

**Федеральное агентство по образованию
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого**

Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатьева

**ТЕХНОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Великий Новгород
2006**

Федеральное агентство по образованию
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатьева

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО-ОБРАЗОВАНИЯ

Великий Новгород
2006

ББК 74.5
Ф 32

Печатается по решению
РИС НовГУ

Р е ц е н з е н т ы :

кандидат педагогических наук, доцент **Е.Н. Изюрова**
кандидат психологических наук, доцент **Е.В. Пчелинцева**

Федотова Г.А., Игнатьева Е.Ю
Ф 32 Технологии профессионального образования: Учеб. пособие
/ Авт.-сост. Г.А.Федотова, Е.Ю.Игнатьева; Нов ГУ им. Ярослава
Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 142 с.

В учебном пособии рассматриваются методологические подходы к проектированию и реализации в учебном процессе вуза технологий профессионального образования. Детально описаны методы и формы организации традиционного и инновационного обучения студентов педагогического вуза.

Пособие предназначено студентам и преподавателям психолого-педагогического факультета педагогического колледжа и вуза.

ББК 74.5

© Новгородский государственный
университет имени Ярослава Мудрого, 2006
© Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатьева, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Будущее современной цивилизации зависит не только от уровня технического прогресса и экономического роста. Оно все больше определяется ЧЕЛОВЕКОМ, готовым решать главные социально-экономические проблемы на благо и во имя человека. Поэтому не случайно, во второй половине XX века реформирование образовательной системы стало насущной проблемой в разных странах мира.

По данным ЮНЕСКО, одной из причин этого явления стала переоценка ценностей мировой цивилизации, в процессе которой общество подошло к осознанию необходимости воспитания человека культуры с планетарным мышлением, способного активно участвовать в социальном прогрессе, изменяя себя и окружающую действительность. Ведущим фактором в реализации этой глобальной задачи является система образования, главным действующим лицом в которой, является учитель, обладающий высоким уровнем профессионально – педагогической компетентности.

Педагогическое образование, таким образом, является фундаментом системы образования в целом.

Учитель новой формации – это духовно развитая, творческая личность, способная к рефлексии, обладающая профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому; личность, представленная не как простая сумма свойств и характеристик, а целостное динамическое образование, системообразующим которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позицию.

В идеале учитель должен ясно понимать самоценность образования, быть «человеком в культуре», прекрасно знать собственный предмет, обладать мотивацией способностью к творческому саморазвитию и творческой самореализации в профессиональной и социальной деятельности.

Будущий профессионал должен не только в совершенстве владеть своим предметом, но и видеть место каждого участника в педагогическом процессе, уметь организовать деятельность учащихся, предвидеть ее результаты, корректировать возможные отклонения.

Профессиональная деятельность учителя связана с конкретной предметной областью – педагогической реальностью. Следовательно, ведущая идея профессиональной подготовки заключается в том, что знания и практические действия будущих учителей должны быть адекватны особенностям объекта профессиональной деятельности – целостного педагогического процесса.

Стратегическим ориентиром формирования личности должна стать идея воспитания педагога с инновационным, творческим типом мышления, характеризующегося созданием объективно нового продукта и возникновением новообразований в ходе его профессиональной деятельности.

Необходима адаптация будущего учителя к условиям профессиональной деятельности, к взаимодействию участников педагогического процесса учебного заведения. Это, в первую очередь, психологическая адаптация – настрой на понимание психических состояний субъектов педагогического процесса. И что особенно важно, это технологическая адаптация – освоение методики и технологий организации собственной деятельности и деятельности учащихся. При этом культура в области образовательных технологий может рассматриваться как один из важных аспектов общей психолого-педагогической культуры преподавателя.

Обобщая мнения российских и зарубежных экспертов в области высшего образования, общие требования к преподавателю вуза формулируются следующим образом:

- высокая профессиональная компетентность, предусматривающая глубокие знания и широкую эрудицию в научно-предметной области, нестандартное мышление;
- педагогическая компетентность, включающая в себя знание основ педагогики и психологии, владение современными образовательными технологиями;
- социально-экономическая компетентность, предусматривающая знание глобальных процессов развития цивилизации и функционирования современного общества;
- коммуникативная компетентность, включающая развитую литературную речь, владение иностранными языками, современными информационными технологиями, методами и приемами межличностного общения;
- высокий уровень профессиональной и общей культуры.

Итак, знание теоретических основ выработанных педагогической практикой образовательных технологий, умение проектировать на их основе технологию собственной преподавательской деятельности, которая позволила бы оптимизировать учебный процесс с учетом специфических особенностей определенной области знаний, особенностей будущей профессиональной деятельности, и способствовала развитию мотивации и ориентации на будущую профессиональную деятельность составляет одну из ключевых компетенций преподавателя высшей школы. Этому и посвящено содержание учебного пособия.

ГЛАВА 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

1.1. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1.1. Философский аспект проблемы целеполагания

Одной из характерных особенностей жизнедеятельности человека является ее целесообразность. Цель – это один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств.

Цель выступает и как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между существующей жизненной ситуацией и целью. Осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия.

Вопрос о целях в философском плане рассматривался многими учеными (И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, в советский период Н.Н. Трубников, А.А. Чунаева, В.А. Лекторский и др.).

По старой философской традиции цель понимается только как мыслимое содержание, как преодоление, которое является причиной некоторого предмета, состояния, процесса. Цель рассматривается как представление предмета желания или влияния. Она выступает в качестве такого представления предмета, действительность которого понимается как желаемая со стороны некоторого субъекта и возможная со стороны "механизма" природы. В любом случае она остается субъективным побуждением, лишь противостоящим объективности.

Выделяются общие и частные цели. Говоря о всеобщих по содержанию целях, выделяют "благо", "счастье", но эти цели имеют смысл только как цели человека и для человека. Именно человек выступает, в конечном счете, тем, "ради чего" (Аристотель) существует все остальное.

Кроме общих целей, целей идеалов выделяются частные цели человеческой деятельности. Они определяются не только внешними отношениями и не только соотношением с какой-то более общей целью. Эти цели всегда имеют конкретный предмет, который не обязательно дан в готовом виде в реальном мире. Но, по крайней мере, элементы его содержания являются элементами реального бытия. Содержание таких целей складывается в формах идеального из представлений о вполне реальных предметах.

Такие цели определяются не только социально обусловленными потребностями человека, его нуждой, но и исторически обусловленными реальными возможностями его деятельности.

Таким образом, *цель-идеал* является выражением мыслимого блага, к которому можно стремиться, которого можно желать, но не реализовать путем непосредственной деятельности.

Человек своим "мысленным взором" воссоздает необходимый ему результат, возможный при реально сложившихся условиях. Это и есть цель – смоделированный результат еще не осуществленной деятельности, представленный в психике, чаще всего, образом, мысленной моделью будущего продукта, а иногда качественными и количественными характеристиками, системой понятий или знаков. В цели всегда соединяются достигнутое и планируемое, объективное и субъективное. Именно опираясь на достигнутое, анализируя и обобщая прошлое, выявляя тенденции развития, человек моделирует будущее.

Объективное и субъективное в цели взаимосвязано, прежде всего, с отражением возможностей развития объективно существующих явлений в потребностях и действиях человека.

Цель формируется на основе сложного двупланового отражения действительности. Во внутреннем плане она является отражением потребностей субъекта, а во внешнем – реальных возможностей объективного мира. Сопоставление внешнего и внутреннего позволяет человеку успешно двигаться к цели, сознательно управлять процессом ее достижения. При этом внешняя деятельность контролируется внутренним планом действия. Человек сравнивает производимое действие с запланированным, существующим в виде образов и мыслей. Этот механизм позволяет сравнивать реальный результат с желаемым и вносить коррективы, направленные на достижение окончательной цели.

Сам по себе образ будущего результата еще не образует конкретной цели, если этот образ не связан с внутренними побуждениями, мотивами, установками. Именно от характера мотивов зависит смысл, который приобретает данная цель для человека, а от этого, в свою очередь, зависят энергия и настойчивость в достижении поставленной цели. *Цель деятельности* предполагает не только отношение к цели, идеалу, но и конкретную деятельность. Такая цель соотносится не только с предметом желания, но и с предметом непосредственной деятельности. Конкретные цели человек реализует, абстрактные – достигает, точнее, может приближаться к их достижению, реализуя свои конкретные и частные цели. Цель оказывается не столько отражением действительности, сколько полаганием новой действительности, именно поэтому цель и приобретает характер практической задачи.

Процесс логического определения цели и следует за процессом непосредственной реализации, и предшествует этому процессу. В реализации всякой отдельной цели логическое определение предшествует непосредственной реализации и является предположением еще не осуществленного

процесса. Оно как бы возвышается над реальным процессом, выступая как его логическое основание.

Цель побуждает и направляет человеческую деятельность. Всегда выражая потребности конкретного субъекта (общества» группы людей, отдельного человека), цель определяет человеческую деятельность, способы ее осуществления как закон и существует во взаимосвязи со средством. К средствам в широком смысле относят все, что используется для достижения цели. В работах А.А. Чунаевой цель понимается как возможность, в которой обеспечивается органическое соединение материальных и идеальных предпосылок будущей действительности, отражение материальных предпосылок в идеальном предвосхищении будущего. По мнению автора, человеческая деятельность имеет свои отличительные черты: сознательный характер, выражающийся в постановке целей деятельности и в способности человека в рефлексии о самом себе и собственной активности; преобразовательный характер человеческой деятельности; социальный характер.

Акт целевой деятельности – это комплекс логического и материального. Он всегда представляет собой особое рода единство того и другого. Но предполагаемый результат деятельности человека не может полностью совпадать с поставленной заранее субъективной целью.

Таким образом, сознательная человеческая деятельность включает в себя процессы постановки и достижения цели, каждый из которых может быть творческим. Постановка новых целей является одним из важнейших проявлений творческой природы человеческой деятельности.

Оценивать цели (истинные и ложные, реальные и идеальные, ближайшие и перспективные, абстрактные и конкретные, общие и частные, конечные и промежуточные) следует по следующим признакам: реальность, научная обоснованность, адекватность потребностям действующего субъекта, общественная значимость. Перечисленные характеристики можно использовать в качестве критериев оценки и выбора целей.

Далее мы отмечаем, что *цель – это система*, состоящая из взаимосвязанных и взаимозависимых модулей; у нее, как и у каждой системы, различают вход (поступление информации), связи первого, второго и третьего порядка, выход (ограничение работы системы, в роли которой выступает предполагаемый результат, то есть сама цель). Под связями первого порядка понимают связи, сохраняющие работоспособность системы "Цель". К связям второго порядка относят связи, улучшающие работу системы, связи третьего порядка – противоречивые и изменчивые – напротив, в каждом конкретном случае влияют на систему "Цель" различным образом.

Для того чтобы цель как система была работоспособна, на входе она должна получить толчок – информацию, которая претерпевает в системе функциональные изменения. Начинается движение, изменение внутри системы (мыслительные операции), в результате на выходе мы имеем пере-

конструированное информационное поле. Если при осуществлении обратной связи мы соотносим вход и выход системы, не выходя за барьер ограничений, то наша система "Цель" будет функционировать, выполнять свою роль. Мы выбираем, выстраиваем, гармонизируем, уравниваем элементы нашего информационного поля, включая эмоции, притязания личности, мысленно представляем результат, удовлетворяющий нашим притязаниям. Но результат находится только в нашем сознании. Если мы не до конца снимаем внутренние противоречия поля деятельности или не соблюдаем ограничения системы при воплощении цели в жизнь, нарушая какую-либо связь, то действительный результат будет многим отличаться от предполагаемого. В этом и есть секрет несовпадения цели и реального результата.

Итак, цель деятельности, выступая в качестве системы компонентов (цель, субъект, объект, процесс, средства, результат), определяет и направляет человеческую деятельность и реализуется только посредством деятельности.

1.1.2. Педагогический аспект проблемы целеполагания

Педагогическая деятельность - это специфическая человеческая деятельность, в которой не присутствует в явном виде активное воздействие социального субъекта на объект, но существуют субъект – субъектные отношения.

Так как целенаправленную, осознанную деятельность одного человека с целью взаимодействия, положительного влияния и развития другого человека мы называем педагогической, то она, являясь частью общечеловеческой деятельности, обладает ее структурой и своими специфическими чертами. Деятельность рассматривается как способ преобразования окружающей действительности и способ реализации своих отношений с миром, социальной реальностью в соответствии с потребностями, целями и задачами личности. Она выступает как объяснительный принцип "активности субъекта".

В педагогическом процессе встречаются два субъекта, они взаимосвязаны, их цели, развитие, положительное влияние, овладение и эволюционное преобразование действительности также взаимосвязаны. Если говорить о структуре педагогической деятельности, то в нее входят деятельность учителя и деятельность ученика по освоению и изменению реальности. И следует отдельно говорить об учебной, воспитательной, образовательной деятельности.

Каждый структурный элемент педагогической деятельности имеет свои цели, средства, результаты. Исходя из концепции целостности педагогического процесса, конкретные цели каждого элемента процесса взаимосвя-

ны и взаимозависимы. Следовательно, ход педагогического процесса определяется его целями.

Остановимся более конкретно на вопросе наложения общих целей на педагогическую деятельность. В нашей работе мы придерживаемся позиций гуманистической философии, где целью педагогической деятельности становится личность, развивающаяся и актуализирующая свои возможности, при непереносимом условии максимального уважения к духовному миру человека и на этой основе проявления сознательным и культурным человеком своей активности и созидательности.

При общей характеристике деятельности разграничивают две ее формы: практическую и духовную. В первом случае критериями деятельности считают изменения в материальном общественном бытии, в объективных условиях существования и развития людей, а во втором – изменение в сфере общественного и индивидуального сознания. Следовательно, в деятельности педагогической, с одной стороны, имеем материализованный процесс, а с другой – изменения в сознании воспитанников.

Педагогическая деятельность имеет свои этапы: анализ исходного состояния, диагностика, выделение тенденции развития, прогнозирование, членение общего на более мелкие части, проектирование, выбор способов и средств преобразования ситуации, осуществление программы, решение выдвинутых задач, достижение заданного состояния, осуществление контроля и коррекции.

Но для осуществления целей педагогической деятельности нужно научиться их ставить, реализовывать и овладевать специальными умениями построения процесса целеполагания.

Целеполагание есть особая специфическая человеческая форма реализации причинно-следственных отношений. Цели человека, будучи детерминированы его потребностями и возможностями, в свою очередь, выступают как идеальные побудительные силы (информационные причины) процесса деятельности.

Специфика целеполагания состоит в следующем: причинное отношение выступает в человеческой деятельности как отношение между целью, средством и результатом, как целевое отношение.

В целеполагании выделяют *два этапа*: первый этап – формирование цели и второй этап – ее конкретизация. *На первом этапе формирования цели* проходит осознание человеком какой-либо внешней или внутренней необходимости и определения наличных условий для ее удовлетворения. Происходит образование общей, абстрактной цели как неконкретизированного образа будущего результата деятельности.

Если принять, что целеобразование и целеполагание – это специфическая форма активности личности, то в прикладном аспекте целеобразование выступает как индикатор связанных с ним психических явлений, например, мотивационно-смысловых структур, как индикатор реальных

эффектов воздействия на человека различных приемов его деятельности. По словам А.Н. Леонтьева, целеобразование выступает в качестве важнейшего момента движения той или иной деятельности субъекта. Формирование образа будущего результата действий и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий есть процесс целеобразования – переконструирование имеющейся ситуации действительности, снятие противоречий внутри, гармонизация действительности путем мыслительных операций, действий выбора и эмоциональных отношений. В этом процессе определяются механизмы, реализующие действие конечной цели и мотивов, а также механизмы, связанные с личностными особенностями, мнемоническими процессами и т.д.

Если рассматривать целеобразование как процесс, основанный на выборе заданий в некотором предметном поле, то цели определяются притязаниями в отношении результатов своей деятельности. Выявлено, что в деятельности относительно низкого уровня организации – с ориентацией на реализацию возможностей на предметной ситуации – доминирующей формой целеобразования является образование конкретных целей, основным механизмом целеобразования выступает оценка конкретных средств в исходной предметной ситуации. В деятельности более высокого уровня организации – с ориентацией на предварительное преобразование предметной ситуации – доминирующей формой целеобразования является образование общих целей, механизма целеобразования здесь выступает оценка возможностей изменения предметной ситуации. В деятельности наиболее высокого уровня организации, где процессы преобразования и последующей реализации образуют единую систему, целеобразование общих и конкретных целей в виде последовательных фаз. При этом оценочные процессы носят комплексный характер, охватывая и наличные средства предметной ситуации и перспективы ее преобразования.

На втором этапе целеполагания – конкретизации цели субъект разрабатывает программу достижения цели: производит расчленение цели на части и определение ее ступеней, выбирает средства ее достижения. Из абстрактного образа, из цели идеала возникает цель конкретной деятельности.

Высшая педагогическая цель – это эволюционно развивающаяся личность. Назначение цели воспитания, удовлетворяющей вышеуказанным требованиям – направлять воспитательный процесс, служить его управляющим звеном.

Общая воспитательная цель, т.е. представление о конечном результате воспитательной деятельности, определяет выбираемые воспитателем частные воспитательные цели, содержание и способы воспитательной работы. Реальные результаты воспитания постоянно сравниваются как с общей целью, так и с намеченными частными целями, что позволяет определить степень их достижения.

1.1.3. Генезис и иерархия педагогических целей

При построении системы соподчинения целей педагогической деятельности мы основываемся на постулате разумности человека и целесообразности его деятельности. Вначале мы полагали, что существующие общие философские идеалы, так называемые абстрактные цели, дают нам представление о высшем добре, чести, благе. Эти понятия служат обоснованием целей стратегических, которые наполняются более конкретным содержанием, общие идеалы конкретизируются в человеческие добродетели – честность, порядочность, правдивость, скромность, и т.д. – формируется образ воспитания. Стратегия сужается до тактики – второй уровень – это тактические цели. Здесь человеческие добродетели обретают четкость, выстраиваются в определенной логике, и появляется портрет воспитанного человека, портрет "идеального человека", картина качеств, присущих "самоактуализирующейся личности", описание "свободной личности". И третий уровень целей – цели ситуативные, цели этапов педагогического процесса – занятия, ситуации, задачи.

Если обратиться к общим целям философии, то можно выделить несколько типов взаимоотношений человека с жизнью. Первый (новое время) – Человек – созидатель, Человек – разумный, изначально активен, положительно настроен к себе и другим людям, может, развиваясь эволюционно, адаптироваться к окружающей среде. Человек выступает как истинная цель воспитания. Другой подход – (берет начало в античном времени), когда человек жил в контексте природы, ощущал свое единение с космосом и подчинение себя космосу, определяющей была идея судьбы, изначально заложенного результата жизни, протекающей природосообразно.

Третий подход, когда признается активность человека, его созидательность, возможность воспитания положительных качеств личности, но во имя высшего блага, под которым подразумевалось Государство. Вышеизложенное служит источником теории свободного воспитания (природосообразного), государственно-регламентированного (тоталитарного) и гуманистического (сочетание идей индивидуального развития и потребностей общества).

Допустим, что определенной группой людей принимается одна из концепций воспитания. И, исходя из ее идей, формируются уже нормативные педагогические цели (нормы поведения детей и педагогов в системе образования; на этом же уровне создаются законы об образовании). Далее уточнение, воплощение этих нормативных актов и реализация педагогических концепций осуществляется в конкретной деятельности образовательных учреждений (дошкольные, школьные, специальные воспитательные учреждения). Осуществляемые педагогические цели в системе "Учитель – учебный материал – ученик" требуют в качестве важных условий их реализации: интересы, потребности, ценности, мотивация деятельности педа-

гога и ребенка, во имя развития которого педагогические цели и ставятся. Программные педагогические цели как единый луч распадаются на множество цветов – цели курса, цели предмета, раздела, урока, цели конкретной ситуации. В каждом элементе присутствует цель, а через взаимодействие субъектов процесса и его содержания она реализуется.

Рассматривая целеполагание, следует выделить несколько *уровней постановки целей*.

На первом уровне происходит выделение и постановка общих целей воспитания, источником которых являются общефилософская концепция человека, обосновывающая его сущностные родовые характеристики (предметность освоения мира, деятельностно-преобразующая активность, общественный способ существования, индивидуальность), психическая структура личности, раскрывающая взаимосвязи различных ее сторон, знания, умения, отношения, стержневые качества личности, ее исполнительские качества и т.д. На этом уровне формируются образ воспитания, стратегия воспитания, идеи, ценности воспитания разделяются на определенные, но еще общие направления, соотносясь с требованиями социально-экономической жизни общества. Это уровень стратегических целей, уровень формирования парадигмы воспитания и образования.

На втором уровне целеполагания стратегические цели конкретизируются в собственно педагогические (тактические, в цели определенных образовательных институтов, цели педагогического процесса). Это уровень тактики воспитания и образования.

На третьем уровне целеполагания в ситуативных целях педагогического процесса реализуется обратная связь между всеми компонентами процесса педагогического целеполагания.

Целеполагание на каждом уровне должно осуществляться от общего к частному, от целей, отражающих стремление, намерение, общий образ, к целям конкретным, программе действий, задачам. При формировании тактических целей всегда учитывают требования, интересы общества, как мы говорим – "социальный заказ". Эта форма выражения требований общества к воспитанию имеет определенную структуру.

Следовательно, в иерархии педагогического целеполагания мы выделяем: 1-й уровень – стратегического (общего) формирования будущих результатов деятельности педагога, 2-й уровень – тактического целеполагания (уточнение конкретизации идеалов), 3-й уровень – ситуативный (цели единичных педагогических задач). Все эти цели взаимодействуют как открытая информационная система.

1.1.4. Тактические и ситуативные цели как реализация обратной связи в процессе образования и воспитания

Целеполагание является процессом превращения возможностей в действительность и осуществляется через человеческую деятельность. Рассмотрим профессиональную педагогическую деятельность. Почему так важен вопрос целеполагания в профессиональной деятельности учителя? Современное обучение студентов страдает информативностью: будущий учитель получает систему рекомендаций, указаний по отбору материала и по работе с методической литературой. Господствует трактовка термина «обучение», подразумевающая получение готовых знаний и репродукцию учащимися учебной информации. Студенты педагогического вуза нуждаются в специальном обучении умениям ставить цели формирования взаимоотношений при воспитании качеств личности: умения систематизировать и сворачивать цели педагогического процесса от стратегических до тактических и практическому применению этих умений на каждом уроке.

