОС, безусловно, перспективны, но находятся пока на стадии лабораторных исследований и, несмотря на некоторые примеры успешного применения, на уровень массовой технологии, еще не вышли.

«Персональная революция» 80-х гг. принесла в сферу обучения не только новые технические, но и дидактические возможности – доступность ПЭВМ, простота диалогового общения и, конечно же, графика. Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах не только позволило увеличить скорость передачи информации студенту и повысить уровень ее понимания, но и способствовало развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное «чутье», образное мышление. А на рынке компьютерных технологий появляются еще более перспективные для целей профессиональной подготовки технические и программные новинки. Это оптические внешние запоминающие устройства с большими объемами памяти, инструментальные программные средства гипертекста, мульти- и гипермедиа, системы «виртуальной реальности».

Компьютер, снабженный техническими средствами мультимедиа, позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации. С помощью систем гипертекста можно создать перекрестные ссылки в текстовых массивах, что облегчает поиск нужной информации по ключевым словам. Системы гипермедиа позволяют связать друг с другом не только фрагменты текста, но и графику, оцифрованную речь, звукозаписи, фотографии, мультфильмы, видеоклипы. Использование таких систем позволяет создавать и широко тиражировать на лазерных компакт-дисках «электронные» руководства, справочники, книги, энциклопедии.

Развитие информационных телекоммуникационных сетей дает новый импульс системам дистанционного обучения, обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты.

Новые аппаратные и программные средства, наращивающие возможности компьютера, переход в разряд анахронизма понимания его роли как вычислителя постепенно ведут к вытеснению термина «компьютерные технологии» термином «информационные технологии». Под этим термином понимают процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств. Так, суть информатизации образования определяют как создание условий

студентам для свободного доступа к большим объемам активной информации в базах данных, базах знаний, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

Следуя этой терминологии, можно определить информационные технологии обучения (ИТО) как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав электронных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы применения которых указываются в методическом обеспечении ИТО.

Автоматизация учебных работ профессионального характера создает, с одной стороны, предпосылки для более глубокого познания свойств изучаемых объектов и процессов на математических моделях, проведения параметрических исследований и их оптимизации.

Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемой в образовательный процесс.

Процесс информатизации сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;
- управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и в соответствии с общими принципами обладает концепцией и программой.

В программе информатизации образования особое место занимает подпрограмма разработки и внедрения информационных технологий в обучение. Применительно к учебному процессу и к научным исследованиям основополагающее значение имеют новые информационные технологии. В отличие от традиционных образовательных технологий, информационная технология имеет предметом и результатом труда информацию, а средством труда – ЭВМ. Любая информационная технология включает в себя две проблемы:

- решение конкретных функциональных проблем пользователя;
- организация информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

По характеру все задачи делятся на формализуемые и трудноформализуемые. Для формализуемых задач известна типовая последовательность решения, куда относятся формирование, либо подбор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений. В большинстве учебных планов дисциплин имеют место именно такие задачи, а поэтому использование информационных технологий для этих задач является традиционным и достаточно широко используется и развивается в настоящее время.

Гораздо большую сложность составляют трудноформализуемые задачи, куда относятся задачи, не имеющие при формализации точных математических моделей. На основе этих моделей осуществляется сведение трудноформализуемой задачи к элементарным и логическим выводам решения. Это приводит в итоге к формированию баз знаний в структуре экспертных систем и других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных обра-

зовательных технологий предполагает выделение таких базовых процессов, как передача, обработка, организация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к совершенно новым информационным технологиям, среди которых применительно к обучению можно выделить следующие:

- 1) компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы;
- 2) обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;
- 3) интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- 4) распределенные базы данных по отраслям знаний;
- 5) средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.;
- 6) электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в различных вузах, зачастую дублируются, но главным недостатком современного состояния применение достижений информатики в образовании является отсутствие научно-методического обеспечения использования новых информационных технологий.

Использование компьютеров в обучении не должно мешать подготовке специалистов в реальном предметном направлении, т. е. недопустима замена реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера. Требования к умению, знаниям, навыкам в области информатики должны видоизменяться в зависимости от типа вуза, характера подготовки и специальности.

В кругу многообразных факторов и отношений, сопутствующих внедрению компьютерной техники в сферу образования, центральным, несомненно, является отношение «человек – компьютер». Глобальность и многоаспектность этой проблемы вынуждают проводить исследования всех многосторонних связей человека с компьютером в плане специфической мировоззренческой, философской парадигмы, философско-методологической концепции. При этом не следует фетишизировать возможности компьютеров. При всех своих искусственно-интеллектуальных возможностях, трансформациях и достижениях любой компьютер – это сегодня всего лишь средство повышения эффективности интеллектуальной человеческой деятельности. Причем это средство, прежде всего, информационное, ориентированное на информационное обслуживание потребностей человека. Как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно в сфере образования – в конечном счете, главный вопрос всей многоаспектной и многофакторной проблемы информатизации сферы образования.

Компьютер – сложное техническое устройство. Его собственно образовательно-педагогические возможности во многом предопределяются техническими

факторами, теми реальными достижениями в научно-технической сфере, которые придадут компьютеру определенные свойства и позволяют ему выполнять с должным эффектом заданные функции, в том числе и функции, ориентированные на запросы системы образования.

За последние 20-25 лет компьютеры, и основанные на них информационные технологии, существенно изменились. Скачкообразные, революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, главное, к повышению надежности, точности и быстродействия их работы, расширению их функций от собственно вычислительных ко все более сложным, логическим, эвристическим, а в определенной мере творческим. Не использовать эти технические, информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях было бы недопустимым просчетом. И не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического обобщения и дистанционного обучения, но и в плане высших, пока еще прогностических, но уже достаточно зримых функций и задач сферы образования – культуре образования, обеспечения образовательной поддержки процессу духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ.

Наконец, важная сфера взаимодействия и взаимовлияния применительно ко всем направлениям компьютеризации – сфера психолого-педагогическая. Именно эта сфера, наиболее близкая к практике образования, призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам целостной идеологии информатизации в сфере образования.

Недооценка именно этой сферы, именно этого концептуального направления чревата самыми негативными последствиями, не только сводящими на нет возможности компьютерно-информационной поддержки образовательных систем, но и наносящими прямой ущерб всем участникам образовательного процесса, прежде всего, студентам.

Можно привести многочисленные и вполне убедительные примеры, подтверждающие эффективность использования компьютеров на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации студентам;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе промежуточного и итогового контроля, и самоконтроля достигнутых результатов обучения;
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.

Все эти возможности собственно дидактического и методического характера действительно неоспоримы. Кроме того, необходимо принять во внимание, что

использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации данным конкретным контингентом учащихся, позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся.

Компьютерное обучение действительно является эффективным, способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя им сосредоточиваться на своих главных – обучающих, воспитательных и развивающих функциях.

Бурное развитие компьютерных технологий в современном мире охватило практически все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и образование. Благодаря этому персональный компьютер превратился в мощное средство образования. Однако это вовсе не означает, что компьютер, берущий на себя часть функций преподавателя, способен вытеснить его из процесса обучения. Наоборот, умелое сотрудничество человека и персонального компьютера в образовании позволит сделать процесс обучения более эффективным.

Наиболее ярко это сотрудничество проявляет себя в ходе проведения интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения. Эта методика была апробирована при преподавании курса общей педагогики студентам Кемеровского государственного университета.

По сравнению с традиционным для вузов уроком-лекцией, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, лекция, построенная по предлагаемой методике, имеет важное преимущество – *интерактивность*. Интерактивность дает студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Под *мультимедиа-технологией* понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах; аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новой теме. Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение студентам и повышая качество излагаемой преподавателем информации. При этом существенно изменяется его роль в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует учебное время лекции, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством преподавателя и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер из «преподавателя» превращается в активного помощника

преподавателя. Наряду с информационно-познавательным, содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе ее изложения компьютерных слайдов.

Заранее готовясь к лекции, преподаватель разрабатывает на компьютере в приложении Power Point программы Office необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации. Естественно, что это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением.

Важным условием проведения интерактивной лекции является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала.

В процессе чтения лекции преподаватель эпизодически представляет информацию на слайде в качестве иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами.

Эффективность применения интерактивной лекции в ходе преподавания курса общей педагогики в классическом университете объясняется своеобразием оформления текстовой информации в виде графиков, логических схем, таблиц, широко используемых преподавателями дисциплин педагогического профиля. Это, в сочетании со звуковыми эффектами, элементами анимации и комментариями преподавателя, делает учебный материал, излагаемый на лекции по общегуманитарной дисциплине, более доступным для понимания студентами.

Опыт использования современных информационных технологий в учебном процессе однозначно свидетельствует об улучшении качества подготовки студентов. Так, апробация используемой технологии на двух лекционных потоках, изучающих в течение семестра дисциплину «Общая педагогика», выявила, что качество усвоения учебного материала потоком, обучающимся с использованием автоматизированной технологии обучения в среднем на 8 % выше, чем у потока с традиционным способом передачи учебной информации. Это эквивалентно повышению знаний в оценочном показателе на треть балла.

Большое значение имеет система обучения студентов-заочников, разработанная в Беловском институте-филиале КемГУ (директор института-филиала – профессор Адакин Е. Е.).

Автоматизированная учебно-информационная система организации дистанционного обучения («АВУС-ОДО») представляет собой функционально полный сетевой распределенный комплекс программного обеспечения. Система разрабатывалась с целью обеспечения дистанционного обучения студентов заочной формы обучения через Интернет, а также для осуществления управления учебной деятельностью студентов.

Как показал эксперимент, возможности системы состоят в следующем:

- Электронные курсы лекций с возможностью перехода между разделами, перехода к нужной части раздела, поиска по ключевому слову.
- Два варианта тестирования: промежуточное (с возможностью самообучения без подключения к системе и регистрации результата прохождения с использованием контрольных сумм) и контрольное (с возможностью ограни-

чении времени и автоматическим выставлением оценки).

- Общение студентов с тьюторами (открытое или индивидуальное) в виде коллоквиума или форума.
- Система сообщений с возможностью отправки сообщения отдельному студенту, группе или всем пользователям системы, отправка сообщения от студента к студенту с предварительным поиском адресата.
- Предоставление информации студентам об очных встречах с преподавателями (расписание занятий).

Достоинством системы является:

- Простота в освоении системы, наличие встроенной справочной системы и инструмента автоматической демонстрации «Помощник».
- Унифицированные интерфейсные элементы адаптированных для системы электронных учебников, включающие единую систему поиска и глоссарий.
- Четкая структуризация изучаемых дисциплин путем деления их на курсы, состоящие из ряда обязательных или дополнительных этапов, определяемых преподавателем.
- Готовые электронные учебники могут быть легко адаптированы для использования всех преимуществ системы или встроены в систему без каких-либо изменений.
- Гибкая система тестирования, включающая промежуточные тесты для самоконтроля и итоговые тесты для проведения зачетных мероприятий.
- Активное участие преподавателя в организации учебного процесса по своему курсу.
- Разнообразные средства общения между студентами и преподавателем:
 - электронная почта;
 - индивидуальные или широковещательные сообщения;
 - открытый или индивидуальный форум с возможностью подключения и передачи файлов произвольных форматов;
 - коллоквиум.
- Использование на рабочем месте пользователя свободно распространяемых программных средств (Microsoft Internet Explorer).

Особенностями системы являются:

- Полный набор средств для проведения учебных мероприятий для студентов, организации учебного процесса, управления контингентом студентов и преподавателей, учета финансовых данных по оплате за обучение.
- Единая база данных для централизованного хранения информации о студентах и преподавателях, текущей успеваемости студентов, учебных и рабочих планах групп, составе учебных курсов, структуре учебных пособий.
- Унификация и единообразие структуры учебных курсов, при одновременном широком наборе типов составляющих курса.

Компонентами электронного курса являются:

- Электронный конспект лекций – содержит описание теоретических вопросов изучаемой дисциплины.
- Интерактивный задачник – сборник задач для самостоятельного практического решения.

- Виртуальный лабораторный практикум – описание лабораторных работ и их компьютерная имитация.
- Форум – средство получения индивидуальной или коллективной консультации у преподавателя или обсуждения вопросов между студентами.
- Промежуточный тест – составляется по каждому разделу теоретического лекционного материала и предназначен для самоконтроля студентов.
- Коллоквиум – предполагает развернутые индивидуальные ответы студентов на вопросы преподавателя.
- Итоговый тест – составляется автоматически из вопросов всех промежуточных тестов электронного учебника и служит для проведения итогового зачетного мероприятия, по курсу.

Структура системы состоит из 4 основных модулей:

Подсистема «АВУС-Студент»,

Подсистема «АВУС-Тьютор»,

Подсистема «АВУС-Институт»,

Подсистема «АВУС-Администратор».

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала. С одной стороны, сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину более доступной для понимания различными категориями студентов, улучшает качество ее усвоения. С другой – оно предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, который должен уже не только владеть традиционными методиками преподавания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, используя современные достижения науки и техники.

2.6. Предметно-ориентированные технологии обучения

2.6.1. Технология полного усвоения знаний

Технология полного усвоения знаний достаточно традиционна и используется в высших учебных заведениях. Большинство учебных занятий планируется и проводится в рамках данной технологии, которая хорошо знакома и преподавателям и студентам. Данная технология ориентирована на приобретение студентами знаний, умений и навыков. Она позволяет обеспечить усвоение студентами содержания изучаемого материала, проверку и оценку качества знаний на репродуктивном уровне. *Суть данной технологии* состоит в четко соблюдаемой *схеме обучения*: изучение нового материала – закрепление – контроль – оценка.

В основу технологии данного типа положена следующая парадигма (см. таблицу 17):

Основные требования к технологии полного усвоения знаний

Требования к объему знаний	Основные методы обучения	Ведущие виды деятельности студентов	Критерии оценки	Деятельность педагога
Определяется достаточный объем знаний, который необходимо обязательно усвоить	Лекция; Объяснение в сочетании с наглядностью	Слушание и запоминание	Безошибочное воспроизведение изученного	Связана с изложением, показом действий, оценкой их выполнения студентами, корректировкой

Технология полного усвоения знаний имеет ряд преимуществ:

- экономична,
- облегчает понимание сложного материала студентам,
- обеспечивает в целом эффективное управление образовательно-воспитательным процессом,
- в технологию органично вписываются новые способы изложения нового материала.

Вместе с тем данная технология имеет и ряд *существенных недостатков*:

- незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса,
- слабо развивается мыслительный потенциал студентов [37].

Однако использование данной технологии и сегодня порождает ряд серьезных проблем:

1. Разброс в успеваемости студентов при усвоении ими базового содержания образования чаще мотивируется способностью или неспособностью студентов. Однако неумение преподавателя организовать учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия и усвоения как раз и является той частью айсберга, которая и порождает данную проблему.
2. В традиционном обучении всегда фиксировались два параметра: *темп* обучения и *способ предъявления информации*. Как учесть индивидуальные особенности студентов, их способность воспринять, осмыслить и запомнить учебный материал?
3. Результаты обучения оцениваются по пятибальной системе, что противоречит самой технологии: фактически идет дифференцированное оценивание знаний, но они должны быть усвоены полностью.

Разрешить в какой-то мере эти проблемы возможно при более глубоком осмыслении технологии полного усвоения знаний. *Согласно технологии полного усвоения знаний различие в учебных результатах будет фиксироваться всегда, но за пределами требований к обязательным результатам обучения.* В рамках данной технологии построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех

студентов к *единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями.*

Основные характеристики технологии полного усвоения знаний.

1. Все студенты могут и должны усвоить учебный материал полностью....
 - если Вы не уверены в том, что студенты могут и должны усвоить курс в том объеме и на том уровне сложности, то следует предусмотреть обязательный объем знаний и определенный уровень сложности подачи материала для данного потока студентов,
 - если Вы хотите сформировать определенное отношение к ряду проблем, которые разрешает Ваш курс (например, в области биологии «Происхождение жизни»), то имеет смысл обратиться к другим технологиям («Технология коллективной мыследеятельности», «Проблемно-модульная технология» и др.).
2. Необходима разработка критериев (эталонов) полного усвоения для курса, раздела или большой темы. Данный блок включает в себя конкретизацию и уточнение целей учебной деятельности в виде планируемых результатов, которые студент должен продемонстрировать после изучения курса (темы). На этой основе подбираются тесты (проверочные работы) для проверки достижения запланированных целей,
3. Содержательная часть курса разбивается на отдельные учебные единицы (или учебные элементы, малые блоки и др.), которые закончены по смыслу (содержательная целостность блоков) и для студента должны являться стимулирующим фактором, помогающим овладеть материалом на определенном этапе учебной деятельности.
4. К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал. Тест является ориентировочной основой для проверки знаний студентов и не влияет на экзаменационную оценку в целом.

Таким образом, учитывая основные характеристики технологии полного усвоения знаний и сегодня реально эффективно использовать данную технологию обучения в воспитательно-образовательном процессе вуза.

2.6.2. Технология уровневой дифференциации

В практике обучения выделяют *две основные организационные формы дифференциации (см. рис. 7, 8):*

1. *Внешняя* – относительно стабильные группы студентов формируются на основе определенных принципов: интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии (например, выбор студентом того или иного спецкурса). Содержание образования и предъявляемые учебные требования к обучающимся в этих группах существенно различаются.

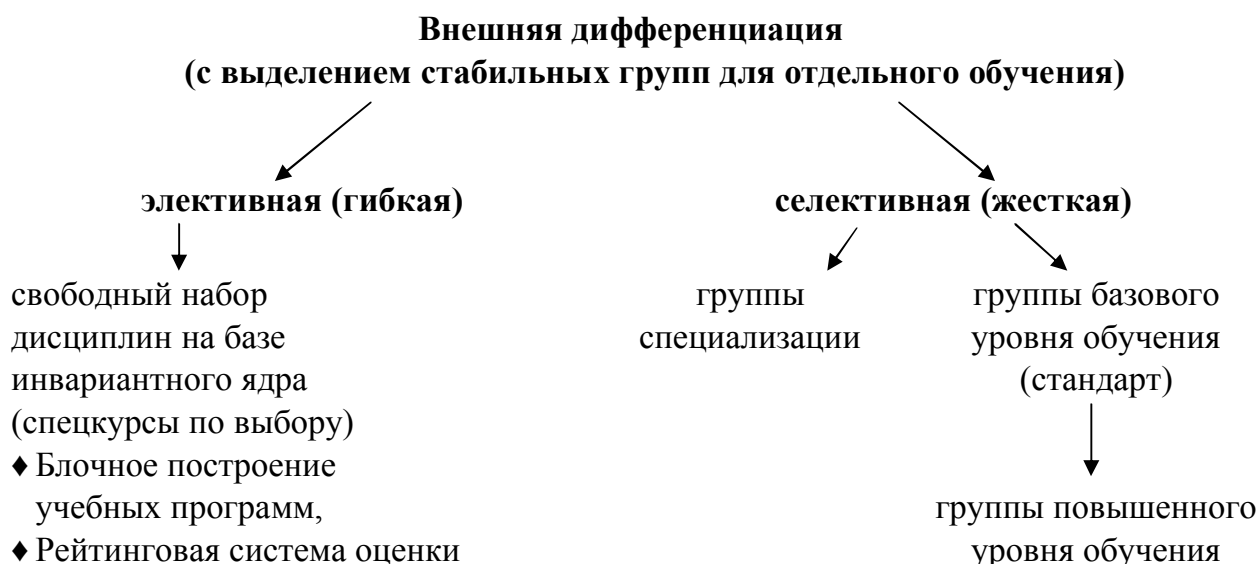


Рис. 7. Вариант внешней дифференциации

2. *Внутренняя (уровневая)* – совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей студентов на основе выделения разных уровней учебных требований (вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, выбор разных видов деятельности и др.).

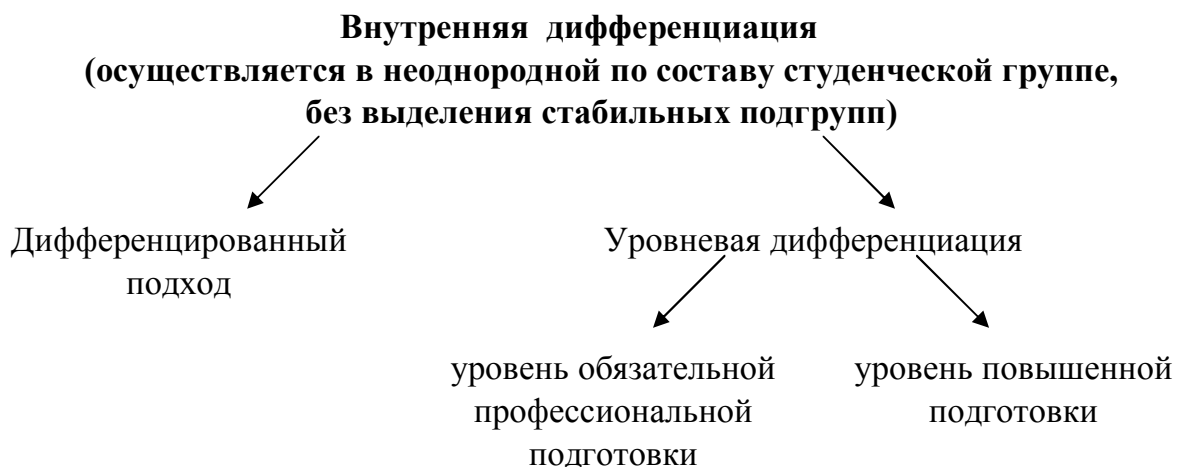


Рис. 8. Вариант внутренней дифференциации

Таблица 18

Характерные особенности технологии уровневой дифференциации

Цель	Сущность	Механизм
Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного государственного стандарта	Методы индивидуального обучения

Современной модификацией *технологии полного усвоения знаний* можно считать *технологии уровневой дифференциации*, разработанную московскими и петербургскими педагогами в середине 80-х годов.

Предпосылками возникновения данной технологии можно считать ряд проблем, наиболее остро заявивших о себе в эти годы:

- значительный рост объема информации и как следствие – перегрузка студентов, снижение мотивации учения,
- создание оптимального базового уровня знаний для становления профессионала.

В основе данной технологии лежит *детальная разработка базового уровня знаний. Дифференциация осуществляется за счет того, что уровень требований к усвоению материала различен. Базовый уровень определяет нижнюю границу результата полноценного и качественного образования.*

Основные требования к созданию базового уровня знаний:

1. Базовый уровень – это не «сумма знаний», которая дается и изучается, а то, что реально усвоено (планируемый результат);
2. Базовый уровень должен быть реально выполним, посилен и доступен для большинства студентов;
3. Базовый уровень знаний должен обеспечивать гибкость и адаптивность самой технологии дифференцированного обучения с учетом эволюционного развития общества и образования в целом.

Критерии достижения результатов по данной технологии обучения.

Своеобразная система оценивания – «принцип сложения». Нормой является «нижняя шкала» оценивания. Положительная оценка ставится за достижение определенного минимально достаточного уровня подготовки. Более высокий уровень знаний является личным делом студента и оценивается более высоким балом (Сравните, в традиционной системе обучения норма – «верхняя шкала» результатов).

2.6.3. Технология концентрированного обучения

Описание данной технологии представляет собой интерпретацию известных в педагогической практике методов *«погружения в предмет»*. Данные методы использовались в работах П. Блонского, Г. Ибрагимова, А. Тубельского, В. Шаталова, М. П. Щетинина и др.

Сторонники этой технологии считают, что при традиционном обучении, когда содержание материала в учебных программах и учебниках разбито на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы, у студентов слабо формируется система знаний и умений по отдельным учебным дисциплинам. За счет затягивания изучения проблемы у студентов теряется интерес к рассматриваемому материалу. Поскольку одно занятие от другого отстоит далеко, то полученная на одном занятии информация до следующего занятия большей частью забывается. Постоянная смена учебных дисциплин не позволяет студентам ни в один из них погрузиться полностью. Необходимо каждый раз настраиваться соответствующим образом и осуществлять учебную деятельность [34].

В 1995 г. Г. Ибрагимов [65] систематизировал данные методы и дал им психо-

логическое обоснование, создав при этом технологию концентрированного обучения.

Предпосылки создания технологии:

- ◆ отсутствие у большинства обучаемых системы знаний по отдельным учебным дисциплинам («пипеточное» усвоение раздробленных знаний);
- ◆ отсутствие глубоких потребностей в изучении предмета (частое переключение с одной учебной дисциплины на другую, невозможность сосредоточиться, многообразие одновременно изучаемых учебных дисциплин);
- ◆ быстрое забывание материала, как только исчезает прямая надобность в нем.

Сущность концентрированного обучения.

Концентрированное обучение – особая технология организации учебного процесса, при которой внимание преподавателей и студентов сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения учебных часов в блоки и изучения данной учебной дисциплины в течение учебного дня, учебной недели.

Цель концентрированного обучения – повысить качество обучения через создание оптимальной организационной структуры учебного процесса, сближение обучения с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия.

Сущностные характеристики концентрированного обучения:

- непрерывность процесса познания и его целостность;
- единовременная продолжительность изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающая их прочное усвоение;
- сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин;
- ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, творческой активности студентов;
- вариативность и комплексность применяемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности студентов и преподавателей;
- сотрудничество преподавателей со студентами и др.

Механизм реализации

Используются методы обучения, учитывающие динамику работоспособности студентов.

Существуют несколько вариантов реализации технологии концентрированного обучения [95]. Наиболее интересный и применимый в высшем учебном заведении вариант, в рамках которого происходит укрупнение одной организационной единицы – учебного дня (или учебной недели), количество изучаемых предметов сокращается до одного – двух. В рамках же всего учебного года (или семестра) число дисциплин сохраняется в соответствии с учебным планом и графиком его прохождения. Основной организационной единицей данной технологии становится учебный блок. Учебный день может состоять из двух учебных блоков с интервалом между ними в 25-40 минут.

Состав учебного блока: лекция, самостоятельная работа студентов, семи-

нарские, лабораторные занятия, зачет, экзамен.

Лекция: знакомство с целью и планом всего учебного блока и самой лекции. Материал, включающий в себя содержание нескольких обычных лекций, готовится заранее и оформляется в виде опорного конспекта. После ориентировки студентов в предстоящей деятельности преподаватель проводит первое изложение учебного материала. Затем следует сжатое второе, а в конце лекции – третье, еще более концентрированное изложение основных вопросов. Таким образом, на лекции происходит *восприятие* студентами целостного блока знаний и его *первичное осмысление*.

Самостоятельная работа: самостоятельная проработка учебного материала по учебным пособиям. Работа обучающихся может быть организована в парах, группах либо индивидуально. Цель данного вида деятельности: углубленное изучение лекционного материала, его дальнейшее осмысление, подготовка к тестированию (либо к иной другой проверочной работе).

Семинарские, лабораторные работы. Цель – формирование умений применять новые знания на практике. Происходит не отсрочено по времени, а непосредственно после восприятия и осмысления.

Зачет, экзамен: контроль и оценка степени усвоения основных понятий и ведущих идей, сформированности навыков работы, общеучебных и специальных умений.

Преимущества концентрированного обучения

1. Построение учебного процесса обеспечивает преодоление разобщенности содержания и увязывает элементы обучения в единое целое.
2. Обеспечивает восприятие, углубленное и прочное усвоение студентами целостных завершенных блоков изучаемого материала.
3. Благоприятное влияние на мотивацию учения.
4. Благоприятный психологический климат (изначальный настрой на длительное взаимодействие друг с другом в процессе обучения).

Подобный вариант технологии концентрированного обучения используется в КемГУ. На ряде факультетов проводятся недельные «погружения» в учебную дисциплину общая педагогика, где студенты получают начальные представления о данном учебном предмете и приобретают первичные профессиональные навыки общения со школьной аудиторией.

2.6.4. Технология создания «шпаргалки»

Применение предметно-ориентированных технологий возможно не только в процессе обучения, но и непосредственно при подготовке к зачетам и экзаменам. Именно на экзамене студенты должны показать не только общие знания в определенной научной области, но и умение творчески воспроизводить информацию, оперировать навыками переработки и применения знаний на практике.

Поиск новых форм работы со студенческой аудиторией привел к идее создания новой технологии контролирующего вида. Именно сегодня на смену отдельным формам и методам активного обучения студентов приходят диагностиче-

ские технологии нового типа.

Большую проблему на экзамене для преподавателя создает студенческая «шпаргалка». Некоторые преподаватели реагируют достаточно спокойно на эту ситуацию, понимая, что с этим бороться бесполезно. Другие экзаменаторы, поймав студента со шпаргалкой, пытаются снизить отметку за ответ, либо предлагают взять другой билет или прийти сдавать в следующий раз. Но проблема присутствия на экзамене «шпаргалки» по-прежнему остается.

Следует отметить, что качество изготовления студентами содержательной части письменного варианта «шпаргалки» обычно не высокого уровня и для большинства студентов она не представляет пользы на экзамене, а только заставляет еще больше нервничать и вызывает отрицательную реакцию у преподавателя.

Один из вариантов разрешения данной проблемы – это обучение студенческой аудитории «Технологии создания шпаргалки». Следует сразу же уточнить, что это не конспект в сжатом виде и не опорный сигнал, а творческая модификация разнообразных вариантов студенческих ответов в нестандартных формах.

Это достаточно увлекательный творческий процесс, который позволяет не только снять напряжение с обеих сторон на экзамене, но и помогает сформировать ряд нужных учебных качеств у студента.

Основными принципами создания универсального «словаря-шпаргалки» являются:

- краткость и емкость информации на бумажном носителе;
- малый формат (ответ на вопрос должен укладываться в стандартный размер спичечного коробка; запись односторонняя);
- запись информации должна быть оригинальной, нешаблонной (допускаются символы, знаки, формулы, рисунки).

ПО: препод.-учение
ДП= М + Аф + Ау
Ф: О, Р, В, П, О, Ф
ЗУНЫ; ВО: с / п?
?????

Ниже приводится один из вариантов ответа на вопрос по курсу «Дидактика» на тему «Сущность процесса обучения».

В малый формат укладывается структура ответа на поставленный вопрос. Попытаемся расшифровать основную информацию:

ПО – процесс обучения (необходимость дать определение данному понятию);

Преподавание – учение – характеристика процесса обучения (двухсторонний процесс);

Приводится формула Беспалько В. П. (ДП = М + Аф + Ау), где процесс обучения предстает как: ДП – дидактический процесс; М – мотивация студентов к учению, Аф – алгоритм функционирования, учебно-познавательная деятельность студентов; Ау – алгоритм управления, деятельность преподавателя по управлению учением;

Буквой «Ф» автор «шпаргалки» обозначил функции процесса обучения (образовательную, развивающую, воспитывающую, побудительную и организационную), выделение цветом – показатель того, что эти функции выступают в единстве, комплексно;

Далее автор ответа дает характеристику ЗУНам (расшифровывая основные категории процесса обучения: знания, умения, навыки – определение данных по-

нятий);

И, наконец, виды обучения (ВО) и их характеристика: сообщающее и проблемное (поисковое) обучение.

Таким образом, ответ на данный вопрос свидетельствует о том, что студенту пришлось серьезно поработать над темой и в емкой структурной форме продумать ответ.

Использование «Технологии создания шпаргалки» применительно к учебному процессу достаточно нетрадиционно и это вызывает повышенный интерес студенческой аудитории к возможности поучаствовать в создании подобного «творческого продукта».

Следует отметить, что данная технология позволяет развивать и формировать у студента ряд учебных умений, таких как:

- умение мыслить нешаблонно, оригинально;
- обобщать информацию в микро блоки;
- глубоко прорабатывать материал, акцентируя внимание на основной, главной, стержневой информации;
- умение выбирать и систематизировать ключевые понятия, термины, формулы.

Технология позволяет также снять психологическое напряжение на экзамене с обеих сторон и улучшить качество ответа студента на экзамене.

Механизм реализации данной технологии заключается в следующем. На первом этапе студентам разрешается заранее до экзамена создавать «шпаргалки» на все вопросы, которые выносятся на экзамен или зачет (участие добровольное). Каждый студент имеет свой именной «пакет» таких «шпаргалок». Перед экзаменом каждая группа студентов сдает свои «пакеты-шпаргалки» преподавателю.

Использовать «шпаргалку» на экзамене можно в следующих случаях:

- личная просьба студента при затруднениях структурно грамотно выстроить ответ на вопрос;
- при обязательном, предварительном просмотре «шпаргалки» преподавателем (созданный «продукт» должен отвечать данным технологическим требованиям),
- только при ответе за столом преподавателя;
- время просмотра «словаря-шпаргалки» студентом не более двух минут, (если знает материал, то этого времени вполне достаточно).

«Технология создания «шпаргалки» позволяет на зачете и экзамене проверить не только знания студентов в определенной образовательной области, но и формирует умения глубоко и творчески прорабатывать учебный материал, быстро реагировать на огромный поток современной информации, который необходимо запомнить. Использование «шпаргалки-подсказки» в качестве «словаря-малютки» - это и умение студента показать, что из минимума «зашифрованной» информации реально получить продуманный и глубокий развернутый ответ на поставленный вопрос.

Если данная технология применяется не один год, то возможно ряд наиболее удачных вариантов «шпаргалок» использовать при изложении нового материала и для отработки практических умений и навыков на учебных занятиях.

Таким образом, предметно-ориентированные технологии имеют явное преимущество на современном этапе обучения в вузе, так как учитывают специфику

учебного предмета и позволяют интегрировать и модифицировать современную учебную информацию.