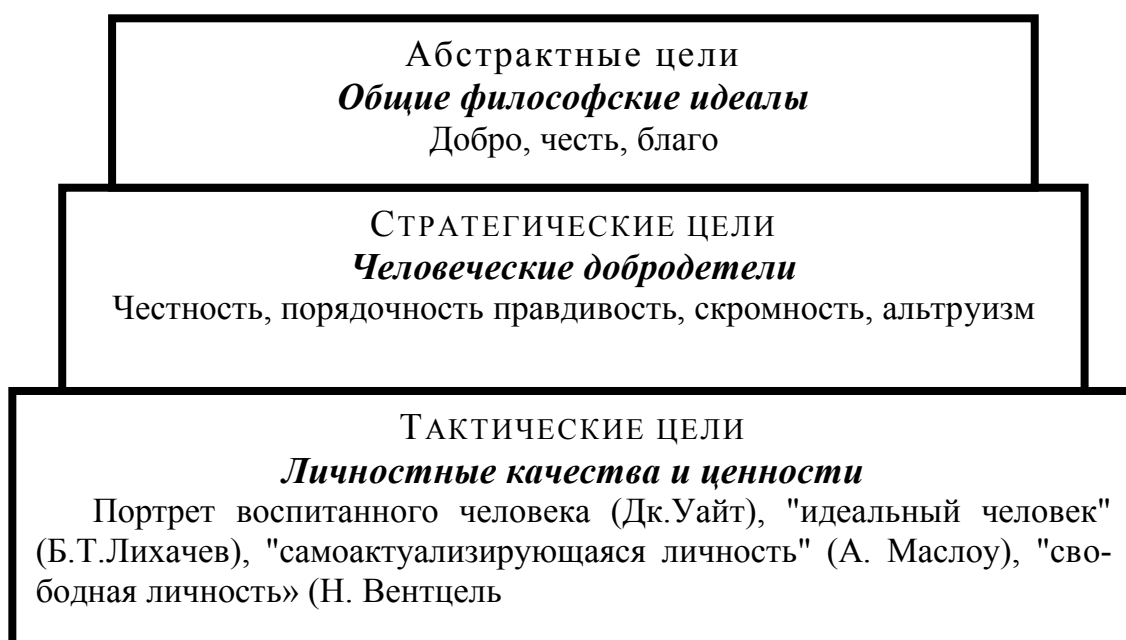


Рис.1. Абстрактная модель структуры процесса педагогического целеполагания

Проблему структуры педагогического целеполагания можно решать следующим образом: обоснование гуманистических ценностей современного образования и воспитание студентов; создание в их сознании целостного образа воспитания и положительного отношения к гуманизации образования; поэтапное формирование конкретных действий постановки цели педагогической деятельности в современных условиях.

На первой стадии процесса целеполагания происходит актуализация гуманистических ценностей образования и воспитания в сознании студентов, формирование целостного образа гуманного воспитания, положительного отношения к гуманизации образования. На второй стадии – формирование конкретных действий постановки целей педагогической деятельности различного уровня, при условии соответствия структуры умений педа-

гогического целеполагания в определенной степени структуре педагогической деятельности. Обе стадии взаимосвязаны друг с другом.

Мир состоит из множества людей с различными интересами, потребностями и способностями. Следовательно, в системе педагогических целей главное – человеческая полноценная личность, с определенной направленностью своего развития, которое могут определять точные, естественные и гуманитарные науки. Особенность воспитания, как известно, в том, что его цели реализуются через активную деятельность самих воспитанников, следовательно, цели, формулируемые воспитателем, реализуются опосредованно, через цели деятельности воспитанников. Воспитатель не заявляет своим воспитанникам: «Я вас воспитываю», он свое место в воспитательном процессе выражает утверждением: «Я помогаю вам организовать свою жизнь». А это означает формулировку промежуточных целей. К промежуточным целям относится и формирование у воспитанников умений, необходимых для реализации их самостоятельной воспитательной деятельности.

Педагогическая деятельность – это сплошная цепь проблемных решений и претворение их в жизнь. Учитель как воспитатель действует умело, если его решения методологически осознанны; профессиональны (строятся на базе использования психолого-педагогических знаний); целесообразны (соответствуют комплексу целей задачи); оригинальны (отличаются известным новаторством, новизной); точны, быстры и экономичны (быстрая ориентация и своевременность в решениях); своевременны (соответствуют моменту сложившейся ситуации). Процесс целеполагания рассматривается поэтапно: анализ, синтез, обобщение и дифференциация, абстрагирование и конкретизация, сравнение и аналогия, установление причинно-следственных связей и антиципации. Из этих этапов деятельности складывается технология построения процесса целеполагания.

Технология процесса целеполагания рассматривается с точки зрения интеграции личностной позиции будущего учителя и его профессиональных знаний и умений. Принцип построения процесса педагогического целеполагания: обеспечение опережающего развития ценностей будущих педагогов, формирование у них целостного образа гуманного воспитания и положительного отношения к гуманизации образования как «ориентировочную основу деятельности», позволяющая включить их в сознательную деятельность по овладению умениями педагогического целеполагания. Опережающее развитие образа гуманного воспитания при этом выступает как фактор «предрасполагающий», «создающий диспозицию» педагогического целеполагания. Личностно-ориентированный подход к педагогическому процессу – в его диалогизации, решении педагогических задач и ситуаций, обеспечении постоянной обратной связи между преподавателем и студентом. Результатом процесса формирования умений педагогического целеполагания выступает личность студента, принимающего концепцию

гуманизации образования и умеющего ставить и реализовывать педагогические цели, исходя из содержания этой концепции.

Таким образом, процесс целеполагания складывается поэтапно из следующих блоков:

- мотивационного процесса – обоснование необходимости построения процесса педагогического целеполагания в единстве с гуманистическими ценностями, целостным образом гуманистического воспитания, положительным отношением к гуманизации образования;
- содержательного процесса – представление образа предполагаемого результата на различных уровнях и определение стратегических, тактических и ситуативных целей в ее достижении;
- диагностического процесса (диагностика и учет при постановке тактических и ситуативных целей состояния класса в целом и отдельных учеников, их мотивов, ценностных ориентации, опыта познавательной деятельности);
- операционного процесса (анализ достигнутых результатов, соотношение их с поставленной целью и принятие решения по корректировке педагогического целеполагания);
- коррекционного – процесса анализа соответствия поставленных целей возможностям, потребностям учеников, возможностям учителя, а также соотношению их с содержанием учебного материала.

Итак, процесс целеполагания рассматривается как система взаимосвязанных этапов, подчиняется философским законам причины и следствия и осваивается по принципам технологии поэтапного действия и положительно функционирует при условии обратной связи.

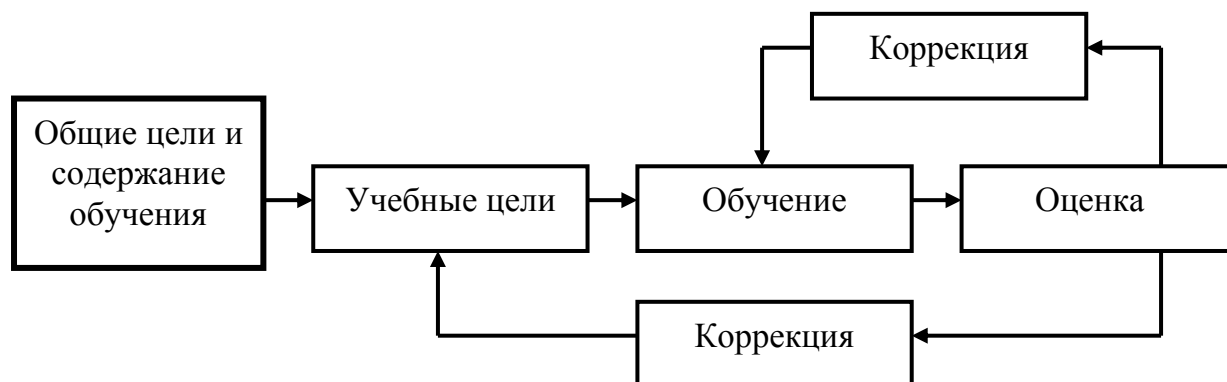
1.1.5. Технологический подход к постановке учебных целей

Сущность технологического подхода к обучению заключается в конструировании учебного процесса с ориентацией на исходные установки (образовательные ориентиры, цели и содержание обучения), гарантирующего достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации на цели обучения выступают оперативная обратная связь и коррекция процесса, которая пронизывает весь учебный процесс (схема 1.).

Следовательно, в технологическом подходе к процессу обучения выделяются следующие требования: постановка цели и ее максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели; ориентация учебных целей и способов их достижения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция процесса обучения в соответствии с достижением запланированного результата; заключительная оценка результатов. Таким образом, ключом к пониманию технологическо-

го построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели.

Схема 1. Специфика технологического подхода к учебному процессу



Рассмотрим возможные способы постановки целей.

1. Определение целей через изучаемое содержание («изучить причины ...»). Такой способ постановки целей дает только указание на область, затрагиваемую уроком или серией уроков. Однако, в ней не содержится что-либо конструктивное для построения учебного процесса.

2. Определение целей через деятельность учителя («ознакомить учащихся с принципами действия ...»; «продемонстрировать приемы выполнения технологической операции ...»). Этот способ создает впечатление прояснения и упорядочения в работе, но в данной постановке цели не предусмотрены реальные результаты обучения.

3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития учащегося («формировать у учащихся познавательную самостоятельную деятельности в процессе ...»; «развить чувство эмпатии ...»). В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели, т.к. цель поставлена слишком «процессуально». Тем не менее, этот способ более плодотворный по сравнению с предыдущими, необходимо не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения.

4. Постановка целей через учебную деятельность учащихся («выполнить ...», «систематизировать ...», «модифицировать ...»). Такая формулировка постановки цели вносит определенность в планирование и проведение занятия. Однако отсутствует ожидаемый результат обучения.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что наилучшим способом постановки цели обучения выступает цель, выраженная в действиях учащихся, результат которых учитель (эксперт) может надежно опознать. Одним из способов перевода результата обучения на язык действий можно считать такой: построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (таксономия); создание макси-

мально ясного, конкретного языка для описания целей обучения. Рассмотрим таксономию педагогических целей.

1.1.6. Таксономия педагогических целей.

Таксономия – от греческих слов *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон.

Впервые задача построения такой системы педагогических целей была поставлена в США. В 1956г. вышла в свет первая часть «Таксономии» (Б. Блум), содержащая описание целей в познавательной (когнитивной) области, которую использовали при планировании обучения и оценки его результатов. В последующее десятилетие Д. Кратволом была разработана вторая часть таксономии, раскрывающая содержание педагогических целей в аффективной области.

Когнитивная (познавательная) область. Входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмысливать имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, способами действий, включая создание нового. К познавательной сфере относятся большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике преподавателей. Цели достигаются в ходе занятия или серии занятий.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область. Цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. Это формирование интересов и склонностей; переживание тех или иных чувств; формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

Психомоторная область. Цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Среди них: навыки оформления чертежа, эскиза, рисунка, двигательная деятельность на уроках трудового обучения или физической культуры.

Обратимся к содержанию и к тем инструментальным возможностям, которые дает учителю таксономия целей в познавательной области (таблица 1.).

Таблица 1.

Категории учебных целей в когнитивной (познавательной) области

Основные категории учебных целей	Обобщенные типы учебных целей
<u>1. Знание</u> Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений	Учащийся знает: • употребляемые термины; основные понятия; конкретные факты; • методы и процедуры; • правила и принципы
<u>2. Понимание</u> Показателями способности понимать изученный материал выступают: преобразование материала из одной формы выражения в другую (из словесной в схематическую и т.п.); интерпретация (объяснение, краткое изложение); предположение о дальнейшем ходе явлений, событий или результатов.	Учащийся: • понимает факты, принципы; • интерпретирует словесный материал; преобразует материал в технологические карты, таблицы; • выдвигает версии о последствиях, вытекающих из имеющихся данных (нарушение технологии, брак)
<u>3. Применение</u> Обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях: правил, методов, приемов, законов, принципов, теорий и т.п. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание	Учащийся: • использует понятия и принципы в новых ситуациях; • применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; • демонстрирует правильное применение методов или процедур
<u>4. Анализ</u> Обозначает умение учащегося структурно представить материал: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, т.к. требуют осознания, как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения	Учащийся: • выделяет скрытые (неявные) предположения; • видит ошибки и упущения в логике рассуждения; • проводит различия между фактами и следствием, оценивает значимость данных
<u>5. Синтез</u> Обозначает умение комбинировать элементы с целью получения целого, обладающего новизной. Новый продукт – сообщение, план действий или совокупность обобщенных связей. Учебные результаты предполагают деятельность творческого характера	Учащийся: • выполняет творческое задание; • предлагает план проведения эксперимента; • использует знания из разных областей, чтобы решить ту или иную проблему

6. Оценка Обозначает умение оценивать значение материала для конкретной цели, основываясь на критериях внутренних (структурные, логические) или внешних (соответствие намеченной цели), которые определяются учащимся или же преподавателем. Данная категория предполагает оценочные суждения, основанные на критериях	Учащийся оценивает: • логику построения материала; • значимость продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; • значимость продукта деятельности, исходя из внешних критериев качества
--	--

Таблица 2.

Категории учебных целей в аффективной области

Основные категории учебных целей	Обобщенные типы учебных целей
1. Восприятие Эта категория обозначает готовность и способность учащегося воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. Учителю необходимо привлечь, удержать и направить внимание ученика. Входящие компоненты (осознание, готовность воспринимать и избирательное – произвольное внимание) образуют диапазон восхождения от пассивной позиции до более активного отношения к содержанию обучения	Учащийся проявляет: • осознание важности учения, внимательное отношение к высказываниям окружающих; • осознание эстетических факторов; • восприимчивость к проблемам и потребностям других людей;
2. Реагирование (отклик) Обозначает активные проявления, исходящие от самого учащегося; проявляет интерес к предмету или деятельности (подчиненный отклик, добровольный отклик, удовлетворение от реагирования)	Учащийся: • подчиняется распорядку и правилам поведения; • участвует в обсуждении вопросов, проблем, ситуаций; добровольно вызывается выполнять задание; • проявляет интерес к учебному занятию
3. Усвоение ценностных ориентаций В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентиров (отношение к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности): - принятие ценностной ориентации; - предпочтение ценностной ориентации; - приверженность, убежденность	Учащийся: • проявляет устойчивое желание (н-р, в овладении навыками); • целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение; • проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал

4. Организация ценностных ориентаций Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Сюда входят: концептуализация ценностной ориентации (осмысление своего отношения); организация системы ценностей	Учащийся: • принимает на себя ответственность за свое поведение; • понимает свои возможности и ограничения; • строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми им самим собственными способностями, интересами и убеждениями
5. Распространение ценностных ориентиров или их комплекса на деятельность Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида или жизненный стиль. Обобщенный характер ценностных ориентаций и их соединение в целостное мировоззрение отражены либо в обобщенной установке; либо их полная интериоризация распространяется на деятельность	Учащийся: • устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе; • проявляет стремление к сотрудничеству в групповой работе, готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов; • формирует устойчивое и последовательное жизненное кредо

Конкретизация целей учебного предмета осуществляется на основе таксономии и проводится в два этапа: определение цели дисциплины; уточнение, конкретизация целей текущей учебной деятельности.

Внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для учащихся элементы содержания, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого уровня усвоения.

Наглядно, это можно представить в виде матрицы.

Содержание (разделы)	Интеллектуальные операции					
	знание	понимание	применение	анализ	синтез	оценка
1.	+					
2.	+	+	+			
3.	+	+		+		

Формирование целей – эталонов. Речь идет о переходе от общего представления о результатах обучения учащихся к конкретному результату (эталону). Общее требование к такому переходу – описать то, что учащийся может сделать в результате обучения, т.е. признаки достижения цели. Например: ученик усваивает правило; ученик применяет правило в знакомой ситуации; ученик применяет правило в новой ситуации.

Общий прием конкретизации целей – это использовать в описании глаголы, указывающие на действие с определенным результатом. Например, существует шаблон перечня глаголов, для формулирования:

- общих учебных целей – анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать;
- конкретизированных учебных целей – варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, предсказать, поставить вопрос, синтезировать, систематизировать, упростить; выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, продекламировать; оказать помощь, принять участие, сотрудничать.

1.2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

Этимологически древнегреческое слово «техне» означает «искусство», т.е. искусство, которым владел мастер-ремесленник в изготовлении вещей, достигая его под руководством наставника благодаря своему усердию и природным данным. Исходя из этимологического значения этого слова, педагогическая, или в более широком смысле, *образовательная технология* означает науку о педагогическом мастерстве, которым владеет мастер-педагог и которое является его личным достоянием, будучи уникальным сплавом опыта и личностных особенностей.

Однако в настоящее время под технологией понимают нечто едва ли не противоположное. В понимании Г.К. Селевко педагогическая технология является содержательным обобщением, включающим в себя смыслы всех определений различных авторов. Приведем некоторые из определений.

- *Педагогическая технология* – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).
- *Технология* – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).
- *Педагогическая технология* – способ деятельности, который дает преподавателю возможности, недоступные ни одному техническому средству, каким бы совершенным оно ни было, ни отдельному преподавателю, каким бы искусным он ни был (Г.Л.Ильин).
- *Под технологией* понимают процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности совокупности методов, средств, способов (толковый словарь).
- *Образовательная технология* – это процесс и результат создания (проектирования) адекватной потребностям и возможностям личности и общества системы социализации, личностного и профессионального развития человека в образовательном учреждении, состоящий из специальным образом сконструированных под заданную цель методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образова-

тельного процесса, гарантирующих достижение поставленных образовательных целей и свободу их сознательного выбора.

Еще 15-20 лет назад технологические понятия не использовались в отечественной педагогической литературе. На основании исследования В.И. Боголюбова представлен следующий ряд трансформаций связи терминов педагогики и технологии:

- *технология в образовании* – период 40-50-х годов, связанный с использованием технических средств обучения (ТСО): магнитофон, проигрыватель, проектор, телевизор;
- *технология образования* – 70-е годы, характеризующиеся распространением идей программированного обучения со свойственным ему пониманием педагогического процесса как совокупности средств и методов, обеспечивающих достижение результата;
- *педагогическая технология* – 80-е годы, характеризующиеся ростом количества и качества педагогических программных средств, системы интерактивного видео, создания дисплейных классов и компьютерных лабораторий.

В настоящее время понятие «технология» используется в различных словосочетаниях: технология образования, обучения, педагогическая технология, информационная технология и т.д. Термин имеет тенденцию к расширению от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения, к обозначению процесса создания и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов, форм.

Вместе с тем технологические идеи в педагогике не новы. Мысль о технологизации образования высказывалась еще Я. А. Коменским 400 лет назад. Он призывал к тому, чтобы образование стало «механическим», чтобы все, чему обучают, не могло не иметь результата. Тогда же были выработаны основные технологические требования: ориентация на четко и детально определенные цели обучения, целесообразный выбор воспитательно-дидактических средств, наличие однозначных правил их использования, которые исключают педагогическую неудачу.

Любая технология, в том числе и образовательная, должна соответствовать ряду основных *методологических требований*:

- *концептуальность*, т.е. должна быть опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование образовательных целей;
- *системность* как целостность, взаимосвязь частей и логика процесса;
- *управляемость* предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования, диагностирования процесса обучения, коррекции с целью достижения результатов;

- *эффективность* по результатам и *оптимальность* по затратам;
- *воспроизводимость* как возможность повторения, применения в иных похожих условиях.

Специфика образования как социально-экономической отрасли предъявляет особые требования к использованию разнообразных технологий, поскольку продуктом являются живые люди, а степень формализации и алгоритмизации технологических образовательных операций вряд когда-нибудь будет сопоставима с промышленным производством. Вместе с *технологизацией* образовательной деятельности столь же неизбежен процесс ее *гуманизации*, что сейчас находит все более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода. В рамках новой образовательной парадигмы оптимальным представляется такой способ проектирования и организации образовательного процесса, при котором основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых; преподаватель выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации; информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Объекты технологизации в образовательной деятельности: цели, содержание, организационные способы восприятия, переработки, предъявления информации, формы взаимодействия субъектов, процедуры личностно-профессионального поведения, самоуправления, творческого развития.

Технологичность образовательного процесса рассматривается как один из показателей качества и оценки деятельности образовательного учреждения и образования в целом, обеспечивая его эффективность и гуманистическую направленность. Современные образовательные технологии должны быть направлены на раскрытие, реализацию индивидуальности обучаемого, развитие его способностей к коммуникации, взаимодействию с другими людьми в процессе будущей профессиональной деятельности.

Особенностью современного общества является резкое увеличение объема информации, в том числе и научной. Важно сформировать определенный способ мышления, обеспечивающий получение и производство новых знаний, ведь постоянное пополнение и обновление знаний – важнейшая сторона профессиональной деятельности любого специалиста.

В соответствии с целями и задачами высшего профессионального образования содержание, условия и способы деятельности студентов должны быть приближены к той деятельности, к которой их готовят. В этом плане при выборе образовательных технологий методологической основой может выступать *профессиональный контекст*, понимаемый как совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда (рис.2).

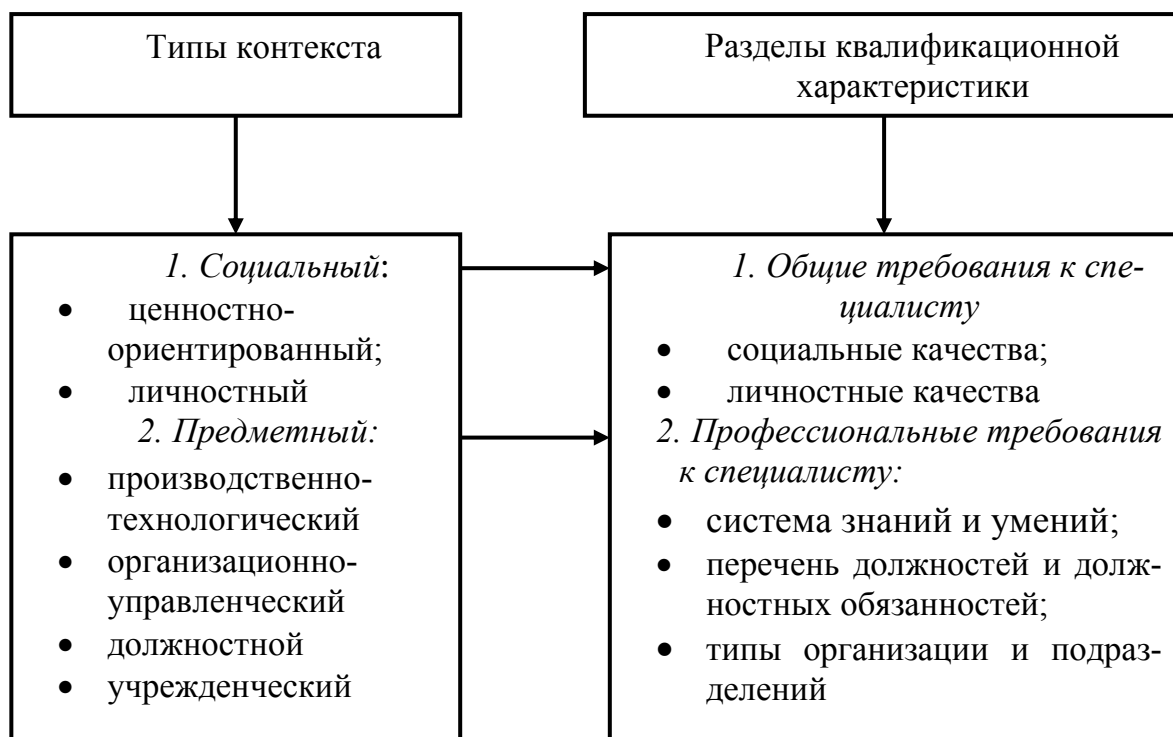


Рис. 2. Соотношение типов профессионального контекста и разделов квалификационной характеристики

При проектировании образовательного процесса в качестве ориентира можно использовать профессиональный контекст, как совокупность социальной и предметной составляющих. Виды контекста, в свою очередь, позволяют конкретизировать или разработать квалификационную характеристику специалиста. Такой подход позволяет моделировать в учебных условиях ситуации профессиональной и социально-психологической деятельности путем использования различных образовательных технологий.

1.3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

С овладения преподавателем основами проектирования профессионально-ориентированной технологии обучения начинается новое педагогическое мышление: четкость дидактических целей, обучение в контексте будущей профессиональной деятельности; структурность преподаваемого учебного материала; ясность методического языка; обоснованность в управлении познавательной деятельностью студентов. В то же время, эта работа предполагает формирование у педагога технологического видения процесса обучения, его особенностей и специфики в соответствии с предметным содержанием преподаваемой учебной дисциплины. Он становится автором проекта учебного процесса, реализация которого позволяет сфор-

мировать у будущих специалистов значимые профессиональные качества личности, подготовить их к трудовой деятельности.

Под *проектированием, как видом профессиональной деятельности педагога*, следует понимать процесс разработки им проекта технологии обучения – дидактического описания педагогической системы, реализация которой предполагается в рамках изучения в вузе конкретной учебной дисциплины. От проектирования нужно отличать конструктивную деятельность преподавателя, связанную с отбором и композицией учебного материала, разработкой соответствующих дидактических средств, т.е. созданием учебно-материальной базы, необходимой для осуществления разработанного проекта на практике.

Под *профессионально-ориентированной технологией обучения* следует понимать технологию, способствующую формированию у студентов значимых для их будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, навыков и умений, обеспечивающих выполнение ими функциональных обязанностей по избранной специальности.

Сущность профессионально-ориентированной технологии обучения заключается в следующем:

- предварительное проектирование учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;
- специально организованное целеобразование, предусматривающее возможность объективного контроля достижения поставленных дидактических целей;
- структурная и содержательная целостность, т.е. в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов не затрагивая др.;
- выбор оптимальных методов, форм и средств обучения, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех ее элементов;
- наличие оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения.

Исходя из этого, технологию обучения можно рассматривать как целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно с гарантированным качеством решать педагогические задачи. Технология обучения (как процесс) – есть последовательность взаимосвязанных действий педагога, направленных на решение названных задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного дидактического процесса. Технология обучения (как результат) – научный проект (описание, модель) дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий.

Проектирование технологии обучения имеет вполне определенную цель – создание преподавателем специальной обучающей среды, позволяющей ему в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие с обучающимися, обеспечивающее гарантированное достижение дидактических целей. При этом, говоря о специальной обучаю-

шей среде, подчеркивается важность наполнения ее предметным профессионально-ориентированным содержанием, отвечающим требованиям ГОС ВПО и квалификационным требованиям к подготовке в вузе специалиста определенного профиля и качества.

При проектировании технологии обучения наиболее целесообразным является следующий алгоритм действий преподавателя:

1. определение диагностических целей обучения – описание в измеряемых параметрах ожидаемого дидактического результата;
2. обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;
3. выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также и системы смысловых связей между его элементами;
4. определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов;
5. разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению обучающимися в виде системы познавательных и практических задач;
6. поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта – выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности;
7. выявление логики организации педагогического взаимодействия педагога со студентами (выбор и обоснование видов создаваемых коммуникативных ситуаций);
8. выбор процедур контроля и измерения качества усвоения программы обучения, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности;
9. представление проекта ТО в виде технологической карты.

Раскроем особенности реализации педагогом отдельных этапов проектирования технологии обучения.

Первым и наиболее ответственным из них, от которого зависит результативность всего дидактического процесса, является этап целеполагания, осуществляемый на диагностическом уровне. Под результативностью в данном случае понимается степень достижения целей обучения, трансформированных в систему значимых профессиональных умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускников вуза. Диагностичность постановки означает, что дано настолько точное описание формулируемого качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств; имеется способ, “инструмент”, критерий для однозначного выделения диагностируемого качества, существует шкала его оценки, опирающаяся на результаты измерения. Если при разработке проекта цели не заданы диагностично, то невозможно определить и точно

оценить качество подготовки обучающихся, так как последнее может быть выявлено и измерено только в сопоставлении с целью.

Следующий этап проектирования – отбор содержания учебной дисциплины. В качестве его критериев используются: целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности и профессионально подготовленного специалиста; высокая научная и практическая значимость содержания; соответствие его сложности реальным учебным возможностям студентов, времени, отводимому на его усвоение, а также наличию в вузе учебно-методической и материально-технической баз.

Опора на названные критерии при отборе содержания не исключает необходимость соотнесения их с запросами профессиональной деятельности конкретного специалиста, а также требованиями общества к личности вообще. В.В. Краевский отмечает, что содержание образования – это категория педагогическая, она переводит социальный заказ, формируемый обществом, на язык педагогики. Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки, а преподаватель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет этот заказ.

Важным при отборе реализуемого в рамках технологии обучения содержания является оценка его объема – информационной емкости учебной дисциплины. Целью измерения последней является определение допустимых доз учебного материала, которые могут быть предложены студентам для усвоения на различных этапах обучения. Основная сложность при этом заключается в выделении семантических единиц информации, под которыми следует понимать ключевые дидактические категории, без знания которых формирование у будущего специалиста значимых профессиональных качеств не представляется возможным. К ним относятся сложные и простые понятия, определения, следствия, законы, правила, события, факты и т.д., подлежащие усвоению. Для оценки информационной емкости содержания учебного материала целесообразно использовать метод графowego моделирования, предложенный В.П. Мизинцевым. Сущность данного метода заключается в построении графо-математической модели, с помощью которой можно определить численные характеристики, отражающие объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности.

Отобранное при проектировании содержание учебного материала далее подлежит структурированию. Сущность последнего состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами содержания крупной дидактической единицы (раздела, модуля, темы) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей. Для названного этапа значение имеет выбор форм наглядного представления, как элементов содержания, так и последовательности их изучения. При проектировании технологии обучения содержание и структура учебного материала представляются в виде матриц связей, графов

учебной информации, структурно-логических схем, сетевых графиков, планов проведения учебных занятий, листов основного содержания и т. п. Их выбор обусловлен целями обучения, информационной емкостью (объемом) содержания, профессиональной подготовленностью и компетентностью самого педагога, а также особенностями структурирования содержания учебного материала и т.д.

Структурирование содержания учебного материала позволяет педагогу выделить его наиболее существенные (опорные) элементы, выявить системообразующие связи, определяющие эффективность функционирования дидактической системы в целом, и представить их наглядно в проекте ТО.

Методику работы преподавателя по отбору и структурированию содержания учебного материала можно представить следующим образом:

- в соответствии с ГОС ВПО, ориентируясь на современное состояние развития соответствующей науки, оценить объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности, а также целей подготовки специалистов требуемого профиля и качества;

- используя методы графowego моделирования, построить модель учебной дисциплины и оценить ее информационную емкость, т.е. отобрать необходимое число учебных элементов – ключевых категорий, понятий и определений в предметной области, выделить среди них те, по которым обучение следует вести на уровне знаний, умений, навыков, творческого подхода к практическому применению;

- убедиться в достаточности полученных учебных элементов для достижения целей подготовки (оценить возможности формирования у обучающихся на их основе требуемых умений, навыков и значимых профессиональных качеств);

- в соответствии с возможностями пропускной способности каналов восприятия и памяти обучающихся распределить учебный материал по объему на соответствующие разделы, модули, темы, учебные занятия, исключающие перегрузку студентов учебной работой на различных этапах обучения;

- выявить систему смысловых связей между элементами содержания и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей;

- представить систему связей элементов содержания учебной дисциплины в структурном виде, позволяющем показать логику и последовательность их усвоения студентами на различных этапах обучения.

Следующим этапом проектирования технологии обучения выступает задание требуемых уровней усвоения изучаемого материала и определение исходных уровней обученности студентов. При его реализации может быть востребована классификация, предложенная В.П. Беспалько. Для этого каждому уровню обученности присваивается номер, соответствующий согласно данной классификации одному из этапов усвоения. Наиболее це-

лесообразной формой реализации обозначенных положений является построение матриц внутрипредметных и междисциплинарных связей.

Матрица внутрипредметных связей отражает связь учебных вопросов изучаемой темы с предыдущими и последующими темами учебной дисциплины (раздела, модуля). На пересечениях строк и столбцов указывается требуемый для изучения каждой темы уровень обученности, до которого необходимо довести обучающихся.

Если рассматриваемая тема обеспечивает другие учебные дисциплины, то целесообразно строить матрицу междисциплинарных связей, которая отражает связь учебных вопросов данной темы с другими дисциплинами. Ее построение аналогично рассмотренной ранее, но уровень обученности устанавливает преподаватель, отвечающий за учебную дисциплину, изучаемую позже. Окончательное значение требуемого уровня определяется как максимальное значение уровней, полученных из анализа матриц внутрипредметных и междисциплинарных связей.

Исходный уровень обученности целесообразно устанавливать с помощью тех же матриц, что и требуемый уровень. В этом случае на пересечениях строк и столбцов указывается цифра, соответствующая требуемому исходному уровню усвоения предшествующих тем или учебных дисциплин.

Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала ориентирует преподавателя на подготовку в вузе специалиста с гарантированным качеством. Наряду с этим, появляется возможность дифференцировать содержание учебного материала с целью создания соответствующих тестов и тестовых заданий, позволяющих организовать контроль за качеством его усвоения студентами.

При проектировании технологии обучения, с целью управления познавательной деятельностью обучающихся, педагогу необходимо предусмотреть: целеполагание с возможностью определения степени приближения к заданным целям при любом варианте управления; выработку программы управления; накопление и обработку данных обратной связи в каждый момент управления; выработку и реализацию психолого-педагогических воздействий по каналам обратной связи; определение критериев достижения поставленных целей; обоснование минимального числа ступеней управления; влияние выработанной системы управления на конечные результаты; адаптированность системы управления к возможным изменениям условий протекания учебного процесса.

В дидактике разработка процессуальной стороны обучения связывается, в первую очередь, с выбором педагогом целесообразных организационных форм, методов и средств обучения. Этот выбор базируется на совокупности дидактических принципов, определяющих деятельность преподавателя по организации активного взаимодействия со студентами. В качестве таковых при проектировании рекомендуется использовать следующие

щие: определение студента как активного субъекта познания; ориентация его на самообразование, саморазвитие; опора на субъективный опыт обучающегося, учет индивидуальных психических и психофизиологических особенностей, коммуникативных способностей личности; обучение в контексте будущей профессиональной деятельности.

Исходя из деятельностной модели подготовки специалиста в вузе, при проектировании технологии обучения целесообразным следует считать обращение к контекстному подходу, разработанному в трудах А.А. Вербицкого, В.С. Леднева, В.А. Сластенина и других исследователей. Его сущностной характеристикой является последовательное моделирование методической системы обучения, а также предметного и социального содержания осваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности последние представляют собой динамическую основу перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности. Целью обучения в этом случае выступает создание таких условий, которые способствовали бы развитию у студентов творческого мышления, закреплению умений действовать в ситуациях, адекватных их будущей профессиональной деятельности. Для этого важно добиваться того, чтобы каждое новое вводимое понятие или положение, перестраивало структуру прошлого опыта обучающихся. Однако, ориентируя последних на заучивание знаков или их систем, без понимания смысла (контекста), который в них заключается, невозможно сформировать профессионально направленное мышление и превратить учебную информацию в знания, навыки и умения. Необходим постоянный переход от абстрактных моделей деятельности к более конкретным, и от системы знаковой информации к реальным объектам. Это связано с тем, что личностный смысл активности обучающихся состоит не в усвоении названных систем, а в формировании их средствами целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Сказанное актуализирует выбор преподавателем при проектировании активных форм и методов обучения. Для этого целесообразно перенести акцент в обучении с теоретической подготовки на практическую, профессионально-ориентированное содержание представлять в виде системы познавательных и практических задач, решение которых позволяет формировать у студентов значимые профессиональные качества, необходимые им для полноценного выполнения своих будущих обязанностей.

Высокую эффективность применения контекстного подхода обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателем и обучающимися, а также обучающихся между собой – выступает одним из наиболее портативных средств трансформации учебной информации в

профессионально значимую. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи.

Для активизации учебного процесса в рамках технологии обучения необходимо предусмотреть использование как фронтальных, коллективных, групповых, так диадических коммуникативных ситуаций. Все названные ситуации целесообразно реализовывать в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе профессиональной подготовки обучающихся, выбранных им дидактических принципов, методов и организационных форм обучения.

Одним из наиболее трудоемких при проектировании следует признать этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции. В этот период преподавателю необходимо разработать соответствующий инструментарий, позволяющий объективно оценить уровень сформированности у обучающихся требуемых профессиональных знаний, навыков и умений, соответствие полученных результатов поставленным дидактическим целям. Наиболее целесообразным для этого следует признать использование педагогических тестов – системы заданий специфической формы и определенного содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки структуры и измерения уровней обученности студентов.

Завершающим этапом работы преподавателя при проектировании технологии обучения является разработка им технологической карты – своего рода паспорт проекта будущего учебного процесса. В ней педагогом указываются основные параметры, обеспечивающие успех обучения: диагностическое целеполагание, логическая структура проекта, дозирование учебного материала и контрольных заданий, описание дидактического процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий педагога и обучающихся, система контроля, оценки и коррекции. Представление проекта в виде технологической карты позволяет четко представить логику и структуру освоения студентами профессионально-ориентированного содержания учебной дисциплины, а также особенности взаимодействия субъектов учебного процесса на всех этапах обучения.

Таким образом, в основе разработки профессионально-ориентированной технологии обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов и управленческой деятельности педагога.

Вопросы для самопроверки:

1. Сформулируйте цели образования, как Вы их понимаете. Проанализируйте их с точки зрения философского и педагогического аспектов, представьте их иерархию, если это возможно.

2. Используя уровни постановки целей и принципы целеполагания, сформулируйте и обоснуйте цели, реализуемые по данной дисциплине или какой иной.

3. Дайте определение педагогической деятельности.

4. Перечислите поэтапно следующие компоненты процесса педагогического целеполагания, используйте их для определения цели данного занятия, например.

5. Поясните сущность технологического подхода к постановке учебных целей. Приведите примеры реализации технологического подхода по отношению к целеполаганию по данной (или иной) дисциплине.

6. Примените таксономии учебных целей по отношению к какой-либо ранее изученной дисциплине. Заполните таблицу, связывающую элементы содержания дисциплины и интеллектуальные операции.

7. Какое из определений технологии в педагогике кажется Вам наиболее удачным? Обоснуйте свое мнение.

8. В чем заключается сущность процесса проектирования профессионально-ориентированной технологии обучения.

9. Раскройте особенности реализации отдельных этапов проектирования технологии обучения. Приведите примеры.

10. Поясните методику отбора и структурирования учебного материала на примере какой-либо дисциплины.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНИКА ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

Метод деятельности – это способ ее осуществления, ведущий к достижению цели.

2.1. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Методы обучения – это способы совместной деятельности преподавателя и обучающегося, направленные на достижение ими образовательных целей.

Рассмотрим несколько различных трактовок понятия «метод обучения»:

- способ упорядочения взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К. Бабанский);
- система целенаправленных действий учителя, организующих учебную деятельность учащихся, ведущую, в свою очередь, к достижению целей обучения (И.Я. Лернер);
- система регулятивных принципов и правил целенаправленной деятельности учителя и коллектива учащихся, реализуемых через сочетание методических приемов решения определенного круга дидактических задач (М.И. Махмутов);
- различные способы проведения учебных процедур на основе тех или иных действий обучаемого и преподавателя (И.И. Ильясов);
- способ представления (подачи) информации (В.П. Беспалько).

Роль и место методов обучения определяется их видами и функциями. Единой классификации методов обучения не существует. Основание для их систематизации в качестве дидактического инструментария является рассмотрение различных подходов к разделению методов на группы.

Выбор методов обучения определяется множеством факторов: смысловыми целями образования, особенностями содержания учебной дисциплины, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтения преподавателя и его технологической грамотностью, особенностями используемой им дидактической системы.

Особое место среди методов обучения занимают эвристические, обеспечивающие обучающимся исследовать и познавать сами предметы, а не запоминать только чужие наблюдения и объяснения. Более подробно эвристические методы обучения будут рассмотрены ниже.

Составной частью метода является прием. Отдельные методы обучения могут входить в состав различных методов обучения. В то же время, метод может стать отдельным приемом в рамках другого, более емкого метода. Поэтому понятия приема и метода иногда могут быть взаимозаменяемы.

Таблица 3

Классификация методов обучения

Основания для классификации	Группы методов
Источники познания (слово, образ, опыт)	- словесные, наглядные, практические
Этапы обучения (Ю.К. Бабанский)	- методы стимулирования и мотивации учения - методы организации и осуществления учебных действий - методы контроля и самооценки
Способ педагогического руководства деятельностью обучающихся	- объяснение преподавателя - методы самостоятельной работы обучающихся
Уровень познавательной самостоятельности обучающихся	- репродуктивные, продуктивные, эвристические
Логика обучения	- индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
Дидактические цели и соответствующие им виды деятельности обучающихся (В.А. Онищук)	- коммуникативный метод (усвоение готовых знаний через изложение нового материала, беседу, работу с текстом, оценку работы); - познавательный метод (усвоение, осмысление и запоминание нового материала) - преобразовательный метод (усвоение и творческое применение умений и навыков) - систематизирующий метод (обобщение и систематизация знаний) - контрольный метод (выявление качества усвоения знаний, умений и навыков и их коррекция).
Характер познавательной деятельности обучающегося (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин)	- объяснительно- иллюстративные - репродуктивные - проблемные - частично-поисковые, исследовательские
Уровень проблемности в организации учебного процесса	- показательный - монологический - диалогический - эвристический - исследовательский - алгоритмический - программированный

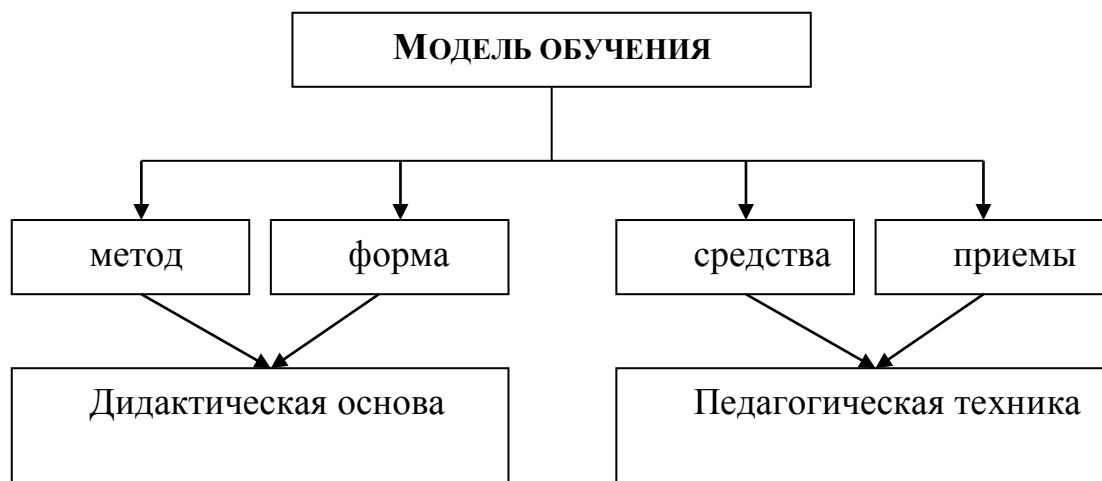
Схема 2. Классификация методов обучения



2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Если рассматривать с современных позиций модель обучения как дидактическое разнообразие, накопленное наукой и практикой образования, то схематично модель обучения можно представить следующим образом.

Схема 3. Модель обучения



Методы и форма относятся к педагогической науке дидактике, средства и приемы – составляют часть педагогической техники и, будучи дополнены личностными особенностями преподавателя (интуиция, манера поведения, отношения и т.д.), являются педагогическим искусством. Следовательно, относя педагогическую технику к искусству, мы практически отказываемся от теоретического рассмотрения составляющих ее элементов. Искусство постигается через образцы и примеры.

Средства обучения – материальные объекты, носители учебной информации и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком и используемые педагогами и учащимися в учебно-воспитательном процессе в качестве инструмента их деятельности.

Средства обучения служат для предъявления и получения знаний об объектах и действиях с ними, формулировок заданий, вопросов и задач, а также ответов обучаемых и указаний о дальнейших действиях. По форме представления информации средства обучения могут быть разделены на вещественные и знаковые, или на визуальные, слуховые, тактильные и комбинированные. Более распространена несколько иная трактовка средств обучения, включающая в рассмотрение только вещественные средства.

Средствами обучения можно назвать всё то, что «лежит» между преподавателем и обучаемым и необходимо тому и другому для проведения учебных процедур: от слова преподавателя (знаковое, слуховое средство) до тренажёра (вещественное, визуально-двигательное средство, в том чис-

ле книга, схема, компьютер и т.п.).

Заметим ещё, что под понятием «приём» понимают часто разные вещи. Приёмы педагогической техники не являются в чистом виде дидактическими приёмами. Дидактическим приёмом следует считать обусловленное методом конкретное действие учителя или ученика, которое характеризуется завершённостью и ведёт к достижению ближайшей учебной цели, к решению частной задачи обучения. В приёме обучения метод обучения задаёт модель сущности взаимодействия учителя и учащихся, а также модель познавательных действий учащихся по отношению к учебному материалу. В процессе обучения метод обрastaет особенностями, связанными с организацией и условиями обучения, что, в свою очередь, позволяет получить необходимую вариативность, без которой невозможно учесть особенности учащихся, состав класса, степень овладения умениями учебной работы, границ действенности используемого приёма.

Приёмы, о которых мы говорим, не обусловлены напрямую методом обучения, а являются самостоятельным, лишь косвенно зависимым от метода элементом системы. Приём обучения, имеющий место при реальном осуществлении процесса обучения, связан уже не с ориентацией на общие условия обучения, а с особенностями проявления конкретных условий (времени, места, состава класса, подготовленности учащихся в содержательном и организационном плане, личного опыта самого учителя и т.д.). Как бы то ни было, независимо от различий в трактовке понятия «приём» многие исследователи сходятся в одном: учителю в повседневной практике нужны не столько методы, сколько приёмы, с помощью которых эти методы будут осуществляться.

Под приёмами часто подразумевают способы работы учителя со средствами обучения. В действительности прямой связи между средствами и приёмами нет. Приём можно определить как относительно законченный элемент технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре. Это способ педагогических действий в определённых условиях. Если приём стабильно связывается с какой-либо педагогической задачей, он становится технологией, чаще всего относительно простой технологией.

Средства обучения занимают пограничную позицию. С появлением более широких возможностей, более оперативных, более «умных» средств обучения самые эффективные из них и доступные становятся предпочтительными (рациональными) и рационально используемыми, изменяя (улучшая) при этом всю систему организации учебно-воспитательного процесса.

Приёмы педагогической техники могут быть связаны с какими-то средствами обучения, а могут быть совершенно независимы от них.

Приём обучения – это конкретное, часто элементарное действие учителя, вызывающее ответное действие ученика, в результате чего достигаются цели обоих действующих лиц.

Из-за огромного разнообразия приёмов достаточно трудно создать какую-то разумную их классификацию. Можно различать приёмы в зависимости от наличия или отсутствия используемых средств обучения. Можно создавать классификацию, исходя из источника происхождения приёмов. Этих источников три: рефлексия собственного успешного опыта, наблюдение за детьми и профессиональный обмен между коллегами (как устный, так и письменный – в частности, книги).

В основании классификации приёмов может лежать и способ информационного обмена – например, основное направление информационного потока. Это называется информационным режимом обучения. Мы различаем три информационных режима.