2.7. Деятельностные технологии обучения: моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе вуза

Одна из проблем профессиональной подготовки специалистов связана с противоречием между теоретическим и предметным характером обучения и практическим межпредметным характером реальной профессиональной деятельности. Анализ качества подготовленности специалистов свидетельствует о том, что выпускники высших учебных заведений не всегда способны перенести в практическую деятельность и использовать в ней теоретические знания. Совершенствование профессиональной практической подготовки предполагает, во-первых, обеспечение ее полноты (практической подготовки к выполнению всех основных профессиональных функций), во-вторых, ее целостности (готовности к выполнению не только отдельных операций, но и целостной деятельности от начального этапа до анализа результатов).

Поиск путей повышения качества готовности специалистов к практической профессиональной деятельности привел к созданию деятельностных технологий. Одним из подходов к решению данной проблемы явилась идея моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе.

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе – это такое ее отражение в содержании обучения и в реальной учебной деятельности студентов, которое, во-первых, дает студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет им в процессе обучения овладеть способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций).

Моделирование требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), с другой – содержания образования и обучения (модель подготовки). Из-за большого объема и многогранности того и другого объекта приходится представлять их в виде моделей, отражающих наиболее существенные черты деятельности и подготовки к этой деятельности. В качестве таких моделей выступают, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к знаниям, умениям и личностным качествам специалистов), с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений, способствующих выработке профессионально значимых личностных качеств).

Однако моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе в отличие от процесса разработки содержания образования и обучения выступает как специфическая технология обучения. Суть ее состоит в том, что студенты вос-

производят профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий операций отражаются лишь наиболее существенные ее черты. А. А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной», она является переходной от учебной к профессиональной; студенты не выполняют собственно профессиональную деятельность, а имитируют ее [40].

Анализ учебного процесса в вузах свидетельствует о том, что, как правило, для практического обучения выделяются частные умения, не отражающие целостную профессиональную деятельность, в основе которой лежит целеполагание и целеосуществление, а сами частные умения весьма разрозненны и в совокупности не охватывают все стороны деятельности специалиста. Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными умениями не позволяет студентам эффективно использовать их в процессе труда. Не случайно характерная оценка качества подготовленности специалистов нередко звучит так: «Все по частям знают, а работать не могут».

Такое положение заставляет преподавателей искать формы занятий и методы обучения, направленные на практическое ознакомление с целостной профессиональной деятельностью и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций в процессе обучения.

Такие занятия должны давать возможность как бы препарировать процесс профессиональной деятельности с выделением ее характерных сторон на разных этапах, с дальнейшим самоанализом выполненной работы. Это означает, что для учебных целей следует использовать не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий ее основные черты, т.е. модель.

Необходимо отметить, что на современном этапе удельный вес профессиональной деятельности в учебном процессе высшей школы невелик, модификации немногочисленны; (решение частных профессиональных задач на практических занятиях, курсовое и дипломное проектирование, выполнение отдельных трудовых функций специалиста на производственной практике и др.) и не всегда эффективны, так как не помогают разрешить основные противоречия между тем, что и как делает студент при обучении, и тем, что и как он будет делать на производстве.

Необходимость построения модели профессиональной деятельности диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, такая модель дает студентам представление о целостном содержании профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в разных курсах учебных дисциплин, и уже тем самым создает возможности для систематизации, исключения дублирования, выявления недостающего материала.

В основе практического осуществления моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе лежит разработка модели профессиональной деятельности, предполагающая, во-первых, вычленение всех составляющих элементов деятельности, установление их полного состава, во-вторых, определение значимости

этих составляющих для нормального протекания процесса, в-третьих, установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной деятельности.

При разработке модели необходимо предусмотреть ее динамичный характер: овладение деятельностью происходит в процессе, развернутом во времени, определяемом длительностью учебного процесса и закономерностями его протекания.

Студент, осваивая новую для него деятельность от простых элементов до более сложных, переходит к овладению полноценной профессиональной деятельностью. Для разработчиков модели это движение имеет обратное направление – от целостной деятельности к составным ее частям и, наконец, к элементам, причем нельзя «потерять» те взаимосвязи, которые обеспечивают целостность. Именно в этом при моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе проявляются дидактические принципы систематичности, последовательности и доступности в обучении.

Следует учитывать также, что последовательность реализации частных моделей должна соответствовать как логике обучения, так и закономерностям профессионального становления студентов.

Материальным выражением модели профессиональной деятельности являются состав, содержание и последовательность предъявления студентам учебно-производственных задач, которые в комплексе охватывают все основные действия, входящие в профессиональную деятельность (типовые профессиональные задачи).

Под задачей понимается цель, заданная в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенных действий.

Для моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе разработчики пользуются двумя терминами: « типовая профессиональная задача » и « учебно-производственная задача ». Учебно-производственная задача разрабатывается на основе типовой профессиональной задачи, но имеет другую цель. Если решение профессиональной задачи – это действие, направленное на выполнение конкретной производственной цели в заданных условиях, то решение учебно-производственной задачи направлено на овладение способом ее достижения.

Здесь уместно напомнить выдвинутое Д. Б. Элькониным положение, что основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [186].

Таким образом, учебно-производственная задача имеет определенные параметры – условия, в которых протекает деятельность. Типовая профессиональная задача достаточно обобщенна, она представляет собой формулировку цели без указания условий; типовыми профессиональными задачами выступают функции специалиста. Понятие « типовая профессиональная задача » нам необходимо ввести для того, чтобы обеспечить полноту охвата действий, составляющих профессиональную деятельность. Поэтому сам процесс моделирования операционально-практического компонента профессиональной деятельности в учебном процессе включает в себя: во-первых, выявление типовых профессиональных задач, которые предстоит решать специалисту при выполнении своих трудовых обязанностей; во-вторых, разработку на их основе учебно-производственных задач, в комплексе охватывающих всю профессиональную деятельность; в-третьих, определение мес-

та этих задач в содержании обучения; в-четвертых, выбор форм и методов обучения, наиболее отвечающих каждой задаче.

Имитация студентами профессиональной деятельности в ходе решения учебно-производственных задач обеспечивает овладение необходимыми профессиональными умениями и навыками. Другими словами, учебно-производственные задачи являются физическим аналогом (прообразом) тех реальных задач, с которыми студентам неизбежно придется встретиться на производстве. Именно комплекс задач и заданий и представляет собой модель операционально-практического компонента профессиональной деятельности.

Технология разработки моделей профессиональной деятельности в учебном процессе предполагает 5 этапов.

1-й этап. Разработка модели профессиональной деятельности специалиста. На основе квалификационной характеристики специалиста и анализа данных по трудоустройству выпускников высших учебных заведений выявляются должности, на которых применяется труд специалиста. С учетом должностных обязанностей определяется совокупный профиль деятельности (совокупность профессиональных функций, выполняемых специалистом при использовании его на основных должностях). Соответственно профессиональным функциям устанавливаются типовые профессиональные задачи, которые приходится решать специалисту. Например, типовыми профессиональными задачами для технолога являются: разработка технологического процесса изготовления элементарной продукции или ее деталей; разработка технического задания на проектирование оснастки и оборудования; разработка технологии контроля; анализ причин брака и принятие мер по их устранению. Они соответствуют его трудовым функциям.

Подобным образом выявляются и другие типовые производственные задачи, которые должны решать специалисты на тех или иных других должностях.

2-й этап. Оценка значимости и сложности выявленных типовых задач. В связи с тем что время обучения ограничено, выделенные задачи ранжируются; предпочтение отдается тем, которые часто встречаются в процессе труда и являются наиболее сложными, требующими специальной подготовки. Для оценки значимости и сложности можно использовать метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступают как работники, занимающие должности, подлежащие замещению специалистами с высшим профессиональным образованием, так и их непосредственные руководители. В результате должен быть сделан выбор системы задач, выполнение которых имеет наибольшую практическую значимость для будущего профессионала.

3-й этап. Разработка на основе типовых профессиональных задач, соответствующих учебно-производственным.

Типовой профессиональной задачей считается такая, которая является в достаточной мере обобщенной, характерной для большинства производственных ситуаций. Такая задача не содержит конкретных параметров и, следовательно, не имеет решения, может быть определен только путь ее решения (обозначены способы, последовательность).

Учебно-производственная задача в отличие от типовой профессиональной, являясь в определенной мере обобщенной (она содержит лишь основные параметры), в

то же время конкретна, так как включает в себя количественные и качественные характеристики (показатели), которые дают возможность решить ее в соответствии с имеющимися методиками. Выполняя задачу, студент имитирует профессиональную деятельность: анализирует сложившуюся ситуацию, выбирает пути и способы ее решения в соответствии с поставленным вопросом или сформулированным заданием, делает необходимые расчеты или операции, проверяет правильность выполнения.

4-й этап. Определение места конкретных разработанных учебно-производственных задач в учебном процессе. Место учебно-производственной задачи в учебном процессе зависит, прежде всего, от того, на знания из каких учебных дисциплин она опирается. Задача может быть поставлена лишь тогда, когда весь необходимый для ее решения теоретический материал изучен. Следовательно, простые задачи (задачи-операции), как правило, могут решаться по мере изучения той или иной учебной дисциплины; сложные – либо при изучении основной профилирующей дисциплины, обобщающей материал курсов других дисциплин, либо как комплексная задача на протяжении изучения нескольких учебных дисциплин, либо как комплексная задача на специальном практикуме, либо как индивидуальное задание в ходе производственной практики.

5-й этап. Разработка вариантов данных для учебно-производственных задач. С целью индивидуализации заданий как в индивидуальных, так и в коллективных формах учебной работы создаются условия для неоднократного решения типовых задач с варьирующими данными, разрабатываются варианты данных для каждого типа профессиональных задач. Накопление банка данных осуществляется постепенно. Исходные данные берутся, как правило, на базовых предприятиях и соответствуют реальным условиям. По мере изменения условий производства данные обновляются. Разработанные дидактические материалы отражаются в сборниках задач, фондах материалов для деловых игр, программах для тренажеров, учебно-методических комплексах по предмету.

Суть технологии, как видно из основных выделенных этапов, сводится к выявлению типовых профессиональных задач, трансформации их в учебно-производственные задачи, определению места этих задач в контексте содержания обучения, выбору форм и методов обучения, наиболее соответствующих конкретному содержанию. Рассматриваемая технология есть не что иное, как технология разработки конкретного содержания практической подготовки взаимосвязи с формами и методами обучения.

Основными принципами моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе являются следующие.

1. Полнота разработанной модели. Комплекс задач и заданий должен достаточно полно охватывать все содержание профессиональной деятельности, т.е. соответствовать основному составу типовых профессиональных задач.

2. Связь с теоретическим учебным материалом. При разработке комплекса задач и заданий место каждой задачи определяется с учетом изучения теоретического материала, информационно обеспечивающего решение задачи. С учетом времени изучения теоретического материала устанавливается и место конкретных задач и заданий, причем межпредметные (комплексные) задачи и задания выполняются после изучения теоретического материала по всем опорным дисциплинам.

3. Обобщенность задач. Задачи, входящие в состав модели, должны отражать наиболее существенные стороны профессиональной деятельности и носить обобщенный характер, т.е. в их условиях должны быть отражены наиболее значимые параметры, которые дают возможность студентам как в ходе решения задач, так и в последующей профессиональной деятельности выделять главные (существенные) показатели для принятия решения.

4. Типизация задач и учет возможности переноса умений из одной деятельности в другую. Разработчикам модели целесообразно при разработке задач и заданий типизировать их по специфике интеллектуальной деятельности (направленность на формирование аналитических, проектировочных и других умений), по специфике условий задач (задачи с неопределенностью условий, с неопределенностью искомого, с избыточными данными, с противоречивыми данными и др.), что создает возможность переноса умений из одной деятельности в другую.

5. Учет типичных затруднений и ошибок специалистов в процессе профессиональной деятельности. Ошибки и затруднения в выполнении профессиональной деятельности являются следствием противоречия между необходимостью ее выполнения и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения. Противоречие, существующее объективно, может как осознаваться (затруднения), так и быть неосознанным субъектом профессиональной деятельности (ошибки). Разработка задач и заданий, связанных с вопросами, вызывающими затруднения, готовит студентов к преодолению затруднений, предупреждает возможные ошибки.

6. Выбор целесообразных форм, методов и приемов обучения для решения учебно-производственных задач. Каждому содержанию профессиональной деятельности должен быть найден наиболее целесообразный прием имитации: упражнение, анализ производственной ситуации, решение ситуационной задачи, деловая игра, индивидуальное задание на практику. Выбору приема должна предшествовать оценка его эффективности в сравнении с другими приемами обучения. При оценке следует, прежде всего, учитывать затраты времени на овладение умением, соответствие формируемого умения необходимому в практической трудовой деятельности, осознанность в овладении умением.

Следует учитывать, что при моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе приходится иметь дело с различными по своему характеру профессиональными функциями, представляющими собой:

- единичный завершённый процесс (например, разработку эффективного технологического процесса конкретного вида монтажных работ или технологического процесса на изготовление простейшей детали);
- непрерывный процесс, предполагающий последовательное выполнение операций;
- действия, включенные в другую деятельность, которая является основной, ведущей.

В зависимости от степени сложности формируемых умений задачи (задания) могут быть либо простыми, которые можно выполнять на занятии по отдельной учебной дисциплине в ходе изучения соответствующей темы, либо комплексными, которые следует выполнять или на межпредметных занятиях, или последователь-

но, по мере изучения разных учебных дисциплин.

Учебно-производственные задачи в зависимости от состава включенных в них действий можно разделить на задачи-операции и задачи-функции (действия).

Задачи-операции – это простые задачи, включающие 1-2 действия, опирающиеся, как правило, на знания одной учебной дисциплины, формирующие частные умения, которые являются составными частями сложных (комплексных) умений.

Задачи-функции – это сложные задачи, включающие в себя комплекс действий (задач-операций), опирающиеся, как правило, на знания из нескольких учебных дисциплин, формирующие сложные (комплексные) умения, обеспечивающие выполнение профессиональных функций.

Сложным задачам присвоены следующие условные названия: 1) «сквозные» (проходят через весь преподаваемый курс); 2) «комплексные» (охватывающие несколько предметов, но выполняемые одновременно, в период соответствующего практикума или производственной практики); 3) «целевые комплексные» (проходящие через несколько предметов, но направленные на достижение конкретной цели, представляющей собой завершённый процесс выполнения трудовой функции).

При разработке задач следует учитывать, что профессиональная деятельность складывается из выполнения трудовых функций, требующих от специалиста, как правило, сложных (комплексных) умений, которые состоят из большого количества частных (простых). Однако сложное (комплексное) умение не означает простую совокупность частных, это качественно иное образование. Большинство сложных умений - это межпредметные умения, требующие знаний из разных учебных дисциплин. Следовательно, овладение сложным (комплексным) умением требует первоначального овладения частными (простыми) умениями, которые могут быть сформированы в процессе выполнения отдельных упражнений или простых задач. Однако поскольку комплексное умение представляет собой не простую сумму частных, а является качественно новым образованием, то выполнения отдельных частных упражнений и задач недостаточно, необходимы комплексные задачи или задания.

В практике учебных заведений имеет место разработка комплексных задач, охватывающих две или несколько учебных дисциплин, которые выполняются либо в виде межпредметных заданий (составление психолого-педагогических характеристик на дошкольников, младших школьников), либо на межпредметных занятиях, либо при последовательном решении комплексной задачи на нескольких учебных предметах, как это было описано выше.

С учетом места учебно-производственной задачи в содержании учебного материала, ее объема (требующегося для ее решения времени), наличия специального оборудования для ее выполнения (тренажеры, стенды, специальные установки, электронно-вычислительная техника) выбираются формы организации учебного процесса: практические работы (задания, задачи, упражнения и др.) на уроке; практические занятия; самостоятельная внеаудиторная работа (домашнее задание); курсовое проектирование; деловая игра (как форма организации учебного процесса); практикум (цикл практических занятий); индивидуальное задание на учебной, технологической и преддипломной практике.

Для формирования устойчивых умений необходимы неоднократные повто-

рения, поэтому при разработке комплекса задач следует учитывать возможность повторения тех или иных действий и операций либо путем выполнения однородных заданий с разными вариантами данных, либо путем использования разных методов и форм обучения, предполагая при этом и включение задач-операций в состав задач-функций.

2.8. Технология модульного обучения

Данная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х годов. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению [95]. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались Т. И. Шамоной и П. А. Юцявичене [182; 188].

В основе модульного обучения лежит *теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), в частности – ориентировочная основа деятельности [44]. Идея активности студента в процессе учебной деятельности, четкость и определенная логика его действий, постоянный самоконтроль за своей деятельностью – основные черты, получившие отражение в технологии модульного обучения.* Индивидуализированный темп обучения заимствован из программированного, кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью обучающихся; кроме того, используется и рефлексивный подход к процессу обучения.

Технология модульного обучения используется в системе образования достаточно давно, однако существуют различные точки зрения как на содержание самого понятия «модуль», так и на подходы к конструированию модульных программ.

МОДУЛЬ – это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов.

Основой для формирования модулей служит рабочая программа учебной дисциплины (модуль совпадает с учебной темой или блоком взаимосвязанных тем).

Отличительные характеристики модуля:

- В модуле все измеряется и оценивается:
 - задание, работа, посещение занятий;
 - стартовый, промежуточный и итоговый уровень знаний студентов.
- В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля
- В модуле все заранее запрограммировано:
 - последовательность изучаемого материала,
 - перечень основных понятий, навыков и умений,
 - уровень усвоения и контроль качества усвоения [117].

Сущность технологии модульного обучения

Студент самостоятельно (или с некоторой помощью преподавателя) достигает конкретных целей учебной познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Состав модуля:

- целевой план действий,
- банк информации,
- методическое руководство по достижению дидактических целей.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической части модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

Отдельный модуль учебной дисциплины может содержать в себе теоретическую и практическую части. Практическая часть включает в себя различные задания и задачи, а также лабораторные работы основывающиеся на теоретической части данного модуля (такой вариант более характерен для естественнонаучных и технических дисциплин). Контрольный вариант модуля может содержать теоретический коллоквиум, контрольные работы, домашние задания и лабораторные работы.

Разработка модульной программы

Модули бывают трех типов: познавательные (используются при изучении основ наук), операционные (для формирования и развития способов деятельности), смешанные.

Модульная программа состоит из комплексной дидактической цели и совокупностей модулей, обеспечивающих достижение этой цели.

Для создания программы этого типа необходимо:

- выделить основные научные идеи курса;
- структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определенные блоки;
- сформулировать комплексную дидактическую цель;
- выделить интегрирующие дидактические цели на основе комплексной дидактической цели и соответственно им сформировать модули;
- выделить частные дидактические цели и на их основе выделить учебные элементы.

**Пример модульной программы (сокращенный вариант)
Биотехнология. Селекция микроорганизмов**

Основное содержание и задания для студентов	Руководство по усвоению	
1	2	
1.0. Познакомиться с биотехнологической отраслью знаний, выяснить значение современной биологической науки для решения практических задач человечества		
1.1 Узнать о том, что такое биотехнология, каковы ее основные направления	Прочитайте информацию № 1, а также 3 абзаца статьи «Биотехнология» на стр. 263, сделайте необходимые записи в конспекте	
1.2. Определить, как селекция микроорганизмов решает задачи микробиологического производства	Прочитайте инф. № 2, стр. 262-263 в учебнике, составьте перечень веществ, получаемых с помощью микроорганизмов	
1.3. Выяснить, какими селекционными методами можно добиться достижения поставленных задач	<p>Прочитайте текст учебника на стр. 262-264 и закончите схему:</p> <pre> graph TD A[Методы селекции микроорганизмов] --> B[] B --> C[] D[Мутагенез] --> E[] D --> F[] </pre>	
1.4 Узнать особенности метода клеточной инженерии	Прочитайте 2 последних абзаца на стр. 263 и 2 первых на стр. 264, 265, рассмотрите рис. 126 и впишите в схему примеры:	
Методы	Результаты	Примеры
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Культивирование клеток растений и животных на питательных средствах и слияние клеток в искусственных условиях </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 1. Получение лекарственных средств </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> 2. Создание новых форм растений </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> 3. повышение устойчивости организмов к инфекциям </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px;"></div>

1	2				
1.5. Доказать, что генная инженерия открывает широкие перспективы для практической деятельности человека	<p>Прочитайте на стр. 264-266 в учебнике инф. № 3, № 4.</p> <p>а) попробуйте кратко сформулировать, в чем сущность методов геномной инженерии,</p> <p>б) приведите примеры практического использования результатов исследований геномных инженеров,</p> <p>в) какие проблемы, на ваш взгляд, можно еще решить с помощью этого метода</p>				
1.6. Сделайте вывод о достижении цели работы	<p>Проанализируйте записи в конспекте об использовании биотехнологических методов и составьте таблицу:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Область</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Суть использования</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Медицина Промышленность Сельское хозяйство Бытовая сфера и др. </td> <td style="vertical-align: top; text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div> </td> </tr> </table>	Область	Суть использования	Медицина Промышленность Сельское хозяйство Бытовая сфера и др.	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
Область	Суть использования				
Медицина Промышленность Сельское хозяйство Бытовая сфера и др.	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>				

Рекомендации по использованию технологии модульного обучения

1) работа с новым модулем начинается со входного контроля знаний и умений студентов (цель – иметь информацию об уровне готовности студентов к предстоящей работе);

2) проведение текущего и промежуточного контроля после изучения каждого учебного элемента (цель – выявить пробелы в знаниях и устранить их);

3) выходной контроль применяется с целью проверить уровень усвоения всего модуля.

В рамках каждого модуля [153] студент имеет дело как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением этих знаний. Контроль по модулю может быть разных видов:

- содержательным;
- деятельностным;
- содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач).

Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем. В данной технологии используется рейтинговая система контроля. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В памятке содержатся: перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения (имеются поощри-

тельные и штрафные баллы за нарушение сроков выполнения задания). В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает отметку за экзамен по дисциплине («3», «4», «5»).

Например, при оценке лабораторных работ учитывается: содержание отчета. Правильность оформления, знание материала по текущей работе, своевременность предоставления отчета по лабораторной работе преподавателю. Задание к лабораторной работе должно содержать как обязательную, так и дополнительную часть, выполнение которой позволяет получить дополнительные баллы к рейтинговой оценке за данную работу. Коллоквиумы и контрольные работы, по сравнению с другими формами, имеют максимальный вес в общем рейтинге [117].

Внедрение данной технологии в образовательно-воспитательный процесс вуза для профессорско-преподавательского состава дает определенные *преимущества*:

- появление возможности более рационального планирования и использования рабочего времени в учебном году до или после завершения работы в модуле, а следовательно, возможности концентрации на научных, методических и других направлениях деятельности, в том числе предполагающих продолжительные командировки (стажировки, повышение квалификации и пр.);
- более интенсивное изложение материала дисциплины, а также возможности более гибкого варьирования в структуре преподавания дисциплины (чередование лекционных, практических, семинарских занятий и других видов работ);
- тактическое и оперативное согласование преподавателем содержания и последовательности представления излагаемого материала разных дисциплин модуля [108].

Однако имеются и отрицательные последствия применения модульной технологии:

- возможна большая нагрузка на преподавателя, дефицит времени и сложность оперативного внесения изменений и дополнений в подготовленный учебный и учебно-методический материал;
- возможно рассогласование в содержании предоставляемого материала по объективным причинам и другое.

Для студенческой аудитории также возможно выделить положительные и отрицательные стороны внедрения и использования данной технологии:

Таблица 20

**Положительные и отрицательные стороны внедрения
и использования модульной технологии**

Положительные стороны	Отрицательные стороны
1. Возможность постепенной сдачи зачетов и экзаменов, 2. Более интенсивное изучение дисциплины	1. Возможность «накопления» неувоенного материала в связи с дефицитом времени на осмысление и закрепление материала, 2. Снижение возможности более качественной подготовки к занятиям в связи с дефицитом времени

Таким образом, технология модульного обучения имеет очевидные преимущества как для студентов, так и преподавателей. Но следует осторожно и взвешенно подходить к выбору учебной дисциплины для внедрения данной технологии в связи с отмеченными специфическими особенностями учебного процесса и готовности всех субъектов образовательного процесса к использованию технологии.

2.9. Технология проблемно-модульного обучения

Технология проблемно-модульного обучения основана на единстве *трех* принципов [95]:

- *системности квантование* – методологическое основание для «сжатия» учебной информации (обобщения, укрупнения, систематизации, генерализации знаний с использованием достижений инженерии знаний); «содержательное обобщение» (В. В. Давыдов), «укрупнение дидактических единиц» (П. М. Эрдниев), «инженерия знаний» (Д. А. Поспелов) и др.;

- *модульности* – в данной технологии могут использоваться как базовые, так и вариативные модули, а сам модуль имеет базовый и вариативный компоненты;

- *проблемности* – дидактическое основание для формирования критического мышления обучаемых, которое осуществляется через целенаправленное создание ситуации на поиск ошибок.

В данной технологии используются *три* основных группы *ошибок*:

- 1) *гносеологические* – ошибки познавательного характера совершенные в процессе эволюции знаний (содержание изучаемой учебной дисциплины предстает перед студентами как историческая драма идей и людей, а не набор готовых истин);

- 2) *методические* – ошибки преподавания, связанные с нарушением психологических особенностей восприятия, памяти, мышления в процессе обучения (развитие рефлексивных способностей);

- 3) *учебные* – сгруппированы в специальные таблицы по каждому модулю и используются как одно из средств модульного обучения.

Сущность технологии проблемно-модульного обучения

Автор данной технологии М. Чошанов [178], считает, что переориентация учебного процесса на проблемно-модульную основу позволяет:

- интегрировать и дифференцировать содержание обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку курса в разных вариантах (полном, сокращенном и углубленном);
- осуществлять самостоятельный выбор студентами того или иного варианта курса в зависимости от уровня обученности и индивидуального темпа продвижения по программе;
- использовать проблемные модули в качестве сценария для создания педагогических программных средств;
- акцентировать работу преподавателя на консультативно – координирующие функции управления индивидуальной деятельностью студентов;

- сократить курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения.

Структура проблемного модуля

Проблемный модуль состоит из набора взаимосвязанных блоков. Блок «вход»: функция – актуализирующий контроль. Актуализация опорных знаний и способов действия является своеобразным «пропуском» в проблемный модуль. «Выход» - это тест (или другое проверочное задание), снабженный соответствующим указателем к вспомогательному учебному материалу.

Исторический блок: краткий экскурс. Раскрывающий генезис понятия, теоремы, задачи. Анализ возникающих при их решении затруднений и ошибок, постановка историко-научных проблем.

Блок актуализации: опорные понятия и способы действия, необходимые для усвоения нового материала, представленного в проблемном модуле.

Экспериментальный блок: описание учебного эксперимента, лабораторной работы для вывода формулировок, экспериментальных формул.

Проблемный блок: постановка укрупненной проблемы, на решение которой и направлен проблемный модуль. Иногда возможно объединение проблемного и исторического блоков.

Блок обобщения: первичное системное представление содержания проблемного модуля. Структурно может быть оформлен с использованием различных моделей инженерии знаний: блок-схемы, опорные конспекты, алгоритмы, символическая запись с использованием логики предикатов и т.д.

Теоретический (основной) блок: содержит основной учебный материал, расположенный в определенном порядке:

1. Дидактическая цель;
2. Формулировка проблемы (задачи);
3. Обоснование гипотезы;
4. Решение проблемы;
5. Контрольный тест.

Блок генерализации: отражение решения укрупненной проблемы и конечное обобщение содержания проблемного модуля.

Блок применения: решение историко-научной проблемы, система задач, упражнений.

Блок стыковки: учебный материал повышенной сложности для обучающихся, проявляющих особый интерес к предмету.

Блок «выход»: своеобразный «контролер», преграждающий путь выхода «бракованной» продукции. Студент, не выполнивший того или иного требования блока «выход», возвращается к тому элементу проблемного модуля, в котором были допущены неточности («брак»).

Структура проблемного модуля позволяет осуществлять обучение в трех вариантах: полном, сокращенном и углубленном. Автор данной технологии рекомендует полный вариант (без проблемного и углубленного блока) для слабых студентов, сокращенный (блоки инвариантной структуры, проблемный и блок сты-

ковки) – для студентов со средним уровнем подготовки, углубленный вариант (сокращенный + блок углубления) – для сильных студентов.

Техника проблемного модулирования

При отборе и конструировании учебных элементов проблемного модуля М. Чошанов рекомендует и обосновывает необходимость ограниченного совмещения визуального и вербального языков представления информации на основе принципа когнитивной визуализации [179]. Суть этого способа состоит в сочетании двух способов представления информации в виде последовательных символов и в виде картин-образов. Комбинированные когнитивные модели представления знаний. Сочетающие символический и геометрический способы мышления, способствуют активизации познавательных процессов.

Достаточно перспективной технологией обучения может стать обучение с использованием проблемных ситуаций.

Метод проблемной ситуации может использоваться при изучении любой дисциплины и в этом преимущества данной технологии. Это могут быть исторические события; ситуации из области социально-экономического развития; ситуации, связанные с управлением персоналом, конкретные варианты учебных тем и т.д. В данной технологии возможно применять элементы анализа и систематизации информации.

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут быть:

- ◆ проблемная ситуация как следствие противоречия между имеющимися знаниями и новыми для студентов фактами, разрушающими теорию,
- ◆ понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения,
- ◆ многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов.
- ◆ практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования,
- ◆ противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Данные противоречия могут возникать из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой, или наоборот [141].

**Этапы применения технологии проблемной ситуации
в учебном процессе**

Этапы	Название этапа	Деятельность субъектов в учебном процессе
1	Проблемная ситуация, первичное восприятие проблемы	Изучив текст с описанием проблемной ситуации, студент должен самостоятельно выяснить суть проблемы, определить собственную позицию в оценке ситуации, продумать ответы на вопросы и найти конкретное решение проблемы
2	Разбивка на группы. Организация учебной деятельности в группе	Работа в малой группе. Студенты в небольших группах (4-6 человек) обмениваются мнениями по кругу проблем, составляющих основу кейса, и методом диалогового общения и консенсуса приходят к единому разрешению проблемы. На этом этапе возможны «брейнсторминг» (мозговой штурм), диалог и полилог, дискуссия, спор. Выявляются интеллектуальные лидеры, способные излагать пути решения проблем после группового обсуждения
3	Общегрупповое обсуждение проблемы	Проводится под руководством преподавателя. Как правило, каждая группа высказывает свою точку зрения по кругу проблем, изложенных в ситуации. Преподаватель умело «дирижирует» процессом анализа ситуации, вовлекая в обсуждение как можно больше студентов, стимулируя разнообразие точек зрения, творческое дополнение (домысливание) отдельных моментов. Особенностью обсуждения является то, что преподаватель не дает качественной оценки ответов, высказывание принимается как допустимое (возможное)

Применение данной технологии в практической работе требует от преподавателя широкой эрудиции, коммуникабельности и гибкости. Комплекса знаний по целому ряду смежных дисциплин, владение технологией ведения дискуссии, нереплексивного слушания, в основе которого-паритетность во взаимоотношениях со студентами.

Проблемная ситуация не имеет четкого верного или неверного ответа, она может служить лишь учебным материалом, на котором студенты учатся анализировать, обосновывать свою точку зрения.

2.10. Метод проектов

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность студентов, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать им их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для студента, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит получить. Преподаватель подсказывает новые источники информации, а может просто направить мысль студента в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате студент должен самостоятельно решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся проблема, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими, с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Метод проектов привлек внимание и отечественных педагогов. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦКВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден. С тех пор в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в образовательной практике. Вместе с тем за рубежом он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи,

его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности обучающихся. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания методов проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Технология обучения с применением метода проектов один из вариантов поисково-исследовательской технологии обучения применяемой в практике работы вуза. Данную технологию целесообразно использовать в сочетании с другими методами обучения. Проект, как правило, используется на стыке смежных учебных дисциплин и интегрирует информацию из разных областей знаний.

Проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей исследовательской деятельности преподавателя и студентов.

Истоки зарождения данной технологии имели место в конструкторских дисциплинах: системотехнике, методах исследования операций, теории решений, сетевом планировании, эргономике и др.. Данные дисциплины построены на теории конструирования, связывающей в профессиональной деятельности две знаковые системы «человек-техника».

Проектирование – это сложная многоступенчатая деятельность. Возможно выделить три этапа технологии проектирования:

- моделирование – разработка целей (общей идеи) создания «нового продукта»,
- проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования,
- конструирование (создание конструкта) – дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками данного учебного процесса [153].

Цель использования метода проектов в обучении – включение студента в творческую научно-исследовательскую работу на ранних этапах обучения в вузе.

Основные принципы данной технологии:

- получение прочных научных знаний в области будущей профессии;
- приучение к точным наблюдениям и анализу полученной информации;
- приобщение к экспериментальной работе;
- формирование логического, критического, проблемно-ориентированного междисциплинарного мышления.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой стороны –

интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующего интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и пр.);
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, передача доклада в соответствующие службы о демографическом состоянии региона; факторах, влияющих на это состояние; тенденциях, прослеживаемых в развитии изучаемой проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях; план мероприятий и пр.);
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования технологии «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров).

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. Тематика может формулироваться в рамках утвержденных образовательных программ, или выдвигаться преподавателем с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей студентов. Тематика проектов может предлагаться и самими студентами, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные. Тематика проектов может касаться и какого-то теоретического вопроса вузовской программы с целью углубить знания отдельных студентов по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и, вместе с тем, требующим привлечения знаний студентов не по одному предмету, а из разных областей, творческого мышления студентов, исследовательских навыков.