Интраактивный режим – все информационные потоки замкнуты внутри группы обучаемых (или направлены от них вовне). Ученики выступают здесь как субъекты учения. Этот режим характерен для самостоятельной учебной деятельности.

Экстраактивный режим – все информационные потоки циркулируют вне объекта обучения или направлены к нему. Ученик выступает в роли обучаемого. Этот режим характерен для лекции. Иногда такой режим называют пассивным, так как научение имплицитруется активностью обучающей среды.

Интерактивный режим – информационные потоки двусторонние (диалог), ученик выступает в постоянно флуктуирующем субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным элементом. Режим характерен для таких форм организации обучения, как беседа или консультация. Если старт информационному потоку даёт обучающая система, будем говорить о прямом интерактивном режиме обучения. Если же источником информационного потока оказываются учащиеся, то имеем обратный интерактивный режим.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что *педагогическая техника* включает в себя также совокупность умений и приемов, используемых учителем для наиболее полного достижения целей своей педагогической деятельности.

Профессор Н.Е.Щуркова важнейшим слагаемым педагогического мастерства и педагогической технологии считает педагогическую технику: «Без педагогической техники нет смысла в педагогической технологии. Без педагогической технологии ненужным приобретением является педагогическая техника».

В контексте педагогической деятельности педагогическая техника является одной из главных составляющих успешной творческой работы учителя, его мастерства.

В понятие «педагогическая техника» входят три группы умений: умение управлять собой; умение управлять другими и умение сотрудничать.

К *первой группе умений* относятся: социально-перцептивные способности; владение своим организмом; техника и культура речи; управление эмоциями, настроением, чувствами и переживаниями.

Вторая группа умений включает в себя умение управлять другими при организации урока или предъявлении требований и контроле:

- умение правильно воспринимать явления, происходящие в мире детей и каждого отдельного ребенка в различных педагогических ситуациях;
- умение ставить реальные цели и соответственно им организовывать обучение и жизнь детей; требовать и доверять;
- быстро ориентироваться и переключать внимание;
- играть с детьми, оценивать ситуацию с различных сторон;
- из многообразия педагогических факторов выделить главное, в случайном факте увидеть существенное;
- в одной и той же ситуации пользоваться многообразием методов и приемов, точно передавать свое настроение, чувства и мысли словом, мимикой, жестом, движениями

К *третьей группе* умений можно отнести: умение познать личность, разобраться в ней; подача информации; верное восприятие личности учащегося; умение правильно понимать ребенка; умение влиять на ребенка и управлять его инициативой; умение защищать ребенка; умение взаимодействовать.

Педагогическая техника это совокупность практических умений, необходимых для организации творческой деятельности учителя, слагаемые педагогического мастерства.

Большое внимание педагогической технике и ее взаимосвязи с мастерством учителя-воспитателя уделяли А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что мне нужно»- писал А.С. Макаренко.

В педагогической технике основное место занимает техника общения. Для учителя общение – это вид профессиональной техники. Главные усилия учителя должны быть направлены на организацию деятельности детей, их общению между собой и с взрослыми. Средствами педагогического общения являются слово, голос, интонация, взгляд, жест, улыбка, чувства и переживания.

В.А.Кан-Калик разработал требования к организации процесса общения: доверительность; диалогичность; взаимопонимание; реальный психологический контакт; способность отказаться от воздействия и перейти к взаимодействию.

Диалогическое общение – общение, основанное на диалоге. Как известно, термин "диалог" означает – множество смыслов или разные смыслы. Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-

субъектных отношений в школе в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным (монологическим) отношениям.

Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников общения (например, учителя), что должно быть безоговорочно принято остальными участниками (например, учениками). Диалогическое же общение есть совместное обсуждение ситуации. Первостепенно важным является факт совместной направленности на разрешение проблем.

Если в системе монологического общения один из участников активен (субъект общения) и направляет свою активность на другого участника (объект общения), который остается при этом пассивным, то диалогическое общение подразумевает субъективность всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников, и само общение опосредуется предметом. Им могут быть все сферы человеческой деятельности и познания: внутренний мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, учебные занятия, творчество и т.п. Субъектами диалогического общения в образовательном процессе становятся все его участники – дети, родители, учителя, администрация, заказчики и потребители образовательных услуг, исследователи. Поэтому предмет общечеловеческого, профессионального или практико-ориентированного общения должен отвечать требованиям: воплощение интересов и смыслов, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта; наличие собственного, отличающегося от другого, видение предмета; содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Таким образом, индивидуальному сознанию открывается то, что ранее было скрыто ввиду одностороннего видения предмета. Можно говорить о равенстве позиций партнеров в диалоге, поскольку они раскрывают друг другу те грани предмета, которые иначе не могут обнаружиться. Поэтому участники взаимодействия выступают как ценности друг для друга.

Подобный взгляд на предмет общения объясняет и такое свойство диалога как его открытость, или способность открыто предъявить свою позицию в отношении предмета. Вне предмета общения открытость может выглядеть как монологическое выражение личности, вызывающее порой у партнера различную гамму реакций (чувства неудобства или раздражения).

По признакам предмета общения диалогические отношения можно условно разделить на межличностные и функционально-ролевые. Для первых характерно общение, связанное с прояснением и проработкой межличностных отношений между участниками образовательного процесса. Для них предметом диалога являются сами отношения общения. Содержанием здесь выступают субъективно переживаемые взаимосвязи, которые проявляются через системы установок, ценностных ориентаций,

ожиданий и стереотипов мышления, и позволяют партнерам воспринимать друг друга, оценивать развитие диалога.

Для вторых (деловых отношений) характерно общение, связанное с главной функцией образовательных систем, – передачей знаний и умений, необходимых для развития его способности и индивидуальности. Предметом диалога здесь выступает предметная деятельность, а в качестве содержания – культурно-исторический опыт человечества.

Развитию диалогических отношений в образовательном процессе способствуют следующие условия: установка на партнерство в общении; признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту; умение слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера; способность к сочувствию и сопереживанию.

Рассматривая различные приемы педтехники, А. Гин определил основные принципы педагогической техники: *принцип свободы выбора* (в любом обучающем или управляющем действии предоставлять учащемуся право выбора при условии осознанности им ответственности за свой выбор); *принцип открытости* (использование в обучении открытые задачи, позволяющие не только давать знания, но и показывать его границы, сталкивать учащегося с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса); *деятельности* (освоение учащимися знаний, умений и навыков преимущественно в форме деятельности); *принцип обратной связи* (регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи); *принцип идеальности* (максимально использовать знания, интересы самих учащихся с целью повышения результативности и уменьшения затрат в процессе образования).

Рассмотри некоторые приемы педагогической техники на различных этапах учебного процесса в общеобразовательной школе.

С целью повышения интереса к учебному процессу используются такие приемы как привлекательная цель, удивляй, отсроченная отгадка, фантастическая добавка, практичность теории, вопрос к тексту и др.

Реализация приема «привлекательная цель» осуществляется на основе принципов обратной связи и идеальности. Перед учащимися ставится простая, понятная и привлекательная для него цель, выполняя которую он волей-неволей выполняет и то учебное действие, которое планирует педагог. Например, на занятии в детском саду, целью которого выступала введение понятия мерки для измерения длины, воспитательница для детей поставила следующую цель: помочь Ивану Царевичу найти клад, который зарыт под самой высокой сосной. На картине нарисованы сосны: одни на горке, другие внизу. Разгорелся спор среди детей: вот самая высокая сосна! Нет – эта! ... Как же разрешить спор, если вырезать сосны из картинки нельзя? Так дети пришли к выводу: вырезать полоски бумаги по длине сосны, которая окажется самой длинной, и прикладывать по очереди к другим соснам.

В приеме «удивляй» реализуются принципы открытости, обратной свя-

зи и идеальности. Учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным. Например, на уроке биологии. Известно, что сова-неясыть питается мышами – зерноедом. Сова весит около 250 грамм. Сколько зерна она способна сохранить за свою жизнь? (Ученники высказывают свои догадки: обычно от 10 до 100 килограмм). Так вот, одна сова за жизнь сохраняет 50 тонн зерна! Сова в среднем живет 50 лет, съедает в год тысячу мышей, каждая из которых истребляет в год 1 килограмм зерна.

При использовании приема «отстроченная отгадка» учитель в начале урока приводит удивительный факт, понимание которого будет рассматриваться на занятии при работе над новым материалом. Изучение темы «Горение» предшествовала удивительная история. В 1896 году в Екатеринбурге на торгово-промышленной выставке один крестьянин построил большой деревянный дом, обставил его деревянной мебелью, обложил со всех сторон поленьями, облил керосином и поджог при большом стечении народа, предварительно заключив несколько денежных пари со скептиками, что дом не сгорит. В результате этой акции он значительно разбогател... К концу занятия вы попытаетесь догадаться, что же все-таки произошло? (Крестьянин изобрел противопожарный раствор, пропитанное им дерево становилось негорючим, а попытка поджога дома – прекрасная реклама своему изобретению.). Или на уроке биологии. Учитель говорит: «На следующем уроке речь пойдет об очень опасном животном. Как вы думаете, о каком животном идет речь? (Дети отвечают: тигр, акула, волк...). Нет, это животное не хищник, но оно поставило под угрозу уничтожения многих животных целого континента, повергло в тревогу и растерянность большое число людей. Это животное – ... Впрочем, не будем торопиться. На следующем уроке учитель открывает секрет: это животное – кролик. Далее идет речь об экологической катастрофе в Австралии, грызунах, их роли в биоценозе.

При использовании приема «фантастическая добавка» учитель дополняет реальную ситуацию фантастикой. На уроке биологии учитель предлагает учащимся предположить, что смогут «придумать» пингвины для выживания в Антарктиде, если температура воздуха понизится на 10 градусов. Задавая этот вопрос, учитель преследует следующую дидактическую цель: изучить реальные механизмы защиты животных в экстремальных температурных условиях.

При повторении пройденного материала на учебном занятии можно использовать прием «Своя опора», когда учащийся составляет собственный опорный конспект по новому материалу. Возможен ответ учащегося по опорному конспекту товарища. Или учитель объявляет конкурс на лучшую шпаргалку по изучаемой теме. Идея не нова, в Москве один из справочников по точным наукам составлен из шпаргалок студентов и отличается не только лаконичностью, но и оригинальными схемами и таблицами.

При использовании приема «Повторяем с расширением» учащиеся со-

ставляют перечень вопросов, ответы на которые позволят дополнить знания по всей ранее изученной теме. Прием «Пересечение тем» позволяет учащимся придумывать или подбирать свои примеры, задачи, идеи или вопросы, связывающие последний изученный материал с любой ранее изученной темой, указанной учителем. Такое пересечение тем позволяет каждый раз посмотреть на свои знания под другим углом зрения. Привлечение и повторение старых знаний при освоении нового материала может принимать форму сравнения, сопоставления или противопоставления. Например, на уроке литературы учащиеся отмечают, что отец Чичикова учил Павлушу беречь и копить копейку. А чему учил отец Молчанова? А как напутствовал отец Петра Гринева?

Попытаемся рассмотреть применение приема «привлекательная цель» на занятиях со студентами педагогического колледжа.

К вам обратилась за помощью мама Марины – девочки, которая хорошо учится, стареется вести себя примерно в классе, помогает своим подругам, вежлива с учителем, активно участвует во всех делах класса. Но совсем по-другому ведёт себя дома: капризничает, грубит старшим, не помогает им, обижает младшего брата. Какой совет вы можете предложить матери Марины?

На педагогической практике вы столкнулись с такой ситуацией. В качестве домашнего задания детям было предложено выполнить три упражнения. Стали проверять домашнее задание, а весь класс не готов к уроку. Дети сговорились между собой и решили не выполнять его. «Всё равно всех не накажут», – высказал идею Витька. Что бы Вы предприняли в таком случае?

Рассматривая данную ситуацию, студенты приходят к выводу о предоставлении свободы выбора домашнего задания при необходимом условии разнообразия содержания и видов деятельности учащихся при его выполнении. Например, можно использовать следующие приемы педагогической техники: *три уровня домашнего задания* (первый уровень – обязательный минимум, когда задание абсолютно понятно и посильно любому ученику; второй – тренировочный, в процессе которого ученики формируют умение или навык выполнения типовых заданий; третий уровень – творческое задание, которое выполняется на добровольных началах и стимулируется учителем высокой оценкой и похвалой. Диапазон творческого домашнего задания широк, но среди него можно выделить некоторые типовые. Например, учащимся предлагается разработать: сказки, фантастические рассказы по учебной теме; кроссворды; тематические сборники интересных фактов, примеров, задач; сборники аннотаций на статьи по выбранной теме; учебные комиксы; плакаты – опорные конспекты и т.п.

«Задание массивом», когда любой из уровней домашнего задания учитель задает массивом. Например, учитель дает десять задач, из которых ученик должен сам выбрать и решить не менее оговоренного минимально-

го объема задания. Важный психологический эффект: самостоятельно выбранное задание дает полную возможность самореализации ученику. На уроке литературы учитель предлагает каждому ученику выбрать наиболее понравившееся стихотворение и выучить наизусть. Урок в таком случае проходит несравненно интереснее. Прежде всего, выбранное читается совсем не так, как заданное: личное отношение к нему обязательно почувствуется при исполнении, даже неумелом. Важно и то, что класс слышит в течение урока не пять раз подряд одно и то же. Ответ каждого – новая страничка поэзии. Или, рассматривая образ Григория Мелехова героя романа «Тихий дон», учитель предлагает учащимся раскрыть различные качества его личности: как сына, отца, мужа, бойца Красной армии, участника казачьего движения. Учащиеся выбирают одно из качеств, составляют рассказ, подтверждая его выдержками из текста произведения. Такой же прием можно использовать и при изучении темы «Город» на уроках иностранного языка. Домашнее задание представляет собой составление рассказа о городе Новгороде, но под различным аспектом: Новгород как культурно-исторический центр Руси; былинный герои Новгородчины; славен Новгород своими мастерами и т.п. В этом случае наблюдается разнообразие содержания домашнего задания.

Если необходимо разнообразить виды деятельности учащихся при выполнении домашнего задания, то можно предложить следующие: нарисовать и рассказать о любимом уголке Новгорода; подобрать музыкальные этюды новгородских композиторов, а прослушивание мелодий сопроводить рассказом; составить план экскурсии по Новгороду и провести его в классе, используя при этом соответствующие фотографии, картинки; написать письмо-наказ будущим новгородцам и т.п.

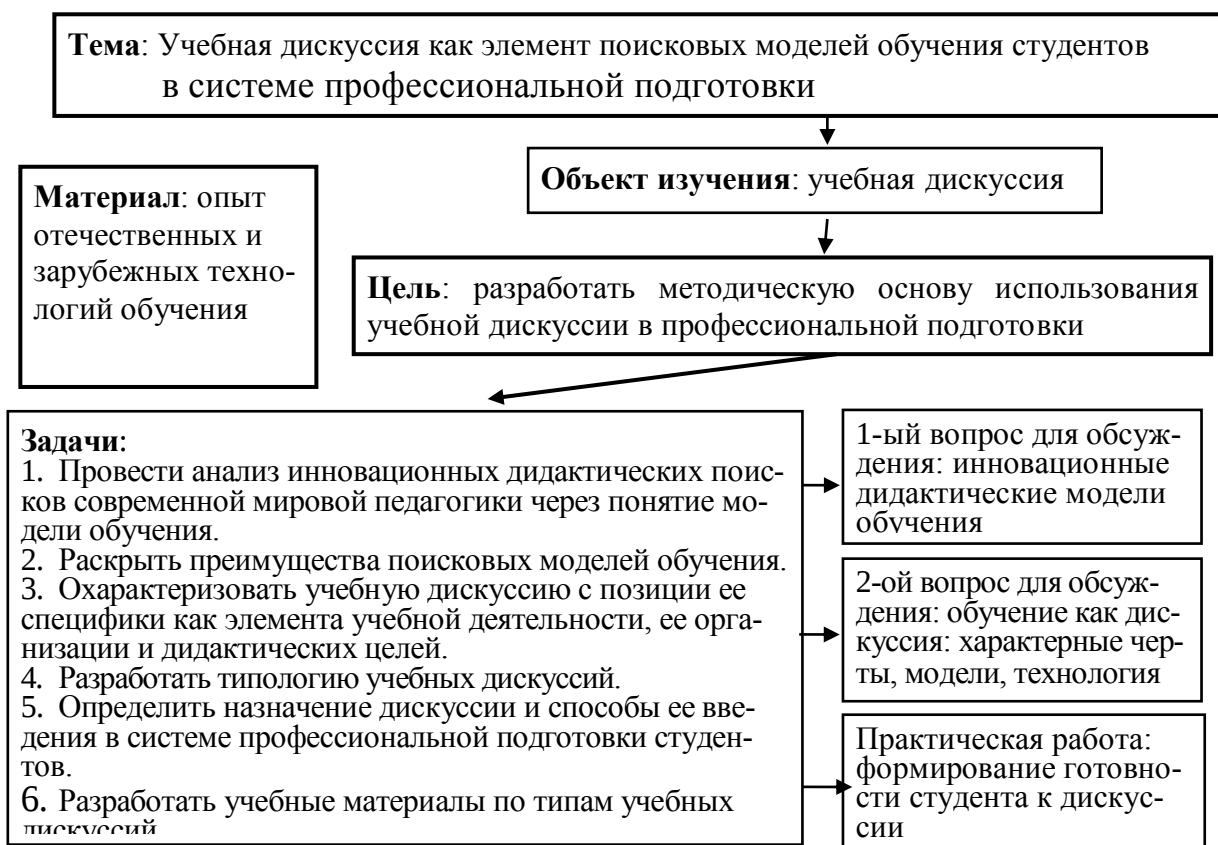
Также можно предложить творческое задание: используя известную басню Крылова, придумать свой рассказ или басню, демонстрирующие применение приема «Сделай наоборот». Вот какую басню сочинила одна из учениц.

Вороне бог в ту пору сострадал и снова сыра ей кусок послал. На ель ворона взгромоздясь, поужинать уж было собралась. Лиса, откушавши, едва тащилась, узнав о божьей милости, ужасно возмутилась. Хоть от еды ее в ту пору воротило, лиса хвостом от зависти крутила. Ворона, опытом умудрена, сидела на сосне одна. Чем больше слов приятных ей лиса шептала, тем все быстрее ворона сыр глотала. «Ну что ж, сегодня пела ты не зря. Теперь настала очередь моя. Коль хочешь мой романс любовный слушать, то перестань сейчас же кушать!» – сказала ей с отчаяньем лиса и стала пробовать баса. Ворона со смеху едва не подавилась и хорошо, что с ветки не свалилась. Лиса скривилась: «Ах, как стыдно это! Не знаешь светского ты этикета! Тебе бы только сыр кусками кушать!... Не поэтическая ты натура!» (Не мигая, ворона смотрит в глаза лисицы и глотает последний кусок сыра). Лиса (в сторону): «Которая из

нас дура? Что лучше: сочинять как в свете, о любви признанья строчки иль сыра доедать кусочки».

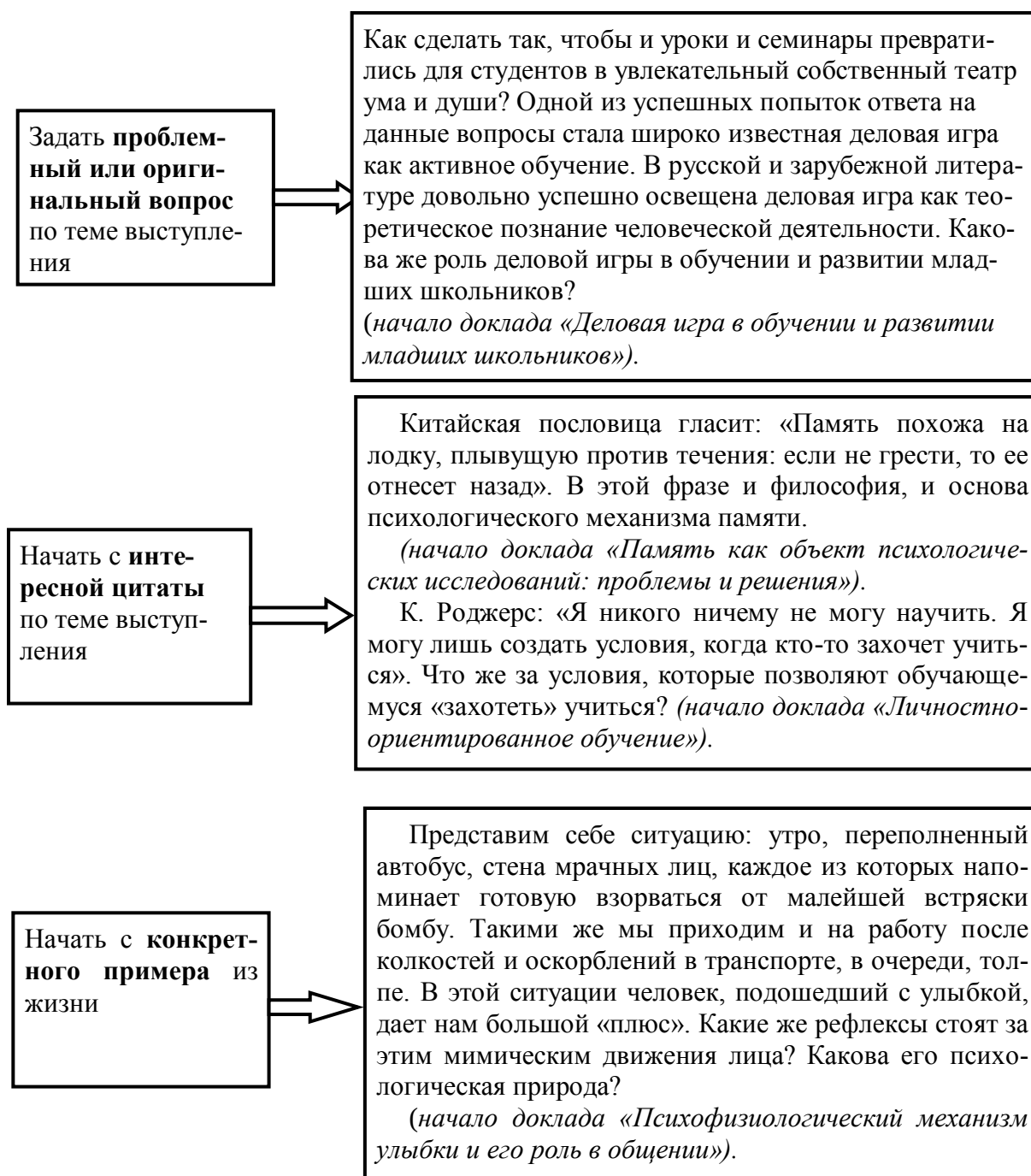
С целью активизации познавательного интереса учащихся возможно использование приемов коллективной учебной деятельности. Например, на занятии со студентами необходимо рассмотреть учебную дискуссию как элемент поисковых моделей в системе их профессиональной подготовки. Педагог составляет примерную схему.

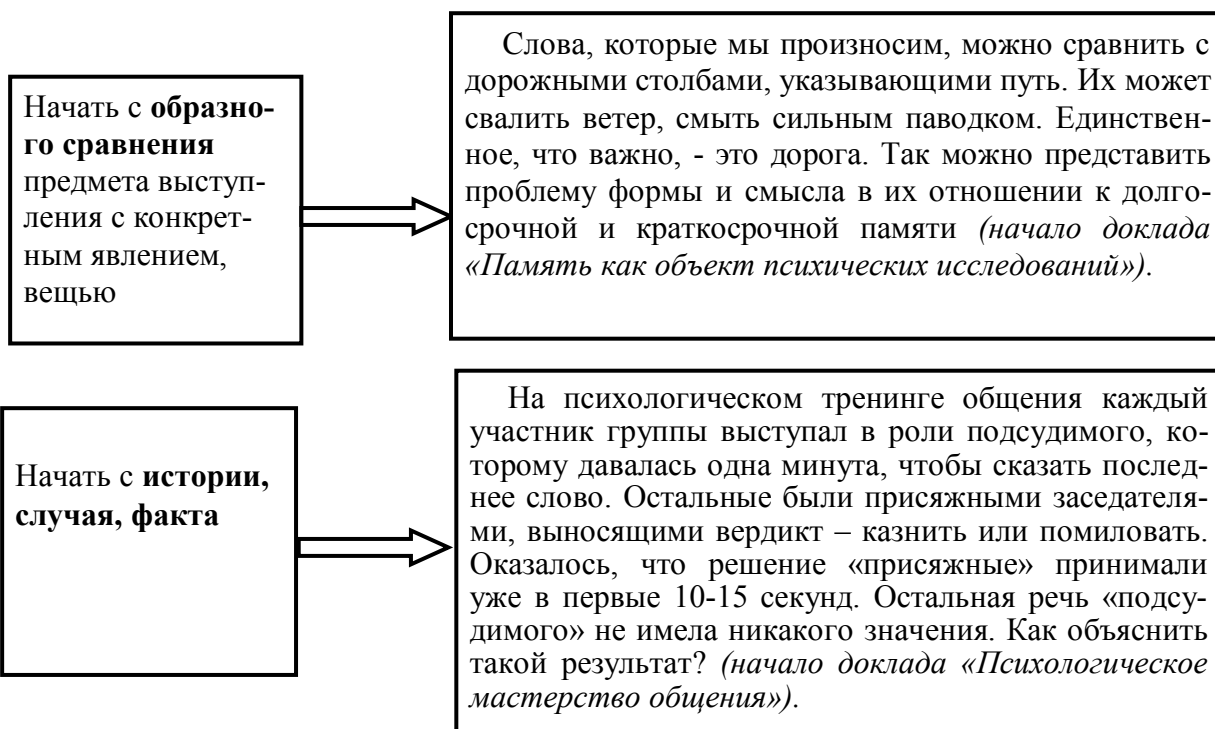
Схема 3. Примерная схема построения учебного занятия со студентами



Занятие может строиться по форме комбинированного семинара, когда теоретические положения объекта исследования находят применение в практической разработке. Группа студентов делится на микрогруппы, каждая из которых выбирает и готовит к выступлению один из вопросов. Необходимо напомнить студентам, что завоевать внимание при выступлении (доклад, лекция, сообщение) можно через использование различных приемов педагогических техник. Рассмотрим различные способы.

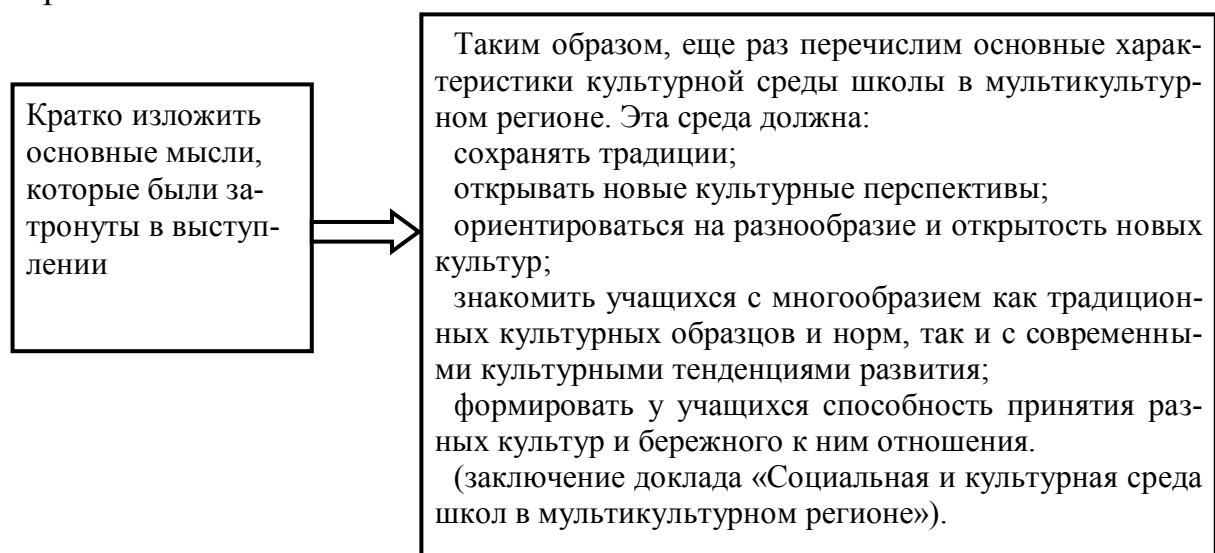
Схема 4. Приемы активизации внимания слушателей при выступлении

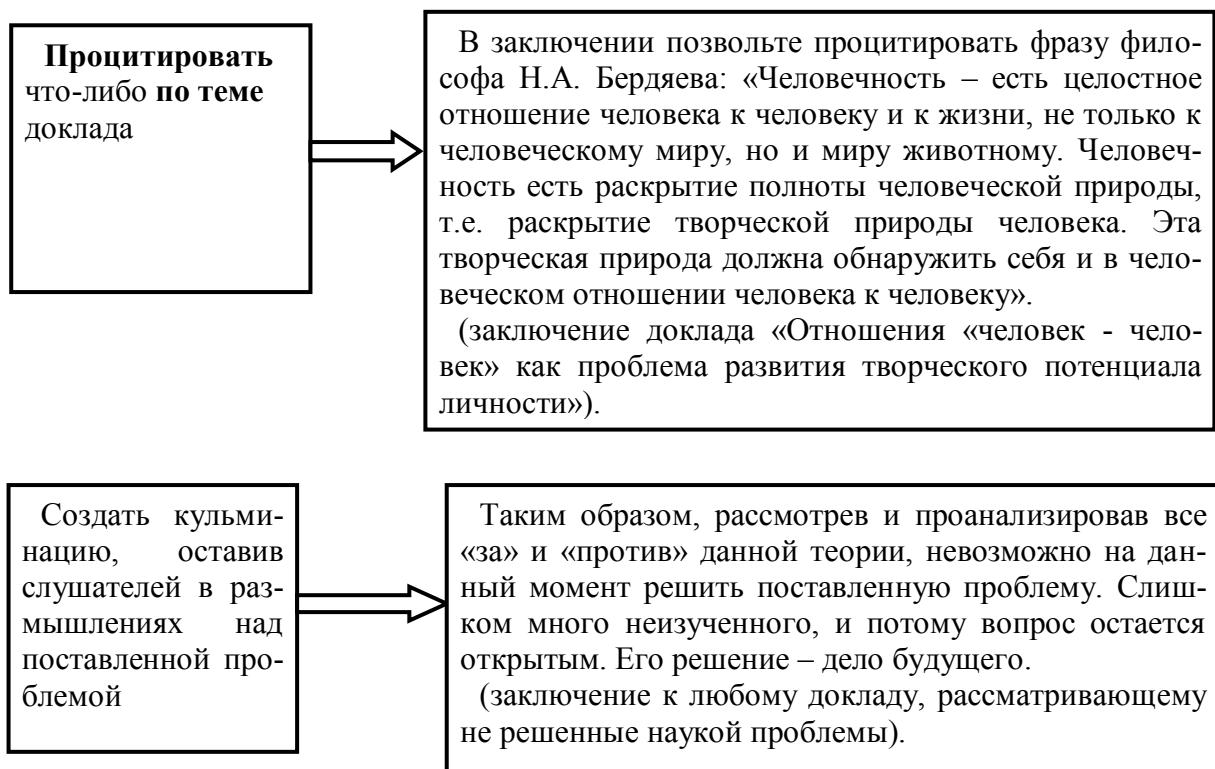




Важным элементом при проведении выступления выступает его заключительная часть – резюмирование, представление главной идеи в «свернутом» виде («Таким образом,», «Итак, можно утверждать ...», «Основная идея, следовательно, сводится к следующему ...», «Подытожим сказанное»).

В данном случае, в конце выступления, в зависимости от его цели, также можно воспользоваться педагогическими техниками. Рассмотрим некоторые из них.





Вопросы для самопроверки

1. Какое из определений метода обучения кажется Вам наиболее удачным – обоснуйте свое мнение.
2. Приведите примеры известных Вам методов обучения для каждой классификационной группы (проделайте это задание для каждой классификации методов по различным основаниям). Например, к словесным методам относятся: ...; к наглядным –
3. Прокомментируйте таблицу с классификациями методов обучения, предложите свою классификацию.
4. Сравните между собой аудиторные формы организации обучения, выбрав основание для сравнения. Проанализировав, предложите оптимальную, на Ваш взгляд, последовательность аудиторных форм для организации обучения по данной или иной ранее изученной дисциплине.
5. Проанализируйте схему «Модель обучения». Чем в большей степени является, на Ваш взгляд, педагогика – наукой или искусством?
6. Создайте таблицу с классификацией педагогических приемов и умений педагогической техники.
7. Выделите особенности педагогического общения.
8. Подготовьте и приведите примеры использования педагогической техники в образовательном процессе.
9. Определите факторы, влияющие на выбор преподавателем приемов и методов обучения.

ГЛАВА 3. ИНФОРМАЦИОННО-ПРЕДМЕТНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

3.1. УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Учебный план – это основной нормативный документ образовательного учреждения, осуществляющего учебный процесс в рамках *образовательной системы* и предметной структуры обучения. Учебный план, как правило, представляет собой таблицу, в которой для каждого учебного предмета и каждого года обучения задано число занятий, отводимых на его изучение. Фиксируя наиболее общие ограничения по составу *содержания образования* и учебной нагрузке учащихся, учебный план служит базой для разработки учебных программ и учебно-методических пособий, для планирования кадрового и финансового обеспечения образовательного учреждения.

Отбор учебных предметов и распределение учебного времени, реализованные в учебном плане, отражают взгляды его составителей на то, каково содержание образования и в каком объёме оно необходимо учащимся. Так, учебный план трёхлетней российской начальной школы (1897—1917) содержал следующие учебные предметы: закон Божий (468 ч), церковнославянский язык (234 ч), русский язык (624 ч), чистописание (166 ч), арифметику (390 ч), что наглядно иллюстрирует преобладание идеи воспитания в духе православия и позицию ограничения объёма практически полезных знаний. Учебный план российской мужской классической гимназии (1914) включал в себя 12 предметов, причём на древнегреческий и латинский языки отводилось почти вдвое больше часов, чем на математику и естествознание вместе взятые, что отражало господствовавшие в то время идеи формального образования.

В современное время, исключая непродолжительный период 20-х гг., общеобразовательная школа работала по единым учебным планам, разрабатываемым и утверждаемым централизованно в каждой союзной республике. Учебный план, например, российской школы, допускал вариативность для школ с русским и для школ с родным нерусским языками обучения. Единство учебного плана рассматривалось как важное социальное завоевание, обеспечивающее всем учащимся равные возможности в получении образования. С другой стороны, унификация массовой школы вполне отвечала её статусу идеологического учреждения.

В учебный план советской общеобразовательной школы был существенно повышен удельный вес естественно-математических предметов: в отличие от большинства развитых стран мира, они изучались не как интегрированные курсы, а в системе нескольких отдельных предметов (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия и физика, химия, биология, фи-

зическая география и астрономия соответственно), что требовало повышенных затрат учебного времени. Политехнический и трудовой потенциал школы усиливали такие учебные предметы, как черчение, трудовое обучение и общественно полезный труд. Как следствие, доля учебного времени, отводимого на изучение гуманитарных дисциплин, оказывалась неоправданно заниженной.

В процессе развития российской школы учебный план видоизменялся: начальная школа была четырёхлетней, затем при осуществлении «перехода школы на новое содержание образования» (60—70-е гг.) стала 3-летней, после чего ввиду заметной перегрузки младших школьников было решено перейти опять к 4-летней. Изменялась и общая продолжительность обучения в школе от десяти к одиннадцати годам (при осуществлении производственного обучения на старшей ступени в конце 50-х гг.), затем обратно к 10-летке и вновь к 11-летке в реформе 60-х гг. С 1966 в учебном плане появились незначительные возможности выбора предметов учащимися в виде *факультативных занятий*. В 60-х гг. стало возможным развивать систему школ с углублённым изучением отдельных учебных предметов, для чего были разработаны соответствующие учебные планы. С целью компенсации неполноты учебного плана применялась (обычно непродолжительно) практика введения некоторых нетрадиционных для школ учебных дисциплин (Логика, Основы дарвинизма. Конституция СССР, Этика и психология семейной жизни и т. п.), что приводило к заметному разбуханию учебного плана и появлению в нём педагогически неэффективных «одночасовых» предметов. Аналогичные процессы происходили с учебными планами школ союзных республик.

Жёстко унифицированный, перегруженный учебными предметами и часами, технократически ориентированный учебный план сдерживал адаптивные возможности школы при учёте национальных, региональных и местных особенностей и потребностей учащихся, препятствовал развитию школы в направлениях гуманизации и демократизации образования. В 80-х гг. был разработан принципиально новый механизм базисного учебного плана, обеспечивающий реальное многообразие учебного плана школ при сохранении единого образовательного пространства страны.

Сущность базисного учебного плана заключается в распределении содержания образования и учебной нагрузки учащихся на отдельные компоненты, конструируемые на общегосударственном, региональном и школьном уровнях. Введение общегосударственного компонента (в СССР с 1990, в РФ с 1993) обеспечивает единство школы и общественно необходимое качество образования. Региональный компонент (в СССР определялся на уровне республик, в Российской Федерации – на уровне краёв, областей и республик) обеспечивает учёт местных и национальных особенностей и потребностей. Школьный компонент позволяет адаптировать рабочий

учебный план конкретной школы применительно к потребностям контингента учащихся и возможностям школы.

В базисных учебных планах осуществлена определённая гуманитаризация содержания образования за счёт выделения относительно большей доли учебного времени общегосударственного компонента на преподавание гуманитарных предметов. Введение базисных учебных планов позволяет сократить обязательную учебную нагрузку учащихся, направив высвободившиеся часы на обеспечение вариативности образования, обучение по выбору учащихся, групповую и индивидуальную работу со школьниками. На основе базисного учебного плана – важнейшего элемента государственного образовательного стандарта – формируются разнообразные программы конкретных школ, осуществляется поисковая и инновационная деятельность в области образования.

3.2. УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Учебный предмет – это основная структурная единица учебно-воспитательного процесса; одно из средств реализации содержания образования в системе общих образовательных и профессиональных учебных заведений. Перечень и взаимосвязи учебных предметов, их распределение по годам обучения или отдельным периодам учебного года определяются *учебным планом* соответствующего учебного заведения. Закономерности обучения конкретному учебному предмету, а также цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения раскрывает *методика учебного предмета*.

Все предметы, включённые в учебный план, реализуют цели обучения и воспитания в конкретном учебном заведении. Однако каждый учебный план имеет главную функцию, выделяющую его ведущий компонент. Содержание учебного плана обусловлено спецификой объекта изучения. Учебный план не сводится к простой совокупности законов, понятий и методов науки, а включает и другие компоненты, такие, как умение воспринимать и анализировать информацию, принимать решение, планировать и контролировать свою деятельность и др.

Основная цель общего образования – разностороннее развитие учащихся, которое предполагает помимо физического и психического становления человека формирование социального опыта личности, её мировоззрения, развитие социально ценных способностей, интересов, склонностей. Изучение каждого учебного плана вносит свой вклад в воспитание учащихся, формирование мотивационно – волевых качеств личности. Этим сторонам развития личности соответствуют определённые базисные компоненты содержания образования, каждый из которых может быть представлен самостоятельным учебным планом (или циклом учебных дисциплин), поскольку имеет своё особое содержание, «не растворимое» в других предметах. С другой стороны, каждый из этих компонентов включается в качестве со-

ставного элемента в содержание всех других учебных планах, т. к. инвариантные виды деятельности характеризуются взаимовключённостью.

Содержание общего образования реализуется в группах учебных планов, которые соответствуют каждому из компонентов опыта личности: умственному образованию (основы наук); нравственному воспитанию, формированию направленности личности (предметы социального цикла); эстетического воспитанию (предметы эстетического цикла); воспитанию коммуникативности (предметы языкового цикла) и т. д.

В содержание учебного плана включаются научные теории, имеющие мировоззренческое и познавательное значение, а также наиболее важный в педагогическом отношении фактологический материал. Устанавливается рациональное соотношение между фактами и обобщениями, практическими и теоретическими работами учащихся, закладываются необходимые внутри предметные связи, обеспечивается применение полученных знаний, умений и навыков в учебной и трудовой деятельности школьников. Соотношение знаний, умений и навыков, составляющих содержание отдельной учебной дисциплины, различно. Наиболее велик удельный вес умений и навыков в предметах языкового цикла, в курсах математики, физики, черчения, физического воспитания.

При определении глубины освещения тех или иных законов, теорий на каждой ступени обучения, а также степени детализации изучаемого материала используются результаты логического и исторического анализа материала науки.

3.3. УЧЕБНИК

Учебник, книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определённой области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждого вида учебного заведения, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определённых возрастных и социальных групп.

История учебника начинается в глубокой древности. Шумерийские глиняные таблички с учебными текстами насчитывают 4,5 тыс. лет. В античном мире некоторые сочинения древних авторов содержали систему знаний и использовались в качестве учебных книг. Так, «Начала» Евклида (около 300 до н. э.) служили учебником «Геометрии» много веков (до конца 19 в. насчитывалось 2500 печатных изданий «Начал» в разных странах). В *средние века* для обучения использовались богослужебные книги («Псалтырь», «Часослов» и др.), комментированные труды философов и др. Роль и значение учебника как массового средства обучения, реализующего основные принципы *дидактики*, обосновал Я. А. Коменский. Созданный им учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) стал образцом для создателей учебников в течение многих последующих лет.

Первым русским печатным учебником была азбука, изданная Иваном Фёдоровым в Львове в 1574. Среди букварно-грамматических учебников наиболее значительны грамматика Зизания (1596) и букварь Кариона Истомина (1694). В 1703 вышла «Арифметика» Л. Магницкого, являвшаяся до конца 18 в. основным учебником арифметики и алгебры. Характерно, что первой книгой гражданского шрифта, введённого Петром I, был учебник – «Геометрия славенски землемерие» (1708). В 1760 вышел «Краткий российский летописец с родословием» – первый учебник отечественной истории, написанный Ломоносовым.

В конце 18 – начало 19 вв. Комиссией об учреждении народных училищ были выпущены учебники по математике, физике, химии, географии, естествознанию, иностранным языкам и др.

В средних учебных заведениях *классического образования* сохранялась ориентация на пособия, использовавшиеся во времена античности и эпохи Возрождения. В то же время получили распространение книги, специально созданные для обучения: «Латинский язык» Коменского, «Российская грамматика» Ломоносова. Благодаря этим книгам утверждался дидактический принцип отбора и группировки учебного материала для учебников, не копирующих систему понятий соответствующей отрасли теоретического знания, а служащих достижению определённых образовательно-воспитательных целей. Реконструкция традиционных пособий вызвала создание новых книг для чтения по предметам, хрестоматий, сборников произведений и документов, учебных словарей и атласов. Создавались различные типы руководств и справочников для домашнего образования.

Развитие народной школ во 2-й половине 19 в. вызвало появление множества различных пособий и учебников (букварей, родного языка, арифметики) и сборников задач и упражнений для начального образования. Для профессиональной школ создавались инструктивно-методические руководства, учебные материалы для тренировочных и самостоятельных работ, учебные справочники.

В середине XIX в. подъём общественно-педагогического движения за демократизацию обучения определил новое направление в подходе к составлению учебника. Образцом такого подхода стало «Родное слово» (книга для чтения) К.Д. Ушинского, основной которого выступала реализация в процессе обучения единства речи и мышления, мышления и чувственного опыта. Ушинский рассматривал содержание учебника как преддверие «серьёзной науки», требовал «приучать дитя к серьёзному научному языку», ибо учение есть труд, а учебник должен быть наполнен вопросами, побуждающими учащегося «беседовать с книгой».

В период становления советской системы образования в центре внимания идеологов новой школы было создание принципиально новых учебных программ. Дореволюционные учебники, особенно по гуманитарным дисциплинам, оказались непригодными, а попытки приспособить их к услови-

ям советской школы не могли дать положительных результатов. Отказ от дореволюционных учебников перерос в отрицание необходимости школьных учебников вообще. В 20-х – начало 30-х гг. получили распространение так называемые рабочие книги, «рассыпные» учебники, журналы – учебники, и даже газеты – учебники. Позднее такая практика была осуждена Наркомпросом РСФСР и впоследствии появились издания единых школьных учебников по основным предметам единого школьного учебного плана. Школьные учебники, изданные в центральном издательстве в Москве, переводились на языки народов СССР и определяли наряду с едиными общесоюзными программами жёсткий стандарт содержания образования, фактически игнорирующий личность ученика и учителя. Жёсткая регламентация школьных программ, суровая идеологическая цензура не помещали привлечению к созданию школьных учебников видных представителей науки, появлению оригинальных методических разработок.

В 60-70-е годы прошлого столетия проблема учебников привлекла внимание видных ученых-педагогов, начали формироваться теоретические основы создания учебной литературы. Была определена двуединую сущность учебника. С одной стороны, он является для подавляющей массы учащихся важным источником знаний, в нем формулируются и раскрываются в доступной форме основные научные понятия, предусмотренные программой, фиксируются стандарты образования. С другой стороны, учебник – важнейшее средство обучения, через него осуществляется организация процесса усвоения содержания образования, как в плане познавательной, самостоятельной, творческой деятельности, так и в эмоционально-ценностном отношении.