Так достигается вполне естественная интеграция знаний. Например, очень

важная проблема городов – загрязнение окружающей среды отходами быта; или – как добиться полной переработки всех отходов? Тут и экология, и химия, и биология, и социология, и физика. Или другая проблема: Отечественные войны 1812-го и 1941-45 годов. Здесь не только история, но и политология, этика. Или: проблема государственного устройства многонациональных государств – США, России, Швейцарии. Здесь потребуются знания из области государства и права, международного права, географии, этнографии, этнологии.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны. В ходе решения какой-то проектной проблемы студентам приходится привлекать знания и умения из разных областей науки.

Интересный опыт использования метода проектов накоплен на историческом факультете КемГУ. Студенты принимали активное участие в исследовательской и проектной работе, ориентированной на реставрацию памятников истории республиканского и областного значения: разработка и создание музеев «Томская писаница», «Телеутский городок» и др.

В форме защиты проектной работы можно провести экзамен.

К работе предъявляли следующие требования:

- большой объем программного материала;
- повышенная степень сложности;
- содержание работы должно выходить за рамки вузовской программы.

Новая форма сдачи экзамена предлагается только студентам, проявившим отличные знания по предмету за весь период обучения, так как традиционный экзамен не соответствует ни потребностям их ума, ни интересам. Разработка проектной темы мобилизует знания студентов на решение проблемы, приобщает к научной работе. Эта форма экзамена, как показала практика, интересна студентам.

Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной педагогической системы, являющиеся насущными требованиями к образованию сегодняшнего дня, невозможны без изменения образовательных технологий. Образовательная технология должна способствовать раскрытию субъектного опыта студента: формированию личностно значимых для него способов учебной работы; овладению умениями самообразования. Этим требованиям отвечают педагогические технологии практической направленности Джона Дьюи. Они в совокупности с изучаемыми информационными технологиями и современной информсредой вуза обеспечивают деятельностный подход к обучению, позволяющий быстрее и легче реализовать сверхзадачу – перевод студента в режим саморазвития.

Дж. Дьюи рассматривал метод проектов как универсальный метод. Но наиболее рациональным предлагается рассматривать этот метод в сочетании с традиционными методами обучения – не в качестве метода, заменяющего сложившуюся систему, а в качестве дополняющего ее элемента в организации самостоятельной работы студента в развитой информационной среде.

Роль студента в организации образования становится еще более значимой, поскольку при организованном учебном процессе самообучения: студент сам выбирает образовательную траекторию в детально разработанной и умело организо-

ванной учебной среде. Работая в составе мини-бригады по разработке курсового проекта, студент не только приобретает опыт социального взаимодействия в творческом коллективе единомышленников, формирует собственное представление о принципах сотрудничества и научной организации труда, но и использует полученные знания в своей деятельности, интериоризировав (присвоив) их, обозначив тем самым свое становление субъектом познания, развивая в совокупности все стороны личностного «я» в конкретной деятельности, ее самоконтроль и самоанализ. Это способствует саморазвитию студента, повышению его статуса субъекта учебного процесса.

Такая форма организации обучения позволяет повысить эффективность обучения. Она обеспечивает систему действенных обратных связей, что способствует развитию личности самореализации не только студентов, но и преподавателей, принимающих участие в разработке курсового проекта. Им предоставляются новые возможности осмысления собственного опыта, совершенствования своего профессионального мастерства, дальнейшего углубления педагогического сотрудничества, направленного на укрепление межпредметных связей, выработку единства требований, что, в конечном счете, способствует оптимизации учебного процесса на основе его информатизации.

Карл Френ выделяет *17 отличительных черт* проектного метода, среди которых наиболее значимы следующие:

- участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни;
- участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения;
- участники проекта развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех;
- участники проекта организуют себя на дело;
- участники проекта информируют друг друга о ходе работы;
- участники проекта вступают в дискуссии [171].

Все это говорит о том, что под конкретным методом имеется в виду система взаимодействия преподавателя и студента. Нам представляется это несколько расширенным толкованием метода, так как многое выходит на технологию проектного обучения.

Думается, что в современных условиях можно говорить уже о создании основ проектного обучения, которое рассматривается как развивающее, базирующееся на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний.

Следует отметить, что переводить полностью весь образовательный процесс на проектное обучение нецелесообразно. Для современного этапа развития системы образования важно обогатить практику многообразием технологий, одной из которых может стать технология проектного обучения.

Раскроем выделенные компоненты применительно к проектной технологии.

Цель обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения экспериментов, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания – студент, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющий личностный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций студента;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты. Оно предполагает проживание студеном конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов и конструированию новых объектов.

С целью выделения систем действий студента и преподавателя предварительно важно было определить этапы разработки проекта. К настоящему моменту сложились следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, обобщение результатов, общественная презентация, рефлексия.

**Основные этапы практической реализации технологии обучения
с применением метода проектов**

Этапы	Содержание этапа	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
1	2	3	4
1	Подготовка проекта. Определение темы и целей исследования	Обсуждают вместе с преподавателем предмет исследования, получают консультацию, устанавливают цели исследования	Раскрывает перспективы исследования, мотивирует, консультирует
2	Планирование. Определение источников информации, способов сбора и анализа информации, формы отчета, критериев оценки результатов и процесса, распределение ролей (информатор, исследователь, секретарь, редактор, докладчик, референт, эксперт и т. д.)	Вырабатывают план действий, формулируют задачи	Корректирует, предлагает идеи, помогает прогнозировать результат
3	Исследование. Сбор информации, решение поставленных задач. Инструментарий: интервью, опрос, наблюдение, эксперимент, работа со справочной литературой и т.д.	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи	Опосредованно наблюдает, помогает (в случае необходимости), консультирует
4	Обобщение результатов исследования	Анализ информации, структурирование, формулирование выводов	Консультирует, дает рекомендации
5	Отчет – представление результатов работы: устный доклад, содоклады, реферат, курсовая работа, стендовый материал, письменный отчет, книга, брошюра	Отчитываются, докладывают	Преподаватель на равных со студентами, совместно с экспертами слушает, задает вопросы, корректирует

1	2	3	4
6	Завершающий, где оцениваются результаты и процесс работы	Участвуют в оценке своей деятельности, определении рейтинга участников проекта (применима и самооценка)	Оценивает работу студентов и экспертов с учетом мнения участников проекта, мотивирует дальнейшие исследования (особенно тех студентов, которые проявили исследовательский потенциал)

В современной системе вузовского образования наиболее перспективными и результативными являются телекоммуникационные проекты (ТКП).

Они должны отвечать *основным требованиям метода проектов*:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы-задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической ситуации, экономического и экологического состояния региона, страны и т.д.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (групповая, парная, индивидуальная) деятельность студентов.

4. Структурирование содержательной части проекта.

5. Использование исследовательских методов:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования,
- выдвижение гипотезы и ее решения,
- обсуждение методов исследования,
- оформление конечных результатов,
- анализ полученных данных,
- подведение итогов, корректировка, выводы.

Сегодня в системе современного образования применяются и используются различные типы телекоммуникационных проектов, которые получили применение на этапе вузовского преподавания.

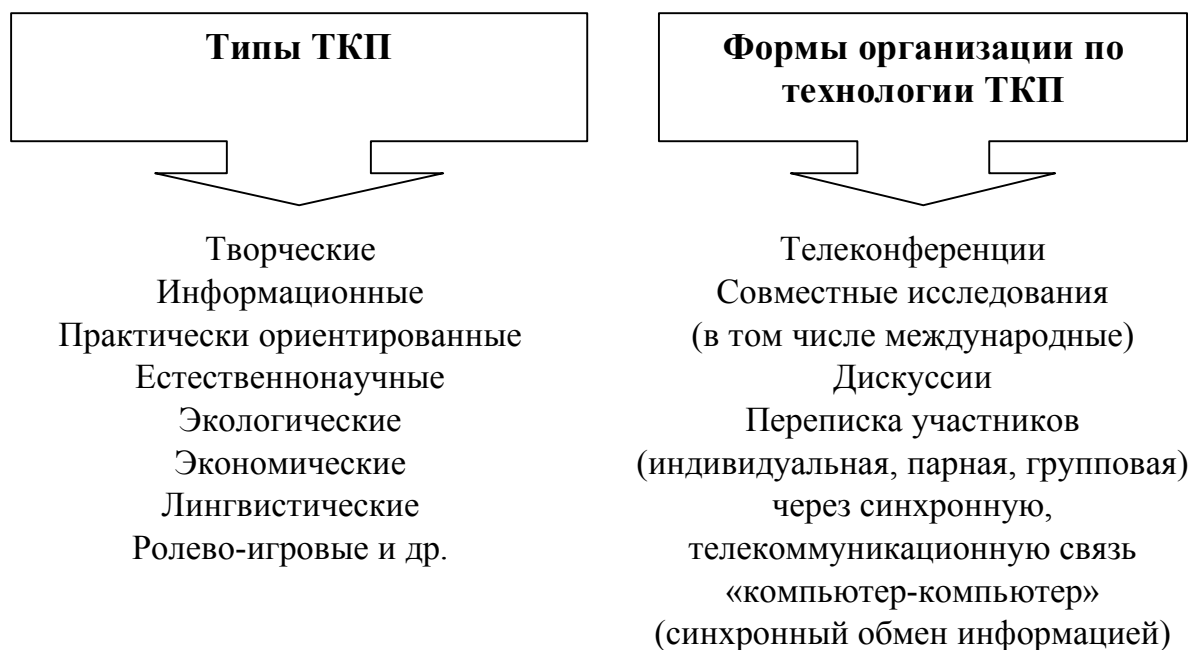


Рис. 9. Проектные технологии

Таким образом, такие технологии только начинают внедряться в систему современного образования и имеют определенные перспективы дальнейшего практического совершенствования.

2.11. Поисково-исследовательская технология обучения

Основу фундаментальных реформ в образовании составляет принципиально новое мышление, ориентированное на перспективные ценности общества. Сформировать научное мышление возможно в процессе систематической научно-исследовательской работы преподавателя со студентами.

Подготовка начинающего исследователя – это сложный процесс, который должен быть грамотно организован педагогом. Именно знание технологии обучения как учебного исследования позволит преподавателю включить студента в творческую научно-исследовательскую работу.

Дидактические требования к технологии обучения как учебному исследованию

1. У студента должно возникнуть чувство неудовлетворенности в своих представлениях в этой области знаний. Он должен прийти к ощущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.
2. Новые понятия (представления) должны быть сформированы так, чтобы студент ясно представлял их содержание. Но это не означает, что он обязан придерживаться этих представлений. Допустим собственный поиск.
3. Появившиеся идеи (представления) в процессе исследования должны быть

явно полезней «старых» и способствовать решению данной проблемы.

Технологическая процедура учебного исследования

Технологическая процедура учебного исследования имеет несколько вариантов. В обобщенном виде процедуру учебного исследования можно представить следующим образом:

1. *Вводный период обучения.* Особое внимание следует обращать на правила работы, умение работать с литературой, на освоение методики статистической обработки материала, принципы планирования экспериментов, технику безопасности.

2. *Постановка задачи исследования и подготовка к исследованию.* Подбор необходимой литературы (монографии, реферативные работы и т.д.), выбор объекта исследования и методик.

3. *Выполнение исследования.* Предпочтительней переход от простых исследований к сложным; обязателен постоянный контроль за всеми этапами работы; целесообразно обсуждение полученных результатов при решении общей задачи исследования.

4. *Статистическая обработка данных.* Обработка экспериментального материала, изготовление иллюстраций, оформление доклада и представление его на ежегодную научную студенческую конференцию.

5. *Подготовка статей к публикации.*



Рис. 10. Схематическое изображение основных этапов модели «обучение исследованию»

Следует также технологически грамотно спланировать и организовать работу студента. В целом рекомендован такой вариант:

➤ Выбор темы и проблемы исследования. Конкретная тематика исследовательской работы должна отвечать следующим требованиям:

- соответствовать задачам подготовки специалистов,
- учитывать направления и проблематику современных научных исследований,
- приобщать студентов к работе над проблемами, которые исследуют сами преподаватели и коллектив кафедры в целом,
- учитывать разнообразие интересов студентов в области теории и практики той области науки, по которой они обучаются,
- разрабатывать актуальные проблемы науки.

Таблица 23

**Основные характеристики учебного исследования в области педагогики
(по Бережновой Е. В.) [26, с. 12]**

Проблема	Что надо изучить из того, что ранее не было изучено?
Тема	Как это назвать?
Актуальность	Почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?
Объект исследования	Что рассматривается?
Предмет исследования	Как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты, функции раскрывает данное исследование?
Цель	Какой результат исследователь намерен получить, каким он его видит?
Задачи	Что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?
Гипотеза и защищаемые положения	Что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

Темы исследовательских работ могут определяться разными способами:

1. Преподаватель определяет тему исследовательской работы студента. Если преподаватель ведет исследовательскую работу по определенной проблеме, то он может привлечь к ее разработке и студентов, предложив им для творческого поиска перечень конкретных тем.

2. Студент работает по теме, способствующей преодолению затруднений, возникших в его практической деятельности. Как правило, такие темы выбирают студенты, которые до обучения или в процессе обучения имели опыт работы практической деятельности в данной области науки.

3. Студент работает по теме, соответствующей его интересам.

Выбор темы исследования:

- просмотр аналитических обзоров достижений науки, сделанных ведущими специалистами (в конце таких обзоров часто указываются нерешенные проблемы);
- выбор темы близкой к проблематике, ранее выполненных исследований, с

- использованием новых, более совершенных методов;
- проверка одной из гипотез, выдвинутых, но не проверенных ранее исследователями;
 - ознакомление со специальной литературой и периодическими изданиями;
 - консультация с ведущими учеными для выявления малоизученных проблем и вопросов, имеющих актуальное значение [26].
- **Определение объекта и предмета.**
Определяя объект и предмет исследования, важно помнить, что:
- объект и предмет исследования соотносятся между собой как общее и частное;
 - объект исследования – часть объективной реальности, которая привлекает исследователя. А предмет – это то, что более всего интересует исследователя в объекте, то что исследователь хотел бы более глубоко изучить в объекте;
 - чаще всего в качестве предмета исследования выделяют целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты.
- **Определение целей и задач.**
Ставя цель и задачи исследования, надо знать, что:
- цель – в сжатом виде – это сформулированный конечный научный результат, который исследователь намерен получить в итоге проделанной работы;
 - задачи-«шаги» на пути реализации цели. Они дают представление о том, что конкретно нужно сделать, чтобы достигнуть поставленную цель;
 - не следует ставить слишком много задач, вполне достаточно 3-4;
 - должны присутствовать задачи, относящиеся к трем основным группам:
 - *аналитико-диагностический*, связанной с изучением истории и современного состояния проблемы, определением и уточнением понятий, терминов общенаучных, и в области конкретной науки;
 - *теоретико-моделирующей*, связанной с раскрытием структуры сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого, способов его преобразования;
 - *практико-преобразовательной*, направленной на разработку и использование методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования с разработкой практических рекомендаций.
- **Разработка гипотезы исследования.**
- гипотеза – научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления или факта и требующее последующей проверки; она является своеобразным прогнозом ожидаемого результата;
 - в процессе исследования гипотеза может меняться, уточняться, дополняться;
 - гипотеза не должна содержать понятий, которые не уточнены, не должна допускать оценочных суждений;
 - гипотеза должна быть проверяема;
 - целесообразно формулировать многокомпонентные гипотезы, содержащие несколько вариантов предположений, которые охватывали разные стороны изучаемых явлений и процессов.
- **Выбор методик с определением возможности их реального применения. Со-**

ставление аннотации и рабочего плана.

Методики исследования должны соответствовать уровню научных достижений и быть признанными. Методы исследования должны обеспечить достижение цели, позволить получить достоверные данные. Выбранные методы обязательно должны быть обоснованными.

Рабочий план предусматривает сроки начала и окончания разработки темы; изучение источников и литературы и составление аналитического обзора; освоение методики, подготовка аппаратуры, документации (схема разработки основных вопросов); объем исследования. План по этапам должен отражать очередность и логическую последовательность намеченных работ. Конкретные задания указываются с учетом возможности их выполнения за определенный период. В ходе исследования рабочий план систематически корректируется.

- Разработка методики исследования.
- Проверка гипотезы.
- Сбор и накопление собственного материала.

Сбор данных предусматривает изучение источников, составление опросных листов и т.д. Все зависит от специфики науки и целей и задач исследования. Группировать, систематизировать материал необходимо в соответствии с разделами и пунктами плана.

Углубленное изучение литературы по вопросу исследования.

Изучение литературы предусматривает выявление источников по библиографическим указателям, каталогам библиотек, а также составление картотеки, изучение и реферирование нужных источников литературы. В ходе изучения литературы студент овладевает методикой библиографического исследования, приобретает умение находить необходимые данные, учится под контролем руководителя критически воспринимать точку зрения автора, комментируя ее собственными заключениями, суждениями и оценкой. Работу студент начинает с подбора литературы по теме исследования. Выделяет три источника библиографической информации:

- первичные (статьи, диссертации, монографии и т.д.),
 - вторичные (библиография, реферативные журналы, сигнальная информация и т.д.),
 - третичные (обзоры, компилятивные работы, справочные книги и т.д.).
- Обобщение собственных данных, их анализ, формирование конкретных выводов.

Работа по обобщению и анализу собранного материала позволит студенту усвоить особенности научного творчества. Признаки группировки материала не должны быть случайными. Следует определить степень типичности собранного материала, их достоверность. Необходима качественная однородность показателей, данные должны раскрывать сущность явления согласно цели исследования. Советы руководителя должны быть направляющими.

➤ Подготовка иллюстративного материала (фотоснимки, слайды, таблицы, диаграммы и др.).

Для выявления определяющих связей и зависимостей составляют таблицы, графики, диаграммы. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть представлены в таблицах, графиках, диаграммах и т.д. К таблицам, рисункам сле-

дует сделать подписи – краткие, понятные, под рисунками поместить пояснения, расшифровку сокращений.

- Публикации статей, подготовка доклада и др.

Завершенная научно-исследовательская работа оформляется в виде доклада и выносится на обсуждение, например на конференции. При получении соответствующей оценки она может быть рекомендована к печати.

- Определение путей реализации работы.

Процесс приобщения студентов к науке начинается с первой учебной недели в вузе и находит свое завершение в экспериментально-исследовательской работе – защита диплома по специальности. Знание технологии учебного исследования позволяет эту работу выстроить грамотно и приобщить студентов к научному поиску.

2.12. Технология «УниверСАМ инноваций»

Поиск новых образовательных технологий в вузе – это процесс модернизации существующей системы обучения. Изменять то, что уже проверено десятилетиями и успешно применяется в процессе обучения в вузе, не имеет смысла, а искать и создавать новые образовательные технологии возможно на основе сотрудничества со студенческой аудиторией и там, где существуют до сих пор неразрешимые проблемы. Создание нетрадиционные технологий обучения позволяет по-новому осуществлять образовательную деятельность и стимулировать развитие, как творческих способностей студентов, так и активизировать в целом потенциальный научный багаж будущих профессионалов.

Следует отметить, что использование нетрадиционных и инновационных педагогических технологий в процессе обучения сегодня применяется достаточно массово в высших учебных заведениях. Этот процесс идет сегодня в трех основных направлениях:

1. Перестройка всего процесса обучения или его основной части;
2. Соединение ряда известных элементов или технологий в новую технологию;
3. Совершенствование метода или технологии обучения без существенных изменений.

Мы выделили характерные черты нетрадиционных технологий учебного процесса, которые должны отвечать следующим требованиям:

- активизировать мышление студентов, самостоятельно принимать творческие по содержанию и мотивационно оправданные решения;
- развивать партнерские отношения (субъект-субъектные формы взаимодействия);
- повышать результативность обучения не за счет увеличения объема передаваемой информации, а за счет глубины, скорости и творческой ее переработки;
- обеспечивать стабильно высокие результаты обучения студентов.

Вариантом такой технологии может служить технология «УниверСАМ инноваций», созданная на основе технологии эвристического типа с использованием информационных компьютерных технологий, которая позволяет большинству студентов по-новому воспринимать учебную информацию и быть непосредствен-

ным участником и генератором идей в творческом процессе «создаем вместе здесь и сейчас». Актуальность данной технологии обосновывается требованиями общества к подготовке специалиста:

- выпускник вуза должен обладать не только большим объемом фундаментальных знаний, но и интерпретировать эти знания в других сферах деятельности;
- будущий профессионал должен уметь работать с широким кругом информационных источников и уметь в короткий срок в сжатом виде предоставлять полученные данные, отвечающие запросу аудитории.

Технология «УниверСАМ инноваций» базируется на следующих принципах:

1. Создаем вместе здесь и сейчас;
2. Узнал Сам – открой другому;
3. «Новое – это хорошо забытое старое».

Сущность данной технологии:

- базируется на формировании мотивации студентов к познавательно-исследовательской деятельности;
- обучение предстает как процесс делового общения равноправных партнеров преподавателя и студентов;
- перевод процесса вузовского обучения на уровень делового общения и создания собственного продукта учебного плана;
- чем больше «продуктов учебного плана», тем в «вузовском магазине» богаче «учебные прилавки знаний» и есть свобода выбора в действиях и точках зрения;
- процесс сотворчества не ограничивается только рамками одной предметной области знаний.

Данная технология применялась на практических занятиях по курсу «Дидактика» и позволяла решить несколько учебных задач:

- освоить конкретную тему курса в целом;
- научиться творчески перерабатывать учебный материал;
- создавать «учебный продукт», демонстрировать и защищать свой проект в аудитории.

Рассмотрим практически вариант применения данной технологии. Организационной основой учебного пространства выступает аллитерационная модель, в которой через понятийно-смысловую систему воссоздается целостная картина изучаемого явления по определенной теме курса «Дидактика». Например, тема курса «Методы обучения» выбирается не только как учебная тема, но и как вариант осмысления основных задач реализации технологии «УниверСАМ инноваций». Именно при работе с материалом по данной теме студентам предлагается не только ее освоить, но и создать свой «пробный» продукт учебной темы с «заданными свойствами». На первом этапе проходит занятие с группой студентов в компьютерном классе, где на машинах предлагается освоить данную тему и в целом представить те структурные блоки темы, которые затем необходимо использовать для создания собственной компьютерной версии. На втором этапе студенты выстраивают модельную конструкцию того материала, который стал непосредственно предметом изучения, а затем создают дидактическую модель темы «Методы

обучения», содержащую несколько блоков: теоретический, практический, контрольный. Учитывая, что уровень подготовки студентов неодинаков, как и творческие возможности, то варианты, которые создают студенты для работы по теме, дают возможность проработать ее несколько раз и на разных уровнях сложности. Это позволяет упорядочить сущность учебного содержания данной темы, программировать учебные средства, создавать проект системы целей каждого учебного блока. На третьем этапе учебного процесса происходит обмен между студентами своими «творческими проектами по теме», где на «бумажном носителе информации» разрешается делать пометки, а затем после проработки всей темы высказывать свои замечания. Наиболее удачный вариант предлагается взять за «основу» и группа выбирает того студента, который в течение двух недель, используя и варианты других студентов, представляет конечный «учебный продукт» в завершённом виде. Учитывая, что на учебном потоке обучается несколько групп, то и «удачных» вариантов создается несколько. Данные студенческие версии затем обрабатываются, выверяются и программируются как учебные темы в компьютерном варианте. Таким образом, возможно, получить несколько вариантов одной и той же темы. Это позволяет в дальнейшем использовать компьютерный «универсальный учебный магазин», как «прилавок творческих продуктов», где разрешается выбрать любой вариант темы для изучения.

Приведем некоторые примеры создания «учебного продукта».

Классический вариант программирования учебной темы встречается у студентов достаточно часто. Ниже приводится вариант из темы «Методы обучения».

Вариант № 1 (Стандартный)

Таблица 24

Методы обучения

По источнику передачи и восприятия учебной информации	По логике передачи и восприятия учебной информации	По степени самостоятельности мышления обучающихся	По характеру управления учебной работой
<p>Словесные: <i>рассказ беседа лекция объяснение конференция дискуссия</i></p> <p>Наглядные: <i>иллюстрация демонстрация</i></p> <p>Практические: <i>опыты упражнения учебно-производительный труд</i></p>	<p><i>индуктивные дедуктивные</i></p>	<p>репродуктивные</p> <p>продуктивные: <i>проблемные, проблемно-поисковые, эвристические и т. д.</i></p>	<p>учебная работа под руководством преподавателя</p> <p>самостоятельная работа студентов: <i>работа с книгой, выполнение письменных заданий, лабораторная работа, художественно-творческая работа и т. д.</i></p>

Вариант № 2

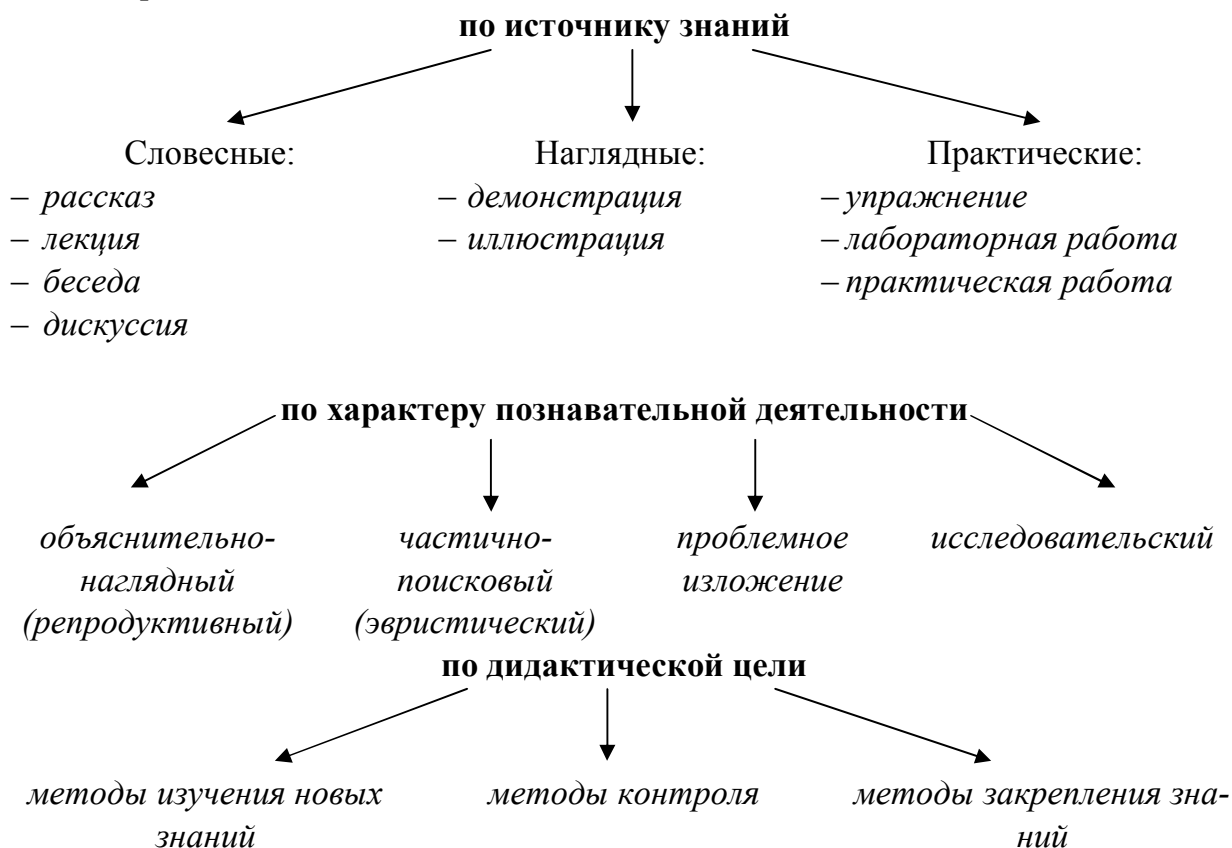


Рис. 11. Методы обучения

Третий вариант, который представлен ниже, носит более творческий характер подачи учебного материала.

Вариант № 3

Классификация методов обучения по дидактической цели

Наиболее распространенные классификации

- ⇒ приобретения знаний;
- ⇒ формирования умений и навыков;
- ⇒ применения знаний;
- ⇒ закрепления и проверки знаний, умений, навыков (методы контроля).

Рис. 12. Методы обучения

Данную технологию «изготовления учебного продукта» возможно использовать для программирования и других учебных тем курса. Это позволяет студентам более глубоко осмысливать учебный материал, работая с литературой, предлагать свои способы, приемы, методы подачи учебной информации и кодировки контрольных заданий. Конечным этапом использования «учебной продукции»

данной технологии в действии является широкие возможности работы с этим материалом. Это индивидуальная работа: более способные студенты могут «проработать» до нескольких вариантов темы за одно занятие; возможно использовать только варианты контрольных блоков. Тема занятия может иметь несколько версий, построенных по разным уровням сложности, и право выбора студента попробовать свои возможности на любом уровне. «Пакет версий-тем» может быть адресован не только студентам дневного отделения, но и заочного, где студенты в индивидуальном режиме могут использовать этот материал для изучения курса. Таким образом, технология «УниверСАМ инноваций» имеет широкие возможности и позволяет осуществлять учебный процесс по-новому в современных условиях вуза.

Создание современных технологий обучения и модернизация уже имеющихся – это попытка преодолеть излишний традиционализм в преподавании и обучении студентов. Новые социально-экономические реалии требуют пересмотра всей системы образования (особенно профессионального образования) в сторону усиления его практической и личностной ориентированности, а также решения тех проблем, которые традиционно «тормозят» развитие личностного потенциала будущего специалиста. Сегодня важно не только то, что знает студент той или иной ступени обучения, но и как он умеет реализовать свои возможности на последующих этапах обучения или профессионального становления специалиста.

2.13. Педагогическая технология эвристического типа

Эвристика (греч. – обнаруживаю, отыскиваю, открываю) – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется:

- интенсификация процесса мышления,
- интенсификация генерирования идей (гипотез),
- последовательное повышение правдоподобности идей (их вероятности, достоверности).

Педагогическая эвристика помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

В настоящее время под *эвристикой* понимают:

1. Специальные методы решения задач (в противовес формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели).
2. Организацию процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность), т.е. решение творческих задач.
3. Специальный метод обучения или коллективного решения проблем.

Таким образом, под эвристикой понимается наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации.

Новая ситуация – это особый феномен, который может представлять собой:

- ◆ никем не решенную задачу или не изобретенное техническое устройство,
- ◆ столкновение с новой нестандартной задачей своего уровня для студента.

Студент ищет пути и способы решения новой ситуации, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока не известны.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой такой учебный процесс, в ходе которого целенаправленно развиваются способности студента:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;
- систематизировать, т.е. упорядочивать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой [153].

В рамках образовательного процесса, организованного в режиме эвристической педагогической технологии, общение конкретизируется в признании самоценности всех его участников. Технология данного вида позволяет довести процесс обучения до уровня межличностного общения, что в итоге означает смену педагогической парадигмы, реализацию позиции педагога.

Исходным моментом данной технологии является установка, что решение дидактических проблем обеспечивается организацией учебного процесса с точно заданными целями, достижение которых поддается четкому определению. Технологически построенный учебный процесс предполагает создание учебного цикла, имеющего в своей внутренней структуре совокупность познавательных комплексов, содержащих текущую диагностику достигнутых результатов обучения. Общая постановка цели обучения конкретизируется в совокупности учебных процедур. Учебный процесс носит модульный характер. Модули наполняются различным содержанием, но занимают определенное место в общей структуре.

Организационной основой учебного пространства при технологии эвристического типа выступает дидактическая модель, в которой через понятийно-смысловую систему воссоздается целостная картина изучаемого явления. Процесс ее создания имеет несколько этапов.

1. *Аналитический этап.* На этом этапе создается модельная конструкция того материала, который станет предметом изучения.

2. *Этап создания дидактической модели.* На втором этапе реализуется переход от модели учебного материала к модели курса по его усвоению. Здесь объективируется и материализуется сущность учебного содержания, программируются обучающие средства; разрабатывается последовательность совместного целеопределения, создается проект системы целей, которые студенты смогут поставить перед собой при освоении каждого модуля.

3. *Деятельностный этап.* Здесь решается задача определения способов действия по освоению учебного материала, выбираются, разрабатываются адекватные

содержанию методы и средства обучения. Также учитываются и субъективные факторы обучения: объем и сложность материала, распределение его по времени, выделение приоритетов в обучении, формируется мотивационная основа комплексного системного учебного плана (последний содержит понятийно-смысловую развертку содержания модулей и планируются все обучающие процедуры участников педагогического взаимодействия).

Формой предъявления учебного материала обучения является цепочка проблемных ситуаций, разработанных по матрично-морфологическому методу.

4. *Организация учебного процесса.* На этапе ввода в деятельность задается норма общения всех участников учебной деятельности (равноправие партнеров в познавательном процессе). Освоение содержания идет в ходе работы студентов по разрешению проблемных ситуаций. Алгоритм их срабатывания запускает механизмы познавательной мотивации студентов, которые ставятся в такие условия, когда необходимо самостоятельно формулировать проблему, искать способы решения и доказательства правильности предложенного им решения. Инструментом для решения стоящей перед ними задачи может быть дозированная информация преподавателя, методички, тесты, таблицы, отражающие содержание модуля. Активизация обучения происходит за счет изменения позиции самих студентов, для них существуют разнообразные пути достижения цели: от стандартного тестирования до применения исследовательских, поисковых средств получения информации.

Достаточно сложно применить данную технологию в полном объеме. Намного легче использовать ряд элементов или сконструировать эвристическую образовательную ситуацию на занятии.

Цель эвристической ситуации:

- обеспечение создания студентам личностного образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий схем, текстов) в ходе специально организованной деятельности.

Основная характеристика:

- наличие образовательного напряжения, возникающего спонтанно или организуемое преподавателем, которое требует своего разрешения через эвристическую деятельность всех ее участников.