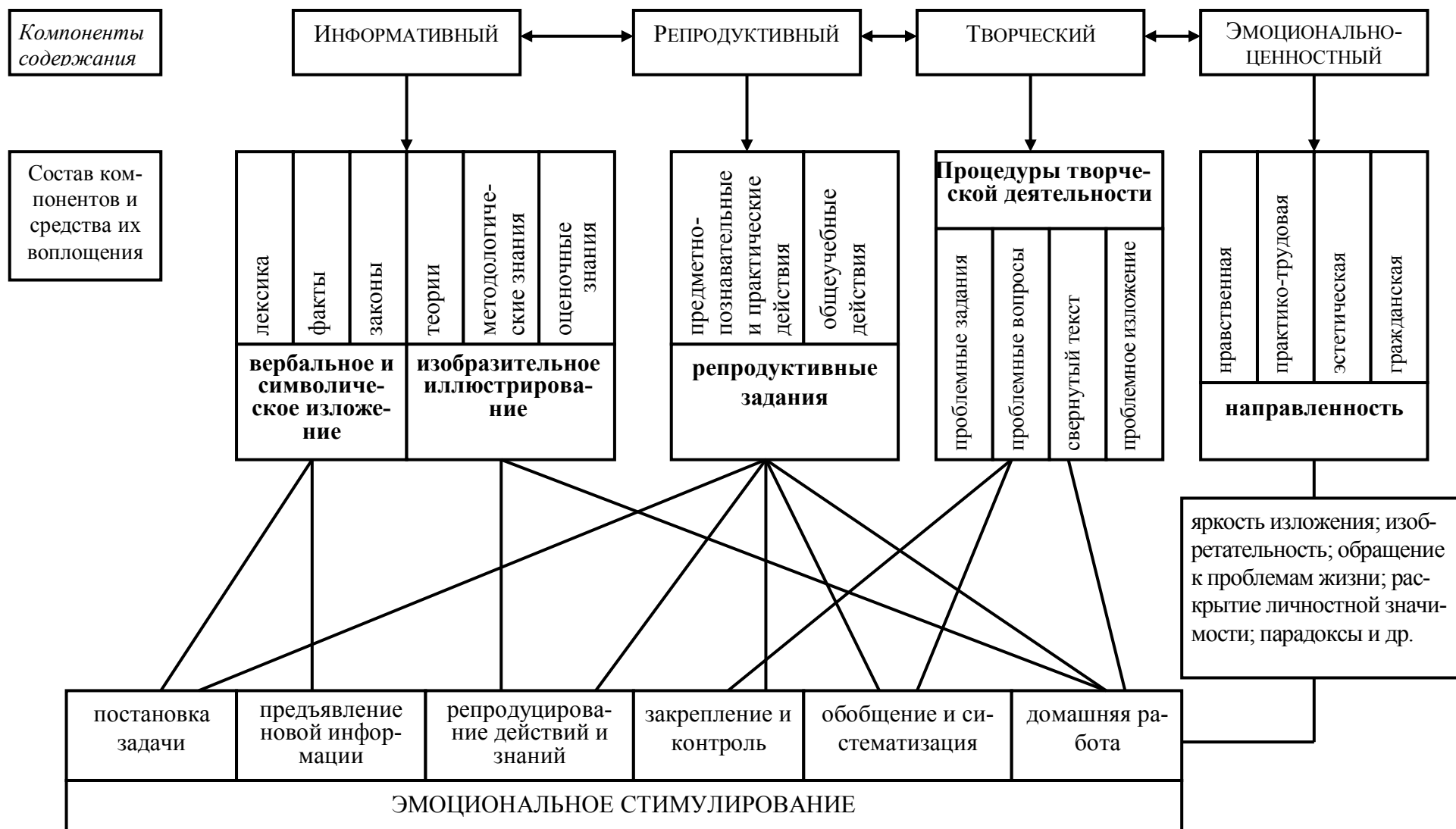
Учебник призван формировать способность учащегося к накоплению социального опыта, формированию у него умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в жизни.

Как средство обучения учебник обладает определенной материальной формой (выраженной в сложной структуре), которая жестко связана с содержанием образования, с процессом и результатом усвоения.

Теория учебника развивается на стыке педагогики, психологии, базовых наук, искусств, книговедения и призвана установить закономерности и правила создания оптимальной формы пособия для зафиксированного социальным заказом объема содержания образования, подлежащего усвоению в соответствии с программой.

Диалектическое единство содержания и формы учебника наглядно прослеживается в разработке И.Я. Лернера. Автор рассматривает структуру учебника с позиции содержания образования в качестве модели обучения. Только в этом случае учебник реализует педагогическую функцию. В учебнике должна быть «внутренняя структура», т.е. связи элементов, выражающих процесс обучения.

Схема 5. Модель структурирования содержания учебника



3.4. УЧЕБНЫЙ ПАКЕТ

Учебный пакет – это комплект дидактических материалов, рассчитанный на самостоятельную, как правило, индивидуальную, работу учащихся по отдельным разделам курса. В учебный пакет входят: учебные пособия, руководство (или набор указаний) по организации самостоятельной учебной деятельности; средства стандартизованного контроля, дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающие достижение запланированных учебных результатов. Деятельность преподавателя имеет, как правило, организационно-консультативный характер. Учебный пакет последовательно ориентирует студентов на заранее поставленные и четко выраженные учебные цели.

Создание и использование учебного пакета связаны с развитием *программированного обучения и педагогической технологии* в различных странах в 60-х гг. XX в. Учебный пакет воспроизводит в себе обучающий цикл и рассчитан на практически полное программирование учебной деятельности.

Учебный пакет изготавливаются фирмами или же создаются преподавателями в ходе дидактической проработки предстоящего учебного процесса. Материалы, входящие в учебный пакет, несмотря на достаточно жёсткую общую упорядоченность всей его конструкции, могут быть живыми, яркими и привлекательными для учащихся. Инструкции для студентов предусматривают опыты, наблюдения, различные манипуляции с дидактическим материалом. Учебный пакет охватывают, как правило, небольшие фрагменты предметного содержания и делают возможным включение их как в традиционные, так и в нетрадиционные организационные формы обучения и индивидуализацию обучения.

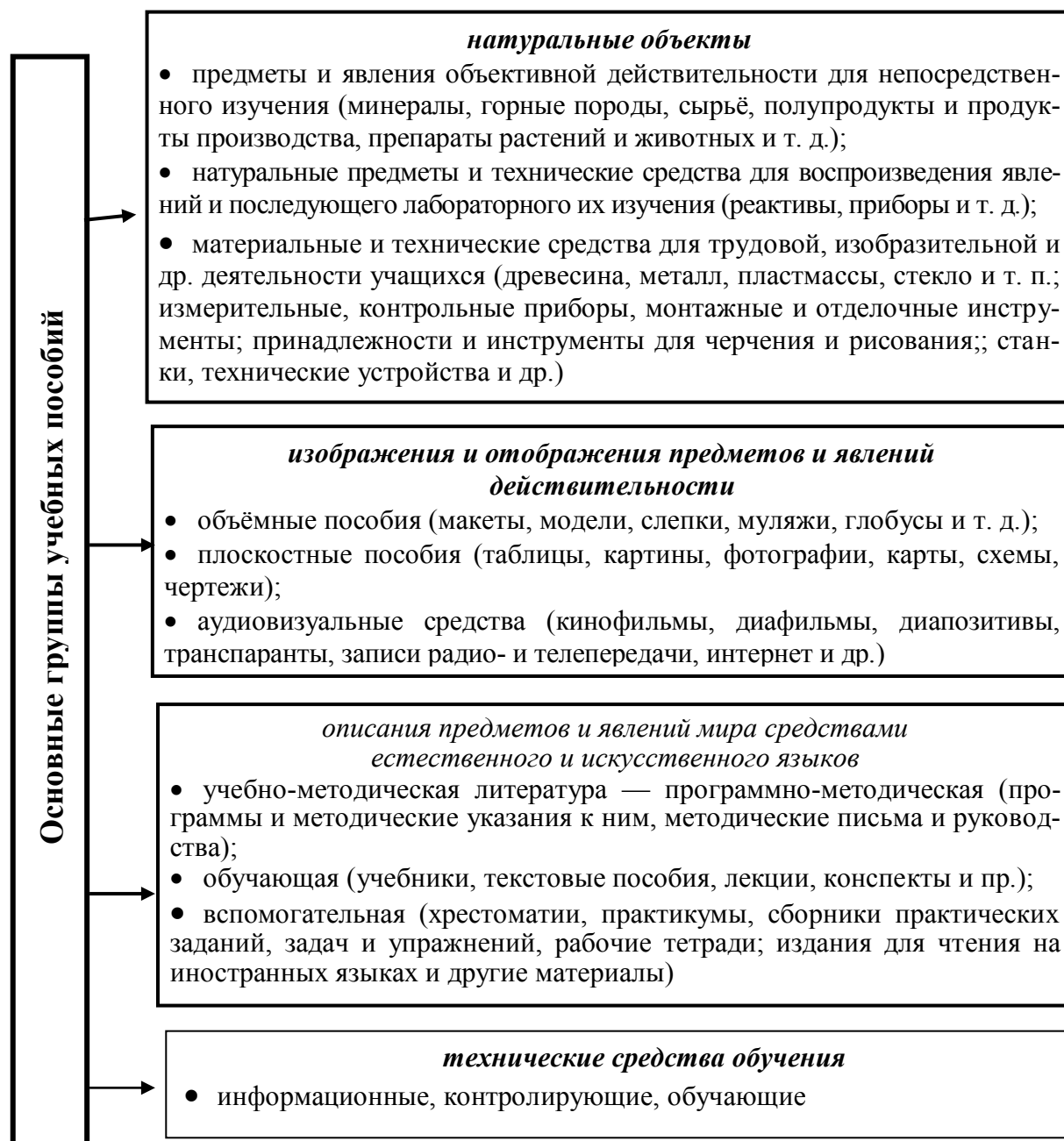
Особую роль играют учебные пакеты в работе учреждений дистантного образования и заочного обучения. Они отличаются значительным объёмом учебного материала и подразделяются на целостные разделы – «модули», каждый из которых рассчитан на определённое учебное время, как правило, от 4 до 12 часов. В ряде случаев учебный пакет включают модули, в содержании которых выделен материал различного уровня сложности и предусмотрена возможность дифференцированного обучения "или альтернативные способы достижения дидактических целей, проработки материала в соответствии с индивидуальными предпочтениями, стилями учебной работы.

3.5. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Учебные пособия, в современной педагогической классификации все материальные средства обучения, используемые в учебно-воспитательном процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в

учебниках. Для каждого *учебного предмета* разрабатывается система учебных пособий, между которыми существуют связи, определяемые содержанием предмета, методикой преподавания, особенностями усвоения того или иного содержания и функциональными свойствами отдельных видов учебных пособий.

Схема 6. Основные группы учебных пособий



К учебным пособиям предъявляются разносторонние функционально-педагогические, эргономические, эстетические, экономические требования, а также требования техники безопасности и гигиены.

Разработку учебных пособий осуществляют научно-исследовательские, конструкторские и технологические бюро различных министерств, педагоги, специалисты по учебному оборудованию.

Вопросы для самопроверки:

1. Проследите, какие изменения претерпевал учебный план общеобразовательной школы в различные периоды истории нашей страны.

2. Дайте определение учебного предмета, создайте универсальную модель учебной дисциплины.

3. Какова роль учебника в образовательном процессе? Проанализируйте модель структурирования содержания учебника. Попытайте выявить особенности современных учебников.

4. Проанализируйте содержание учебников по педагогике:

а) Педагогика: Новый курс. Подласый И.П.: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. – М.: ВЛАДОС, 2002.

б) Педагогика: Учеб. пособие для вузов/ Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

в) Педагогика. Сластенин В.А. и др.: Учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 2000).

Выделите в перечисленных учебниках следующие компоненты:

А – информативный и репродуктивный компоненты,

Б – творческий, эмоционально-ценностный компоненты,

В – информативный и творческий компоненты.

5. Что включает в себя учебный пакет? Проанализируйте учебные дисциплины на предмет обеспеченности их учебным пакетом.

6. Подготовьте перечень учебников, учебных пособий, методической литературы по следующим дисциплинам:

- Методология и методика психолого-педагогических исследований
- Возрастная психология
- Технология профессионального образования
- Технология профессионально-ориентированного обучения
- Дошкольная психология
- Психологическая и педагогическая диагностика развития ребенка
- Педагогика и психология высшей школы

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ И УЧИЛИЩЕ

4.1 ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия (семинары, лабораторная работа, тренинги, практикумы, самостоятельная работа и т.п.). В дидактике они трактуются как способы управления познавательной деятельностью студентов для решения определенных дидактических задач. В то же время лекция, семинар, самостоятельная работа выступают и как организационные формы обучения, так как являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуется содержание и методы обучения.

Слово «лекция» имеет в основе латинское слово *lectio* – чтение. Лекции появились еще в Древней Греции, получив свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. В средние века, когда возникла лекция, это был почти единственный способ образования знаний, т.к. в те времена книга – редкость. Но и в настоящее время, несмотря на массовое издание книг, журналов, брошюр, на наличие кино, телевидения, технических средств, лекция остается кульминационным пунктом всего преподавания в старших классах школы, в техникумах, вузах, в системе повышения квалификации.

В современной высшей школе лекция считается ведущей организационной формой и методом обучения, основной дидактической целью которой выступает формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Лекция была и остается самой трудной формой преподавания, т.е. преподаватель выступает в нескольких ролях:

- ученого, рассматривающего явления и факты, анализирующего их;
- педагога, воспитывающего мировоззрение, нравственность, отношение к делу и пользующегося современными методами преподавания;
- оратора, пропагандирующего, убеждающего слушателей;
- психолога, чувствующего аудиторию в целом и каждого слушателя в отдельности.

Лекция – многогранное явление, которое предполагает учитывать следующие факторы: композицию, отбор содержания, подбор примеров и иллюстраций, методическое оформление, расчет времени, состав слушателей, приемы активизации, связь с предыдущим материалом, основные вопросы для запоминания и записи в ходе лекции, литературу для самостоятельной работы.

Лекция, как форма устного изложения не может быть заменена зачитыванием готового текста, магнитофоном, телепередачей, радиотрансляцией.

Живая речь преподавателя непосредственно воздействует на формирование знаний. Лекция допускает импровизацию, что оживляет и придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес. Как актер вживается в роль, так и лектор вживается в лекцию, отыскивает наиболее рациональные способы передачи научной информации слушателям.

Выделяются следующие функции лекции:

- **информационная.** Лекция информирует студентов о достижениях и тенденциях развития науки, об основных понятиях и определениях, положениях дисциплины, раскрывает особенности конкретных тем, знакомит с проблемами, разрешенными уже или существующими. Это информация, адаптированная для студента, и преподноситься она должна, поскольку это лекция, а не книга или другой источник информации, эмоционально, заинтересованно, побуждая чувство причастности к материалу и у студентов;

- **ориентирующая.** Лекция ориентирует студента в данной научной области, демонстрируя возможные теории и концепции, возможности и условия их использования; кроме того, необходима ориентация в научной, учебной и научно-методической литературе по теме лекции;

- **разъясняющая, объясняющая.** Не просто раскрыть смысл теории, растолковать терминологию (в принципе, это возможно и по учебнику), но необходимо добиваться адекватного понимания студентами научного содержания материала. Для это бывает необходимо один и тот же материал преподнести под различными углами зрения, объяснить в разной логике, привести тут же примеры, образно демонстрирующие суть понятий и т.д. чтобы в сознании студентов сформировались понятия;

- **убеждающая.** Преподносимый лектором материал должен содержать под собой достаточную доказательную базу, реализуемую как наличием фактов, доказывающих смысл материала, так и построением определенной логической схемы, в рамки которой укладываются эти факты, доказывая истинность положений;

- **увлекательная, воодушевляющая.** Кроме предоставления научной информации, лекция должна увлекать студентов идеями, приводить к вопросам, подталкивать к самостоятельному изучению темы;

- **стимулирующая** (пробуждает интерес к теме, призывает изучать другие источники);

- **воспитывающую и развивающую** (дает оценки явлениям, вырабатывает мышление).

Известны психологические условия, способствующие заинтересовать студентов (осознание студентами личностного смысла в изучении данного материала; осознание новизны излагаемого материала; побуждение и стимулирование работы мысли на лекции, а не простого слушания). Создание указанных условий помогут выполнить лекции свое функциональное назначение в учебном процессе. Поскольку в лекции, ограниченной вре-

менным режимом, необходимо тщательно подходить к отбору ее содержания.

Главными принципами отбора содержания лекции являются: целеполагание, т.е. содержание определяется конкретной целью данной лекции; учет уровня подготовки слушателей; ориентация на последующие практические занятия; учет научно-методической базы, находящейся в распоряжении студента.

Чернова Ю.К. предлагает следующую структуру лекции с мотивационным обеспечением, представленную на рис 3.

1 этап – знакомство с темой, в процессе которого происходит актуализация, «настройка аудитории в резонанс» с преподавателем (3 минуты). Для формирования мотивации необходимо создание ситуаций, вызывающих удивление, любопытство, способствующих появлению познавательных противоречия и вовлечение в круг мыслей преподавателя. Ретроспективный анализ материала создаст необходимые связи для усвоения новой информации.

2 этап нацеливает обучающихся на осознание цели лекции, убеждает их в значимости и полезности данного материала для их профессионального и интеллектуального развития (2 минуты).

3 этап является собственно содержательной частью лекции (65 минут).

Поддержанию познавательной мотивации способствует изложение материала с учетом следующих моментов:

- преобразование цели будущего в проблемы и задачи настоящего;
- восхождение материала от абстрактного к конкретному;
- усиление внимания путем эмоционального подкрепления, смены интонаций, калейдоскопа задач, широких обобщений и практического применения, использование аналогий;
- знание возможностей, представление дисциплины как основы профессиональной культуры.

4 этап работает на обобщение учебного материала, способствуя углублению понимания путем вовлечения обучающихся в дискуссию, проблемно-поисковые ситуации, задействования ассоциативной памяти. (5 минут).

5 этап – работа со структурно-логической схемой – необходим для закрепления материала, обеспечения необходимого уровня знаний, создания мотивации на дальнейшее изучение, перспектив дальнейшего развития дисциплины (10 минут).

6 этап осуществляется в виде викторины по теме и представляет собой форму контроля, позволяющего преподавателю оценить уровень понимания фундаментальных понятий, акцентирования внимания на важных моментах.

Для обучающихся это дает возможность развития логического мышления, самоконтроля, кроме того, возможность получения дополнительных баллов к индивидуальному рейтингу.

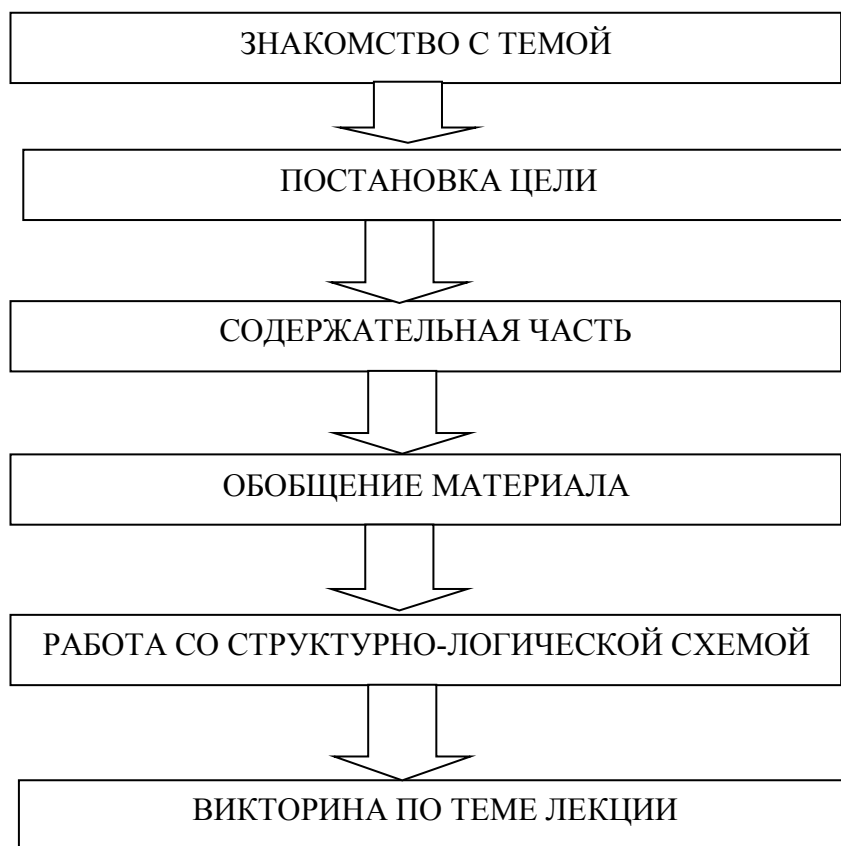


Рис. 3. Схема последовательности построения лекции.

Преподаватель обязан четко представлять основные стороны лекции.

1. *Организационный* уровень – решается вопрос о количестве часов, соотношении лекций, семинаров и практических занятий.

2. *Дидактический* уровень – разработка плана лекции (или системы лекций), выбор типа лекции (вводной, обзорной, проблемной, обобщающей), ввод демонстраций, экспериментов, технических средств, учет уровня подготовки группы.

3. *Методический* уровень включает в себя: разработку отдельных лекций, постановку учебных задач, подбор конкретного материала, определение логического аппарата, разработку методики демонстрации, использование наглядности и технических средств, ведение фактов из практики, учет отражения лекций на семинарских занятиях и практических работах.

Ясное представление о логическо-педагогических уровнях работы над лекцией поможет преподавателю в выборе оптимальных методов преподавания. Отдельные лекции тщательно планируются, как правило, они состоят из трех частей:

1. Вводная часть. Называется тема, формулируются задачи, дается краткая характеристика проблемы, освещается состояние вопросов, называется литература к лекции, устанавливается связь с предыдущими занятиями.

2. Изложение материала лекции. Лектор разбирает факты, приводит нужную информацию, анализирует сложившийся опыт, дает, где нужно, исторические справки, определяет свою позицию, дает оценку сложившейся практике и научным исследованиям, устанавливает связь с практикой, жизнью, дает установки, раскрывает перспективы развития, возможные научные поиски по данному вопросу.

3. Заключение. Даются формулировки основных выводов, указания к дальнейшей самостоятельной работе, методические советы. Даются ответы на вопросы.

Виды лекций и приемы их проведения.

Эффективная лекция диалектически сочетает в себе глубокое идейное содержание с рациональной формой ее изложения. Такая лекция содержит не только богатое содержание, но и строгую дидактическую систему его построения, и оптимальную методику его подачи. Для повышения эффективности лекций важно выявить их типологию, особенности структуры, этапы подготовки и методику чтения каждого типа. Лекции мы подразделяем на ряд типов:

- по общим целям (агитационные, пропагандистские, воспитывающие, развивающие);
- по содержанию (академические и популярные);
- по дидактическим задачам (вводные, текущие, заключительно – обобщающие, установочные и обзорные);
- по воздействию (на уровне эмоций, на уровне понимания, на уровне убеждений).

Задача преподавателя – сделать каждую лекцию убедительной, точной, осязаемой.

Конспект каждой лекции должен содержать: тему (точно сформулированную); цель и задачи; список литературы обязательной и дополнительной; текст содержания (с выделением основного и второстепенного); задания для самостоятельной работы.

Этапы подготовки лекции: изучение программы и учебников; составление списка литературы; изучение литературы, отбор содержания и его стилистическая правка; выбор типа композиции; написание плана или конспекта с вычленением в нем главного в помощь слушателям при записи лекции (а еще лучше, составление микрофильма); подбор наглядности (таблиц, произведений изобразительного или музыкального искусства, рисунков и отрывков из художественной литературы, открыток, фотографий, диапозитивов или других технических средств).

Форма подачи: голосовое оформление (с точки зрения педагогической психологии); мимика и жесты; репетирование (перед зеркалом и магнитофоном) с хронометрированием времени на всю лекцию и отдельные ее части.

Организация аудитории и методика чтения. До начала лекции проверить состояние классной комнаты (наличие света, чистой доски и мела, чистоты и свежести воздуха, мебели, кафедры, указки, достаточного количества рабочих мест для учащихся и др.); написать на доске тему, план, литературу, термины, цифры и т.д.; разместить наглядные пособия и технические средства. После начала лекции: устно сообщить тему и мотивировать ее значение; четко выделить цель и задачи лекции; помочь слушателям записать в тетрадях тему, план и литературу (с аннотацией и заданиями).

При чтении лекции необходимо учесть ряд правил:

- читать по плану с дифференцированием (подробнее и помочь записать то, что хуже освещено в учебниках) и выделением интонационно каждого вопроса;
- в каждом вопросе вычленять главное (для запоминания) и второстепенное (для иллюстрации), интересное и неинтересное (изложить его увлекательно), трудное и простое (изложить его значимо);
- снайперская точность формулировок; термины четко проговаривать и расшифровывать и записывать на доске;
- доводить каждую истину до убеждения каждого слушателя, избегать нудного тона, заунывности, равнодушия;
- чувствовать и понимать реакцию аудитории; использовать обратную информацию, желательно после каждого раздела, вопроса.

Использование наглядных пособий и дополнительных средств в процессе проведения лекции. В ходе лекции часто необходимо продемонстрировать какую-то деталь, чертежи, фотографию, диаграмму, схему, документ, историческую справку, образцы материалов и т.д.

Плоскостные пособия не только раскрывают особенности объекта, представленного в изображении, и на конкретных примерах дают знания политехнического применения того или иного механизма или процесса, но и показывают, как данное явление используется в различных областях науки и практики. При использовании наглядности на лекции следует проявлять чувство меры, не перегружать лекцию количеством иллюстративного материала, это нередко отвлекает и не дает должного эффекта. Вместе с тем своевременное применение фрагмента, чертежа, плаката очень полезно, обеспечивая точность восприятия, образность, глубину.

4.2. Типология лекций

Типология лекций, которые используются как в общеобразовательном, так и в высшем учреждении.

Школьная лекция – такая форма обучения, при которой учитель, излагая материал, помогает учащимся формулировать проблемы, осваивать логику познания, делать собственные открытия. Лекции обеспечивают усло-

вия для создания учениками или учителем новых образовательных продуктов, что решается с помощью выбора смысла, целей и структуры лекции.

Инструктивные лекции знакомят учеников с технологией их предстоящей деятельности, с особенностями выполнения отдельных действий и способов работы. На инструктивных лекциях рассматриваются алгоритмы решения задач, правила выполнения экспериментов, планы изучения понятий, способы конструирования правил, законов, теорий; поясняются методы учебного познания, раскрывается организационный механизм занятия школьников.

Лекция-диалог проводится на основе сократовского метода с помощью прямого диалога учителя с учениками. Лекция-диалог, в которой присутствует слово ученика, позволяет избежать пассивного восприятия информации, побуждает учащихся к активному действию.

Лекция с научной структурой использует структуры, свойственные изучаемой науке или проблемной области. Например, по мнению исследователей фольклора, построение народных сказок побуждает слушателей совершать определенные мысленные «чувственные действия. (Соответствующее воздействие на учеников может оказать лекция, построенная по «сказочной структуре: предписание или запрет – его нарушение – отъезд героя – драма – задача с противоречием – неверные решения – подсказки, помощь – решение задачи – возвращение с победой).

Лекции теоретического конструирования обучают школьников систематизировать и обобщать свои образовательные результаты на теоретической основе. В качестве теоретической основы на лекции выбирается определенная концепция, принципы, правила, законы, теории, картина мира. На лекции учащиеся знакомятся со структурой и иерархией установленного теоретического элемента, с методами его конструирования.

Другие виды школьных лекций:

- *лекция по введению культурно – исторических аналогов;*
- *методологическая лекция*, раскрывающая характер, структуру и методы научного познания, например: факты – гипотеза – модель – выводы – эксперимент – практическое применение;
- *исторические лекций*, подводящие учеников к осмыслению и «перез открытию» основных этапов истории;
- *общепредметные лекции*, строящиеся на раскрытии связей фундаментальных образовательных объектов с различными дисциплинами;
- *обобщающие лекции*, демонстрирующие учащимся результаты систематизации их собственных знаний, достижений, проблем.

Рассмотрим традиционные и нетрадиционные лекции в высшем учебном заведении. Традиционная лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей: вводная, обзорно-повторительная, обзорная.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса, ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы; раскрывается связь теоретического материала с практикой будущей работы специалистов; знакомство студентов со списком литературы и с экзаменационными требованиями.

Обзорно-повторительная лекция проводится в конце раздела или курса и отражает все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса.

Обзорная лекция предполагает систематизацию знаний на более высоком уровне. Материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Ряд ученых и педагогов-практиков отмечают негативные стороны лекции (лекция приучает к пассивному восприятию чужих мыслей, тормозит самостоятельное мышление и отбивает вкус к самостоятельным занятиям; лекции нужны лишь тогда, когда нет учебников или их очень мало; на лекциях одни студенты успевают осмыслить содержание, другие – только механически записать слова лектора).

Тем не менее, существует мнение, что лекции содержат и преимущества по отношению к другим видам занятий – это творческое общение лектора с аудиторией, сотрудничество, эмоциональное взаимодействие; активизация мыслительной деятельности студентов; весьма экономный способ получения основ знаний в общем виде.

Перестройка системы образования предъявляет новые требования к личности преподавателя, методам и технике преподавания. Предлагаются различные формы активной лекции наравне с традиционной, что позволяет значительно повысить творческий поведенческий потенциал аудитории.

1. *Проблемная лекция* – в ней моделируются противоречия реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Главная цель такой лекции – приобретение знаний слушателями как бы самостоятельно.

2. *Лекция-визуализация*, когда основное содержание лекции представлено в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т.д.). Визуализация рассматривается здесь как способ активизации мышления и способ обучения перекодированию информации с помощью разных знаковых систем (например, метод В.Шаталова). Подготовка такой лекции требует максимальной реконструкции материала, позволяющей основную часть материала перевести в визуальную форму (слайды, чертежи, плакаты, рисунки, схемы и т.д.). Собственно лекция сводится к комментированию визуального материала, создание и разрешение проблемных ситуаций, в результате чего происходит систематизация и усвоение знаний. При этом важна логика представления визуального материала, ритм его подачи и дозирование, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией.

3. *Лекция вдвоем*, представляющая собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно-организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. Проблематизация происходит за счет, как формы, так и содержания. Лекция вдвоем строится на основе диалога сторонников различных точек зрения, например, взгляд на проблему представителей различных научных школ, теоретиков и практиков, сторонников и противников теорий. Лекция позволяет продемонстрировать культуру общения, совместного решения проблем, втягивая при этом в обсуждение аудиторию, побуждая студентов задавать вопросы и искать ответы. Ведущие лекции должны обладать интеллектуальной и личностной совместимостью, обладать коммуникативными умениями, быстрой реакцией и способностью к импровизации. Эмоциональная напряженность такой лекции создает достаточно сильное мотивационное воздействие на слушателей.

4. *Лекция-прессконференция*, когда содержание оформляется по запросу (по вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей. В начале лекции-прессконференции преподаватель, назвав тему, просит письменно задать ему вопросы по теме. Затем, разобрав их по содержанию, строит изложение лекции таким образом, чтобы ответить на полученные вопросы. Естественно, чтобы задать вопросы по предстоящей лекции, студенты должны обладать уже достаточным уровнем знаний по рассматриваемым проблемам. От лектора, кроме того, при объявлении темы требуется организации ситуации, в которой он сможет выявить потребности, круг интересов, возможности аудитории.

5. *Лекция-консультация* близка по типу предыдущей. Различие – приглашенный (грамотный специалист) слабо владеет методами педагогической деятельности. Консультирование через лекцию позволяет активизировать внимание слушателей и использовать профессионализм лектора.

6. *Лекция-провокация* (или лекция с запланированными ошибками), формирующая умение оперативно анализировать, ориентироваться в информации и оценивать ее. Может использоваться как метод "живой ситуации".

7. *Лекция-диалог*, где содержание подается через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программируемая лекция-консультация.

8. *Лекция с применением дидактических методов* (метод "мозговой атаки, метод конкретных ситуаций и т.д.), когда слушатели (студенты) сами формируют проблему и сами пытаются ее решить.

Образовательный эффект лекций достигается благодаря сформулированным на них заданиям или проблемам, которые организуют деятельность студентов во время лекции. Приведем возможные виды заданий студентам на лекции:

- ответить на 2-3 заранее записанных на доске вопроса. План лекции также может быть записан в виде вопросов. В конце занятия студенты зачитывают свои ответы, сравнивают их;
- выявить черты сходства и отличия между рассматриваемыми на лекции явлениями, понятиями, законами;
- самостоятельно составить план лекции (простой или сложный). В конце занятия студенческие планы зачитываются, сравниваются;
- воспроизвести в тетрадях основное содержание лекции (конспективно или схематично в виде таблицы или символического рисунка);
- придумать и задать свои вопросы по содержанию лекции;
- сделать собственные выводы из лекции, отразить личный взгляд на проблему в виде последующего мини-сочинения.
- сформулировать проблему на следующее занятие. Прием, когда поставленная преподавателем или возникшая у студентов проблема не рассматривается на текущей лекции, а переносится на следующее занятие. Студенты имеют время для ее осмысления.

Нами перечислены лишь некоторые формы. Принцип проблемности как стержень современной нетрадиционной лекции позволяет творчески подходить к его реализации, становясь источником новых форм и методов. В процессе проведения лекции часто используется такой методический прием, как постановку в ходе лекции задач, имитирующих реальные педагогические ситуации и привлечение студентов к их моделированию. Ситуативные задачи выступают связующим звеном между теорией и практикой, дидактическим назначением которых является: конкретизация изучаемых теоретических положений; основа для выводов и обобщений, способность установить контакт с аудиторией, прием формирования практических умений. С целью иллюстрации приведем фрагмент из лекции «Сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы с учащимися». В начале лекции преподаватель приводит ситуацию «Если в классе 35 учащихся, может ли учитель применить на уроке 35 методик, каждая из которых учитывает индивидуальные особенности того или иного ученика? В чем же учитель находит решение вопроса? (Студенты после рассуждений дают ответ – учитель ориентируется на среднего ученика). Посмотрим, что же впоследствии оказывается результатом подобной ориентации? (Вновь обсуждение и вывод, который сделали сами студенты – «страдает» развитие наиболее подготовленных учеников, а у менее подготовленных и менее способных учеников начинается отставание, которое с течением времени все более прогрессирует и на определенном этапе такие учащиеся становятся потенциально неуспевающими). Мы говорим об ориентации на среднего ученика. Но где он, этот мифический средний ученик? Он существует только в богатом учительском воображении, а в любом классе сидят ученики и каждый из них – это неповторимая индивидуальность с присущим ему уровнем обучаемости, темпом продвижения, отно-

шением к учению, нравственными качествами и т.д. Следовательно, ориентация на среднего ученика – это не тот путь, который может привести к успеху. Какой же путь окажется эффективным?».

В приведенном примере поставленные вопросы отражают не какую-то частность, деталь, а основную суть изучаемой темы. При этом используется прием создания ситуации неожиданности, парадоксальности. Четко обозначено противоречие между привычными представлениями и способами деятельности и современными требованиями к организации познавательной деятельности учащихся. Таким образом, четкое определение целевой установки, постановки во вступительной речи проблем, содержание которых станет лейтмотивом всей лекции – все это выступает как важные активизирующие и стимулирующие факторы: познавательная деятельность студентов становится психологически мотивированной, жизненно необходимой, формируется высокая познавательная активность в процессе восприятия лекции.

Рассмотрим еще один фрагмент проведения лекционного занятия по теме «Лекция как форма организации педагогического процесса», когда преподаватель включает в содержание лекции микродискуссии. «В заключение о лекции как форме организации педагогического процесса приводится следующая информация. Суть процесса обучения при использовании лекции заключается в том, что учебный материал подается педагогом так, что он воспринимается студентами преимущественно через слуховой канал: ухо – мозг. А это плохо, так как приблизительно 80—90% людей привыкли получать информацию через зрительный анализатор: глаз – мозг. Кроме того, пропускная способность зрительного анализатора (глаз – мозг) в 100 раз выше слухового канала (ухо – мозг). Это не только доказано наукой, но и закрепилось в мудрости народа: "лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать". Вместе с тем, на лекции не представляется возможным учитывать восприятие любого обучаемого, а ведь наукой доказано, что у каждого человека оно сугубо индивидуально. Отмечается и то, что на лекции в большинстве случаев отсутствует и обратная связь, на основе которой преподаватель делает вывод о степени усвоения учебного материала отдельным студентом в данный момент времени. Следовательно, на практике игнорируются и данные науки, и народная мудрость. Думается, пришло время осознать, что лекция как общеаудиторная форма обучения является самой неэффективной среди других форм обучения студентов в высшей школе.

Столкнувшись с неоднозначным толкованием вопроса, который представляется весьма существенным и тем более противоречивым с собственным представлением, у студентов возникает потребность четко определить и высказать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. Он мобилизует свои знания и опыт, мысленно анализирует проблему, пытаясь при этом не только найти недостающие для решения вопроса знания, но и самостоя-

тельно определить способы поиска этих знаний. В результате дискуссии новое знание усваивается творчески, сознательно, шлифуется умение вести полемику, аргументировано излагать и активно отстаивать свою точку зрения.

Однако для достижения высокой эффективности микродискуссии необходимо соблюдение ряда дидактических правил:

- прогнозирование содержания, места включения и способов организации дискуссии;
- оптимальное определение предмета дискуссии: выбор такого материала, который отражает существенную сторону изучаемой темы и вместе с тем может стать объективной и субъективной основой дискуссионной ситуации;
- постановка дискуссионного вопроса в конце предыдущей лекции (если имеется такая возможность) с тем, чтобы студенты смогли основательно продумать вопрос, познакомиться с соответствующей литературой и подготовиться к предстоящему коллективному его обсуждению;
- создание в ходе лекции проблемной ситуации путем ознакомления студентов со спорными или нерешенными аспектами изучаемой темы и постановки проблемы;
- искусное управление дискуссией путем постановки направляющих и уточняющих вопросов, требующих доказательств, уточнения, дополнений;
- создание непринужденной, творческой обстановки и соблюдение этики дискуссии;
- подведение итогов дискуссии: краткий анализ и обобщение высказываний, обоснование оптимального решения обсуждаемого вопроса или же четкое вычленение тех его аспектов, которые нуждаются в дальнейшем исследовании, а также рекомендации соответствующей литературы.

Говоря о роли лектора в учебно-воспитательном процессе, следует подчеркнуть, что преподаватель высшей школы должен быть ученым, философом, артистом, воспитателем и *человеком*, ибо преподавание не ремесло, не профессия, а образ жизни. Вот некоторые правила деятельности преподавателя – лектора высшей школы:

1. Лектор будет оставаться на высоте своей должности до того времени, пока сам будет учиться, ибо темпы развития современной науки, техники и культуры таковы, что за годы преподавания много лекционных дисциплин, особенно специальных, приходится обновлять неоднократно и радикально.

Труда и терпения требует и усовершенствование личного педагогического мастерства – речи, стиля, умения использовать иллюстративно-графические и технические средства, а также приобщение к новейшим педагогическим исследованиям.

2. Лектору необходимы широкий научный кругозор, знания в смежных дисциплинах. Задачи и аппарат разных дисциплин – естественнонаучных,

гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и специальных – тесно переплетаются, и межпредметные связи в принципиальном и практическом отношениях становятся все более значимыми.

3. Лектор должен быть ученым и вести научно-исследовательскую работу в той отрасли, в какой выполняет преподавательскую деятельность. Единение научной и педагогической деятельности необходимо и плодотворно по многим причинам. Прежде всего это потому, что преподаватель учит других на том научном уровне, на каком стоит сам. Привить студентам научное мышление, научный подход, научить их отличать предпосылки от фактов, которые определены теорией или экспериментами, научить отличать домыслы от доказательств, показать, как ставятся научные задачи и какими средствами их решают, – это способен выполнить только истинный ученый. Лектор должен проводить занятия с увлечением, эмоционально. Чтобы иметь для этого необходимые качества, он должен испытать сам как исследователь трудности аналитической работы и тягу к достижению истины и как инженер (изобретатель в прямом значении этого слова) – страсть к поиску новых технических решений. Только тогда он сможет увлечь своих слушателей. Лектор должен учить не только тому, что уже есть, а и тому, чего еще нет, учить видению проблем в перспективе и умению определять подходы к решению.

4.3. СЕМИНАР

Семинар – форма занятия, которая обеспечивает создание студентами личных образовательных продуктов в ходе коллективно – групповой коммуникации. Семинары отличаются от других видов занятий повышенной активностью и самостоятельностью студентов, проявлением их оргдеятельностных личностных качеств.

По дидактическим целям семинары делятся на занятия по введению в тему, планированию ее изучения, исследованию фундаментальных образовательных объектов, представлению и защите образовательных результатов, углублению, обобщению и систематизации знаний, контрольные и зачетные семинары, аналитические и проблемные семинары.

По способу и характеру проведения различают вводные, обзорные, самоорганизующие, поисковые семинары, индивидуальные и групповые семинары, семинары – проекты, семинары по решению задач, «круглые столы», «мозговые атаки», семинары – деловые игры и др.

По доминирующим формам коммуникации студентов эвристические семинары строятся на следующих видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной, индивидуально – коллективной.

Рассмотрим подробнее некоторые виды семинаров.

Вводный семинар опирается на имеющиеся у студентов знание и опыт. После объяснения преподавателя структуры семинара студенты коллек-

тивно собирают информацию по новой теме и классифицируют ее по разделам. По каждому разделу студенты выбирают групповодов, которые набирают свои группы. Группы работают с собранной информацией по заданному алгоритму и перед всей студенческой группой готовят выступления, которые оценивают и анализируются другими студентами.

Обзорный семинар предполагает самостоятельный обзор студентами всей темы на основе учебника и других материалов. Результаты обзора студенты формулируют в виде следующих суждений: 1) смысл данной темы; 2) ее главные части или направления; 3) изучаемые объекты; 4) возникшие вопросы; 5) отличия изложения темы в разных источниках. Особую роль играют сформулированные студентами вопросы. По итогам обзорного семинара составляются индивидуальные и коллективные программы занятий по теме.

Самоорганизующий семинар предоставляет студентам возможность самостоятельно определить цели занятия, распределить работу между коллегами по группе, выполнить и оценить ее, отчитаться перед коллективом, наметить перспективу на будущее занятие. Каждый студент выбирает одну тему, разработкой которой занимается на семинаре индивидуально или в группе.

Поисковый семинар предусматривает исследовательскую деятельность студентов в группах, а затем коллективный поиск по наиболее интересным и важным проблемам.

Учесть индивидуальные качества студентов позволяют циклы семинаров разных типов. Рассмотрим три типа семинаров, объединенных в общий цикл: с индивидуальной работой, групповой, группами сменного состава.

Семинар с индивидуальной работой. Студенты ставят перед собой учебную задачу по теме, составляют план занятия, выбирают вид учебной деятельности и форму отчета. Преподаватель предлагает банк данных, облегчающих студентам выбор перечисленных элементов деятельности. Возможные задания, виды деятельности и формы отчета фиксируются до начала семинара на доске в виде таблицы.

Семинар с групповой работой. Его специфика состоит в том, что студенты, занимающиеся одинаковыми вопросами во время индивидуальной работы, объединяются в группы. Каждая группа продумывает форму занятий по своей теме для остальных студентов, готовят выступления, проблемные задачи, различный раздаточный материал для тех студентов, которые придут к ним на следующее занятие.

Семинар в группах по выбору. Во время такого занятия одновременно выступают несколько учащихся – представители групп, работавших на предыдущем семинаре. Они кратко рассказывают всему классу, что будут делать студенты, выбравшие для занятий их группу. Среди студентов образуются новые рабочие группы.

Семинар генерации идей. Студенты распределяются по парам: генераторы и организаторы. Генератор излагает свое видение проблемы, описывает все, что ему известно или неизвестно, по теме. Организатор задает ему вопросы на уточнение, поощряет высказывания, записывает основные ответы и полученные в ходе обсуждения результаты. Алгоритм фиксации результатов задается преподавателем, например: основные понятия по теме; символ или схема, изображающая проблему; возникшие в парах вопросы и др. Через некоторое время пары переходят от этапа генерации к обсуждению наработанного материала, а затем выступают с результатами перед всеми участниками.

Семинар – «круглый стол». На занятие приглашаются специалисты по рассматриваемым вопросам (ученые или специально подготовленные студенты). Специалисты обмениваются со студентами подготовленной информацией, отвечают на их вопросы и задают свои вопросы по проблеме.

Семинар-выставка. В кабинете выставляются демонстрационное и лабораторное оборудование по изучаемой теме (научно-популярная литература, студенческие рефераты, самодельные газеты, наглядные пособия, сделанные в прошлые годы, компьютеры с учебными программами и т.п.). Каждую часть выставки обслуживает студент-экскурсовод. Студенты группами переходят от одной экспозиции к другой (например, от книжно-журнальной к приборной и далее – к реферативной), смотрят, слушают экскурсовода, задают вопросы. В конце занятия студенты пишут отзыв о выставке или рецензию по заданному плану:

1. Что вам больше всего понравилось на выставке?
2. С такими новыми понятиями, законами, дидактическими и методическими разработками вы познакомились?
3. Где и для чего они применяются?
4. О чем бы вы хотели узнать дополнительно?
5. По какой теме вы могли бы выступить на семинаре?
6. Каково ваше общее; впечатление о проведенном занятии?
7. Ваши замечания и предложения.

Такое занятие может проводиться как в начале изучения темы, так и в ходе ее обобщения.

Рефлексивный семинар. Обсуждаются основные результаты прошедших занятий, анализируются способы образовательной деятельности и особенности полученной продукции. Студенты в группах кратко высказывают свои мнения по обозначенным вопросам. Координатор семинара и лидеры групп фиксируют обобщенные и систематизированные результаты рефлексии. Затем происходит коллективное обсуждение ключевых проблем, выявленных в ходе индивидуальных выступлений.

Проблемный семинар. В середине 80-х годов в отечественную школу вместе с другими моделями обучения, составляющими "активные формы обучения" (деловыми играми, дискуссиями, проектными заданиями и т.д.),

пришла техника "мозгового штурма", заимствованная из зарубежной практики решения производственных задач или социальных задач, а также опыта обучения взрослых.

Если "мозговой штурм" давно вошел в наш педагогический словарь, то другой образец – "обучение через дискуссию" пока воспринимается у нас как инновация. По мнению зарубежных исследователей, учебный материал усваивается в ходе дискуссии углубленно за счет:

- обмена информацией между участниками;
- поощрение преподавателем разных подходов к одному и тому же предмету;
- сосуществования различных, вплоть до противоположности, точек зрения;
- возможности критиковать и даже отвергать любое мнение;
- поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Модель обучения на основе дискуссии является одним из характерных воплощений той линии дидактических исследований, которая связана с организацией проблемного обучения, ориентирована на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления (Кларин В.М.). В предлагаемой модели соединены достоинства "мозгового штурма" с достоинствами "творческой дискуссии".

В модели совместная деятельность участников решения проблемы проходит несколько стадий:

1. *Постановка и осмысление проблемы.* Преподаватель излагает состояние рассматриваемого вопроса, уточняя имеющее представление о сущем. Затем описывается или намечается то, что нужно получить, – тем самым формируется некоторое представление о должном. Противоречие между ними и лежит в основе проблемы. В ходе краткой (не более пяти минут) беседы студенты уточняют свое видение, более детально, хотя и не окончательно, прорисовывают планируемые результаты, постигают смысл противоречий. Можно считать, что проблема осмыслена, когда она вербализована, то есть, сформулирована в виде задачи.

2. *Генерирование вариантов решения проблемы.* Студенты предлагают всевозможные варианты способов решения проблемы в виде идей. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 секунд) комментарий по ее существу, но от изложения аргументов и доказательств должен воздержаться. Все звучащие предложения обязательно фиксируются преподавателем или заранее назначенными студентами на доске, бумаге, экране или ином носителе. Никакого обсуждения предложений на этом этапе не предусмотрено (поэтому нет и критических высказываний), принимаются все идеи: и продуманные, и смешные, и здравые, и фантастические. Этот этап полезен для развития творческого мышления.