Основные технологические элементы эвристического обучения:

- мотивация деятельности, ее проблематизация,
- личностное решение проблемы участниками ситуации,
- демонстрация результатов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами,
- рефлексия результатов [174].

Общий анализ технологии эвристической образовательной ситуации и технологическая инструкция для преподавателя по подготовке и проведению занятия с использованием эвристической ситуации приведена в таблице 25.

**Технология эвристической образовательной ситуации
(по А. В. Хуторскому)**

Элемент ситуации	Деятельность педагога	Деятельность студента
1	2	3
Образовательная напряженность	Фиксация или создание образовательной напряженности. Формулировка проблемы, связанной с объектом, которая не имеет известного решения.	Осознание возникшей ситуации. Постановка цели деятельности по отношению к познанию объекта или решению проблемы
Уточнение образовательного объекта	Обозначение образовательного объекта в виде явления, понятия, предмета. Расширение или создание необходимой образовательной среды	Выявление личного опыта и проблематики по отношению к обозначенному объекту (Что для меня данный объект?)
Конкретизация задания	Формулирование учебного задания в виде, обеспечивающим возможность личного решения образовательной ситуации каждым студентом	(Почему или согласно чему я должен действовать? Знаю ли я, как мне действовать? Есть ли у меня способы и правила действий?)
Решение ситуации	Сопровождающее отношение педагога к процессу создания студентами образовательной продукции. Помощь в достраивании этой продукции до воспринимаемого другими студентами вида	Личное решение эвристической ситуации каждым студентом с помощью эвристических методов. Индивидуальная, парная и групповая деятельность студентов
Демонстрация образовательной продукции	Организация обсуждения. Дискуссии, споры, рецензии. Сопоставление и (или) переопределение начальных позиций, мнений и других результатов студентов	Демонстрация своих образовательных продуктов: понятий, определений, символов, идей и т. п. переформулирование обсуждаемых проблем, рождение новых

1	2	3
Систематизация полученной продукции	Систематизация полученных типов продукции, их фиксация и представление в качестве коллективного образовательного продукта. Выявление метапредметных уровней полученных продуктов	Переопределение образовательной продукции на качественно ином уровне (В чем мой результат, какова его роль и место в общих результатах?)
Работа с культурно-историческими аналогами	Введение культурно-исторических аналогов созданным студентами образовательным продуктам, в том числе и внесение в образовательное пространство представлений самого педагога	Сопоставление разных типов продукции, самоопределение по отношению к многообразию точек зрения и способов решений. Развитие эвристической ситуации на новом уровне.
Рефлексия	Организация индивидуальной и коллективной рефлексии деятельности. Обозначение и оценка достигнутых результатов. Осознание методологии эвристической деятельности отдельных студентов и всех вместе. Формулирование окончательного или открытого решения образовательной ситуации	Индивидуальная рефлексия по осознанию происходящей деятельности. «Снятие» и усвоение использованных методов познания, способов решения возникших проблем (Был ли достигнут мой первоначальный замысел? Какие изменения произошли во мне?)

Технологический эскиз действий преподавателя, который пользуется технологической инструкцией по подготовке и проведению эвристических ситуаций, выглядит следующим образом:

- определить главный образовательный объект эвристической ситуации и связанную с ним проблему;
- сформулировать открытое задание или проблему для студентов с неизвестным для них решением;
- предоставить возможность каждому студенту лично решить возникшую или созданную ситуацию;
- обеспечить демонстрацию образовательных результатов студентов;
- ввести культурно-исторический аналог из сокровищницы человеческого опыта (тексты-первоисточники, теории, версии, мнения ученых, сведения из учебников и научной литературы, свои собственные знания и представления);
- организовать деятельность по сравнению, сопоставлению, классификации полученных результатов – студенческих, культурно-исторических, самого педагога;

- организовать рефлексию студентов по осознанию и усвоению примененных способов познания, возникших проблем и путей их решения;
- коллективное конструирование эвристической ситуации;
- самостоятельное конструирование студентами эвристических ситуаций по изучаемым темам;
- презентация ситуаций и их обсуждение;
- рефлексия студентов по осознанию видов своей деятельности, полученных ими результатов и способов их получения, что предполагает уточнение и *дотраивание* своих разработок [173].

2.14. Рефлексия и импровизация как педагогическая технология

В практике работы любого преподавателя возникает достаточно часто проблема реализации своего педагогического и личностного потенциала.

Наиболее целесообразным и возможным путем самосовершенствования является рефлексия как способ самопознания, самооценки своей деятельности, а также импровизация и поиск оптимального решения ведения воспитательно-образовательного процесса. Нельзя не согласиться с В. З. Вульфовым и В. Н. Харькиным в том, что «профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способ к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального, т.е. применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия [42, с. 18].

Рефлексия выступает как технология самодиагностики успешности и эффективности педагогических действий преподавателя и студентов, как средство гибкого реагирования на то или иное педагогическое явление, жизненную ситуацию.

Рефлексия – всегда воображение; в ней функционируют вербальные ситуации, а в основе лежат непременно ситуации реальные. Чем выше эта реальная основа, тем продуктивнее рефлексия – и по ее предметной нацеленности, и по ее влиянию на реальную жизнедеятельность. В то же время, чем больше реальный опыт, тем важнее и сложнее управлять его рефлексией: человеку трудно объективизироваться от собственного индивидуального ощущения, от знания реальных последствий [42].

Если рефлексию рассматривать как педагогическую технологию, то можно попытаться определить условия и этапы овладения данной технологией.

Основными условиями овладения технологией являются:

- желание субъектов педагогического процесса работать с высокой самоотдачей;
- любовь к педагогической деятельности преподавателей и к учебно-познавательной деятельности студентов;
- умение «подключать» свой внутренний голос;
- психологическая готовность к самоанализу и анализу своих действий;
- наличие ответственности за результаты своей деятельности;
- стремление к профессионализму;
- определенная развитость внутреннего мира (чуткость, тонкость натуры, сочувственность);
- знание и понимание смысла вербальной и невербальной информации, получаемой извне.

Этапы рефлексии представлены упрощенно по следующему алгоритму:

1. Сиюминутный сигнал «стоп» в сознании преподавателя, позволяющий молниеносно оценить ситуацию, реакцию аудитории, отдельных лиц, участников педагогического процесса или коммуникации.

2. Ориентация на деятельность: «Что я делаю? Что в данный момент происходит? А как надо делать?»

3. Оценка своего интеллектуального, эмоционального состояния и состояние аудитории.

4. Инсайт (внезапное решение; неожиданная, творческая мысль: «знаю как надо...») или пока не знаю, но думаю...»).

5. Принятие решения (изменение тона и темпа речи, характера высказываний, формы работы, выражения лица и глаз, жестов).

6. Педагогическая импровизация.

В основу технологии педагогической импровизации взяты отдельные положения В. Харькина и А. Гройсмана [172].

Критерии импровизации:

- внезапность;
- сююминутность;
- новизна;
- публичность;
- педагогическая значимость.

Импровизация строится на интуиции, но имеет определенные базовые знания и умения:

- ◆ общекультурные и психолого-педагогические знания, умения, навыки в области педагогического творчества;
- ◆ наличие творческой доминанты у преподавателя;
- ◆ специальные умения и навыки импровизации.

Готовность к педагогической импровизации зависит от следующих знаний, умений и навыков:

- знание предмета и методики его преподавания;
- умения применять знания по педагогике и психологии;
- умения распределять и концентрировать внимание;
- уровень развития воображения;
- творческая реакция на ситуацию;
- навыки эффективной коммуникации;
- владение речью и всем психофизическим аппаратом;
- развитая интуиция;
- умение перевоплощаться;
- умения сююминутно и публично реализовывать принятое решение;
- умения органично переходить от экспромта к запланированному и др..

Овладение этими знаниями, умениями и навыками возможно при развитии навыков деловой коммуникации и участия в специальных тренингах личностного развития.

Овладение этими умениями возможно при развитии навыков деловой коммуникации и участия в специальных тренингах личностного развития.

2.15. Технология витагенного обучения

2.15.1. Технология интерактивного обучения

Технология интерактивного обучения основана на таком дидактическом явлении как *интеракция* (от англ. Interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга).

Цель технологии интерактивного обучения: создание условий для диалогового общения преподавателя со студентами на основе взаимопонимания, совместного взаимодействия в образовательном процессе и утверждения интеллектуальной состоятельности обучающихся.

Основной *принцип* технологии интерактивного обучения - установление межличностного познавательного общения между объектом и субъектом данного процесса на основе диалогового взаимодействия.



Рис. 13. Структура технологии интерактивного обучения

Понятие «интерактивный диалог» первоначально использовалось применительно к сфере информационного программированного обучения. Непосредственно в педагогическую науку данный термин вошел в связи «с признанием необходимости равноактивного общения субъекта и объекта образовательного процесса – педагога и обучающегося. Из жесткого детерминированного воздействия субъекта на объект, интерактивная технология превращает процесс обучения в диалектическую инверсионную систему, в которой субъект и объект находятся во взаимнообратном воздействии друг на друга» [7]. В ходе интерактивного обучения, педагог активно реагирует на познавательный интерес студента, выстраивая процесс обучения таким образом, чтобы активизировать деятельность личности, как в процессе самого учебного занятия, так и в последующем самостоятельном освоении изучаемой темы.

Интерактивное обучение позволяет решать ряд образовательных задач:

- сформировать коммуникативные умения и навыки;
- развить познавательную активность в учебной деятельности;
- сформировать устойчивую положительную мотивацию к процессу обуче-

ния;

- приобрести умения, навыки и компетенции диалогового общения;
- формировать умение работать в команде.

В рамках интерактивного обучения используются разнообразные формы работы: индивидуальная, парная, групповая. Большое распространение получили дискуссионные формы, исследовательские проекты, деловые игры и др., в своей основе выстроенные на технологии интерактивного обучения.

Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Интерактивные программы соединяют как познавательные, так и эмоциональные компоненты, что позволяет интенсифицировать процесс обучения в целом.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через практическое применение. Таким образом, эффективность данной технологии обучения проявляется на этапе обсуждения какой-либо проблемы в целом, о которой у студентов имеет первоначальное представление, полученное ранее на предыдущих учебных занятиях или в житейском опыте.

Идеи интерактивного обучения легли в содержание и структуру многих современных технологий, применяемых в учебном процессе. Одной из таких инновационных технологий является технология витагенного обучения.

2.15.2. Концептуальные основы технологии витагенного обучения

Технология витагенного обучения была теоретически разработана и обоснована в конце XX века академиком АПСН и МАПО, доктором педагогических наук А.С.Белкиным. Технология базируется на идее использования в учебном процессе собственного жизненного опыта человека, который приобретает личность по мере своего взросления. Следует отметить, что еще педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и ряд других) в своих педагогических трудах отдавали должное жизненному опыту ребенка и необходимости включения этого опыта в учебный процесс.

«Жизненный опыт – витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях» [46, с. 117]. (Следует отличать от *опыта жизни* – витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности.)

«Витагенное обучение – обучение основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях» [94, с.117].

Принципами технологий витагенного обучения является:

- сотрудничество педагогов и студентов в учебном процессе;

- переход образования в самообразование и др.

К механизму реализации технологии витагенного обучения относится взаимосвязь перехода витагенной информации в жизненный опыт, который можно представить графически:

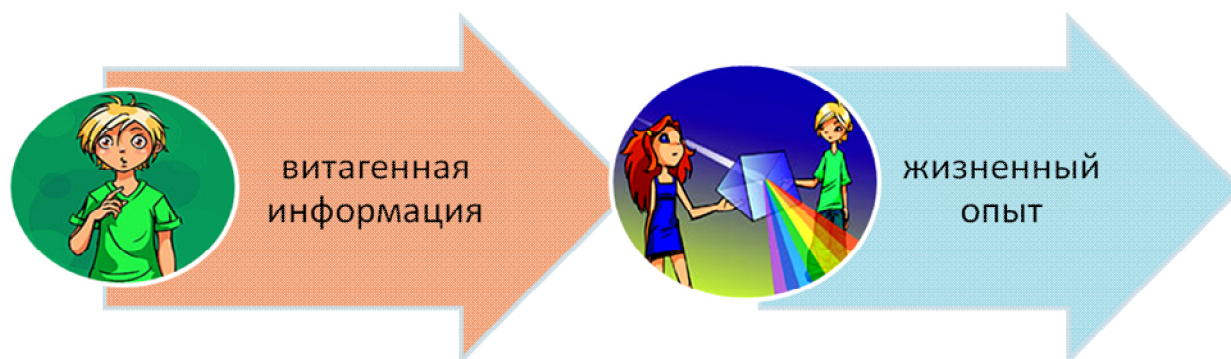


Рис 14. Механизм реализации технологии витагенного обучения

Переход витагенной информации в жизненный опыт проходит несколько этапов:

- первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное;
- оценочно-фильтрующий этап – студент определяет значимость полученной информации и оценивает ее как с общечеловеческих позиций, так и с позиций личной значимости;
- установочный этап – запоминание нового материала, перевод его в жизненный опыт.

Источниками витагенной информации являются:

- ✓ средства массовой информации;
- ✓ научная, техническая, художественная литература;
- ✓ произведения искусства;
- ✓ социальное, деловое и бытовое общение;
- ✓ различные виды деятельности;
- ✓ образовательный процесс.

Данные источники составляют основное содержание, главный стержень витагенной информации, которая в процессе достижения и ошибок, проходя определенные этапы, трансформируется в витагенный (жизненный опыт).

Теоретические основы витагенного образования

В витагенном обучении главенствующее место занимают *знания*, которые рассматриваются как особая *ценность*. Приобретение этой ценности – получение студентом научного знания, которое он воспринимает как личностно-значимое. Однако самодостаточными будут только те знания, которые личность прочувствовала, познала, испытала на практике и желает сохранить в долговременной памяти, т.е. то, что составляет жизненный опыт личности (память мыслей, чувств, действий) [155, с 25]. Таким образом, опора на жизненный опыт студента – главный путь превращения *образовательных знаний в ценность*.

Условия превращения витагенной информации в педагогический инструментарий:

- воспитание ценностного отношения к знанию (осознание границ знания, так как незнание безгранично);
- формирование представлений о многомерности образовательного процесса (образование – это не только получение информации от педагога, а проживание чувств и действий в процессе переработки новых знаний);
- опора на подсознание личности (обращение к фантазии, творчеству).

Интерактивные приемы обучения в витагенной технологии:

- ретроспективного анализа жизненного опыта (диагностирование степени расхождения, несовпадения, противоречия и др. личностной информации с образовательными знаниями);
- стартовой актуализации жизненного опыта обучающихся (определение интеллектуального потенциала студентов, имеющих у них общих представлений об изучаемом объекте), с целью создания психологической установки на получение новой информации;
- опережающей проекции преподавания (наложение образовательной проекции на витагенную);
- витагенных аналогий в образовательных проекциях («В жизни нет ничего такого, чего еще бы не было»).

2.15.3. Использование технологии витагенного обучения в учебном процессе

Рассмотрим эту проблему на примере преподавания курса «Педагогическая этика». Введение курса «Педагогическая этика» в цикл программ по педагогике обусловлено тем, что в процессе перестройки современного общества произошла смена ценностных ориентаций и нравственных идеалов. Это не могло не сказаться на такой профессиональной сфере, как учитель, где нравственный облик представителя этой профессии является зеркалом общественной морали. Особая роль в этом процессе отводится педагогу, который может лишь тогда стать профессионалом, когда овладеет тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности, морали. Именно он помогает сформировать духовный мир ребенка, дать ему общие представления о нормах поведения в обществе, прививает моральные качества, нравственные ориентиры. Учитывая, что каждый учитель должен обладать высокой профессиональной и мировоззренческой культурой, особо актуальными становятся вопросы профессиональной этики педагога, нравственного облика будущего учителя.

Данный курс предполагает теоретическое и практическое овладение основными компонентами культуры педагогического общения в диалоговом режиме; развитие и совершенствование у будущего педагога личностных качеств, обеспечивающих его психологически адекватное общение с учащимися, их родителями и коллегами по работе. Программа курса интегрирует знания и умения студентов по педагогике, психологии, философии, полученные ими на предшествующих этапах обучения, и является завершающей в системе изучения психолого-педагогических

дисциплин.

Цель курса: углубить знания студентов в области общенаучной и педагогической этики; способствовать формированию этико-нравственной культуры будущего педагога.

В процессе изучения курса «Педагогической этики» у студентов есть возможность познакомиться с историей зарождения и развития этических учений в области воспитания и обучения подрастающего поколения; систематизировать знания и умения в области понимания внутреннего мира ребенка, с опорой на собственный жизненный опыт.

По итогам изучения курса студенты *должны уметь* этически грамотно организовывать педагогическое общение с детьми разного возраста, устанавливать деловые отношения с родителями и коллегами по работе; иметь определенные моральные ориентации и установки, отвечающие этико-нравственным нормам педагогического общения. Обладать навыками эмпатийного понимания ребенка, его эмоционально-чувственной сферы; грамотно руководить процессом накопления положительного нравственного опыта поведения воспитанника.

На семинарских занятиях по курсу «Педагогическая этика» использовалась технология витагенного обучения как один из вариантов интерактивного сотрудничества педагога со студенческой аудиторией. Приведем примеры некоторых занятий. В основе семинарских занятий лежит идея провести проекцию из мира взрослого в мир детства. Отношения «учитель» - ученик» достаточно серьезная педагогическая проблема. Совместная деятельность педагога и учеников, которой они заняты в школе, казалось бы, должна снять проблему общения. Но этого не происходит, так как во взаимодействие постоянно вступают два разных духовных мира: мир учителя (опыт, знания, убеждения, нравственные взгляды, ценностные ориентации его поколения...) и мир ученика (проблемы и противоречия развития, формирования личности: стремление все познать, попробовать; разноплановые интересы, желания, потребности...). Суть проблемы диалогового общения в умении «сопрягать» эти разные духовные миры. Но достичь этого возможно, если «окунуться» в мир детства, почувствовать себя ребенком, встать в позицию ребенка. Ретроспективный анализ жизненного опыта должен помочь студенту, будущему педагогу понять себя «я в детстве: какой я, мои проблемы, радости, огорчения, тревоги ..» и «я - учитель, знающий возрастные особенности детей, владеющий методами и методиками воспитания и обучения». Понять ученика, значит вспомнить, представить, что чувствует маленький человек в момент общения со взрослым (педагогом, родителем); осознать противоречивость жизненного опыта: что общего между «я - педагог» и «я - ребенок».

Тема: «Возвращение в свое детство» (нравственный мир детства)

Цель: создание эмоциональных «якорей» своего детства; активизация уровня подсознательной памяти.

«Эмоциональные якоря» - это память подсознания, хранящая детские воспоминания и переживания горя, страха, радости, любви, обиды, недоверия, отчаяния и т.д.

Задача практикума: вспомнить и описать не менее двух случаев из своей школьной жизни, где со стороны учителя к Вам было проявлено особое понимание (или непонимание) детской души.

Структура работы: 1. Описание самой ситуации. 2. Поведение учителя (родителя) в этой ситуации. 3. Ваша последующая реакция. 4. Анализ того, что произошло с позиции сегодняшнего дня (рефлексия).

Теоретический материал:

Прочтите размышления подростков о понимании детства и мироощущении ребенка. С чем вы можете согласиться, а с чем нет? Почему? Аргументируйте свой ответ.

«Каждый, и взрослый, и ребенок – живет своей жизнью, в своем мире, со своими радостями и печалью, болью и прекрасными мечтами. И каждый маленький человечек хочет поскорее вырасти и быть похожими на маму или папу, и каждый взрослый и серьезный человек где-то в глубине души навсегда остается ребенком и всю свою трудную жизнь помнить что-то прекрасное из своего далекого детства... Долго помнятся и обиды. Маленького человека очень легко обидеть, оскорбить. Он не ответит взрослому тем же, но в душе останется горький осадок. Взрослый, да, он может многое, но он не может главного в жизни человека, что может ребенок. Ребенок может понять, не указывая и не издеваясь. Порой взрослый не может понять ребенка, а ребенок может понять всегда. Да, ребенка часто наказывают, над ним издеваются взрослые, считая, что они всегда правы, но это не так. Вспомните, когда вы были ребенком...» [42, 62-63].

Возрастное развитие ребенка - это история его переживаний. Постичь мир детства возможно лишь как бы заново «прожив» некоторые моменты своей жизни. Это один из ключей понимания внутренних переживаний растущей личности. Вырастая, мы часто забываем мир детских грез и фантазий; мир радости и горя; страха, отчаяния и победы... Став взрослыми, мы часто боимся признаться себе в душе, что нас тоже в детстве мучили сомнения, что мы также шалили и были неоднократно наказаны. Но мы взрослые, педагоги и родители, порой реагируем на поведение ребенка с позиции строгой категоричности, требуя четкого и беспрекословного выполнения всех наших требований, не пытаюсь понять ребенка и разделить с ним радость или поддержать его в моменты неудач, неуспеха, горькой обиды.

Занятие 1 « Мы понимаем друг друга...» /Содружество неравных/

«Счастье – это когда тебя понимают...»
«Если педагог умеет понять ученика,
...он непременно подберет ключик
к его сердцу»

А. Покрышкин

Основные понятия:

Нравственные чувства - это переживания по поводу того или иного поведения людей или своего собственного поведения с позиций нравственных категорий и оценок.

Нравственные оценки:

- справедливо - несправедливо,

- честно - бесчестно,
 - гуманно – бесчеловечно.
- Нравственные чувства:*
- ✓ симпатия – антипатия,
 - ✓ уважение- презрение,
 - ✓ любовь - ненависть,
 - ✓ индивидуализм - коллективизм,
 - ✓ дружба - предательство и др.

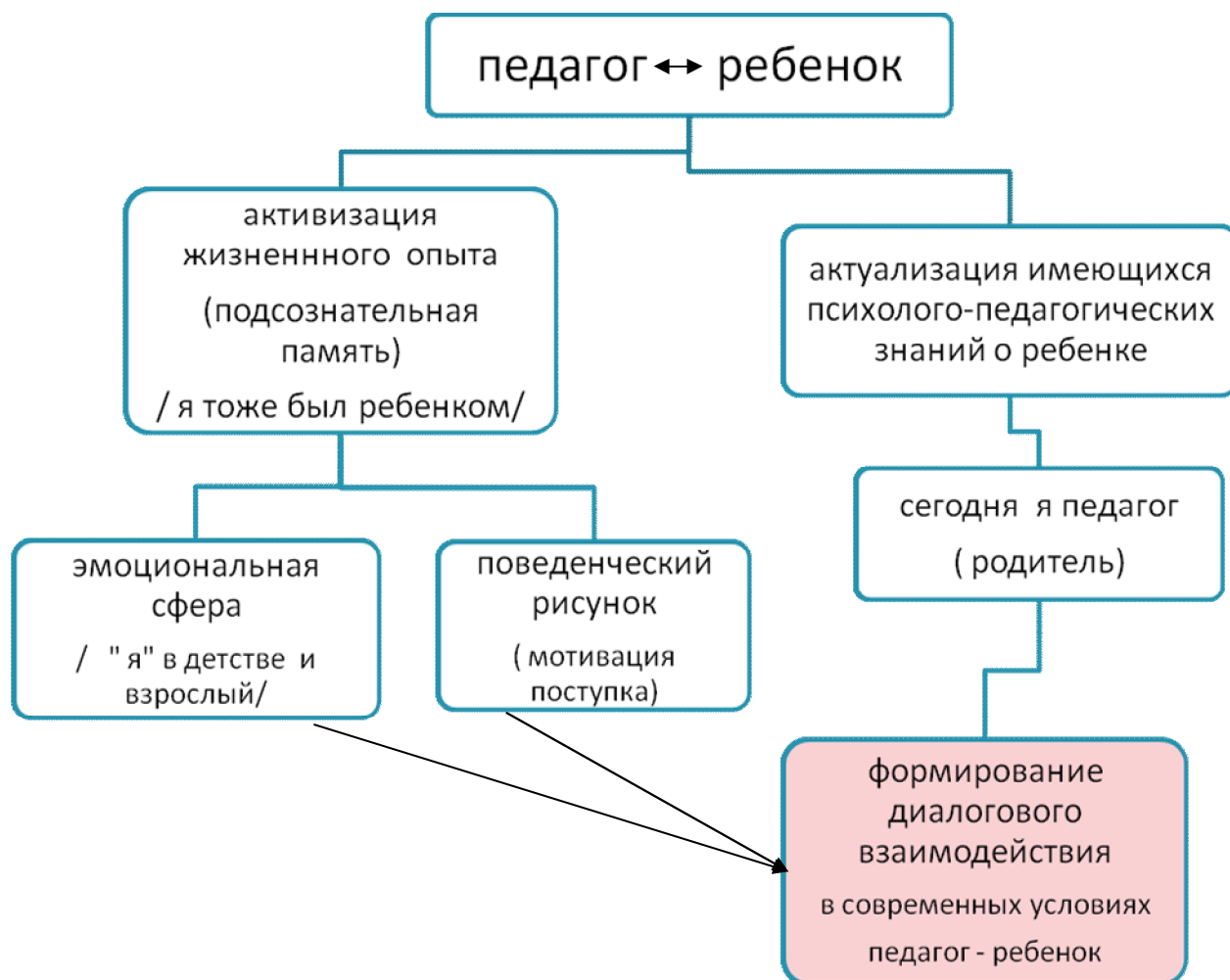


Рис. 15. Технология витагенного обучения на семинарских занятиях курса «Педагогическая этика»

Ключевые профессиональные умения:

- оценивать общее самочувствие ребенка на данный момент;
- соотносить характер взаимодействия с уровнем культуры педагогического взаимодействия (нравственные чувства);
- оценивать субъект-субъектные отношения с позиции прошлого и настоящего («я» - ребенок – «я педагог»);
- корректировать ход педагогического взаимодействия с позиции прошлого и настоящего («тогда - и теперь», «познание самого себя и своих чувств»);

- «диалог с самим собой - кто прав?»);

Содержание занятия

1. Совместный анализ ситуации из школьной жизни (диалог с прошлым и настоящим).

Ситуация 1. (ключевые составляющие ситуации: жестокий мир детства; агрессия, непонимание – «маленький Мук» - и его внутренний мир – учитель: признавать автономию личности, неприкосновенность личности, апеллировать к детскому сознанию).

Со мной в классе училась девочка, которая отставала в умственном развитии (только теперь я поняла, в чем была причина такого отношения к ней), а соответственно и в успеваемости от сверстников. Она была забитой серенькой мышкой и стремилась войти в класс незаметно. Ее часто очень сильно били, даже я иногда пыталась ей сказать что-нибудь грубое, неприятное (теперь мне очень стыдно за свое поведение). Ее мама часто ругалась с нами, жаловалась классному руководителю, встречала дочь из школы. Но мало что помогало в такой ситуации. Девочка возвращалась домой в грязном платье и зареванная. Единственный человек, кто пытался защищать ее, была наша классная руководительница. Остальные учителя просто не обращали на эту ситуацию никакого внимания, считая, что дети разберутся сами. А классный руководитель считала, что этой девочке необходима ее помощь. И мы боялись классного руководителя, что она может нас наказать за издевательства над этой девочкой. Наша классная руководительница постоянно с нами беседовала, говоря нам, что так поступают только самые жестокие люди, порой даже наказывала. А саму девочку учила, как надо защищать себя.

Теперь я вспоминаю эту учительницу, как единственного человека, который противостоял нашей детской жестокости, был искренне заинтересован в воспитании в нас доброты, сочувствия более слабому в отличие от других учителей предметников.

Ситуация 2.1

Ключевые составляющие ситуации: радость праздника и его ожидание, отсутствие подарка – цель не всегда оправдывает средства - муки совести - учитель, который умеет понять и простить.

«Когда я заканчивал 4-й выпускной класс, то у нас должен был пройти официальный праздник по поводу окончания начальной школы. Нас учила великолепная учительница: умная, добрая, справедливая. Мы все ее очень любили. Разумеется, на такой праздник надо было подарить учительнице букет цветов в знак уважения и благодарности за ее труд. Однако я оказался очень беспечным и вспомнил о букете цветов только тогда, когда подошел к самой школе. Возле школы я встретил одноклассника, который, как и я, забыл о цветах для учительницы. Мы решили поискать выход из ситуации и решили нарвать шикарнейшей цветущей сирени прямо у стен школы. Когда мы увлеченно ломали кусты сирени, то наша учительница подошла к нам, она шла на праздник в школу и была очень удивлена на-

шим поведением. Она сказала негромким, удрученным голосом: «Такого я никогда от Вас не ожидала» и ушла. **Нам было очень стыдно, и идти на праздник уже не хотелось.** Букет сирени мы отдали другому нашему однокласснику. **Мы понимали, что огорчили учительницу** и цветы от нас она уже не примет. Когда праздник начался, **то я очень нервничал, что наш проступок раскроется.** Было много родителей, гостей. А тут еще моя мама запоздала и вошла в зал позже. Мне стала и вовсе не по себе, когда мама принесла в подарок такой же букет сирени нашей учительнице и протянула его мне, чтобы я поблагодарил учительницу за ее терпение и любовь к нам, детям. **Я был в ужасе от похожести букета с нашим,** бессовестно сорванным в школьном саду. Поэтому я отверг это предложение и вызвал большое недоумение со стороны мамы. Но мама настояла на своем, и я пошел дарить эту ненавистную мне теперь сирень. Я не помню как я дошел до учительниц, какие слова бубнил в знак благодарности. Но каково было мое удивление, учительница с радостью приняла от меня цветы, говорила какие приятные слова обо мне и не словом не обмолвилась о моей глупой выходке только что на улице. Видимо она поняла меня, увидела на моем лице переживание и смятение души. Она поняла, что я глубоко раскаялся уже в содеянном, больше так делать не буду. Я был очень благодарен ей за это. **Только теперь я понял, что такое настоящий учитель, тот, кто тебя вовремя остановить и никогда не будет упрекать за твою глупость.**

Ситуация 2.2

Ключевые составляющие ситуации: социальные проблемы – возможность разрешить проблему путем обмана – чувство стыда и страха за содеянное – молчание учителя – раскаяние и благодарность.

«Это было в 6 классе. (Это был сложный период для нашей страны, большинство товаров приобреталось по талонам, в том числе и школьные тетради. На каждого ученика было положено определенное количество тетрадей на четверть. На их покупку каждая школа выдавала талоны со штампом своей школы. Но тетрадей все - равно не хватало). Наш класс дежурил по школе. Меня и еще одну девочку попросили что-то взять в учительской. Мы зашли в учительскую, там никого не было. На столе мы увидели штамп нашей школы. У нас сразу появилась мысль воспользоваться этой ситуацией. Мы взяли по листку бумаги и стали ставить штампы... Мы очень увлеклись, и не заметили как в учительскую вошла учительница и увидела нас за этим занятием.

Она поругала нас, но не грубо. Затем отобрала листки со штампами и отправила нас на дежурство.

Я испытывала стыд, боялась, что учительница всем расскажет о нашем проступке. Но она никому не сказала. Меня еще долго мучила совесть, но я благодарна учительнице, что она промолчала.

Я и теперь понимаю, что поступила тогда нехорошо. Но сама жизненная ситуация того времени толкнула нас на этот проступок. Видимо учительница это тоже понимала, в какой-то мере в душе нам сочувствовала, поэтому, наверное, никому об этом не сказала».

2. Групповая дискуссия.

1) «Я» - ребенок и «Я» - педагог: как соприкасаются два мира в одном человеке. Важно ли педагогу помнить свои детские тревоги, переживания, радости, чтобы понять и оценить действия и поступки современных школьников?

2) Детство – один из шагов к пониманию ребенка. Как Вы понимаете высказывание Б. Т. Лихачева?

«Эффект человеческой притягательности возникает в учителе не только благодаря его эрудиции и интеллектуальной развитости. Он образуется как следствие таланта человеческого интереса, любви учителя к другому человеку. Это талант уважения личности ребенка, сочувствие его проблемам и переживаниям, требовательной помощью ему в развитии духовности, интеллигентности, достоинства и самоуважения». /Б. Т. Лихачев/

3) Обычный школьный предмет становится средством для интерактивного диалога.

Школьный ластик – резинка, с помощью которой легко стереть ошибки. Человеку (учителю, ребенку) свойственно ошибаться и совершать ошибки. Легко ли с помощью ластика стереть из памяти то, за что порой бывает стыдно, горько, обидно...?

Вывод: жизненный опыт: я был ребенком и психолого-педагогические знания о личностном развитии и формировании ребенка интегрируются в деятельности педагога - мастера.

«Взрослый грезит о том, чтобы вернуться в детство; ребенок ждет не дожидается, когда станет «большим». Человек вольно или невольно хочет собрать себя воедино, чтобы ощутить полноту своего «Я». Чтобы это случилось, не нужно сверх усилий: увидеть себя ребенком при желании и определенном настрое может каждый – своим внутренним зрением. Увидеть себя ребенком могут помочь дети. Мы же должны им помочь увидеть себя взрослыми. И в этом наша большая ответственность – чтобы не увидели они нас озлобленными, неискренними, легкомысленными. Ведь ребенок порой предъявляет к жизни гораздо более жесткие требования, чем взрослый, и прекрасно чувствуют фальшь» [94, с 59].

Занятие 2. Нравственный мир детских переживаний

Что сильнее – обстоятельства или человек?

Внутренний крик души - за что вы так со мной, взрослые?

Основные понятия:

- стресс
- дидактогенный (школьный) невроз

Ключевые профессиональные умения:

- мотивировать действия в субъект - субъектных отношениях;
- выявлять и фиксировать акт посягательства на достоинство человека;
- уважительно принимать любые проявления ребенка;
- предвидеть последствия нарушения этических норм общения с ребенком.

Теоретический материал

Современному учителю не только самому приходится испытывать многочисленные физические и психоэмоциональные стрессы. В своей работе он имеет дело с учениками, находящимися в состоянии стресса. Сегодня они чувствуют себя менее защищенными перед напором трудно охватываемой и систематизируемой детским умом избыточной информации, усилившимся разрывом между ускоренным физическим созреванием и удлинением периода общественного становления. Вместе со взрослыми они ощущают многие негативные стороны меняющейся жизни: ее непредсказуемость, жестокость, боязнь за завтрашний день.

Кроме этого, одна из серьезнейших проблем сегодняшней школы - катастрофический рост детских *дидактогенных* неврозов (психических расстройств), в чем виноваты прежде всего учителя. Основная их причина - бесчисленные детские фобии, страхи, которые порождаются равнодушным отношением учителя к ученику, ежедневным диктатом, откровенной грубостью и жестокостью.

Проанализируйте высказывание В. А. Сухомлинского. Имеет ли данное высказывание отношение к современной школе? Аргументируйте свой ответ.

«Парадоксальность дидактогенности (школьных неврозов) заключается в том, что они бывают только в школе - в том священном месте, где гуманность должна стать важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и учителем. Дидактогенности - детище несправедливости... Нет ничего опаснее для становления нравственных и волевых сил ребенка, чем безразличие учителя к его успеваемости. Затем - окрик, угроза, раздраженность, а у людей не обладающих педагогической культурой, - даже злорадство: вот ты не знаешь, давай сюда дневник, я тебе поставлю двойку, пусть родители полюбуются, какой у них сын...Болезненная реакция нервной системы на несправедливость учителя у одних детей приобретает характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследования, у третьих - озлобленность, у четвертых - напускная (деланная) беззаботность, у пятых - безучастность, крайняя угнетенность, у шестых - страх перед наказанием, перед школой, перед учителем, у седьмых - кривлянье и паясничанье, у восьмых - ожесточенность, принимающая иногда патологические проявления. Предупреждение дидактогенности зависит от педагогической культуры родителя и учителя», - писал В. А. Сухомлинский [156].

Педагог профессионально ответственен за душевное здоровье ученика. Репрессивная и агрессивная педагогика, как считает доктор и педагог Дубровский А.А., недопустима. Его «Советы раздражителю учителю», несомненно, заслуживают внимания педагога с точки зрения педагогической этики [60]:

- не предъявляйте чрезмерных требований к ребенку, о да!;
- не впадайте в гнев, постарайтесь осмыслить ситуацию;
- не оскорбляйте и не кричите на ученика – это разрушает его психику.

Интерактивные упражнения

Вспомнить и описать случаи из своего детства по следующим темам:

- детские страхи;
- ложь и фантазия;
- непослушание;

- жадность и щедрость;
- дети в бурных проявлениях (радость, гнев, истерики, драки...);
- униженные и оскорбленные и др.

Анализ ситуации с позиции векторных составляющих

1. Описать ситуацию, которая произошла непосредственно с Вами. Вспомнить свои ощущения (настроение, чувства), реакцию на случившееся происшествие.

Если бы Вы были теперь на месте этого учителя, как бы Вы поступили?

2. Групповой анализ предложенной ситуации:

- анализируя взгляды Ваших сокурсников на описанную ситуацию, отметьте внешние и внутренние мотивы такого поведения ребенка и взрослого;
- сравните, если это возможно, вашу реакцию в такой ситуации с позиции поведения вас как ребенка и как воспитателя (учителя).

Ниже приведены ряд впечатлений студентов о своих школьных годах. Попробуйте проникнуть в мир их детских переживаний, прокомментируйте поведение и реакцию учителя в сложившихся ситуациях. Попробуйте поставить себя на место ребенка этого возраста, как бы Вы отреагировали в подобной ситуации; можно ли действиям и поведению учителя найти оправдание? Вспомните подобные случаи из своей школьной жизни.



Рис. 16. Схема анализа педагогической ситуации

Ситуация 1 (ключевые составляющие ситуации: социальные проблемы – гордость за свою малую родину, любимый учебный предмет – неожиданная реакция учителя - унижение за глубокие знания по предмету)

Проблема: ученик знает больше, чем учитель? как реагировать?

«Эта история произошла со мной, когда я учился в 9 классе. Моя семья вынуждена была эмигрировать из Казахстана в г. Кемерово, где я пошел учиться в одну из школ этого города. Когда я учился в Казахстане, то моим любимым школьным предметом была история. Но я изучал не только историю вообще, а историю Казахстана по углубленной программе. В новой школе я стал изучать историю СССР. В данном курсе был небольшой раздел, посвященный истории Казахстана. На одном из уроков я попросился отвечать и подробно рассказал то, чего в учебнике по истории СССР не было. В течение двадцати минут я рассказывал кто такие Амангельды Алиев, Ыбарай Ылтынсарин, Гокаи Валеиханов, в чем их заслуга перед казахстанской землей, какой вклад они внесли в развитие культуры казахского народа.

*Реакция учителя на мой рассказ для меня была неожиданной. Она грубо прервала меня, сказав, что слишком умничаю, что теперь я живу не в Казахстане и нечего бравировать своими познаниями перед одноклассниками, достаточно того, что рассказывала нам она. После чего поставила мне тройку. **Я был подавлен, унижен и с тех пор я историю разлюбил.***

Ситуация 2 (ключевые составляющие ситуации: обычный школьный день – встреча с учителем - детская оплошность - коллективное осуждение с унижением достоинства)

Проблема: злой учитель-непрофессионал? Найти повод и унижить (почему так порой делает взрослый: необходимо снять стресс за счет ребенка; мне просто очень не нравится этот ребенок...)

*«... я училась в первом классе начальной малокомплектной школы в сельской местности... Как – то я шла в школу зимой по заснеженной тропинке и повстречала мою учительницу, Веру Павловну, которая тоже шла в школу на уроки... Учительница со мной заговорила, я что-то ей ответила теперь уже не могу вспомнить о чем был разговор), затем она поспешила в школу и я пошла в школу уже одна... После уроков Вера Павловна попросила остаться весь наш класс (в классе нас было 8 человек)...Затем она вызвала меня к доске и начала всем рассказывать о моем проступке... Оказалось, что при встрече на тропике я забыла с ней поздороваться и в этом была моя страшная вина...Как только учительница меня не стыдила, она припомнила все мои провинности совершенные ранее и сказала, что из меня никогда не вырастет порядочного человека...Я плакала, мне было очень обидно...Я не могла понять в чем я так сильно провинилась...С тех пор я даже неосознанно вздрагиваю, когда кто-то со мной здоровается...**То унижение, которое я пережила в детстве запомнилось на всю жизнь...**»*

Ситуация 3 (ключевые составляющие ситуации: нарушение норм поведения – неадекватность наказания – унижение достоинства личности)

Проблема: кто прав? Мера ответственности?

«Однажды в 9 классе на уроке математики мой одноклассник имел наглость жевать жевательную резинку, хотя знал, что во время занятий это было строго запрещено. Учительница, заметив чавканье моего одноклассника, попросила отдать ей жевательную резинку. Он выполнил требование учительницы. После чего учительница кинула жевательную резинку на пол, растоптала ее и потребовала от моего одноклассника оторвать резинку от линолеума (чтобы впредь он больше так не делал). Одноклассник повинился и стал отдиирать жевательную резинку от пола.

Весь класс был в шоке от этой унижительной экзекуции. Не удивительно, что во взрослой жизни подобные методы приводят к «дедовщине» в армии, насилиям над личностью в тюрьмах. Ведь учительница фактически закладывает модель отношений, когда возможно унижение достоинства другого человека. Она как будто растоптала не жевательную резинку, а самого ученика. Показала ему его место, сравняла с полом».

3. Групповая дискуссия:

Как согласовать с гуманизмом учительской работы жизненный вывод: как ни странно, от больших ударов жизни всегда становишься взрослым быстрее, чем от благополучных подталкиваний судьбы?

Если не испытал сам (страх, боль, радость, успех ...), другого понять невозможно?

Вывод: «Самой главной чертой педагогической культуры учителя должно быть чувство духовного мира каждого ребенка, способность уделить каждому столько внимания и духовных сил, сколько необходимо для того, чтобы ребенок чувствовал, что о нем не забывают, его горе, его обиды и страдания разделяют».

В. А. Сухомлинский

Следующий блок семинарских занятий, представленных далее, объединен общей идеей: «Учитель в истории педагогики России или педагогика через личность учителя». Применяя *витагенную технологию*, мы использовали в качестве источника информации художественную литературу, которая составляла основное содержание практикума. На занятиях в курсе «Педагогическая этика» использовался и прием *витагенных аналогий в образовательных проекциях* («В жизни нет ничего такого, чего еще бы не было»). Данный прием позволяет актуализировать интерес к изучению педагогического наследия, используя художественную литературу, где писатели-классики создали и показали труд и жизнь учителя в разные исторические эпохи. Изучая литературные произведения совместно со студентами филологами, мы имели возможность осмыслить много из прошлого и обобщить тот ценный опыт, который востребован в условиях современной школы. При организации процесса прочтения художественного текста преследовалась цель интеграции филологических и психолого-педагогических знаний студентов. На занятиях со студентами использовались дискуссионные формы общения, диалог и полилог. Использование диалога в процессе анализа поведенческого рисунка учителя позволяло создать ситуацию понимания ценности педагогического опыта прошлого; заинтересованность участников субъект - субъектного общения в обсуждаемой

проблеме способствовала переходу диалога в полилог. Внимание студенческой аудитории при работе с художественными текстами акцентировалось на ведущем мотиве-цели – «всмотреться» в духовную («бездуховную») жизнь учителя (выявить контрасты, противоречия в поведении персонажа), понять проблему, авторскую позицию, актуализировать собственные знания в области понимания человеческой личности, высказать свое мнение, оценить прочитанное в историческом и современном контексте.

Тема: Образ учителя в художественной литературе (по произведениям художественной литературы)

Каждый педагог вовсе не матрац,
набитый добродетелями, а личность,
определенный склад характера,
особая «порода», каждый в своем стиле»

В. Н. Сорока-Росинский

Вся классическая литература –
есть великая Книга воспитания»

В. А. Разумный

Цель: анализ деятельности учителя с позиции художественного авторского видения (*путешествие из прошлого в будущее*)

Основные понятия:

- ✓ Антагонизм – «борюсь против кого-нибудь», непримиримое противоречие;
- ✓ Амбивалентность – двойственность силы, единство двух противоположных сил;
- ✓ Литературный герой – целостный образ человека – в совокупности его облика, образа мыслей, поведения, душевного мира.

Задача практикума:

- 1) Прочитать отрывки из литературных произведений, посвященных учителю:
А. П. Чехов «Человек в футляре»
Н. В. Гоголь «Мертвые души» (отрывок из поэмы «Любитель тишины и похвального поведения»);
Н. Г. Гарин – Михайловский «Детство Тёмы»
С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука»
Л. Кассиль «У классной доски»
В. Астафьев «Последний поклон»
В. Распутин «Уроки французского».
- 2) Работа с текстом. Этическая дилемма: Учитель - герой своего времени или жертва обстоятельств?
- 3) Проекция: прошлое и будущее (в современной школе нет ничего такого, чего еще не было в прошлые времена):
 - Инструкции и правила: всегда ли им надо следовать? (учитель Беликов из

рассказа А. Чехова, живущий по принципу «как бы чего не вышло»);

- Дисциплина и послушание: антагонизм или амбивалентность? (по Н. В. Гоголю);
- Личность и коллектив, семейное и общественное воспитание (по Н. Г. Гарину-Михайловскому, С. Т. Аксакову);
- Учитель всегда остается учителем (по Л. Кассилю и В. Астафьеву);
- «Странно: почему мы так же, как и перед родителями, всякий раз чувствуем свою вину перед учителями? И не за то вовсе, что было в школе, - нет, а за то, что случилось с нами после» /В. Распутин/.

Анализ литературных произведений направлен на поиск проблем, которые волнуют сегодня современную школу и общество. Каждая эпоха порождает свои проблемы, связанные с воспитанием и обучением подрастающего поколения. Проблемы школы в ту или иную эпоху решались с учетом доминирующих позиций и общественных взглядов на процесс воспитания: норма и антинорма, позитив и негатив, добро и зло, обретение и потеря и др. Проецируя эти проблемы в сегодняшний день, современный учитель должен уметь рассматривать педагогическую ситуацию в разных ракурсах, опираясь на жизненный опыт поколений.



Рис. 17. Схема анализа «Учитель - литературный герой – история и современность»

Ключевые профессиональные умения:

- проявлять интерес к особенностям личности учителя в ретроспективе через художественный образ;
- мотивировать деятельность субъектов воспитательно-образовательного

процесса;

– сопоставлять алгоритмы решения педагогических проблем с позиции прошлого и настоящего.

Структура работы:

1. Анализ литературного произведения по схеме: портрет учителя – авторское видение – оценка образа учителя с позиции читателя и т.д.;
2. Моделирование ситуации в современном социуме;
3. Прогнозирование возможности решения проблем воспитания и обучения в современной школе.

Теоретический материал:

Прочтите данные высказывания педагогов и писателей. Докажите или опровергните данные точки зрения, используя:

- 1) предложенные для анализа художественные тексты;
- 2) знания из области педагогики и психологии;
- 3) собственный жизненный опыт.

«Исторический путь развития отношений «педагог - дети» наполнен множеством разнообразных решений, от определения роли педагога как усмирителя буйной природы ребенка до постановки знака равенства между ними. Каждая эпоха искала свое решение в соответствии с концепцией человека как такового и с общим воззрением на воспитание» [160, с. 72].

«Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое, с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого - сообщать уже приобретенное им. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно» [160, с. 207].

Зачастую школа учит замечать действия, а не состояние, результат, а не процесс, поступок, а не отношение, чем значительно обедняет эмоциональный спектр общения» [185].

«Педагог проектирует личность, видит ее сегодня и в будущем, знает тончайшие движения человеческого сердца. Он наставник, учитель жизни, воспитатель нравственности. Мастерство, искусство заключается здесь в том, чтобы заронить в сознание маленького человека то зернышко мысли, которое способно дать могучую поросль раздумий о собственной судьбе, о будущем, о жизни, о людях ...» [156].

2. Групповая дискуссия:

«Человека можно научить всему, но ему нечего делать в школе, если педагогическая работа не приобрела для него общественную значимость, не стала его личной ценностью»

В. А. Слостенин

Вывод: Проблемы школы, воспитания и образования с течением времени в

целом не меняются, но отношение к ним в новой исторической реалии переводится на качественно иной уровень. Вчерашнее и сегодняшнее воспитание не «хуже» и «не лучше» - оно видоизменяется субъектами воспитательно-образовательного процесса согласно новым ценностям и идеалам эпохи.

Вариантом домашнего задания для студентов – филологов может быть анализ художественного произведения с позиции выявления семейных отношений и воспитания ребенка (по произведению *М. Горького «Детство»*).

Представьте, что Вас пригласили воспитателем в дом к Алексею Пешкову.

План Ваших действий:

- *Опираясь на уже приобретенные знания в области психологии и педагогики, изучите семью Пешковых;*

- *Опишите, какие методы психологического и педагогического исследования Вы могли бы использовать при решении этой задачи;*

- *Разработайте программу изучения семьи и охарактеризуйте ее по схеме:*

- ✓ *тип семьи (по структуре, составу, характеру взаимоотношений);*

- ✓ *какие функции она выполняет и как, степень влияния на развитие Алексея Пешкова тех особенностей, которые присущи этой семье;*

- ✓ *подход к воспитанию и сложившийся стиль взаимоотношений с детьми и домочадцами;*

- ✓ *определите задачи, стратегию и тактику своего педагогического поведения и воспитательной деятельности с учетом: специфики формирующего влияния данной семьи и того, что Вам поручили воспитывать детей в семье Пешковых-Кашириных.*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА ПО УПРАВЛЕНИЮ ВНЕДРЕНИЕМ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Педагогическая модель деятельности методической службы вуза

Коренное улучшение профессиональной подготовки специалиста, прежде всего, связано с преодолением экстенсивных путей развития высшего образования и их отрицательных последствий. Сложившаяся система высшего образования не способствует развитию самостоятельного творческого мышления, овладению студентами технологиями «новых поколений». Необходим решительный поворот от массового валового обучения к усилению индивидуального подхода, к развитию творческих способностей студентов с опорой на педагогические технологии обучения. Новое качество подготовки специалистов может быть достигнуто путем интеграции высшего образования с наукой и практикой.

Успешное реформирование высшего образования предполагает разработку новых научно обоснованных предложений по управлению внедрения эффективных технологий современной организации процесса обучения и воспитания в вузах.

Совершенствование высшего образования предполагает внедрение научно-педагогических достижений в проектирование и осуществление вузовского обучения, в анализ его итогов, используя для этого специально разработанные научно-практические педагогические нормативы, на основе достижений науки и передового опыта, а также соответствующий учебно-методический механизм, который обеспечивал бы реализацию требований этих нормативов в повседневной работе преподавателей.

Другими словами, высшему учебному заведению необходима научно обоснованная нормативная модель целостной системы обучения, обеспечивающая органическую интеграцию вузовского преподавания с наукой и практикой. Фундаментом такой интеграции является учебный процесс, построенный на основе нормативной модели и принципа взаимной заинтересованности вуза, науки и практики.

Модель деятельности методической службы в вузе должна быть построена в соответствии с содержанием образования, с ориентацией на конечный результат.

Рассмотрение проблемы профессионального творческого становления преподавателя в условиях вуза, с точки зрения философской, социально-экономической, психологической и педагогической науки создает методологические основы

для ее решения, среди которых важнейшими являются: специально организованная научно-практическая деятельность, система взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека; непрерывность и преемственность, суть механизма которой состоит в том, что подготовка к профессиональной деятельности на каждом последующем этапе включает в себя общетеоретические и специальные знания и умения, полученные на предыдущем этапе; каждый последующий этап является развитием предыдущего с качественно новыми образованиями; каждый новый этап формирования профессионального становления есть только условное дискретное образование в непрерывном процессе: система профессионального становления преподавателя содержит в себе возможности для решения проблем, которые невозможно решить на отдельных его этапах.

Педагогический анализ проблемы дает основания для построения социально-педагогической модели профессионального становления преподавателей, реализующей поэтапное становление на основе преемственности целей, содержания, технологий и организационных форм.

Процесс профессионального становления преподавателя вуза мы рассматриваем в динамике, в постоянном совершенствовании, где доминирующую роль играет формирование профессиональных знаний, умений, навыков. Интегрирование деятельности кафедр и деканатов на основе единого организационно-методического обеспечения позволяет проследить динамику процесса профессионального становления на аналитико-прогностической основе.

В организационно-методическое обеспечение процесса профессионального становления преподавателя вуза мы включаем как непосредственную подготовку, так и социально-психологическую подготовку к профессиональной деятельности.

В результате анализа теории и практики нами выделены три группы условий, обеспечивающих эффективность этого процесса: научно-методическая, организационная, дидактическая.

К научно-методической группе мы относим:

- программу подготовки преподавателя к обеспечению анализа психофизиологических качеств и свойств личности студента с целью индивидуального и дифференцированного подхода к нему в процессе обучения и подготовки к профессиональной деятельности;
- программу обучения моделированию условий, ситуаций, в которых проверяются и развиваются профессионально важные качества;
- программу подготовки преподавателя вуза к реализации содержания, форм и технологий обучения студентов.

Организационными условиями профессионального становления преподавателя вуза являются:

- интеграция деятельности кафедр и факультетов на методических и дидактических уровнях;
- построение процесса деятельности преподавателей вуза по профессиональной подготовке студентов на принципах гуманизации, демократизации, практико-ориентированной направленности.

В группу дидактических условий профессионального становления преподавателя вуза входит:

- программа профессиональной подготовки преподавателей вуза к обеспечению развития у студентов профессионально значимых качеств личности;
- наличие достаточно оснащенной научно-методической базы для проведения учебных занятий и самостоятельной работы на этапе профессиональной подготовки студентов в вузе;
- учебные планы и программы по дисциплинам, обеспечивающим подготовку студентов к профессии.

В этих условиях возрастает роль преподавателя высшей школы, требования к его личным качествам как специалиста и как человека. Между тем в последние годы появились веские основания роста потребности в специалистах с педагогическим образованием более высокой квалификации, чем подготавливаемые за пять лет преподаватели с ориентацией в основном на общеобразовательную среднюю школу. Изменилась конъюнктура на рынке педагогического труда: обозначилась тенденция роста спроса на педагогов с университетским образованием для работы по программам повышенного уровня в различных высших учебных заведениях, что приводит к постоянным поискам путей совершенствования качества подготовки преподавателей в университетах.

Вузы располагают традиционными и новыми возможностями успешной подготовки преподавателя такого типа. Специфика университетской подготовки педагогических кадров особо может проявиться в фундаментальности и системности содержания профессионального (специального) образования: в нацеленности на выработку у специалиста исследовательских навыков и умений; в благоприятных условиях для формирования широкой общенаучной и общекультурной эрудиции, личностных качеств будущего преподавателя, в овладении новыми современными педагогическими технологиями и др.

Концепция комплексной программы становления в вузе современного профессионала базируется на целевой установке формирования разносторонне развитой, социально активной, творчески мыслящей личности преподавателя нового типа.

Важным аспектом улучшения качества повышения квалификации преподавателя вуза является обеспечение единства учебной и научной деятельности, в том числе по проблемам обучения и воспитания.

Таким образом, для повышения качества педагогической квалификации преподавателя вуза необходимо использовать новые, все более активные технологии, усилить их индивидуализацию и дифференциацию.

Мы подчеркиваем необходимость принципиальной реконструкции имеющейся системы повышения квалификации педагогических кадров, изменения ее методологии исходя из новой парадигмы образования.

Происходящая переоценка всей нашей общественной жизни обнаружила существенные изъяны в подготовке преподавателя вуза. До сих пор преобладает субъектно-объектная парадигма, отнюдь не свободная от недостатков, таких, например, как авторитарный стиль педагогического руководства, предпочтение конформистского поведения со стороны студентов, формализм «педагогика мероприятий». Думая о качественно новой подготовке преподавателя вуза, необходимо пересмотреть состояние системы профессиональной подготовки, т.к. от ее качества, интенсивности и мобильности зависит будущее страны, поскольку социально-

ценностный, общественно-исторический опыт, выработанный наукой и практикой, в значительной степени аккумулирован в личности преподавателя.

В связи с этим мы переносим акцент на партнерство преподавателя и студента, а характер их взаимоотношений определяем как субъект-субъектные. Мы определили стержневые задачи:

- развивать творческий потенциал преподавателя и студента на базе сотрудничества;
- стремиться к самореализации и самовыражению в учебном процессе обоих субъектов;
- совершенствовать процесс овладения преподавателями вуза новыми педагогическими технологиями.

По словам Л. С. Выготского, роль преподавателя вуза сводится к тому чтобы «быть организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером его взаимодействия с каждым» [43]. Прямая обязанность профессорско-преподавательского состава и коллектива всего вуза состоит в том, чтобы помочь студенту в процессе его становления не только как будущего специалиста, но и как личности, содействовать созданию внутри микросоциума атмосферы свободы, самоуважения, творчества.

Мы представляем модель деятельности методической службы вуза, обеспечивающей решение обозначенных проблем.

Основу формирования модели в науке составляет искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа, логико-математических формул, физической конструкции и т.п., который, будучи аналогичен (подобен, сходен) исследуемому объекту, отражает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта.

Построение педагогических моделей имеет свои, специфические особенности, в них основными элементами моделируемых явлений могут быть отдельные личности, социальные группы, социальные общности, объединенные разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе. При построении модели мы учитывали, что характер и содержание педагогических действий в той или иной мере детерминирует действие входящих в нее индивидов и групп, и в определенных ситуациях каждая социальная система выступает по отношению к окружению как единое целое.

Моделирование деятельности методической службы вуза предполагает построение системы, функционирующей аналогично исследуемому процессу. Наличие отношения частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Создание упрощенной модели системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений.

Система повышения квалификации преподавателя вуза строится на основе нескольких важнейших положений:

- фундаментальность и универсальность предметной и психолого-педагогической подготовки – главный системообразующий элемент преподавателя вуза – профессионала широкого профиля;
- вариативность обучения (выбор различных образовательных и профессио-

нальных программ) и тем самым более полная реализация творческого потенциала личности;

- преемственность образовательно-профессиональных программ повышения квалификации преподавателя вуза, их разнообразие;
- научно-исследовательская направленность повышения квалификации преподавателя вуза как основа развития у них интереса к научному поиску и формированию творческой личности профессионала, умеющего прогнозировать свою профессиональную деятельность, строить собственные системы, обучения и экспериментально апробировать их;
- гибкость обучения, способного реагировать на изменение социальных процессов;
- максимальное обеспечение возможности использования современных педагогических технологий;
- максимальное приближение отечественной системы повышения квалификации преподавателя вуза к международным стандартам и др..

Модель деятельности методической службы вуза представлена в таблице 20, где по горизонтали расположены четыре основных звена, непосредственно занятые в процессе профессионального становления преподавателя вуза: учебно-методическое управление и научно-методический совет, деканаты и кафедры, преподаватели и курсы преподавателей высшей школы. В каждой из вертикальных граф системы выделены цели, функции направления, организационные формы, технологии, методы, программно-методические средства, критерии эффективности профессионального становления.

В педагогике можно считать научно доказанной возможность применения системного подхода, а также моделирования не только в исследовании педагогических проблем, но и в организации учебно-научно-методической работы, которая является системой особого рода.

Для нашего исследования принципиальное значение имеет вывод, полученный при системном исследовании проблем, который гласит, что на пути к решению любой проблемы осуществляются одни и те же этапы и в одинаковом порядке. К таким этапам относятся:

- формулировка цели;
- выделение конкретных задач, составляющих целевую проблему;
- определение путей решения задачи;
- построение модели решения задачи;
- анализ модели решения задачи;
- реализация модели решения на конкретном материале.

Эта единая структура решения проблем справедлива и для решения проблемы методического обеспечения воспитательно-образовательного процесса в вузе. Анализируя учебно-научно-методическую работу, мы рассматриваем ее, прежде всего, с точки зрения целостности.

При построении модели деятельности методической службы вуза мы определили социальные, психологические, дидактические и воспитательные цели для трех основных субъектов, обеспечивающих педагогический процесс: учебно-методическое управление (УМУ) и научно-методический совет (НМС), деканаты и кафедры, преподаватели.

УМУ и НМС, деканаты и кафедры, преподаватели, находясь на своем уровне влияния на воспитательно-образовательный процесс вуза, должны определять цели деятельности по-разному. Характер деятельности НМС: координация работы всех подразделений вуза, деканатов и кафедр – обеспечивающий работу факультетов, преподавателей – формирования профессиональные творческие умения и навыки студентов. Цели (а далее и другие компоненты системы организационно-методического обеспечения) сформулированы нами в соответствии с характером деятельности, ориентированной на конечные результаты – подготовку творческого специалиста в вузе.

Социальные цели: разработка учебных планов, отвечающих запросам личности и общества; формирование личности, соответствующей социальным требованиям; формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, соответствующей социальному заказу.

Психологические: координация действий психологической службы по адаптации студентов к избранной профессиональной деятельности: создание условий для профессионального становления студента как будущего профессионала; формирование профессионально значимых качеств личности.

Дидактические: обеспечение интеграции всех учебных предметов относительно конечных целей обучения; организация образовательного процесса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта; формирование профессиональных знаний, умений и навыков.

Воспитательные: разработка и реализация программ развития личности и коллектива; формирование ответственного отношения к работе по избранной профессии; воспитание положительного эмоционального отношения к профессии.

Для реализации поставленных целей нами определены функции, имеющие свое проявление в деятельности всех звеньев системы.

Обучающие: координация деятельности факультетов и кафедр по разработке учебных планов; осуществление деятельности по реализации учебных планов; обучение специальным знаниям, умениям профессионального труда.

Развивающие: внедрение в образовательный процесс передовых педагогических технологий; организация мероприятий по изучению новых педагогических технологий; использование на занятиях оптимальной педагогической технологии.

Воспитывающие: стимулирование и пропаганда передовых педагогических технологий; поддержка и развитие новых педагогических технологий; коррекция ценностных ориентаций.

Содержание деятельности определялось поэтапно:

1-й этап. Поисковый: координация работы факультетов и кафедр по программе профессионального становления специалиста; обеспечение реализации программы вхождения студента в профессию, успешной адаптации его на этапе вхождения; ориентация студентов на приобретение навыков творческой работы на

занятиях и в самостоятельной работе.

2-й этап. Констатирующий: изучение и анализ динамики изменений в процессе становления специалиста; изучение изменения отношения к профессии, стимулирование творчества студентов в процессе учебы; внедрение, обобщение и использование творческих навыков студентов на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе.

3-й этап. Формирующий: руководство разработкой программ становления будущего творческого специалиста; разработка программ становления профессионала, организация практик в выбранной профессиональной области; семинары, консультации.

В соответствии с целями, функциями и содержанием деятельности, мы определили формы организации воспитательно-образовательного и научно-исследовательского процессов и самостоятельной работы студентов и преподавателей.

Организация воспитательно-образовательного процесса включает организацию и поддержку повышения педагогического мастерства преподавателей (стажировки, ФПК, ИПК, семинары, школы); формирование специализаций, проведение практикумов по педагогическому мастерству, экспедиций, педагогических практик; лекции, семинарские, лабораторные и практические занятия, индивидуальная работа со студентами.

Организация научно-исследовательского процесса включает организацию и поддержку научных школ, научно-практических конференций, обобщение педагогического опыта и др.; олимпиады по профессии, защита курсовых и дипломных работ на месте будущей работы, НИРС; педагогические чтения, творческие отчеты, работа на экспериментальных площадках, проблемные семинары и т.д.

Организация деятельности во внеучебное время включает совершенствование программы по руководству самостоятельной работой студентов и преподавателей; развитие института кураторов, клубы по интересам, творческие объединения, экспедиции и т.д.; индивидуальная и групповая работа со студентами в творческих объединениях преподавателей.

Педагогические технологии делятся на группы: диагностики, формирования качеств личности, организации деятельности и контроля.

К технологиям диагностики мы отнесли: методы изучения психолого-педагогических условий развития творческих способностей будущего профессионала; методы изучения качеств, необходимых для специалиста и динамики формирования этих качеств; методы изучения личности, анализа динамики развития и самосовершенствования и др.

К технологиям формирования качеств личности мы отнесли: подготовка сквозных программ профессионального становления специалиста; проведение имитационных игр, научных и педагогических конференций студентов и аспирантов; беседы и консультации об особенностях будущей профессии, привитие интереса к этой профессии и др.

К технологиям организации деятельности мы отнесли: внедрение сквозных программ становления специалиста в практику работы факультетов; организация и проведение просеминаров, практик по месту будущей работы как метода формирования творческих навыков специалиста; проведение учебных занятий различных

форм с целью формирования профессиональных навыков специалиста др.

К технологиям контроля мы отнесли: социологические исследования и анализ уровня сформированности творческих способностей студентов; постановка и решение творческих задач, направленных на совершенствование технологии обучения студентов и выполнение государственного образовательного стандарта; помощь в осуществлении индивидуальных планов становления студента как специалиста, анализ и коррекция деятельности студентов и др.

Обобщенными средствами достижения цели становления специалиста являются интегрированные программы обучения и воспитания студента в вузе, которые разрабатываются на факультетах, рассматриваются и утверждаются научно-методическим советом и внедряются в практику под руководством учебно-методического управления. Деканаты и кафедры в свою очередь детально разрабатывают технологию внедрения интегрированных программ становления специалиста, корректируют содержание и формы обучения и воспитания. Преподаватели факультета и межфакультетских кафедр, используя технологии обучения, на аудиторных занятиях и в индивидуальной работе, формируют у студентов необходимые профессиональные умения и навыки специалиста.

Разработанная нами модель методической службы вуза отвечает потребностям практической деятельности профессорско-преподавательского коллектива вуза для реализации основной задачи: подготовка, становление и развитие специалиста. Эффективность решения этой задачи обусловлена комплексностью мероприятий по методическому обеспечению воспитательно-образовательного процесса, когда каждому преподавателю предоставляется возможность выбора траектории самоактуализации своих творческих профессиональных предпочтений.

3.2. Основные требования к деятельности преподавателя вуза

В процессе решения задач, стоящих перед вузом, важно выделить основополагающие требования к преподавателю вуза.

Мы выделили следующие:

- преподаватель должен быть сам творческой личностью. Никакие призывы к творчеству не смогут создать атмосферу творчества, если преподаватель не является творческой личностью;
- преподаватель должен иметь фундаментальные научные знания по предмету, который он преподает;
- преподаватель должен быть убежден, что каждый из студентов способен к творчеству;
- преподаватель должен владеть всем арсеналом педагогических технологий, используемых в вузе.

Остановимся на каждом из них подробнее.

Для преподавателя не должно существовать раз и навсегда заданных стереотипов. Он должен легко переходить от одной мысли к другой. Прекрасно владеть словом, жестами, мимикой, интонацией. Его нельзя сбить с мысли вопросом, который может возникнуть у аудитории (вопросы как раз свидетельствуют о заинтере-

сованности слушающих, об эффективности речевого воздействия). Отвечая на вопросы студентов, преподаватель может сделать нестандартные выводы по излагаемому материалу, вступить в полемику со студентами. Возвращаясь к канве лекции, он обнаруживает, что дальнейший материал можно представить по-новому. Несомненно, размышления вслух во время лекции превращают лекцию не в пассивное слушание, а в удивительно гармоничное сотворчество говорящего и слушающего. При таком чтении преподаватель чувствует каждого студента. Возникает аура творчества, желание додумать мысли, высказанные на лекции, как преподавателю, так и студентам. Такую лекцию невозможно репродуцировать в полном объеме, равно как и полностью записать. Она заставляет слушающих генерировать идеи лекции, подвергать какие-то пункты сомнению, вступать с преподавателем в дискуссию. Такой преподаватель не будет следовать принципу «повторенье – мать ученья». Этот принцип, действовавший как основополагающий при обучении, совершенно справедливо в настоящее время подвергается критике как несостоятельный в процессе обучения студентов творческому мышлению.

Слабые фундаментальные знания некоторых преподавателей являются недостатком высшей школы. Естественно, что, находясь в рамках предложенного конспекта и отчасти домысливая что-либо свое в его границах, они тем самым ставят себя в условия выработки у студентов механической памяти, информативного мышления, которое без развития остальных видов памяти и мышления не способствует творчеству студентов.

Теоретические знания исключают слепое подражание чужой идее. Они вырабатывают системное видение излагаемого материала, способствуют развитию ассоциативного мышления, прежде всего у преподавателя, а потом уже у студентов.

Навешивание ярлыков на студентов, к сожалению, часто является нормой в педагогической деятельности. Преподаватель должен усвоить, что каждый имеет право на ошибку. Но для того чтобы это понимать, преподаватель должен обладать качествами творческой личности. Необходимо учитывать, что мыслительные процессы по-разному, с различной степенью быстроты реализуются у разных студентов, что обусловлено целым рядом факторов; генетических, физиологических, социальных, в частности, той средой, в которой находится студент, его возрастными и половыми особенностями и др. Иногда ошибки в ответах можно интерпретировать так, что они окажутся небольшими открытиями, позволят увидеть в новом ракурсе излагаемую проблему, вызвать состояние инсайта, построенного на понимании сделанной ошибки.

Таким образом, ведущими функциями преподавателя в системе вузовского образования являются:

- создание атмосферы творчества, научно-педагогического поиска на различных уровнях воспитательно-образовательного процесса, возможности для педагогического общения;
- методическая обеспеченность воспитательно-образовательного процесса, создание качественно новой системы методической работы преподавателей и др.

Какие бы изменения ни происходили во всех сферах жизни общества и, в частности, в высшей школе, в системе высшего образования, – подготовка специалистов, ее уровень и эффективность определяются качеством преподавания и ор-

ганизацией познавательной деятельности студентов, культуры научно-педагогического труда. Личность преподавателя, ученого (его профессионализм и культура, стиль деятельности) была и остается главной фигурой и центральной проблемой во всей жизнедеятельности вуза и, прежде всего, в обучении и становлении студента как специалиста, в формировании научно-интеллектуального потенциала страны. Это давняя и хорошо известная истина. Однако в последние годы она подвергается девальвации. Вузы приобрели финансово-экономические проблемы, недостаточное материально-техническое обеспечение, снизилась приоритетность высшего образования (и вообще образования) в государственной политике, возникла иррациональная стихия рыночных отношений. Это в какой-то степени отодвигает вопросы научно-педагогической культуры, методического мастерства и методологии преподавания на второй план, а нередко и на периферию вузовской жизни.

В этих условиях проявляется неподвластная никаким реорганизациям и финансово-экономическим трудностям потребность и глубокая заинтересованность вузовской научно-педагогической общественности в разрешении проблем педагогики высшего образования, повышения качества и эффективности обучения студентов, культуры и результативности преподавательского труда, управления познавательной деятельностью студента, формирования личности специалиста в органическом единстве ее профессиональных, гражданских и социокультурных свойств.

Изменения, которые претерпевает высшая школа, трудности, которые переживает вуз, не изменили основную проблему в системе высшего образования. Для вуза в современных условиях важна культура научно-педагогического общения преподавателя и студента, педагогическое мастерство, способность и умение эффективно организовать и направлять познавательную деятельность будущего специалиста. Научно-педагогическая культура профессорско-преподавательского состава, личность преподавателя являются исходным и неперенным условием и фактором эффективности воспитательно-образовательного процесса, эффективности профессиональной, нравственной и – в более широком контексте – социальной деятельности. От научной эрудиции, от знаний методологии, методического мастерства, педагогических способностей, нравственных позиций преподавателя, всего профессорско-преподавательского состава зависит формирование профессиональных знаний и умений, интеллектуальное и нравственное развитие студентов. Научно-педагогическая и общая культура преподавателя, его психологические качества оказывают существенное влияние не только на усвоение студентом учебного материала и становление профессионального мышления, но и на жизненные позиции формирующегося молодого специалиста.

Трансформации и изменения, с которыми вошла российская высшая школа в XXI век, смещают многие акценты научно-педагогической деятельности вузовского преподавателя.

В научно-педагогическом труде есть свои тайны ремесла, профессионального мастерства, свои законы, практическая реализация которых оборачивается глубокой заинтересованностью студентов к преподаваемому предмету, к интеллектуальному и человеческому общению с преподавателем, продуктивностью воспитательно-образовательного процесса и познавательной деятельностью. Конечно, нет однозначной и обусловленной связи между научно-педагогической культурой

преподавателя и успехами познавательной деятельности студента, его социальным взрослением. Последнее зависит и от свойств личности студента, его интеллектуального потенциала, социальных установок, ориентации на ценности образования, от культурно-духовного типа среды его общения, от материальной обеспеченности и т.д. Однако научно-педагогическая культура, профессиональное мастерство преподавателя и его личные качества играют особую роль. Они не только могут компенсировать дефицит других средств и условий, но являются ведущим фактором организации творческой познавательной деятельности студентов, придают ей необходимую направленность, стимулируют и рационализируют ее, формируют когнитивные и морально-психологические условия становления профессионального мышления студента. Наоборот, низкая научно-педагогическая культура преподавания может снизить познавательный интерес студента, его продуктивность обучения, примитивизировать профессиональное и социальное мышление, сформировать и зафиксировать негативные жизненные установки.

Проблемы повышения уровня научно-педагогической культуры не могут быть решены абстрактно-директивными указаниями, повышением общих требований к профессорско-преподавательскому составу. Для их практического решения необходимы:

- эмпирический и аналитический материал о педагогических технологиях, уровне преподавания, их реальной эффективности;
- анализ ориентации студентов на различные компоненты, формы учебного процесса, стили и методы преподавания;
- определение и реализация на этой основе конкретных путей, способов повышения научно-педагогической культуры преподавателей вуза, преодоление ее слабых звеньев;
- способность преподавателя к научной педагогической рефлексии своего и чужого опыта, умение и возможность овладевать эффективными обучающими технологиями;
- организационное, финансово-экономическое, техническое обеспечение и стимулирование повышения качества научно-педагогического труда;
- соответствующая морально-психологическая атмосфера на кафедрах, факультетах, в вузах, ориентированная на обучающий процесс как профессиональное творчество.

Преподаватель вуза выполняет определенную функцию и в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность преподавателя в нашей культуре имеет тенденцию к отклонению от собственно педагогической функции к функции передачи культурных ценностей, пассивной воспроизводящей деятельности. Правда, у ориентации на культуру (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Преподаватель действительно является носителем культуры. И такое представление о преподавателе наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец – средние века). Соответственно и общение так себя осознающего преподавателя (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме. Современную европейскую культуру называют «синкретической» или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации

понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры отражаются в педагогическом самосознании. Преподаватель теперь не «образец», а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли, и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать и воспринимать других людей, что и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

3.3. Структура педагогической деятельности

Для эффективного выполнения педагогических функций современному преподавателю вуза важно знать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации (табл. 27).

Таблица 27

Структура педагогической деятельности

Этапы и компоненты	Деятельность	Педагогические действия	ПВУ и К
1	2	3	4
Подготовительный этап	Конструктивная деятельность	1. Формулирование педагогических целей 2. Диагностика особенностей и уровня обученности студентов 3. Выбор содержания учебного материала будущих занятий 4. Выбор методов обучения 5. Проектирование своих действий и действий студентов	1. Высокие научные профессиональные знания 2. Психолого-педагогические и методические знания 3. Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процесса	Организаторская деятельность	1. Установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях	4. Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроение коллектива в целом

1	2	3	4
		2. Стимулирование деятельности студентов	5. Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения 6. Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал
		3. Организация своей деятельности по изложению учебного материала	7. Культура речи, эрудиция 8. Экспрессивные способности 9. Распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление
		4. Организация своего поведения в реальных условиях	10. Выдержка, умение управлять собой, настроением 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами, наличие способностей
		5. Организация деятельности студентов 6. Организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	12. Организаторские способности 13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения излагаемого материала
	Коммуникативная деятельность	1. Установление правильных взаимоотношений со студентами	14. Наличие потребности общения 15. Педагогический такт
		2. Осуществление воспитательной работы	16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия 17. Демократический стиль общения и руководства

1	2	3	4
Этап анализа результатов	Гностическая деятельность	1. Анализ результатов обучения, воспитания	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности
		2. Выявление отклонений результатов от поставленных целей	19. Самоанализ своей педагогической деятельности
		3. Анализ причин этих отклонений	20. Самообразование, изучение новых технологий обучения, воспитания
		4. Проектирование мер по устранению этих причин	21. Самообразование в области проектных педагогических технологий
		5. Творческий поиск новых методов обучения, воспитания	22. Творческий подход к педагогической деятельности

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание обучающей и исследовательской функций. Исследовательская работа совершенствует научный потенциал преподавателя, развивает его творческие умения, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Как показало наше исследование всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

- 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);
- 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);
- 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (примерно 2/5).

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно.

Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педаго-

гической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический.

Конструктивный компонент обеспечивает реализацию тактических целей; структурирование учебного курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса вуза приходится ежедневно каждому преподавателю. Д. Аллен, К. Раин выделяют некоторые требования к педагогу в рамках этого компонента:

- варьирование стимуляции студентов (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.);
- привлечение интереса с помощью захватывающего начала (малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.);
- педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части;
- использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов);
- искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений;
- постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера;
- постановка вопросов, подводящих студентов к обобщению учебного материала;
- использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности;
- определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения;
- использование иллюстраций и примеров;
- использование приема повторения.

Организаторский компонент служит не только для организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя вуза. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам.

От уровня развития *коммуникативной* способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Отсюда ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании студентов. Преподаватели вуза должны быть организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относится умение строить и проверять гипотезы, быть восприимчивым к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К мировоззренческим знаниям относятся знания в области философии, социологии, политологии, законы и закономерности науки, истории и методологии образования и т.д.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания студентов.

Специальные знания определяют знание предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием.

Важной составляющей гностического компонента являются знания и умения, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т.е. деятельности по приобретению новых знаний.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогической деятельности выступают конструктивные или проектировочные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем.

В этих условиях меняется стратегия учебно-методического управления вуза, работающего с учетом дифференцированного и индивидуального подхода к профессорско-преподавательскому коллективу, по повышению их профессионально-педагогического мастерства.

3.4. Методическое сопровождение самостоятельной работы студентов вуза

Современное общество ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы.

Актуальность проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. В этой связи особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершать задачи всех других видов учебной работы, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности (А. В. Петровский).

Обращение к психолого-педагогической литературе показывает, что исследователи неоднократно обращались к вопросам формирования умений самостоятельной учебной деятельности. Так, в трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Фридмана и др. раскрыты роль и место самостоятельности в формировании человеческой личности. Необходимость и важность формирования самостоятельности в студенческом возрасте рассматривается в работах В. В. Давыдова, В. С. Мерлина, Д. Б. Эльконина и др.

В некоторых публикациях (Е. Я. Голант, Н. Г. Дайри, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Р. М. Микельсон, О. А. Нильсон, И. Т. Огородников, О. П. Околелов, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова и др.) приводятся определения понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная познавательная деятельность», «самостоятельность». В ряде источников (А. А. Аюрзанайн, В. Н. Васильева, А. А. Вербицкий, М. Г. Гарунов, В. И. Горювая, М. И. Ерецкий, Г. Е. Ковалева, Т. П. Лизнева, С. И. Марченко, Е. К. Осипьянц, Н. А. Половникова, А. Н. Рыблова, Т. И. Шамова и др.) подчеркивается принципиальная возможность повышения качества обучения за счет применения самостоятельной работы в учебном процессе. Несомненный интерес представляют труды, в которых значительное внимание уделяется проблеме формирования умений самостоятельной учебной деятельности (М. А. Данилов, И. А. Зимняя, Т. И. Ильина, И. Я. Лернер, А. А. Люблинская, Б. Ф. Ломов, Н. А. Менчинская, О. А. Нильсон, Р. Б. Срода и др.).

Проблема самостоятельной познавательной деятельности учащихся имеет свою богатую историю и свои традиции. Различные аспекты ее получили отражение в трудах П. П. Блонского, Дж. Брунера, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. В. Дрозиной, А. Ж. Жафярова, И. Я. Лернера, А. Н. Леонтьева, А. Н. Луначарского, А. Р. Лурия, П. И. Пидкасистого, С. Л. Рубинштейна,

М. Н. Скаткина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Т. И. Шамовой, а также Д. Б. Эльконина. Разработке психолого-дидактических основ самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности посвящены работы Ю. К. Бабанского, А. А. Боброва, З. А. Вологодской, А. Н. Звягина, А. Н. Крутского, И. Я. Лернера, И. И. Малкина, М. И. Махмутова, В. С. Мерлина, В. А. Онищук, Е. В. Оспенниковой, Н. С. Пурьшевой, М. Н. Скаткина, Н. Н. Тулькибаевой, А. В. Усовой, В. А. Черкасова, П. И. Чернецова, А. А. Шаповалова, И. С. Якиманской.

П. И. Пидкасистый и И. Я. Лернер рассматривают познавательную самостоятельность как свойство характера личности и качество ее деятельности. Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, Т. И. Шамова в своих работах познавательную самостоятельность исследуют как качество личности и фундамент ее саморазвития. М. И. Махмутов выделяет признаки познавательной самостоятельности: потребность в получении знаний, стремление глубоко разобраться в сути рассматриваемых вопросов, в способах добывания знаний, критическом подходе к изучаемому материалу, умению высказывать свою точку зрения. В. А. Орлов, Т. И. Шамова способы учения рассматривают как компонент познавательной самостоятельности, при этом они выделяют операционную, технологическую и организационную самостоятельность. Н. А. Половникова выделяет три уровня самостоятельности: копирующую, воспроизводяще-выборочную, творческую. Все исследователи познавательную самостоятельность определяют как свойство психики человека, как качество и особенность личности. Все выше перечисленное можно реализовать в самостоятельной познавательной деятельности на основе метода обучения «самостоятельная работа». Понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная познавательная деятельность» связаны с понятием «самостоятельность» и являются наиболее часто употребляемыми дидактическими категориями. Их содержание, структура, виды, функции давно обсуждаются на страницах педагогической, методической, дидактической литературы. Большой вклад в развитие теории и практики организации и проведения самостоятельной познавательной деятельности и самостоятельной работы внесли Н. М. Верзилин, М. А. Данилов, И. Д. Зверев, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, М. Р. Скаткин, Л. Б. Соколова, А. В. Усова. Различные точки зрения на статус, содержание и функции этих понятий говорят о том, что они являются не только сложными, но и развивающимися.

Согласно Типовому положению об образовательном учреждении высшего профессионального образования, утвержденному постановлением Правительства Российской Федерации от 5 апреля 2001г. № 264, самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий студентов. В ходе самостоятельной работы осуществляется главная функция обучения - закрепление знаний, получение новых и превращение их в устойчивые умения и навыки. Самостоятельная работа проходит в виде аудиторных и внеаудиторных форм познавательной деятельности. Организация самостоятельной работы осуществляется преподавателем и предполагает ее планирование, нормирование, организацию и контроль.

Самостоятельная работа студента - это средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у него психологическую потребность в систематическом самообразовании.

В условиях компетентного подхода потребность и способность к самообразованию рассматривается в качестве ключевой компетенции, характеризующей выпускника с высшим образованием.

Самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время может предусматривать:

- ✓ проработку лекционного материала, работу с научно-технической литературой при изучении разделов лекционного курса, вынесенных на самостоятельную проработку;
- ✓ подготовку к семинарам, лабораторным и практическим занятиям;
- ✓ решение задач на практических занятиях;
- ✓ подготовку к контрольным работам, коллоквиумам;
- ✓ выполнение курсовых проектов (работ) и индивидуальных заданий, предусмотренных учебным планом;
- ✓ выполнение выпускных квалификационных работ и т.д.

Самостоятельная работа студентов в аудиторное время весьма многообразна и может предусматривать:

- ✓ выполнение самостоятельных работ;
- ✓ выполнение контрольных работ, чертежей, составление схем, диаграмм;
- ✓ решение задач;
- ✓ работу со справочной, методической и научной литературой;
- ✓ защиту выполненных работ;
- ✓ оперативный (текущий) опрос по отдельным темам изучаемой дисциплины;
- ✓ собеседование, коллоквиумы; деловые игры, дискуссии, конференции;
- ✓ тестирование и т.д.

Основой при планировании самостоятельной работы являются требования, изложенные в нормативных документах, таких как Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки или специальности, рабочая программа дисциплины как его составная часть. Программа самостоятельной познавательной деятельности предусматривает:

- ✓ разделы, темы, отдельные вопросы изучаемой дисциплины, выносимые для самостоятельного изучения;
- ✓ упражнения, задачи, задания, тренинги и пр. материалы, позволяющие развивать навыки и умения, связанные с профессиональной деятельностью будущего специалиста;
- ✓ планирование самостоятельной работы в виде аудиторной самостоятельной работы под наблюдением преподавателя и самостоятельной внеаудиторной работы;
- ✓ технологии организации самостоятельной работы;
- ✓ организация контроля освоения материала в результате самостоятельной работы и достижения целей и задач изучения дисциплины.

Все упражнения и задания подбираются с таким расчетом, чтобы в процессе их выполнения непрерывно происходило углубление ранее полученных знаний, развитие мышления, выработка умений и навыков, компетенций.

Нормирование самостоятельной работы предполагает решение следующих задач:

- ✓ определение бюджета времени для проведения самостоятельной работы во время аудиторных занятий, который образуется за счет специальных методов их проведения, мобилизующих творческую познавательную деятельность студента;
- ✓ определение планового объема часов на всю самостоятельную работу, как суммы времени аудиторной и внеаудиторной форм самостоятельной работы;
- ✓ определение бюджета времени на каждый вид самостоятельной работы;
- ✓ определение фактических суммарных затрат времени студентом и затрат по отдельным видам самостоятельной работы.

Бюджет времени для студентов по отдельному виду самостоятельной работы определяется преподавателем, как правило, исходя из данных по усредненным временным затратам студентов при выполнении таких же аналогичных задач (на основании наблюдений за выполнением студентами аудиторной самостоятельной работы, опроса студентов о затратах времени на то или иное задание, хронометража собственных затрат на решение той или иной задачи с внесением поправочного коэффициента из расчета уровня знаний и умений студентов).

Для устранения возможной перегрузки студентов необходимо проводить анализ причин их возникновения. Такими причинами могут быть:

- ✓ недостаток навыков у большинства студентов в правильной организации учебного труда, особенно на начальном этапе обучения;
- ✓ запланированная неравномерность плановой загрузки студента (особенно в конце семестра), которая снижает производительность труда;
- ✓ несоответствие объема и сложности, предлагаемых для самостоятельной работы заданий и тем знаниям и умениям, которыми обладает студент к этому времени;
- ✓ недостаточное методическое обеспечение самостоятельной работы. Результатом работы преподавателя по нормированию самостоятельной работы является распределение выделенного аудиторного и внеаудиторного бюджета времени по сформулированным темам программы самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Задания для самостоятельной работы используются:

для овладения знаниями:

- чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы);
- составление плана текста;
- графическое изображение структуры текста;
- конспектирование текста; выписки из текста; работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами;
- учебно-исследовательская работа; использование аудио - и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета и др.

для закрепления и систематизации знаний:

- работа с конспектом лекции (обработка текста); повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей);
- составление плана и тезисов ответа;

- составление таблиц для систематизации учебного материала;
- изучение нормативных материалов;
- ответы на контрольные вопросы;
- аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.);
- подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции;
- подготовка рефератов, докладов;
- составление библиографии, тематических кроссвордов; тестирование и др.

для формирования умений:

- решение задач и упражнений по образцу;
- решение вариативных задач и упражнений;
- выполнение чертежей, схем; выполнение расчетно-графических работ;
- решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; подготовка к деловым играм;
- проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;
- подготовка курсовых и дипломных работ (проектов);
- экспериментально-конструкторская работа; опытно-экспериментальная работа; упражнения на тренажере;
- упражнения спортивно-оздоровительного характера;
- рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

Виды заданий для самостоятельной работы, их содержание и характер имеют вариативный и дифференцированный характер, учитывая специфику специальности, изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности студента.

При организации самостоятельной работы преподаватель информирует студентов об организации их самостоятельной работы в семестре, проводит анализ и устраняет объективные причины перегрузок студентов в течение семестра по своей дисциплине, не превышая выделенных на каждую неделю плановых затрат, а так же организует проведение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы и этапы контроля этой работы.

Во время внеаудиторной самостоятельной работы студента и при необходимости преподаватель может проводить консультации за счет общего бюджета времени, отведенного на консультации. Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений студентов.

Формы проведения контроля самостоятельной работы студентов могут быть самые разнообразные: собеседование, проверка индивидуальных заданий, семинарские занятия, коллоквиумы, конференции, деловые игры, зачет по теме, разделу, тестирование, самоотчеты, контрольные работы, защита курсовых проектов и работ, устный и письменный экзамены и т.д.

Для контроля за организацией самостоятельной работы студентов проводится анкетирование, в ходе которого выявлять полезность тех или иных видов и организационных форм самостоятельных работ, правильность и своевременность

их включения в учебный процесс, достаточность методического обеспечения, соответствие запланированного времени на их выполнение реально затраченному времени и т.д.

Критериями оценки результатов самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями стандартов;
- сформированные умения и навыки в соответствии с целями и задачами изучения дисциплины.

В современных условиях применения модульных технологий и формирования компетенций студентов во многих вузах создается информационно-образовательная среда, позволяющая оптимизировать самостоятельную работу студентов на различных этапах процесса обучения с учетом повышения степени их самостоятельности.

Информационно-образовательная среда, ориентированная на самостоятельную работу студентов, соответствует комплексу требований: педагогических (дидактических и методических), эргономических, технических, которые обеспечивают научно обоснованный выбор целей, содержания, методов и форм организации учебной деятельности, способствуют организации эффективной самостоятельной работы студентов.

Модульно-блочная структура информационно-образовательной среды позволяет оптимизировать весь процесс обучения, организовать самостоятельную работу студентов на различных этапах дидактического цикла с учетом их подготовленности – формирования и роста степени их самостоятельности. Структура многофункциональной информационно-образовательной среды представлена на рисунке 18.

Информационно-образовательная среда, ориентированная на результативную самостоятельную работу студентов, состоит из следующих блоков:

- образовательного;
- контролирующего;
- коммуникационного;
- блока преподавателя.

Образовательный блок

В образовательный блок входят *теоретический, практический, ресурсный и подключаемые* модули.

В теоретическом модуле представлены необходимые теоретические сведения, даны методы решения типовых задач. Теоретический модуль можно использовать как для изучения и повторения базового материала, так и для углубленного изучения теории.

Практический модуль состоит из моделирующего, расчетного модулей, модуля «Практика», модуля «Самостоятельная работа».

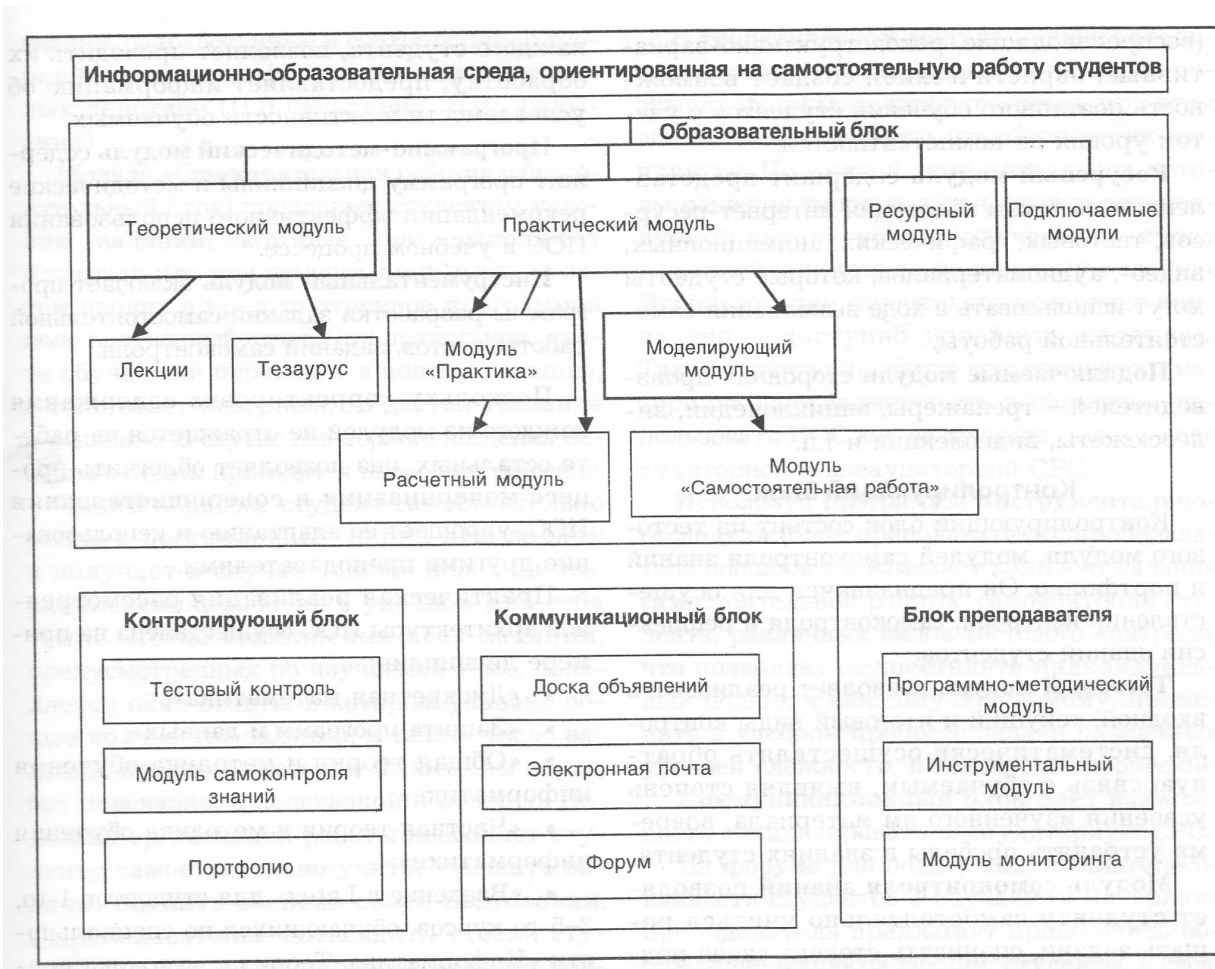


Рис.18. Структура многофункциональности информационно-образовательной среды

Моделирующий модуль дает возможность представить динамику развития изучаемых явлений или процессов, создать условия для самостоятельного управления ходом эксперимента обучаемым.

Расчетный модуль позволяет осуществлять обработку лабораторных данных, построение графиков и диаграмм средствами математических пакетов или соответствующих прикладных программ.

Модуль «Практика» представлен лабораторными или практическими работами с заданиями разного уровня сложности, во время выполнения которых при необходимости студенты могут воспользоваться теоретическими сведениями.

Модуль «Самостоятельная работа» позволяет организовать разноуровневую работу с каждым отдельным студентом, реализовать различные типы самостоятельной работы (воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические), создает возможность поэтапного обучения студентов с учетом уровня их компетентностей.

Ресурсный модуль содержит представленные по темам коллекции интернет-ресурсов, тестовых, графических, анимационных, видео-, аудиоматериалов, которые студенты могут использовать в ходе выполнения самостоятельной работы.

Подключаемые модули сторонних производителей - тренажеры, энциклопедии, видеосюжеты, видеолекции и т.п.

Контролирующий блок

Контролирующий блок состоит из тестового модуля, модулей самоконтроля знаний и портфолио. Он предназначен для осуществления контроля, самоконтроля и рефлексии знаний студентов.

Тестовый модуль позволяет реализовать входной, текущий и итоговый виды контроля, систематически осуществлять обратную связь с обучаемым, выявляя степень усвоения изученного им материала, вовремя устранять пробелы в знаниях студента.

Модуль самоконтроля знаний позволяет студенту самостоятельно учиться решать задачи, оценивать степень своей подготовки, а преподавателю – отслеживать успеваемость студентов и при необходимости вовремя корректировать их обучение.

Портфолио способствует не только рефлексии знаний, но и углубленному подходу к обучению.

Коммуникационный блок

Коммуникационный блок состоит из модулей: **Доска объявлений, Форум, Электронная почта**. Он обеспечивает информационный обмен между участниками учебного процесса.

Блок преподавателя

Блок преподавателя содержит модуль мониторинга, программно-методический и инструментальный модули, которые доступны только преподавателям.

Модуль мониторинга представляет собой базу данных, в которой хранятся результаты тестирования, самостоятельной работы каждого студента, позволяет проводить их обработку, предоставляет информацию об успеваемости и активности обучаемых.

Программно-методический модуль содержит программу дисциплины и методические рекомендации эффективного использования ИОС в учебном процессе.

Инструментальный модуль включает программы разработки заданий самостоятельной работы, тестов, заданий самоконтроля.

Поскольку корректировка содержания каждого из модулей не отражается на работе остальных, она позволяет облегчить процесс модернизации и совершенствования ИОС, упрощает ее адаптацию и использование другими преподавателями.

Обучаемые в течение всего периода изучения дисциплины систематизируют в **портфолио** все выполненные работы.

На **форуме** организуются дискуссии по темам, предложенным для самостоя-

тельного изучения, обсуждаются проекты, представленные студентами.

Электронная почта позволяет преподавателю давать индивидуальные консультации студентам, обмениваться информацией при работе в группах.

Использование модульной структуры информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную работу обучаемых, помогает им критически оценивать свои знания и умения; осуществлять самоконтроль с диагностикой ошибок; ставить перед собой задачи самостоятельного получения и углубления знаний, что улучшает качество усвоения этих знаний и способствует раскрытию индивидуальных способностей каждого студента.

Таким образом, можно сказать, что в отечественной педагогике высшей школы накоплен достаточно большой опыт реализации организационно-педагогических условий эффективной самостоятельной работы студентов.

Он позволяет выделить следующие функции педагогического мониторинга самостоятельной работы студентов:

- 1) дидактическая – выявляется уровень знаний, умений, навыков, оценивается реальное поведение студентов;
- 2) обучающая – активизируются все работы по усвоению учебного материала, используются возможности обратной связи, организуется работа над недостатками усвоения учебного материала;
- 3) воспитательная – наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет учебную деятельность студентов.

Для успеха самостоятельной работы студентов и реализации перечисленных функций педагогического мониторинга у студентов должны быть сформированы навыки решения следующих задач:

- выбор контролируемых параметров учебной работы (не только уровень усвоения учебного материала);
- организация мониторинга учебной работы по структуре, времени и темпу проведения с использованием сформированных параметров;
- определение формы, содержания и методики определения контролируемых параметров;
- оценка уровня репрезентативности и достоверности результатов мониторинга и принятии на их основании адекватных решений о качестве учебной работы и возможных корректирующих действиях.

В литературе предлагается последовательность действий, определяющих особенности организации и формирующих параметры педагогического контроля самостоятельной работы студентов:

- 1) формулировка диагностичной учебной цели, описание структуры учебных задач;
- 2) описание поэтапного плана учебной работы (соответствие учебным единицам - темам, разделам, главам), построение оптимальной последовательности изучения предмета согласно сформулированным учебным задачам;
- 3) расчет календарного плана самостоятельной учебной работы, согласованного с календарным планом текущего семестрового учебного процесса;
- 4) определение числа и вида контролируемых параметров педагогического процесса, структуры мониторинга;

- 5) расчет и согласование временного режима контрольных мероприятий мониторинга;
- 6) практическое осуществление мониторинга;
- 7) итоговый контроль достижения учебной цели;
- 8) формирование выводов по результатам мониторинга и итогового контроля.

Выбор контролируемых параметров процесса обучения должен обеспечивать эффективную реализацию всех функций педагогического контроля.

Педагогический мониторинг самостоятельной учебной работы студентов отличается тем, что проведение мероприятий контроля, анализ полученных результатов, их последующая оценка и затем принятие решений осуществляется самим студентом. Таким образом, самоконтроль – это одна из разновидностей педагогического контроля. Это определяет методику формирования контролируемых параметров, алгоритмы их расчетов, планы проведения контрольных мероприятий, содержания и уровни тестов и заданий. Студент не обладает на момент обучения знаниями и опытом, достаточными для оценки качества учебной работы по изучаемому предмету. Следовательно, предлагаемая в педагогических системах самостоятельной учебной работы организация мониторинга студентов должна:

1) диагностически определять учебную цель самостоятельной работы и быть согласованной с ней;

2) содержать календарные планы проведения контрольных мероприятий или принципы их согласованного проведения;

3) определять направления контроля, включающие проверку всех уровней усвоения учебного материала;

4) систематически организовывать проверки контрольных мероприятий, согласованных с текущим семестровым учебным процессом;

5) содержать развернутые, подробные методики анализа результатов и дальнейшего принятия решений о качестве работы и возможных коррекциях параметров обучения.

В связи с тенденцией глобализации интерес для отечественного высшего профессионального образования представляет опыт зарубежных университетов по организации самостоятельной работы студентов.

Так в Колумбийском университете Селия Ойлер (Celia Oyler) предлагает использовать дополнительные формы контроля, а именно:

- **обзор источников** (primary source paper);
- **тезисы** (policy memos);
- **личный журнал** (personal journal);
- **устные дискуссии** (oral discussions).

Эти формы в большей степени направлены на проверку систематичности и качества выполнения самостоятельной работы студентами.

Преимущественный интерес для нас может представлять такая форма контроля, как ведение личного журнала, предполагающая изучение студентами конкретной теоретической проблемы. Студентам требуется показать все дополнительные источники, которыми они пользовались при изучении той или иной темы; провести анализ материала; сделать выводы и определить значимость полученной информации непосредственно для самих себя. Тему для изучения может предло-

жить преподаватель, но допускается и самостоятельный выбор студентами темы для изучения в рамках определенной учебной дисциплины.

Во многих университетах США преподаватели используют такую форму контроля самостоятельной работы студентов, как **устные дискуссии**, главная цель которых состоит в систематизации, углублении и закреплении знаний студентов с помощью коллективного творческого обсуждения основных вопросов темы. Устные дискуссии дают преподавателю возможность проверить степень усвоения изучаемой темы, самостоятельность мышления студентов, а также их способность аргументировано излагать мысли. Дискуссии, как правило, заканчиваются консультациями или советами преподавателя для последующей самостоятельной работы студентов.

В качестве еще одной формы контроля можно назвать **письменную исследовательскую работу** (research paper), которую делят на два вида: **дополнительную** (supplementary work) и **обобщающую работу** (complementary work).

Первый вид работы предполагает изучение дополнительных источников и тем, которые не рассматриваются преподавателем во время учебных занятий, но включены в программу. В данном случае оценивается общая теоретическая подготовка студентов, а также ряд навыков, полученных при изучении дисциплины.

Второй вид исследовательской работы позволяет студентам продемонстрировать общий уровень полученных знаний.

В статье «Способность учиться и обратная связь» («Learnability and Feedback»), опубликованной в американском журнале «Развитие психологии» («Developmental Psychology») в 2000 г., профессор психологии учительского колледжа Питер Гордон (Peter Gordon) уделяет большое внимание развитию в университетах США такой формы контроля, как рецензия на статью теоретического характера (review essay). Данный вид задания предлагает студентам подготовить эссе одного из двух видов: контекстуальную рецензию (contextual review) или критическую статью (critical review). Подобная форма работы требует большого объема теоретических знаний и наличия творческих способностей, она часто вызывает большой интерес у студентов.

3.5. Диалоговая форма обучения и её роль в подготовке студентов к педагогической деятельности

В процессе подготовки учителя с университетским образованием нерешенными остаются многие проблемы, среди которых: реализация знаний, полученных при изучении дисциплин специализации, в системе школьного образования; повышение практической значимости психолого-педагогических дисциплин и возможность их использования в педагогической деятельности. Одним из требований к современному педагогическому образованию выступает его интегрированность с дисциплинами специализации, что составляет содержательную основу педагогической деятельности.

При подготовке к будущей профессии студентам приходится овладевать многими учебными дисциплинами. Большая загруженность, отсутствие литерату-

ры, личные интересы и различный уровень подготовленности студентов не всегда позволяют ожидать полного усвоения содержания учебного предмета и овладения соответствующими навыками их применения в практической деятельности. В этом мы видим проблему, которая требует своего решения. В практике подготовки студентов к педагогической деятельности учебные предметы чаще всего расчленяются на «общеобразовательные» и «профилирующие». Критерием данного деления выступает, по мнению студентов, их непосредственная значимость для выполнения профессиональных обязанностей. Исходя из социального опыта, интересов, субъективных представлений о будущей профессиональной деятельности, все учебные дисциплины студенты делят на «важные» и «неважные» для будущей работы, оценивая значимость одних для общего образования, значимость других - для профессионального образования.

Исследование процесса профессионального становления студентов с положительным отношением к педагогической деятельности, опыт преподавания и общения с ними на учебных занятиях и педагогических практиках позволили нам выделить четыре группы студентов по их активности в овладении знаниями, умениями и навыками.

1-я группа - это те студенты, которые проявляют интерес к большинству учебных дисциплин, но считают, что в перспективе им понадобятся знания только тех, которые непосредственно связаны с педагогическим процессом в определенном типе учебного заведения. В процессе самоподготовки они, как правило, ориентируются на известный им опыт работы школьных учителей.

В учебно-профессиональной деятельности такие студенты проявляют готовность к репродуктивному воспроизведению известного материала и опыта проведения уроков и форм воспитательной работы. Отсутствие творческого потенциала личности таких студентов объясняется, на наш взгляд, тем, что, сориентированные на педагогическую практику, они ожидают «наученности» умениям и навыкам только от изучения психолого-педагогических дисциплин; дисциплины специализации, по их мнению, считаются значимыми только для научных работников-исследователей, поэтому для себя они расценивают их в качестве общеобразовательной подготовки.

2-я группа - это студенты, в целом проявляющие положительное отношение ко всем предметам, но так как, по их мнению, в школе (колледже) нет возможностей для внедрения научных знаний по дисциплинам специализаций, то, изучая их, значимыми считают только те, что нужны в школе. Причем психолого-педагогические дисциплины также исключаются ими из программы их самообразования, а потому такие студенты оказываются неподготовленными к решению проблем развития личности.

3-я группа - студенты, которые видят всё несовершенство школьного обучения. При изучении спецдисциплин они накапливают научный потенциал, полагая, что с его помощью смогут изменить практику обучения. В них очень ярко проявляется желание всё изменить и переделать. Но, как правило, такие студенты недооценивают роль психолого-педагогических знаний в совершенствовании своего педагогического опыта. На педагогической практике в старших классах студенты данной группы проводят уроки на высоком организационном уровне, изложение

материала отличается четкостью и логичностью, но у них отсутствует творческий подход к осмыслению традиционных этапов урока, к отбору научного материала в соответствии с типом урока и его задачами: проводимые ими факультативные занятия, представляют собой популярное изложение расширенной программы учебника.

4-я группа - студенты, которые положительно относятся ко всем научным дисциплинам, положительно оценивают их значимость для педагогической деятельности, видят возможности внедрения научных знаний, ориентированы на включение их в учебный процесс школы (колледжа). Студенты ориентируются на перспективу использования знаний, умений и навыков, получаемых на кафедрах с ситуациями будущей педагогической работы. На педагогической практике проявляется их стремление к овладению новейшими методами обучения. Такие студенты, накапливая на дисциплинах специализации научный потенциал, видят все несовершенство школьного обучения, готовятся к работе в новой педагогической ситуации.

Сложности, с которыми сталкиваются студенты на педагогической практике, требуют своего разрешения, а именно: высокий уровень научности содержания урока приводит к перегрузке учащихся или непониманию его проблем и практической значимости; начинающий учитель не умеет дидактически осмыслить воспитательный потенциал научного знания.

Проблемы развития современной школы диктуют необходимость в создании такого познавательного процесса в вузе, который ориентировал бы на такие формы самоподготовки, которыми овладевают студенты 4-й группы в системе самовоспитания и самообразования. Возникает задача - помочь будущему учителю сформировать такие педагогические умения: дидактически осмысливать научные знания; выявлять развивающий и воспитательный потенциал знаний по дисциплинам специализаций; соотносить этот потенциал с поставленными на уроке задачами и т.п. Как показывает наш опыт, традиционные формы учебного процесса не могут решить этих профессионально значимых задач.

На биологическом факультете КемГУ в течение последних десяти лет отработываются диалоговые формы семинарских занятий, в которых принимают участие преподаватели педагогики и спецдисциплин. На таком занятии создается возможность «объединять» знания, которые получают студенты на занятиях разных учебных дисциплин. Необходимость таких форм семинаров основывается на нашем понимании основ педагогического мастерства как конечной и общей задачи профессионального развития личности в рамках всего учебного процесса вуза. Педагогическое мастерство проявляется в умении личности учителя реализовать научный (нравственный, эстетический и т.п.) потенциал своей личности в педагогической деятельности в целях решения задач развития личности школьника. Таким образом, учебный процесс вуза должен объединять многие предметы, однако каждый учебный предмет в формировании основ педагогического мастерства имеет свои особенности.

Специальные дисциплины дают студенту возможность накопить тот научный потенциал, который выступает содержанием в преподавательской деятельности, помогает определить его возможности для решения образовательных, разви-

вающих и воспитательных задач. Психолого-педагогические знания могут, на наш взгляд, сформировать только представления о принципах, формах и методах преподавания, то есть о формах реализации научного потенциала. Сформировать педагогические умения при отсутствии деятельности, в которой они реализуются, лекционные и семинарские занятия не могут.

Итак, педагогика дает знание о том, как организовать деятельность, специализации - что является содержанием этой деятельности, но умения реализовывать приобретенные знания при традиционной системе обучения в педагогическом вузе не формирует никто. Поскольку педагогическое мастерство - это комплекс умений разнопланового характера, их синтез, то должны быть и интегрирующие формы в преподавании отдельных учебных предметов. Цель диалоговых форм семинарского занятия - создать ситуацию, которая обеспечивала бы развитие педагогических умений, имеющих комплексный характер, ситуацию по реализации знаний специализации для решения задач формирования и развития личности школьника.

Такие занятия проводились в рамках курсов специализации «Ботаника», «Зоология» и «Экология».

Рассмотрим это на примере занятий по проблемам экологического воспитания. Такие занятия проходили на факультете в двух формах: в рамках занятий по педагогике и в рамках занятий по экологии (одна из дисциплин специализации в университете). В рамках семинара по педагогике (тема: «Экологическое воспитание») создается ряд ситуаций по реализации экологических знаний в педагогической деятельности:

1. Перед студентами ставилась задача: выступить на педагогическом совете и убедить директора школы и педагогический коллектив в необходимости экологического воспитания. Как оказалось, это не просто сделать даже тем, кто глубоко увлекается экологией, изучает данный предмет, занимается серьезной исследовательской работой в области экологии, имеет научные статьи. Попытки многих студентов при этом похожи на экзаменационный ответ: знания, которые используют студенты, не интегрированы для решения педагогической задачи.

2. Перед студентами ставилась задача: доказать, что при планировании воспитательной работы школы и коллектива класса директор и классный руководитель, каждый учитель-предметник должны включать экологические идеи в основные курсы или разделы планов воспитательной работы и выделять экологическое воспитание самостоятельным аспектом воспитательно-образовательного процесса; определить содержание, формы и методы экологического воспитания в условиях городской и сельской школы.

В этих ситуациях задача преподавателя экологии заключается в том, чтобы выступать в качестве эксперта рассуждений студентов, предлагать свои варианты и вопросы, наталкивающие на необходимость той или иной экологической информации, которую можно было бы использовать в данной ситуации.

3. Известно, что воспитательная работа начинается с прогнозирования конечного результата, поэтому на занятиях студентам было предложено такое задание: проанализировать понятие «экологическая культура» современного человека, то есть определить экологическую культуру как содержательную основу воспита-

тельно-образовательного процесса, как критерий, по которому возможно оценить правильность педагогического действия.

На таких занятиях специалист по педагогике задает структуру или схему размышления студентов, в рамках которой возможно вести поиск: что человек должен знать, уметь, какими личностными качествами он должен обладать. Преподаватель экологии помогает студентам наполнить содержанием эту схему. Далее предлагается проанализировать возможности традиционных уроков биологии в целях реализации данных задач. Такого рода семинары, как правило, проходят как сотворческий процесс преподавателей и студентов. На обсуждение выносятся проблемы, не решенные в педагогической и специальной литературе, а также педагогической практике, но каждый студент уже знает и понимает ее важность. Таким образом, семинары решают еще одну важную, на наш взгляд, задачу профессионального становления будущих учителей, а именно: формирование активной позиции, осмысление того, что профессионально-педагогическая деятельность всегда создает новизну ситуации, для решения которой необходим высокий уровень научных знаний.

Другая форма проведения таких занятий – семинар в целях обобщения знаний по курсу экологии. Ведущим этого семинара выступает преподаватель экологии, преподаватель педагогики выступает теперь в качестве эксперта.

Студентам предлагается проанализировать возможности включения экологических идей в курсы школьной биологии. Преподаватель экологии осуществляет научный подход: он выявляет у студентов те знания, которые они приобрели в течение семестра, и предлагает ситуацию поиска тех возможностей в школьной программе, где можно было бы реализовать накопленный потенциал научных знаний. Студенты пытаются искать варианты изложения современных научных знаний на доступном для школьников уровне. Однако, как показал опыт, когда целенаправленно была создана педагогическая ситуация поиска (это сделал преподаватель экологии, а не педагогики) студенты не подозревали, что поиск подходов происходил в рамках дидактического знания. Поэтому, когда студенты исчерпывают свои ответы, преподаватель педагогики предлагает проанализировать характер их познавательной деятельности и вспомнить, о чем они размышляли ранее, когда в курсе педагогики осмысливали принципы процесса обучения (в данном случае – принципы научности и доступности), напоминает их дидактические требования, студенты наполняют эти абстрактные понятия конкретными примерами из науки. Студенты имеют возможность оценить свои действия по дидактическим критериям, найти новые приемы и подходы в дидактическом осмыслении экологического знания в целях его включения в школьные курсы.

Таким образом, студенты получают возможность конкретно увидеть (почувствовать), как на практике реально используется педагогическое знание. Известно, что проблема изучения педагогики, ее практическое значение и возможность применения очень актуальна для студентов. На таком занятии для студента педагогическое знание выступает как критерий оценки тех действий, которые использует учитель, педагогическое знание выступает как ориентир, подсказывающий направление поиска решений педагогических задач в рамках спецдисциплин.

Практика показывает, что неуспех в изучении педагогики состоит в том, что

студенты воспринимают его как такое знание, которое можно точно «скопировать» и «перенести» в свои действия. Однако очень важные нюансы в овладении знанием остаются неизвестными, а именно: педагогическое знание - это знание только лишь о нормах деятельности учителя, формах ее реализации, знания же спецдисциплин - это знания, которым и нужно «искать» педагогическую форму.

Нам представляется, что в центре внимания процесса преподавания педагогики должна быть педагогическая деятельность, все ее проблемы, противоречия, трудности реализации поставленных задач: и под этим углом зрения должна выстраиваться педагогическая теория, каждая форма теоретического занятия. В данном варианте проведения семинарского занятия теоретическое знание воспринимается студентами как средство поиска ответов на возникающие проблемы, как средство обоснования принятого решения, как поиск критериев оценки своей педагогической деятельности. Наш опыт позволяет утверждать, что такие формы семинарских занятий позволяют ставить конкретные проблемы, причем на близком студентам материале; на таком занятии решается проблема включенности теоретического знания в решение конкретных практических задач. При таком подходе педагогическое знание воспринимается студентами не как свод законов, принципов и методов, а в его связи с практикой.

3.6. Личностно-ориентированный подход в проведении экзамена

В воспитательно-образовательном процессе классического университета педагогическая деятельность является одним из возможных путей в профессиональном самоопределении студентов. Однако известно, что психолого-педагогические учебные дисциплины, обеспечивающие профессионально-педагогическую направленность студентов университета, оцениваются ими далеко неоднозначно. Это объясняется тем, что педагогическая деятельность изначально по-разному воспринимается студентами в аспекте их профессионального будущего.

Проблема состоит в том, что в условиях единой программы, форм и методов воспитательно-образовательного процесса для каждого студента необходимо создавать благоприятные условия для профессионального саморазвития, каждая учебная дисциплина должна отвечать ожиданиям и потребностям студентов в характере получаемых ими знаний и умений.

В КемГУ отрабатываются разные варианты проведения экзамена по учебной дисциплине «Педагогика». Данный опыт рассматривался на заседании межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики и получил положительную оценку. На сегодняшний день студенты имеют возможность заниматься в одном из трех вариантов познавательной деятельности, которые предлагаются преподавателем уже на первом, вводном, занятии.

Студенту изначально предлагается соотнести профессиональные интересы и планы с возможностями учебного курса, занять определенную профессиональную позицию и приобретать те знания, которые важны в избираемой им профессиональной сфере. При таком подходе к организации воспитательно-образовательного

процесса восприятие студентом учебного курса обусловлено и его отношением к педагогической профессии, и значимостью учебной дисциплины для решения профессионально значимых задач, и уровнем притязаний студента, самооценкой его возможностей и способностей.

Итак, студентам предлагается три варианта экзамена, каждый из которых требует иного уровня усвоения знаний и их применения в практической деятельности. Мы советуем студентам заранее познакомиться с различными формулировками их вопросов и требований, которые предъявляются к уровню и качествам знаний для того, чтобы они могли сориентироваться и оценить свои возможности. Их выбор может быть обусловлен:

- во-первых, степенью необходимости педагогических знаний для будущей профессиональной деятельности;
- во-вторых, уровнем притязаний студентов и самооценкой знаний, умений и возможностей;
- в-третьих, реальной оценкой уровня их интеллектуальных умений, складом ума. Оценивается также степень заинтересованности педагогическими проблемами и желанием развить в себе те черты и умения, которые, как они считают, недостаточно проявляются в их личности. Для этой категории студентов создается особая ситуация - они берут на себя дополнительную нагрузку (например, чтение литературы, написание отдельных фрагментов педагогической концепции и т.п.).

1-й вариант экзамена предполагает «минимальный» (необходимый) уровень, отвечает требованиям государственного стандарта в изучении учебной дисциплины «Педагогика». Ответ по данному варианту предполагает знание студентом основных положений теории развития, воспитания и обучения. Ответ по данному варианту экзамена оценивается традиционной пятибалльной отметкой.

Вопросы данного варианта экзамена, как правило, носят воспроизводящий характер, они повторяют формулировки лекционных и семинарских занятий, не исключается возможность высказывания собственных суждений и оценок.

2-й вариант экзамена дает студенту возможность излагать свои знания применительно к решению теоретических и практических задач. Ответ студента по данному варианту экзамена предполагает сформированность проблемного уровня мышления, т.е. требует НЕ воспроизведения известных знаний по проблемам развития, воспитания и обучения, а умение применять эти знания для решения проблем развития личности, обозначенных в вопросе. Такой студент должен научиться представлять проблему: формулировать противоречие в развитии школьников; выявлять условия, которые мешают решению поставленных задач; обосновывать условия, помогающие ее решению. Студент, готовящийся к сдаче экзамена по данному варианту, должен научиться теоретически выстраивать решение проблемы, предлагать методические подходы в ее разрешении. Ответ по данному варианту экзамена оценивается также традиционной пятибалльной отметкой.

Вопросы данного варианта экзамена носят проблемный характер, они, как правило, не повторяют формулировки лекционных и семинарских занятий, а побуждают к «переносу» знаний из одной области в другую, требуют гибкости и оперативности, системности и вариативности мышления.

3-й вариант экзамена, как мы считаем, требует концептуального склада ума:

видение проблемы и путей ее решения. Такой студент умеет определить и выстроить «стратегию» развития личности. Во-первых, представить целостный образ личности, ее проблемы и особенности как целевую установку в перестройке и совершенствовании воспитательно-образовательного процесса школы. Во-вторых, выстроить воспитательно-образовательный процесс школы как создание условий развития личности. В-третьих, показать значимость каждого его компонента (традиционных и новых учебных предметов и видов деятельности) в целостном процессе развития личности. В-четвертых, обосновать режим функционирования данного процесса.

При такой постановке вопроса от студента требуются и теоретические знания о процессе развития, воспитания и обучения личности ребенка, и знание принципов инновационной деятельности. Ответ студента предполагает проявление творческого подхода в решении актуальных вопросов практики, самостоятельность суждений и заинтересованность в совершенствовании воспитательно-образовательного процесса школы.

В этом варианте экзамена всего один вопрос-задание: «Моя педагогическая система «идеальной школы». Вопрос-задание готовится заранее. Студент прорабатывает литературу по интересующей его проблеме, возможны (и даже желательны) консультации с преподавателем педагогики. Возможная отметка данной формы экзамена - только «отлично», т.к. «идеальная школа» не может иметь иной отметки. При любой другой отметке студент отвечает по билетам первого варианта. Модель развития школы представляется в письменном виде, где должны быть отражены все основные компоненты концепции. Как правило, защита программы развития «идеальной» школы всегда проходит наедине преподавателя и студента, т.к. те материалы, которые подготовил студент, могут представлять (и довольно часто представляют) интересные идеи и разработки, в будущем они вполне могут быть использованы в практической работе. Студент получает представление о ценности интеллектуального труда, о критериях качества в инновационной деятельности учебного заведения.

Данные формы экзамена проводились на различных факультетах Кемеровского государственного университета и подтвердили возможность их проведения и в других типах учебных заведений. Такие формы экзамена позволяют решать задачи профессионально-педагогического самоопределения студентов в соответствии с их жизненными целями, профессиональными интересами и жизненными планами.

3.7. Диверсификация деятельности методической службы вуза

Одним из главных условий решения задач, стоящих перед вузом, является реализация модели деятельности методической службы вуза и диверсификация организации учебно-научно-методической работы.

Под диверсификацией понимается обеспечение возможности выбора для преподавателя траектории деятельности по методическому обеспечению воспитательно-образовательного процесса.

Следовательно, диверсификация деятельности методической службы, а именно ее структурное разнообразие, являющееся характерной особенностью системы методической работы, рассматривается как важное организационно-методическое условие управления вузом.

В качестве конкретных задач деятельности методической службы выделены следующие:

1. Выявить особенности структурной организации методической службы на факультетах вуза;
2. Определить роль методической службы в становлении специалиста.

Система учебно-научно-методической работы в вузе представлена сетью взаимосвязанных элементов (рис. 19).



Рис. 19. Структура методической службы вуза

Решение проблемы становления специалиста требует коренной перестройки не только всего процесса обучения, но и процесса управления всей методической работой в вузе и его подразделениях – на факультетах и кафедрах.

С этой целью разрабатывается программа по организации методической работы, определяется ее сущность и основные виды.

Методическая работа – это планируемая познавательная деятельность преподавателей и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса.

Целесообразно четко определить содержание и исполнителей основных видов методической работы: научно-методической, учебно-методической; организационно-методической и экспертно-методической.

Разработка общих фундаментальных принципов, планирование, координация и обеспечение всех видов методической работы в вузе и его подразделениях возложена на научно-методический совет (НМС). Конкретные направления методической работы курируют комиссии НМС.

Перечень комиссий определен приоритетностью видов методической работы на каждом конкретном этапе становления специалиста. При НМС могут быть созданы комиссии: по гуманитарному образованию; по многоуровневому образованию; по внедрению вычислительной техники, новых информационных технологий и технических средств обучения; по курсовой и итоговой аттестации студентов; по довузовской подготовке и профориентационной работе; по организации

учебного процесса; по безотрывным формам обучения; по внедрению новых педагогических технологий и др..

Работа каждой комиссии важна и ответственна, но наиболее актуальны комиссии, деятельность которых напрямую отражает особенности новой образовательной системы: комиссии по многоуровневому образованию, курсовой и итоговой аттестации, контролю и управлению качеством подготовки студентов, гуманитарному образованию.

Комиссия по многоуровневому образованию выполняет функции исследовательского характера (изучение и анализ существующих в России и за рубежом образовательных систем; анализ типовых и рабочих учебных планов направлений базового и специального высшего образования; изучение опыта вузов по организации, контролю и планированию самостоятельной работы студентов и т.п.). Она координирует внутривузовскую деятельность по разработке учебных планов всех уровней подготовки в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, вносит предложения по совершенствованию технологии обучения по дисциплинам фундаментального, общепрофессионального и специального блоков для всех форм обучения; организывает консультации и обмен опытом по всем ключевым вопросам. Комиссия уделяет внимание организации самостоятельной работы студентов (СРС), разработкам и внедрению технологии обучения творчеству.

Основную работу выполняет *комиссия по курсовой и итоговой аттестации* студентов, которая в тесном взаимодействии с комиссией по многоуровневому образованию изучает и анализирует все существующие в других вузах и отдельных подразделениях вуза виды курсовых и итоговых аттестаций, а затем разрабатывает общие методические рекомендации по комплексной и итоговой аттестации (в том числе по выпускным работам бакалавра и магистерской диссертации), по совершенствованию организационной структуры и содержания практик на всех образовательных уровнях. Кроме того, комиссия по курсовой и итоговой аттестации выполняет экспертные функции, рекомендуя к утверждению на НМС вуза конкретные методики проведения аттестационных мероприятий по отдельным направлениям образования.

Важнейшие задачи комиссии по гуманитарному образованию – разработка и внедрение в учебный процесс концепции гуманитарного образования в вузе, которая способствует подготовке специалиста, сочетающего фундаментальные научные и общепрофессиональные знания с высоким уровнем гуманитарной культуры. Кроме того, комиссия курирует службу психологической поддержки студентов и сотрудников вуза, участвует в проведении предметного и социологического тестирования с целью получения объективной оценки знаний, способностей и уровня общей культуры студентов.

Таким же образом определяются цели, задачи, содержание и методы работы других комиссий НМС.

Возглавляет НМС вуза первый проректор. В состав научно-методического совета и его комиссий входят наиболее опытные профессора и преподаватели, подтвердившие своей деятельностью компетентность в области методической работы, в том числе в вопросах, связанных с направлением работы конкретной ко-

миссии. Задачи комиссии определяются на учебный год и при необходимости корректируются с учетом целей текущего этапа.

На факультетах организацию и управление методической работой осуществляют учебно-методические комиссии (УМК).

Главная задача УМК: обеспечить на должном уровне организацию учебного процесса на основе внедрения новых форм, методов и технологий обучения, создания условий для индивидуального творческого развития студентов и повышения профессионального уровня преподавателей. Кроме того, в функции УМК входят разработка типовых и учебных планов всех уровней образования, рассмотрение и утверждение стандартов и рабочих программ всех учебных дисциплин направления и специальности.

Для работы в УМК по согласованию с заведующим кафедрой привлекаются преподаватели вуза, принимающие участие в учебном процессе на факультете. Работа преподавателя включается в его индивидуальный план с обязательным отчетом за нее в установленном порядке.

Работа УМК выполняется в соответствии с ежегодным планом, который согласовывается с председателем научно-методического совета вуза. В конце учебного года председатель УМК, который является членом НМС вуза, представляет отчет на заседании последнего о проделанной работе с указанием внедренных методических разработок.

На кафедрах создаются методические группы по дисциплинам или группам дисциплин по направлениям и специальностям. Основной задачей каждой из таких методических групп является активизация поиска новых форм методической и учебной работы, включая разработку рабочих программ учебных дисциплин и оказание преподавателям помощи при внедрении их в учебный процесс. Методические группы кафедр работают в тесном контакте с учебно-методической комиссией факультета, а руководитель методической группы является членом УМК.

С целью повышения эффективности управления, координации и контроля за состоянием методической работы вуза создается рабочий орган ректората по этому направлению деятельности – учебно-методическое управление вуза (УМУ), в структуру которого входят отделы: учебный, методический, технических средств обучения, редакционно-издательский, практик и стажировок молодых специалистов – выпускников вуза.

Подразделения УМУ активно сотрудничают с научно-методическим советом вуза и его комиссиями, выполняя большой объем организационной, методической, контролирующей, издательской работы. На УМУ ложится основная нагрузка по созданию общеузовских методических указаний, анализу планирования работы на кафедрах и факультетах, обобщению текущей и итоговой успеваемости, организации и проведению внутривузовской аттестации, научно-методических конференций, подготовке приказов и указаний, касающихся методических вопросов, и другая подобная работа.

Важным и эффективным инструментом, используемым для оперативного управления учебной и методической работой вуза, становится совет деканов. Заседания этого совета проводятся раз в месяц. На рассмотрение выносятся конкретные оперативные вопросы, вытекающие из решений ректората, ученого совета и

НМС вуза. Утверждение и корректировка учебных планов всех уровней подготовки, анализ текущей успеваемости и итогов экзаменационных сессий и различных аттестаций, рассмотрение графиков учебного процесса, обобщение передового опыта и анализ недостатков в учебной и методической работе отдельных кафедр – таков далеко не полный перечень вопросов, рассматриваемых на заседаниях совета деканов.

Для эффективного проведения научно-методической проработки конкретных учебных и организационных проблем, связанных с практическим внедрением многоуровневой структуры образования, в вузе определяются приоритетные направления научно-методической работы на каждый год. Примерный перечень таких направлений:

- разработка и внедрение новых педагогических технологий, форм, технологий организации интенсивного обучения и контроля;
- разработка технологий, форм и методов организации, контроля и активизации самостоятельной работы студентов;
- определение структуры и содержания курсовой и итоговой аттестации студентов на всех этапах многоуровневого образования;
- разработка и внедрение интегрированных систем непрерывного образования школа-вуз и др..

Для повышения заинтересованности преподавателей и для стимулирования методической работы вуза ежегодно проводятся конкурсы для отдельных преподавателей и творческих коллективов: на лучшую учебно-методическую разработку; на лучшего лектора, на лучший методический кабинет и др. Участие в различных видах научно-методической работы учитывается при определении рейтинговой оценки уровня квалификации и активности деятельности преподавателей и кафедр вуза.

Необходима разработка программ инновационной деятельности. Содержанием этой деятельности является разработка и внедрение новых педагогических технологий по воспитанию специалиста. Преподаватели и сотрудники вуза, в соответствии с Положением об инновациях в воспитательно-образовательном процессе представляют комиссии НМС по передовым педагогическим технологиям свои инновационные разработки программ дисциплин, курсы лекций, электронные задачки и учебники, компьютерные обучающие и контролирующие программы, новые методики обучения и воспитания, учебно-методические комплексы дисциплин и т.д. Комиссия анализирует материалы и рекомендует их к внедрению. Инновационная программа имеет финансовую поддержку от ректората; преподаватели, участвующие в программе, материально поощряются.

О возросшем интересе преподавателей к научно-методической работе говорит рост числа участников международных, всероссийских и региональных научно-методических конференций и увеличение публикаций по этой тематике. В целях обмена опытом по методическим вопросам ежегодно проводятся научно-практические конференции профессорско-преподавательского состава вуза, материалы конференций публикуются в сборниках.

Постоянный интерес ректората к научно-методической работе, принятые организационные меры, а также моральное и материальное стимулирование пре-

подавателей позволяет существенно изменить эту важнейшую область деятельности вуза и более эффективно осуществлять подготовку специалиста, сверяя каждый шаг с результатами научной деятельности по внедрению новых подходов, методик и образовательных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в настоящем методическом пособии материалы убедительно свидетельствуют о том, что разработку и использование педагогических технологий в системе высших образовательных учреждений необходимо рассматривать с позиции комплексной оценки социально-педагогических аспектов применения педагогических технологий в воспитательно-образовательном процессе вуза, при учете воздействия воспитательно-образовательной среды на индивидуальном, групповом и коллективном уровнях.

В учебном процессе вуза всегда достаточно много внимания уделялось поиску методов и приемов обучения. В современных условиях поиск новых форм и возможностей обучения идет в области совершенствования не только методики преподавания, но и совершенствования технологий профессионального обучения. «Технологический» подход к образовательной деятельности предполагает иной уровень развития педагогической теории и другую систему подготовки педагогических кадров.

Если ранее в подготовке преподавателя высшей школы практической педагогической деятельности уделялось немного внимания и постигать преподавательскую науку начинающим преподавателям приходилось в процессе непосредственной профессиональной деятельности, то за последние годы в этом направлении произошли коренные изменения.

В основе профессиональной деятельности преподавателя вуза можно выделить две основные составляющие: научную и преподавательскую деятельность. Если первая составляющая более наглядна (научные публикации) и динамична (профессиональный рост – ученые степени, звания), то деятельность педагогическая внешне статична и принимается как повседневная данность вузовской жизни. Но это только на первый взгляд.

На смену отдельным формам и методам активного обучения студентов приходят образовательные технологии нового типа.

Вузовская практика имеет примеры разработки и применения в учебном процессе ряда образовательных технологий: модульной, технологии контекстного типа А. А. Вербицкого, эвристической технологии, технологий уровневой дифференциации и др.. Однако наш анализ в области образовательных технологий свидетельствует, что этот путь достаточно сложен в связи с отсутствием четкого представления о самом предмете разговора: что есть «образовательная технология», «технология обучения», «технологический подход в обучении» и др. Прежде всего это четкое знание и представление самого понятия «образовательная технология» у педагога образовательного учреждения (это система специально сконструированных и заданных методических, дидактических, психологических, информационных, интеллектуальных и профессиональных (практических) действий, приемов, способов участников образовательного процесса (преподавателя – студента), которые гарантируют достижение поставленных целей для подготовки профессионала, сознательно принимающего решения и свободно владеющего знаниями, умениями и навыками в своей профессии), знание и понимание им сути и механизма реализации «педагогической технологии» и ее отличия от «методики

преподавания». В основе «технологии обучения» содержатся точные регламентированные рекомендации, инструкции по осуществлению образовательного процесса; объективные трактовки понятий, терминов; технологии всегда воспроизводимы и тиражируемы; гарантируют реализацию целей обучения; продумана четкая последовательность занятий. И если «методика обучения» направлена на решение задач: Чему учить? Зачем учить? Как учить?, то «технология обучения отвечает на самый важный вопрос: Как учить результативно? Что гарантирует конечный результат и проектирует будущий учебный процесс?

В системе образования наметилось противоречие между объемом актуальной, научной, специальной, профессиональной информации и способами ее переработки, передачи и восприятия, т.е. традиционными педагогическими методами и приемами. Поэтому остро возникла потребность в таких технологиях, в основе которых лежало бы развитие личности профессионала: творческое и критическое мышление, умение анализировать и синтезировать полученную информацию.

Возникли сложности с содержанием и условиями внедрения данных инноваций в практику работы высших учебных заведений, ведущих образовательную деятельность. Начиная преподавательскую деятельность, мы заведомо копируем традиционную схему передачи знаний в силу устоявшихся взглядов: так принято, так делали до нас и это дало положительные результаты. Но в современных условиях глобального «информационного бума» невозможно только выступать в роли – «транслятора» знаний.

Традиционное обучение приобретает характер процесса обслуживания, где преподаватель выступает в роли «официанта», а студент «поглощает» тот учебный продукт, который непосредственно ему предлагается. Таким образом, преподаватель рассматривается как источник удовлетворения потребностей студентов в знаниях и навыках, но не как деловой равноправный партнер, взаимодействие с которым позволяет наиболее продуктивно овладевать общекультурными и профессиональными навыками.

Поиск новых технологий обучения и модернизация уже имеющихся – это реальный путь современной организации процесса обучения в новых социально-экономических условиях. Поэтому появилась реальная потребность в подготовке высококвалифицированных кадров, готовых выступать не только в роли преподавателя-методиста, но и в роли преподавателя-технолога. Именно преподаватель-технолог способен не только дать общее представление об изучаемом предмете или явлении действительности, но и научить современным способам переработки информации, грамотно подходить к изучаемому материалу и оперировать данными умениями в сходных учебных ситуациях, а также творчески перерабатывать и интерпретировать полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

Совершенно очевидным является необходимость в формировании новой стратегии высшего образования, способной путем использования педагогических технологий в воспитательно-образовательном процессе вуза, восстановить утраченную гармонию в деятельности механизмов самоорганизации субъектов этого процесса.

Концептуальные подходы к проблеме новых педагогических технологий, могут быть воплощены, если преподаватели вуза сами будут владеть знаниями,

умениями и навыками, активно участвуя в работе семинара по разработке и реализации педагогических технологий в деятельности вуза (см. приложение).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Активность и созидание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социальном обществе. Активность и развитие личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1989. – 183 с.
2. **Агеева, З. А.** К проблеме диагностики творческих способностей [Текст] / З. А. Агеева // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – 1998. – Вып. 2. – С. 22-31.
3. **Азаров, Ю. П.** Искусство воспитывать: книга для учителя [Текст] / Ю. П. Азаров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
4. **Алпатов, Г. Е.** Бакалавриат в системе высшего образования в США [Текст] / Г. Е. Алпатов. – URL: <http://www.ibl.ru/konf/061207/61.html>.
5. **Альтшуллер, Г. С.** Как делаются открытия [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – Кишинев: МКТИ «Прогресс», 1991. – 279 с.
6. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование: в 2 т. [Текст] / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 56-84.
7. **Андреев, А. А.** Введение в дистанционное обучение [Текст] / А. А. Андреев – М.: Изд-во ВУ, 1997. – С. 28-35.
8. **Андреев, А. А.** Дистанционное обучение: сущность, технология, организация [Текст] / А. А. Андреев – М.: Изд-во НИИДО, 1999. – С. 56-58.
9. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 317 с.
10. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М., 1980. – С. 28-45.
11. **Асташкина, Н. В.** Индивидуализация высшего гуманитарного образования [Текст] / Н. В. Асташкина – М., Н. Новгород, 2000. – 324 с.
12. **Атутов, П. Р.** Технология и современное образование [Текст] / П. Р. Атутов // Педагогика. 1996. № 2. – С. 13-19.
13. **Ахлитова, Д.** Преподаватель вуза и инновационные технологии: на перекрестке мнений [Текст] / Д. Ахлитова, Л. Гурье // Высшее образование в России. - № 4 – 2001, – С. 138-141.
14. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса методические основы [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
15. **Балакирева, Е. И.** Учебно-игровая деятельность как средство формирования и развития креативности личности школьника: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. И. Балакирева. – Саратов, 1996. – 240 с.
16. **Бархаев, Б. П.** Методическое обеспечение преподавания психологии [Текст] / Б. П. Бархаев // Учебное пособие. – М.: ВУ, 2000. – С. 66-67.
17. **Басова, Н. В.** Педагогика и практическая психология [Текст] / Н. В. Басова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 185 с.
18. **Батракова, С. Н.** Педагогический процесс как явление культуры (методологические проблемы) [Текст] / С. Н. Батракова. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2003. – 228 с.
19. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. –

- М.: Искусство, 1980. – 445 с.
20. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
 21. **Белова, С. В.** Диалогическая коммуникативная культура гуманитарной школы [Текст] / С. В. Белова // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемена, 2005. – Ч. 2. – С. 8-12.
 22. **Бердяев, Н. А.** Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – Т. 1. – 542 с.
 23. **Бердяев, Н. А.** Философия свободного духа [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 30 с.
 24. **Белогуров, А. Ю.** Гуманитаризация образования как одно из направлений этнизации [Текст] / А. Ю. Белогуров // Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания. – М.: Изд-во РАФ, 1999. – С. 15-28.
 25. **Бенно, А.** Выбор учебных заданий для организации групповой работы в классе [Текст] / А. Бенно // Проблемы совершенствования обучения в школе. – М., 1973. – С. 10-15.
 26. **Бережнова, Е. В.** Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике: методические рекомендации для студентов [Текст] / Е. В. Бережнова – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 48 с.
 27. **Беспалько, В. П.** Программированное обучение (дидактические основы) [Текст] / В. П. Беспалько – М: Изд-во Высшая школа, 1970. – 300 с.
 28. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько – М: Педагогика, 1989. – 190 с.
 29. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько – М.: Изд-во Педагогика, 1995. – С. 60-72.
 30. **Библер, В. С.** Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
 31. **Библер, В. С.** Целостная концепция школы – диалога культур: теоретические основы программы [Текст] / В. С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. - № 4. – С. 66-73.
 32. **Богин, В. Г.** Дидактические основы построения методик обучения творческой деятельности [Текст] / В. Г. Богин // Дидактические проблемы построения базового содержания образования. – 1993. – С. 113-129.
 33. **Богоявленская, Д. Б.** Метод исследования уровнем интеллектуальной активности [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144-146.
 34. **Бондаревская, Е. В.** Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы [Текст] / Е. В. Бондаревская – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – С. 62-84.
 35. **Боно, Э.** Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении [Текст] / Э. Боно. – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.
 36. **Брушлинский, А. В.** Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А. В. Брушлинский – М.: Знание, 1983. – 96 с.

37. **Вайндорф-Сысоева, М. Г., Крившенко, Л. П.** Педагогика: Краткий курс лекций [Текст] / М. Г. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко – М.: Юрайт-Издат, 2004. – 254 с.
38. Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / под ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
39. **Вербицкий, А. А.** Деловая игра как метод активного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. - № 3. – С. 130-131.
40. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий – М.: «Высшая школа», 1991. – 207 с.
41. **Власов, В. В.** Точные методы в организации обучения [Текст] / В. В. Власов // Высшее образование в России. – 1993. - № 4. – С. 103-109.
42. **Вульф, Б. З., Харьков, В. Н.** Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя) [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харьков, – ИЧП «Издательство Магистр», 1995. – 112 с.
43. **Выготский, Л. С.** Проблемы общей психологии [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова // Собр. Соч.: в 5 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
44. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в Советской психологии – М.: Просвещение, 1966. – 249 с.
45. **Гареев, В. М., Куликова, С. И., Дурко, Е. М.** Принципы модульного обучения [Текст] / В. М. Гареев, С. И. Куликова, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. - № 8. – С. 35-38.
46. **Гендит, Т. Н.** Технология интерактивного обучения в дополнительном образовании детей [Текст] / Т. Н. Гендит // Современные технологии в российской системе образования: сб. статей 8 Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. – Пенза: РИО ПГСХА, 2010. – 220 с.
47. **Гладун, Е. Ф.** Подходы к оценке качества знаний в США [Текст] / Е. Ф. Гладун. – URL: <http://www.juraty.rusystemfiles?file=12.doc>.
48. **Григорьев, А. В.** Мониторинг самостоятельной работы студентов [Текст] / А. В. Григорьев // стандарты и мониторинг в образовании, 2009. - № 1. – С. 20-24.
49. **Григорьев, С. А., Раевский, А. М.** Групповая форма работы на уроке [Текст] / С. А. Григорьев, А. М. Раевский // Советская педагогика. 1989. № 8. – С. 38-41.
50. **Григорович, Л. А.** Формирование элементов творческого системного мышления на начальном этапе становления личности [Текст] / Л. А. Григорович // Школа. – 1997. – № 2. – С. 49-53.
51. **Груздев, Г., Груздева, В.** Педагогическая технология эвристического типа [Текст] / Г. Груздев, В. Груздева // Высшее образование в России. – 1996. – № 1 – С. 117 – 122.
52. **Гузеев, В. В.** Системные основания образовательных технологий [Текст] / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С. 3-10.
53. **Гузеев, В. В.** Взвешено, измерено, просчитано: оценочные шкалы в образо-

- вательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1993. – № 5. – С. 25-27.
54. **Гурьянова, Т. А.** Психологическая готовность к обучению как динамическое системно-структурное образование [Текст] / Т. А. Гурьянова // Ползуновский вестник. – 2005. – № 3.
 55. **Добрыдина, Т. И.** Формирование профессионально-познавательной активности студентов вуза в современной социально-экономической ситуации [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т. И. Добрыдина. – Кемерово, 2004. – 22 с.
 56. **Дьяченко, В. К.** Организационная структура учебного процесса и его развитие [Текст] / В. К. Дьяченко – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
 57. **Дышлевый, П. С.** Регуляция творческой деятельности [Текст] / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. – С. 23.
 58. **Дышлевый, П. С.** Творческая деятельность как предмет философского исследования [Текст] / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко // Диалектика творческой деятельности. – Воронеж, 1989. – С. 12-16.
 59. **Емельянов, В. В.** Философская культура молодого специалиста [Текст] / В. В. Емельянов, П. С. Никитин. – М.: Высш. школа, 1987. – С. 58-65.
 60. **Ермолаев, В. Я.** Педагогика доктора Дубровского А. А. [Текст] / В. Я. Ермолаев // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования: Информ. Сб. – М.: 1992, - Вып. 9 (33). – С. 30-50.
 61. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: современная интерпретация. Учебное пособие [Текст] / В. И. Загвязинский – М.: Academia, 2001. – 192 с.
 62. **Загвязинский, В. И.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
 63. **Загрекова, Л. В.** Теория и технология обучения: учебное пособие для вузов [Текст] / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 91-98.
 64. **Змеёв, С. И.** Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М.: Academia, 2002. – 128 с.
 65. **Ибрагимов, Г.** К вопросу о технологии концентрированного обучения [Текст] / Г. Ибрагимов // Специалист, 1995. – № 1. – С. 25-29.
 66. **Ильин, Г. Л.** Философия образования (идея непрерывности) [Текст] / Г. Л. Ильин. – М., 2002. – С. 22-30.
 67. **Ильина, Т. А.** Актуальные проблемы дидактики высшей школы [Текст] / Т. А. Ильина // Новое в теории и практике обучения. – М., 1979. – Вып. 4. – С. 3-39.
 68. **Ильина, Т. А.** Педагогика: Курс лекций [Текст] / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
 69. **Ильницкая, И. А.** Проблемные ситуации и пути их создания на уроке [Текст] / И. А. Ильницкая. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
 70. Интеллектуальные системы и творчество: тезисы докладов и сообщений к V Всесоюзной конференции по проблемам интеллектуальных систем [Текст] 2-4 октября 1990 г. – Новосибирск, 1990. – Ч 1: Интеллект, знание, практика. – 260 с.; Ч. 2: Творчество, интеллект, образование. – 220 с.

71. **Кабанова-Меллер, Е. Н.** Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
72. **Кагерманьян, В. С., Гарунов, М. Г., Маркова, Н. А.** Технология обучения в системе научно-технического образования [Текст] / В. С. Кагерманьян, М. Г. Гарунов, Н. А. Маркова. – М., 1995. – с. 61-84.
73. **Калмыкова, З. И.** Психологические принципы развивающего обучения [Текст] / З. И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
74. **Капица, С. П.** Синергетика и прогнозы будущего [Текст] // С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 285 с.
75. **Каптерев, П. Ф.** Избр. пед. соч. [Текст] / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1988. – 704 с.
76. **Капустин, Н. П.** Педагогические технологии адаптивной школы [Текст] / Н. П. Капустин. – М., 2001. – С. 21-40.
77. **Карпова, Ю. А.** Введение в социологию инноватики [Текст] // Ю. А. Карпова / Учебное пособие – СПб.: «Питер», 2004. - 192 с.
78. **Кирсанова, Л. Л.** Педагогическая технология в воспитательной системе В. Н. Сороки-Росинского [Текст] / Л. Л. Кирсанова // История педагогических технологий /Под ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкина. – М., 1992.
79. **Кларин, М. В.** Инновации в мировой педагогике [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
80. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
81. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
82. **Клинберг, Л.** Проблемы теории обучения [Текст] / Л. Клинберг // Перевод с англ. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
83. **Колесников, Л. Ф.** Резервы эффективности педагогического труда [Текст] / Л. Ф. Колесников. – Новосибирск: Наука, 1985. – 261 с.
84. **Костенко, И.** Аудиторная самостоятельная работа студентов с учебным текстом [Текст] / И. Костенко // Высшее образование в России. – 1995. - № 1. – С. 101-106.
85. Критерии оценки педагогических знаний по курсу «Общая и возрастная педагогика» [Текст] /Составители Н. Э. Касаткина, Г. Г. Солодова, Н. А. Боброва. – Кемерово. КемГУ, 2000. – 48 с.
86. **Крутецкий, В. А.** Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1991. – С. 10-81.
87. **Кудрявцев, В. Т.** Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
88. **Кузьмина, Н. В.** Психологическая культура деятельности учителя: тексты лекций [Текст] / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
89. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие [Текст] / Научно-исследовательский центр развития творческой молодежи / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск, 1993. – 54 с.
90. **Куликова, Т. А.** Архитектура информационно-образовательной среды, ори-

- ентированной на самостоятельную работу студентов // Стандарты и мониторинг в образовании, 2010. - № 1. – С. 14-18.
91. **Кулюткин, Ю. Н.** Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
 92. **Кумбс, Ф.** Кризис образования в современном мире [Текст] / Ф. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
 93. **Ланда, Л. Н.** Умение думать. Как ему учить? [Текст] / Л. Н. Ланда. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
 94. **Левина, М. М.** Технологии профессионального педагогического образования [Текст] / М. М. Левина. – М. : Academia – 272 с.
 95. **Левитес, Д. Г.** Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст] / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 228 с.
 96. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
 97. **Лернер, И. Я.** Дидактическая система методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
 98. **Лийтметс, Х. И.** Групповая работа на уроке [Текст] / Х. И. Лийтметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
 99. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии [Текст] / Учебное пособие под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск, 1998. – 128 с.
 100. **Лобанов, Ю. И., Токарева, В. С., Сухинина, М. А.** Эффективность образовательных технологий: проблемы и задачи [Текст] / Ю. И. Лобанов, В. С. Токарева, М. А. Сухинина. – М., 1999. – С. 24-62.
 101. **Луканкин, Г., Пидкасистый, П.** О педагогических технологиях в образовании [Текст] / Г. Луканкин, П. Пидкасистый // Энергетик. – 1996. – 5 февраля.
 102. **Ляудис, В. Я.** Инновационное обучение и наука [Текст] / В. Я. Ляудис. – М. : РАО, 1992. – 52 с.
 103. **Максимова, В. Н.** Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу [Текст] / В. Н. Максимова. – Л., 1973. – С. 18-21.
 104. **Матюнин, Б. Г.** Нетрадиционная педагогика [Текст] / Б. Г. Матюнин. – М., 1995. – С. 18-21.
 105. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1992. С. 64-68.
 106. **Махмутов, М. И.** Организация проблемного обучения [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1997. – С. 24-28.
 107. **Махмутов, М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – С. 41-62.
 108. **Махненко, С. Г., Овчинников, Е. С.** Педагогические технологии: Программа и рекомендации по курсу [Текст] / С. Г. Махненко, Е. С. Овчинников. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1993. – С. 12-18.
 109. **Машбиц, Б. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Б. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1998. – С. 12-28.
 110. **Мейтув, П. Л.** Развитие индивидуального творческого мышления [Текст] /

- П. Л. Мейтув, В. И. Буторин. – М. : ПАН, 1994. - 163 с.
111. Международный ежегодник по технологиям образования и обучения, 1978-1979 [Текст] – Лондон. – Нью-Йорк, 1978. – С. 2-10.
112. Методические рекомендации по подготовке и написанию курсовой работы по психолого-педагогическим дисциплинам [Текст] / Сост. Т. М. Чурекова, И. В. Гравова, – Кемерово: ООО «Компания Радуга», 2004. – 20 с.
113. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения [Текст] / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукоева, В.С. Лазарев, Т. В. Немова. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 48-53.
114. **Монахов, В. М.** Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995, Изд-во ВГПУ – 193 с.
115. **Монахов, В. М.** Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии [Текст] / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26-31.
116. **Мухина, С. А., Соловьева, А. А.** Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Серия «Среднее профессиональное образование» [Текст] / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004, – 384 с.
117. **Назаров, С. А.** Особенности использования модульно-рейтинговой технологии обучения по дисциплинам естественно научного цикла [Текст] / С. А. Назаров // Инновационные процессы в образовании. Международная конф. – Кемерово: Кузбассвуиздат, - Кемерово. – 2006. – 653 с.
118. **Нестеров, А. Ю., Шабашев, В. А.** Модульная технология обучения: проблемы и решения [Текст] / А. Ю. Нестеров, В. А. Шабашев, // Инновационные процессы в образовании. Международная конференция. – Кемерово, Кузбассвуиздат, – Кемерово, 2006, 653 с.
119. **Никитина, Г. П., Романенко, В. Н.** Самостоятельная работа студентов [Текст] / Г. П. Никитина, В. Н. Романенко. // Высшее образование в России. – 1992. – № 3.
120. **Ольховая, Т. А.** Ценностный аспект проблемы воспитания студентов университета [Текст] / Т. А. Ольховая. // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемена, 2005. Ч. 2. – С. 137-143.
121. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-н/Д., 1998. – С. 24-62.
122. Педагогическая энциклопедия [Текст] / Сост. Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова. – Краснодар, 1989. – С. 18-41.
123. Педагогические технологии [Текст] / Под общ. Ред. В. С. Кукушкина. – М., Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 336 с.
124. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе [Текст] / Под ред. Т. П. Шамовой, П. И. Третьякова. – М., 1994. – 97 с.
125. **Петренко, О. Л.** Образовательная технология «Дебаты» на уроке и во вне-

- урочной работе / Технологии открытого образования: Сборник научно-методических материалов Московского открытого образовательного проекта / Под ред. Н. П. Дерзковой. - М.: АПК и ПРО, 2002.
126. **Пидкасистый, П. И., Хайдаров, Ж. С.** Технология игры в обучении и развитии [Текст] / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М., 1996. – С. 18-61.
 127. **Пилиповский, В. Я.** Традиционнолиберально-консервативная парадигма в теории обучения на Западе [Текст] / В. Я. Пилиповский // Педагогика, 1992. – № 9-10. – С. 106-113.
 128. **Пилиповский, В. Я.** Рационалистическая модель школы и процесс обучения на Западе [Текст] / В. Я. Пилиповский // Педагогика. 1993. № 2. – С. 97-102.
 129. **Питюков, В. Ю.** Что такое педагогическая технология? [Текст] / В. Ю. Питюков // Воспитание школьников. – 1995. - № 1. – С. 8-10.
 130. **Питюков, В. Ю.** Основы педагогической технологии [Текст] / В. Ю. Питюков. – М., 1997. – С. 85-91.
 131. **Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю.** На перекрестке мнений. Технология обучения с применением метода проектов [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина // Высшее образование в России. – № 4. – 2001. – С. 143-144.
 132. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и учебный процесс: Динамика социального заказа и психология творчества и типов ее знания [Текст] / Я. А. Пономарев // Гуманизация образования. – 1994. № 1. – С. 34-41.
 133. **Попов, А. В.** Теория и организация американского менеджмента [Текст] / А. В. Попов. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
 134. **Прангашвили, А. С.** Установка как неосознанная основа психического отражения. Бессознательное: природа, функции, методы исследования [Текст] / А. С. Прангашвили. – Тбилиси: ТГУ, 1995. – Т. 4. – 464 с.
 135. Психолого-педагогический словарь [Текст] / Сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – С. 18-21.
 136. Рефлексия как «Человековедческая технология». На перекрестке мнений [Текст] / Высшее образование в России. - № 4. – 2001. – С. 141-143.
 137. **Розов, Н. С.** Культура, ценности и развитие образования [Текст] / Н. С. Розов // Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе. – М., 1992. – С. 18-26.
 138. **Румянцева, А.** Об активизации работы студентов младших курсов [Текст] / А. Румянцева // Высшее образование в России. – 1995. - № 1. – С. 115-117.
 139. **Савельев, А. Я.** Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования [Текст] / А. Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. - № 2. – С. 29-37.
 140. **Самоукина, Н. В.** Организационно-обучающие игры в образовании [Текст] / Н. В. Самоукина. – М., 1996. – С. 18-21.
 141. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
 142. **Селевко, Г. К.** Классификация образовательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 87-92.
 143. **Семушина, Л. Г., Ярошенко, Н. Г.** Содержание и методы обучения в сред-

- них специальных учебных заведениях [Текст] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
144. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. – 152 с.
145. **Скаткин, М. Н.** Проблемы современной дидактики [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
146. **Славин, А. В.** Проблема возникновения нового знания [Текст] / А. В. Славин. – М.: Знание, 1976. – С. 14-15.
147. Современная дидактика: теория, практика [Текст] / под науч. Ред. И. Я. Лернера, И. П. Журавлева. – М.: изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – 288 с.
148. Современные образовательные технологии : учеб. пособие [Текст] / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. С. 112 – 128, 319 – 332.
149. **Сорокин, Н. Л.** Контроль за результатами учебно-познавательной деятельности учащихся. Оценка и учет [Текст] / Н. Л. Сорокин // Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – С. 28-41.
150. **Смирнов, С.** Технологии в образовании [Текст] / С. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. - № 1. – С. 109-112.
151. **Соколов, В. Н.** Педагогическая эвристика [Текст] / В. Н. Соколов. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 230 с.
152. **Стоунс, Э.** Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения [Текст] / Э. Стоунс. Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
153. **Столяренко, Л. Д., Самыгин, С. И.** Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов [Текст] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Изд-во. «МарТ», 2000, - 256с.
154. **Суббето, А. И.** Творчество, жизнь, здоровье и гармония. (Этюды креативной онтологии) [Текст] / А. И. Суббето. – М.: Логос, 1992. – 183 с.
155. **Суворова, Н.** Интерактивное обучение: новые подходы [Текст] // Учитель, 2000. - № 1. – С. 25-28.
156. **Сухомлинский, В. А.** Как воспитать настоящего человека [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М., 1989.
157. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
158. **Талызина, Н. Ф.** Проблема управления учебно-воспитательным процессом [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1997. – 237 с.
159. Технология профессионально-ориентированного обучения: Методические рекомендации [Текст] / сост. И. В. Тимонина. – Кемерово: «Кузбассвузиздат», 2000. – 80 с.
160. **Толстой, Л. Н.** Педагогические сочинения [Текст] / Л. Н. Толстой. – М., 1989. – 544 с.
161. **Туник, Е. Е.** Диагностика креативности: тест Е. Торренса [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 169 с.
162. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Текст] / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: Изд-во БГУ, 2004. – 279 с.

163. **Усачева, И. В., Ильясов, И. И.** Методика поиска научной литературы чтения и составления обзора по теме исследования [Текст] / И. В. Усачева, И. И. Ильясов. – М., 1998. – С. 18-20.
164. **Усенко, Е. В.** Контроль и оценка результатов учебно-познавательной деятельности студентов в университетах США (на примере учительского колледжа при Колумбийском университете) // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. - № 2 – С. 32-37.
165. **Фокин, Ю. Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие [Текст] / Ю. Г. Фокин. – М.: Academia, 2006. – 240 с.
166. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: цели, содержание, творчество [Текст] / Ю. Г. Фокин. – М.: Academia, 2005. – 224 с.
167. **Фокин, Ю. Г.** Пути совершенствования методов обучения в высшей школе: Методические рекомендации [Текст] / Ю. Г. Фокин. – М., 1991. – С. 4-10.
168. **Фоменко, В. Т.** Нетрадиционные системы организации учебного процесса [Текст] / В. Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994. – С. 3-18.
169. **Фоменко, В. Т.** Построение процесса обучения на интегративной основе [Текст] / В. Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994. – С. 4-16.
170. **Фоменко, В. Т.** и др. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы [Текст] / В. Т. Фоменко. – Ростов н/Д., 1996. – С. 22-24.
171. **Френ, К.** Проектный метод [Текст] / К. Френ. – Берлин: Бельц, 1997. – С. 3-18.
172. **Харькин, В. Н., Гройсман, А.** Психолого-педагогические тренинги [Текст] / В. Н. Харькин, А. Гройсман. – М. – 1995. – 101 с.
173. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / А. В. Хуторской. 2-е изд. стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – С. 229-244.
174. **Хуторской, А. В.** Технология эвристического обучения [Текст] / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 1988. - № 4. – С. 55-75.
175. **Хуторской, А. В.** Школа эвристической ориентации: Три года эксперимента [Текст] / А. В. Хуторской // Частная школа – 1995. – № 6. – С. 70-81.
176. **Хэссард, Дж.** Создание среды кооперативного обучения [Текст] / Дж. Хэссард // Исследования, США; штат Джорджия, 1987. – С. 4-18.
177. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д. В. Чернилевский. – М., 2002. – С. 21-28.
178. **Чошанов, М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 158 с.
179. **Чошанов, М. А.** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. - № 2. С. 21-29.
180. **Шагеева, Ф.** Современные образовательные технологии (опыт инженерного вуза) [Текст] / Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 129-132.
181. **Шадрин, А. Н.** Коллективный способ обучения. Методика и теория [Текст] / А. Н. Шадрин. – Ростов н/Д: Изд-во ОблИУУ, 1993. – С. 21-24.
182. **Шамова, Т. И.** Менеджмент в управлении школой [Текст] / Т. И. Шамова. – М.: Магистр, 1995. – 223 с.

183. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / С. Т. Шацкий. Т. 1-2. – М., 1980.
184. **Шмаков, С. А.** Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С. А. Шмаков. – М., 1994. – С. 18-24.
185. **Щуркова, Н. Е.** Противоречия школьного воспитания: семь проблем – семь решений / Учебно-метод. пособие. – М.: Педагогическое общество, 1998. – 96 с.
186. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1999. – С. 18-46.
187. **Эрдниев, П. М.** Укрупнение дидактических единиц как технология обучения [Текст] / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – С. 21-28.
188. **Юцявичене, П. А.** Принципы модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55-60.
189. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 95 с.
190. **Якунин, В. А.** Обучение как процесс управления: психологические аспекты [Текст] / В. А. Якунин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 159 с.
191. **Янушкевич, Ф.** Технология обучения в системе высшего образования [Текст] / Пер. с польск. О. В. Долженко. – М.: Высшая школа, 1986. – 133 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа повышения квалификации Педагогика и психология профессиональной деятельности (72 часа, для преподавателей высшей школы)

Задачи курсов:

- повышение общей педагогической и психологической культуры;
- совершенствование педагогических и психологических умений и навыков профессиональной деятельности слушателей;
- овладение аппаратом деятельностной теории и практики в работе со студентами;
- приобретение опыта анализа и конструирования ситуаций совместной творческой деятельности друг с другом, в группе, со студентами;
- овладение новыми педагогическими технологиями при аудиторной и внеаудиторной работе со студентами.

Основные модули (блоки) и понятия курсов:

1. Аллитерационная модель курсов

Психолого-педагогическая культура: культура, сфера общения, деятельности, профессионально значимые качества личности.

Личность: саморазвитие, самоанализ, программа личностного развития, осановленное саморазвитие как ограничение профессиональной карьеры.

Мотивация: потребности, мотив и действие, мотивирование и стимулирование, овладение мыслетехнической, коммуникативной, рефлексивной культурой, профессиональными способами деятельности.

Новые педагогические технологии

2. Дидактическая модель курсов (модель по освоению)

Прийти к пониманию следующих явлений:

- Что такое психолого-педагогическая культура?
- Что такое стиль педагогического общения?
- Что такое новые педагогические технологии?
- Что находится в основе взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса?

Научить(ся):

- Обрести интеграционные умения выбора оптимального варианта взаимодействия с коллегами, со студентами и с другими участниками воспитательно-образовательного процесса;
- Обрести умение использовать в воспитательно-образовательном процессе новые педагогические технологии.

Технологии реализации целей обучения:

- Личностно-ориентированные технологии обучения;
- Технология коллективного обучения;
- Технология знаково-контекстного обучения;
- Игровые технологии в учебном процессе высшей школы;
- Компьютерные технологии обучения;

- Предметно-ориентированные технологии обучения;
- Технология полного усвоения знаний;
- Технология уровневой дифференциации;
- Технология концентрированного обучения;
- Технология создания «шпаргалки»;
- Деятельностные технологии обучения: моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе вуза;
- Технология модульного обучения;
- Технология проблемно-модульного обучения;
- Метод проектов;
- Поисково-исследовательская технология обучения;
- Технология «УниверСАМ» инноваций;
- Педагогическая технология эвристического типа;
- Рефлексия и импровизация как педагогическая технология.

Основная учебная деятельность:

- Входное, текущее и итоговое тестирование слушателей;
- Формирование временных творческих коллективов для получения группового образовательного продукта;
- Актуализация проблем модулей, представленных в рабочей программе;
- Разработка программ деятельности по освоению учебного материала модулей;
- Формулирование запроса слушателей на конечный образовательный продукт;
- Создание системной модели профессиональной педагогической деятельности. Фиксация результата общей работы как достижения коллектива слушателей в процессе совместной интеллектуальной деятельности;
- Овладение новыми педагогическими технологиями;
- Анализ и решение конкретных ситуационных задач;
- Работа в творческих группах;
- Рефлексия каждого учебного дня (что узнал, что понял, чему научился);
- Контролируемая самостоятельная работа временных творческих коллективов по получению группового образовательного продукта;
- Создание индивидуального портфеля профессионального опыта.

Распределение часов курса по темам и видам работ

Наименование тем	Всего часов	Аудиторные занятия		Самостоятельная работа
		лекции	практические занятия	
1. Введение. Многообразие форм человеческого знания. Психологическая компетентность преподавателя как элемент его профессиональной компетентности	8	2	2	4
2. Рефлексия в профессиональной деятельности. Психологическая готовность к изменениям характера своей профессиональной деятельности	12	4	2	6
3. Физиологические основы психики и здоровья человека. Темперамент и его психологические особенности. Акцентуации характера. Проявления темперамента и характера в профессиональной деятельности преподавателя	12	4	2	6
4. Понятие общения. Стиль общения, педагогического взаимодействия. Взаимосвязь стиля мышления и стиля деятельности. Роль уровня поведения и его отражение в психике. Психологический портрет в межличностных отношениях	12	4	2	6
5. Агрессия. Объект и субъект конфликта. Границы эффективности конфликтного поведения. Типы и виды конфликтов в профессиональной педагогической деятельности	8	2	2	4
6. Педагогические технологии и профессионализм преподавателя вуза	8	2	2	4
7. Интеллигентность как интегральный показатель профессионализма современного преподавателя вуза	8	2	2	4
8. Учебно-научная конференция по проблемам психолого-педагогической культуры преподавателя вуза	4	4		
Итого:	72	24	14	34

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы современных педагогических технологий	6
1.1. Понятие «педагогическая технология» в зарубежной и отечественной литературе.....	6
1.2. Классификация педагогических технологий.....	20
1.3. Взаимосвязь и взаимообусловленность педагогических технологий и теории обучения в условиях вуза.....	34
1.4. Методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций студентов вуза.....	41
Глава II. Использование современных педагогических технологий в теории и практике вуза	70
2.1. Личностно ориентированные технологии обучения.....	70
2.2. Технология коллективного обучения.....	81
2.3. Технология знаково-контекстного обучения.....	90
2.4. Использование игровых технологий в учебном процессе вуза	92
2.5. Компьютерные технологии обучения.....	99
2.6. Предметно-ориентированные технологии обучения.....	108
2.6.1. Технология полного усвоения знаний.....	108
2.6.2. Технология уровневой дифференциации.....	110
2.6.3. Технология концентрированного обучения.....	112
2.6.4. Технология создания «шпаргалки».....	114
2.7. Деятельностные технологии обучения: моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе вуза.....	117
2.8. Технология модульного обучения.....	124
2.9. Технология проблемно-модульного обучения.....	129
2.10. Метод проектов.....	133
2.11. Поисково-исследовательская технология обучения.....	141
2.12. Технология «УниверСАМ» инноваций.....	146
2.13. Педагогическая технология эвристического типа.....	150
2.14. Рефлексия и импровизация как педагогическая технология.....	155
2.15. Технология витагенного обучения.....	157
2.15.1. Технология интерактивного обучения.....	157
2.15.2. Концептуальные основы технологии витагенного обучения.....	158
2.15.3. Использование технологии витагенного обучения в учебном процессе.....	160

Глава III. Деятельность вуза по управлению внедрением новых педагогических технологий.....	175
3.1. Педагогическая модель деятельности методической службы вуза.....	175
3.2. Основные требования к деятельности преподавателя вуза.....	187
3.3. Структура педагогической деятельности.....	191
3.4. Методическое сопровождение самостоятельной работы студентов вуза....	196
3.5. Диалоговая форма обучения и ее роль в подготовке студентов к педагогической деятельности.....	206
3.6. Личностно-ориентированный подход в проведении экзамена.....	211
3.7. Диверсификация деятельности методической службы вуза.....	213
Заключение.....	219
Список литературы.....	222
Приложение.....	233