3. *Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.* На этом этапе группа делится на микрогруппы по числу зафиксированных предло-

жений. Представитель каждой микрогруппы выбирает номер варианта. С этим предложением микрогруппа будет работать в последующие 8-10 минут. Задача команд состоит в том, чтобы найти как можно больше аргументов в пользу доставшихся им вариантов решения проблемы, даже если сами эти варианты им не нравятся. Помимо чисто учебных целей на этом этапе у учителя есть и другая – формирование и развитие позитивного мышления. Умение человека во всем находить хорошее и полезное важно и для общества, и для психологической стабильности самого человека. Особенно это важно для студентов первого курса, которых мало кто сегодня сознательно и целеустремленно учит позитивно разрешать конфликты и проблемные ситуации.

4. *Отбор наиболее аргументированных вариантов решений.* Спикер каждой команды получает 1-2 минуты для изложения наработанных группой аргументов. После того, как будут прослушаны все сообщения, начинается обсуждение. Цель его – отобрать приблизительно половину из имеющихся вариантов для дальнейшей проработки. Это должны быть наиболее убедительные, аргументированные, продуманные предложения. Конечно, некоторые варианты могут пройти за счет искусства защищающих их команд. Это неплохо, потому что, во-первых, мы преследуем обучающие цели, где умение студента обосновывать свою позицию очень значимо даже по сравнению с собственно предметным содержанием, и, во-вторых, в реальной жизни тоже побеждают не объективно лучшие решения, а лучше защищенные. Продолжительность любого выступления в обсуждении ограничена 40 – 50 секундами и преподаватель жестко следит, чтобы регламент не нарушался. Студенты должны научиться говорить коротко, ясно, доказательно и по существу.

5. *Критика отобранных решений.* Из карточек с номерами изымаются не прошедшие предыдущий этап. Группа вновь делится на микрогруппы по числу оставшихся вариантов, при этом, естественно, сами микрогруппы численно увеличиваются. И снова, как на третьем этапе, представители групп "вытягивают" номера из оставшихся предложений, с которыми в последующие 5-8 минут будут работать их группы. Задача групп на этом этапе – острая, но доказательная критика доставшихся им вариантов. Чем больше недостатков, слабостей, неясностей обнаружит микрогруппа в варианте решения проблемы, тем лучше удастся найти решения на более поздних стадиях. Побочная, но важная цель этого этапа – формирование и развитие критического мышления. Критическое мышление отличается от огульного и голословного критиканства, рациональностью, доказательностью, спокойным вниманием к аргументам противной стороны, признанием иных точек зрения, имеющих право на существование.

6. *Отбор решений, наиболее устойчивых к критике.* Этот этап работы устроен так же, как четвертый: после докладов спикеров всех микрогрупп начинается обсуждение, в результате которого из рассматриваемых пред-

ложений остается примерно половина. Это должны быть предложения, для которых меньше всего нашлось критических суждений или эти суждения недостаточно убедительны. Особо отметим как предмет заботы педагога позитивный характер и этого обсуждения: не отбраковка слабых решений, а отбор сильных.

7. *Продумывание способов реализации отобранного решения.* Из набора карточек вновь изымаются номера, не прошедшие предыдущий этап. Оставшиеся варианты наиболее обоснованы, аргументированы, доказательны, устойчивы к критике.

Таким образом, теперь остались предложения, с помощью которых можно решить стоящую проблему. Для дальнейшей работы с ними группа студентов опять делится на микрогруппы по числу вариантов – теперь микрогрупп мало, но они многочисленны. Эти большие команды за 10 минут, делясь при необходимости на микро группы, должны разработать конкретные способы реализации оставшихся 2-3 предложений, т.е. решить проблему. Поскольку вариантов осталось мало, можно разрешить группам свободный выбор. *Практика показывает, что свобода выбора здесь приносит больше вреда, чем пользы, так как: нарушает без нужды единообразие процедуры; возникают ненужные бесплодные споры претендентов на один и тот же вариант; остаются варианты, которые не желает разрабатывать ни одна команда.*

Поэтому лучше сохранить прежний способ жеребьевки.

8. *Обсуждение этих способов.* Это третий тур обсуждений, в котором после докладов от всех команд, допускаются и позитивные, и негативные выступления. Однако предпочтение подчеркнуто отдается конструктивным суждениям, улучшающим и усиливающим предлагаемые группами решения. Задача вовсе не состоит в том, чтобы из оставшихся вариантов выбрать один наилучший. Напротив, студентам следует привыкать к многоцветности мира, множественности истин, допустимости и естественно-сти несовпадающих путей к одному и тому же результату. Преподаватель будет прав, если специально позаботится о том, чтобы в итоге обсуждения были приняты после совместной доработки два или три варианта решения проблемы.

9. *Подведение итогов.* В зависимости от наличия времени подведение итогов может проходить в три этапа:

- характеристика преподавателя деятельности студентов и ее результатов, которая должна быть исключительно позитивной и нацеленной на выявление дополнительных возможностей, оставшихся вне обсуждения, не замеченных студентами деталей и тонкостей, существующих и возможных связей обсуждавшегося материала с содержанием других тем курса или других предметов.

- планирование конкретных действий: в беседе со студентами вырабатывается план действий, распределяются обязанности, уточняются критерии признания задания выполненным или оценки его выполнения.
- рефлексия студентов (рефлексия понимается в узком смысле – как самоанализ и самооценка студентов) может быть реализована как индивидуальная, так и групповая. Вторым вариантом: студенты в группах (три – четыре минуты) делятся впечатлениями о происходившем на семинаре, обсуждают результаты, а затем спикер высказывает общее мнение о процессе и результате проблемного семинара. Преподаватель выслушивает и в заключение высказывает свое компетентное суждение.

4.4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ И ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Назначение практических занятий и лабораторных работ в высшей школе – это активное обучение студентов умениям и навыкам связывать теоретические знания с практической деятельностью. Систематическое выполнение студентами практических заданий и упражнений, решение и составление педагогических ситуационных задач позволяют использовать студентам теоретические знания в условиях, моделирующих различные формы деятельности педагога.

Лабораторные и практические занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения студентов в едином образовательном процессе, внося элементы исследовательского характера. Эксперимент, как форма проведения исследования, играет важную роль в развитии любой науки, поэтому приобретение навыков исследования важно в подготовке специалистов самого широкого спектра специальностей. «Лаборатория» происходит от латинского слова «labor» – труд, работа, трудность, что указывает на необходимость применения физических или умственных усилий при выполнении лабораторных работ.

Целями проведения лабораторных работ являются:

- углубление и осознание теоретического материала, полученного на лекциях, на конкретном примере;
- осознание употребления терминов, законов, закономерностей, математического аппарата в конкретных условиях изучаемой дисциплины;
- приобретение навыков работы с оборудованием;
- приобретение навыков коммуникации и взаимодействия в группе;
- формирование навыков рассуждения и применения теоретических знаний на базе конкретного материала, в конкретных условиях.

Формы проведения лабораторных работ могут быть различными: фронтальные (одновременно всей группой выполняется одна и та же работа), групповые (каждая группа выполняет свою работу) и индивидуальные (каждый студент выполняет свою работу). Выбор формы проведения опре-

деляется задачами дисциплины и наличием в достаточном количестве соответствующего оборудования.

Типовая структура лабораторного занятия: введение преподавателя; допуск по теории к выполнению практического задания; выполнение практической части; оформление отчета и защита выполненной работы, включающая в себя представление отчета и ответы на вопросы, связанные как с теоретическим осознанием, так и с практической частью задания.

В настоящее время существуют компьютерные программы, позволяющие формировать и проводить лабораторные работы в виртуальных лабораториях. Несомненно, они открывают новые возможности в методике проведения занятий, но, однако, не могут дать навыки работы с различной специализированной аппаратурой.

Эксперимент заканчивается обычно получением определенных результатов, которые должны быть обработаны с использованием соответствующего аппарата (математического, экспертных методов и т.д.).

Целями *практических* работ являются:

- углубление, расширение или детализация знаний, полученных на лекциях в обобщенной форме;
- получение навыков обработки результатов экспериментов, применения конкретных методов расчета, оценки, методик деятельности в конкретных условиях;
- содействие выработке навыков профессиональной деятельности;
- развитие научного мышления и речи;
- проверка знаний студентов в процессе оперативной обратной связи.

Типичная структура практических занятий: вступительное слово преподавателя с определением цели практического занятия; ответы на вопросы студентов по неясным или трудным моментам учебного материала; собственно практическая часть выполнения заданий; заключение преподавателя.

Как показывает образовательная практика, лабораторные и практические занятия имеют ярко выраженную специфику в зависимости и от учебной дисциплины, и от специальности, в учебный план которой она входит.

На занятиях лабораторного практикума студента выполняют учебно-исследовательские задания: ознакомление с педагогическим процессом в образовательном учреждении (дошкольное, школьное, педколледж, институт, дополнительное образование учащихся); анализ образовательной развивающей среды; наблюдение за воспитанием и развитием субъектов обучения; организация педагогической деятельности воспитателя, учителя, преподавателя и т.п.

Результаты выполненных студентами заданий фиксируются в дневниках, а на занятиях лабораторного практикума – анализируются, обобщаются и обсуждаются в группе. Таким образом, практические занятия и лабораторный практикум, опирающиеся на принцип «обучение через исследо-

вание», способствуют углублению теоретических знаний, обеспечивают связь теории с практикой, превращают педагогические знания в убеждения и развивают потребность в педагогическом творчестве.

Для активизации студентов на практических занятиях можно использовать различные методы и приемы: обсуждение теоретических вопросов дидактики, методики, педагогической психологии и т.п.; дискуссии, деловые игры, реферативные выступления; решение и составление педагогических задач и ситуаций; проигрывание проблемных педагогических ситуаций, тренинги и т.д.

Задания, которые предлагаются к семинарским, лабораторным и практическим занятиям носят исследовательский, поисковый или практический характер. Во время лабораторного практикума для их успешного выполнения предлагаются оригинальные методики, различные диагностические материалы, что делает занятие более насыщенным, интересным, а, следовательно, и более эффективным.

Результаты исследований группы астраханских ученых по инновационным подходам в системе высшего педагогического образования убедительно доказали, что разрешение педагогических ситуаций со студентами в учебном процессе является эффективным в формировании профессиональных педагогических знаний, умений, навыков и развитии их творческой инициативы и творческой самореализации.

Рассмотрим понятия «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача».

"Педагогическая ситуация" до сих пор является новым термином в науке, обозначающим определенный феномен учебно-воспитательного процесса.

Для того чтобы в полной мере разобраться с понятием "педагогическая ситуация", мы должны выяснить значение составляющего этого словосочетание понятия "ситуация", которое рассматривается как: сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение; система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих его активность. (К элементам ситуации могут относиться и состояния самого субъекта в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение); требования, которые выступают для индивида в качестве исходных данных. Реализация требований ситуации создает предпосылки для ее преобразования и преодоления.

Несмотря на то, что понятие "педагогическая ситуация" является понятием новым, в педагогической литературе имеются различные дефиниции этого термина. "Педагогическую ситуацию" ряд ученых определяют как совокупность условий и обстоятельств, требующих от учителя быстрого принятия педагогически верного решения (М.М.Поташник); объективное состояние конкретной педагогической системы в некотором, вполне определенном временном промежутке (В.А.Сластенин, А.М.Трещев).

Обобщая сказанное, можно отметить, что для раскрытия научного понятия "педагогическая ситуация" следует учитывать роль сложившихся условий и обстоятельств педагогического процесса в определенном промежутке времени.

В педагогических ситуациях возникают педагогические задачи.

Под *педагогической задачей* мы понимаем результат осознания субъектом воспитания в педагогической ситуации необходимости выполнения профессиональных действий и принятие их к исполнению. При этом считается, что всякая педагогическая ситуация по сути своей проблемна. В этой связи необходимо выяснить содержание таких понятий, как вопрос и проблема. Вопрос – это неизвестный элемент содержания в задаче, требующий выяснения. В каждом вопросе имеется две стороны: первая – известное содержание, вторая – неизвестное содержание. Вопросы возникают в единстве с другими мыслями. В них выражается запрос, поиск, направленный к выяснению неизвестных качеств, свойств, состояний, признаков, интересующих человека объектов. Педагогические вопросы связаны с выяснением сущности профессионально-педагогических фактов, процессов, явлений. Необходимым условием правильной постановки вопроса является истинность лежащего в его основе суждения. Вопросы бывают своевременные и несвоевременные, осмысленные и неосмысленные, понятные и непонятные. Осмысленность вопроса означает, что оба элемента (известное и неизвестное, которое надо найти) в наличии. Осмысление вопросов привело к накоплению разнообразных точек зрения (не всегда совпадающих друг с другом). Наряду с действительными, есть и мнимые вопросы, не содержащие неизвестного, которое надо обнаружить в результате поиска.

Для того чтобы овладеть технологией решения педагогических ситуаций и представлять педагогическую технологию через последовательность решения учебно-воспитательных ситуаций (задач), необходимо разобраться с их классификацией и выделить основные типы педагогических ситуаций и педагогических задач.

Таблица 4.

**Классификация педагогических ситуаций и задач
в дидактических целях
(по В.А. Сластенину)**

Педагогическая ситуация	Педагогическая задача
- по месту возникновения и протекания (в школе, в общественных организациях, в семье, в других местах общества); - по сущности педагогического процесса (дидактические, воспитательные и учебно-воспитательные);	задачи, выполняющие функцию формирования методологии и овладения теоретическими знаниями;

• по взаимодействующим субъектам и объектам воспитания ("учитель – класс", "родители – дети", "личность в процессе воспитания"); • по заложенным воспитательным перспективам (стратегические, тактические, оперативные); • по возможности постановки различных видов задач профессионально-педагогического обучения (для накопления информации, для развития творческого мышления и теоретических знаний, для развития организаторских или управленческих качеств у будущих учителей); • по их проблемности (проблемные, стандартные).	• задачи, выполняющие функцию овладения практическими знаниями, нормами и правилами педагогической техники (инструментовки); • задачи, выполняющие функцию развития оперативного мышления; • задачи, выполняющие функцию формирования профессионально-педагогических умений (в зависимости от профиля умений они могут подразделяться и соответственно быть названы).
---	---

Приведенная здесь классификация педагогических ситуаций и задач, конечно, не исчерпывает всех возможных подходов, однако и в таком виде она дает достаточное представление о широте возможного использования задач в профессиональной педагогической подготовке студентов в современных образовательных технологиях.

Проблемная педагогическая ситуация и стандартная педагогическая ситуации не имеют четких разделительных линий. Ведь одна и та же ситуация может быть воспринята по-разному. Можно предположить, что с обретением педагогического мастерства учителем количество стандартных ситуаций на практике станет большим, а для начинающего педагога и простейшая учебно-воспитательная ситуация превратится в большую проблему.

Любые нестандартные педагогические ситуации являются проблемными. Проблемная педагогическая ситуация требует творческого нестандартного отношения учителя к участникам возникшей ситуации. Возникновение нестандартных педагогических ситуаций зависит от качества организации образовательного процесса в конкретном учебном заведении.

Тенденция технологизации учебно-воспитательного процесса влечет за собой и увеличение стандартизированных, четко расписанных ситуаций. Если своевременное начало учебных занятий в одном образовательном заведении является стандартной ситуацией, то для другого "стандартом" может быть низкая дисциплина субъектов педагогического процесса. В последнем случае количество проблемных педагогических ситуаций будет очень высоким. Причем характер проблемных ситуаций будет наиболее противоречивым. Стоит отметить наиболее крайний вид проблемной ситуации – экстремальную педагогическую ситуацию. Подобный вид ситуации наиболее опасен для нормального течения учебно-воспитательного процесса. Скажем, ученики 7-го "Б" класса сорвали урок литературы. Очевид-

но, что мы имеем дело с экстремальной педагогической ситуацией, которая, в свою очередь, является и проблемной ситуацией. Особенностью экстремальных педагогических ситуаций является их обусловленность предшествующими конфликтными ситуациями.

В современных научных работах, рассматривающих различные аспекты этого вида педагогических ситуаций, отмечается, что частота возникновения конфликтов в школе за последние десять лет увеличилась в четыре раза по сравнению с предыдущим десятилетием. Соответственно увеличилось время, затрачиваемое учителем на решение конфликтных ситуаций. *Конфликтная ситуация* – это ситуация, в которой участники (оппоненты) отстаивают свои, несовпадающие с другими, цели, интересы и объект конфликта. Оппоненты (противники в споре) отличаются друг от друга позицией, "силой" или рангом. В конфликтологии принято выделять два ранга оппонентов. Ранг является социальной характеристикой человека. Например, оппонент первого ранга – человек, преследующий только собственные интересы и цели; оппонент второго ранга – человек, отстаивающий некую групповую цель, интересы и т.п. Разумеется, что человек более высокого ранга (второго) имеет и более развитые индивидуальные и личностные качества.

Следует подчеркнуть, что конфликтная ситуация может не перерасти в конфликт между оппонентами. Для превращения конфликтной ситуации в конфликт необходим инцидент, то есть случай, когда оппоненты переходят непосредственно к действиям. К примеру, ученик пришел неподготовленным к уроку и этим создал потенциальную конфликтную ситуацию. Однако если учитель не проверит подготовку этого ученика и не выскажет свое негодование по этому случаю, то конфликта может не быть.

Среди потенциально конфликтогенных ситуаций можно выделить следующие *три подвида* – ситуации деятельности, ситуации поведения и ситуации отношений.

Ситуация деятельности. Конфликтные ситуации здесь могут возникать в случаях отказа учащегося выполнить задание. Чаще всего эти ситуации имеют учебный характер.

Ситуация поведения. Подобные ситуации возникают, как правило, в связи с нарушением школьниками правил поведения.

Ситуации отношений. Они возникают тогда, когда затрагивают эмоции и интересы учащихся и учителей в процессе общения или деятельности. Чаще всего такие ситуации возникают в тех случаях, когда деловые отношения подменяются межличностными.

В последнее время стали выделяться *пять стилей поведения в конфликтных ситуациях*, как наиболее типичные. В реальности стилей поведения в подобных ситуациях можно обнаружить больше, но все они являются производными от следующих типов.

Стиль конкуренции (соперничества). При таком поведении оппонент выдвигает жесткие требования в споре, при этом он должен чувствовать себя уверенным в своей правоте. Если носитель такого стиля поведения обладает достаточной властью, то конфликт может быть быстро решен.

Стиль уклонения (ухода). Один из оппонентов идет на односторонние уступки и тем самым останавливает развитие конфликтной ситуации.

Стиль приспособления. Подобное поведение в конфликтной ситуации эффективно, если ваш оппонент обладает большим авторитетом и властью. К стилю приспособления прибегают люди, не уверенные в своей правоте.

Стиль сотрудничества. Этот стиль поведения в конфликтной ситуации подразумевает обоюдное желание оппонентов в решении конфликта. Пожалуй, наиболее разумный стиль разрешения конфликтной ситуации.

Стиль компромисса. Подобное поведение направлено на разделение объекта конфликта в интересах конфликтующих сторон. Однако такой стиль возможен в тех конфликтных ситуациях, где объект конфликта является делимым. Примером неделимого объекта конфликта является первое место в спорте.

Важным профессиональным качеством педагога является его умение управлять конфликтной ситуацией.

Управление конфликтной ситуацией подразумевает следующие действия: направленные на предотвращение инцидента; связанные с подавлением конфликта; дающие отсрочку конфликта; ведущие к разрешению конфликта.

Мы рассматриваем конфликтную ситуацию как вид педагогической ситуации. Поэтому технология разрешения конфликтных ситуаций будет содержать те же предписания, что и технология решения педагогических ситуаций вообще. При этом необходимо вычленить те специфические положения, которые следует учитывать при разрешении именно конфликтных педагогических ситуаций:

- педагогу следует понять и принять неизбежность встречи с конфликтными ситуациями в своей работе, психологическую готовность к конструктивному разрешению ситуаций;
- вычленить наиболее вероятные конфликтные ситуации и научиться заранее способам их разрешения;
- осознать реальные причины таких ситуаций, увидеть трудности их разрешения и необходимость овладения способами их предупреждения;
- при разрешении конфликтных ситуаций профессиональная ответственность лежит на учителе;
- участники конфликтов имеют разный ранг, чем и определяется их разное поведение в конфликте; разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте;
- присутствие других школьников при конфликте делает их участниками ситуации, а конфликт приобретает коллективный характер;

• конфликт легче предупредить, чем успешно его разрешить. Как следствие, учитель может выбрать себе одну из двух линий поведения в конфликтной ситуации. Первая линия направлена на предупреждение возникновения инцидентов, вызывающих конфликт. Педагог, выбравший этот стиль поведения, стремится избегать конфликтных ситуаций. Вторая линия направлена на успешное разрешение конфликта. Учителя, придерживающиеся такого стиля поведения, считают, что работать без конфликтных ситуаций невозможно.

По-видимому, овладение техникой решения конфликтных ситуаций учителями должно привести не к исчезновению конфликтов, а к их сокращению. Мы считаем, что успешное разрешение конфликтной ситуации, возникшей в школе, может иметь положительное воспитательное значение для учащихся, вовлеченных в конфликт. Ведь ученики, также как и учителя, должны уметь решать конфликтные ситуации.

В технологии разрешения педагогических ситуаций мы выделяем восемь основных блоков деятельности, которые представим в таблице 5.

Таблица 5.

Технология разрешения педагогических ситуаций

№	блок	составляющие блока
1.	Характеристика среды	• место, где происходит педагогическое действие (школа, класс, отдельная группировка внутри класса и т.д.); • оценка воспитательной направленности микросреды с учетом ее положительного или отрицательного воздействия; • приблизительная оценка степени воспитанности группы (имеется хорошо воспитанный коллектив, имеется процесс становления коллектива, группа слабо воспитана, имеется отрицательная направленность группы).
2.	Выявление объектов и субъектов ситуации	• объекты воспитания в предложенной ситуации (личности, коллективы); • субъекты воспитания в данной педагогической ситуации; • основные качества объектов воспитания; • обоснование наличия каждого из указанных качеств с помощью аргументов, взятых из анализируемой ситуации, выделив из аргументов достоверные и предполагаемые; • положительные качества и тенденции развития, которые стимулируются, и отрицательные, требующие торможения; • возможности расположения объектов воспитания и качества воспитанников по порядку их педагогической значимости; • конкретные социальные и психологические причины, вызвавшие данные качества объектов воспитания, выделив при этом достоверные и предполагаемые; • возможности расположения выявленных причин в порядке их педагогической значимости.
3.	Характеристики	• субъект воспитания (личность) и объект (личность); • субъект воспитания (личность) и объект (коллектив); • субъект воспитания (коллектив) и объект воспитания (личность); • субъект воспитания (коллектив) и объект воспитания (коллектив).

4.	Конкретизация воспитательных целей и содержания воспитания • изменения объекта воспитания, которые должны произойти в результате педагогического воздействия; • распределение выделенных целей воспитания по степени их значимости; • содержание воспитательного воздействия.	
5.	Формулировка педагогических проблем (вопросов), возникших в данной ситуации, и рассмотрение их в логической последовательности, соответственно ходу решения задач.	
6.	Анализ педагогических решений	• какие педагогические воздействия оказал педагог на каждый из объектов воспитания (на отдельных воспитанников, на группы, на коллективы), на связи между воспитательными воздействиями и их педагогическими результатами; • какие методы и приемы выбрал ведущий субъект воспитания; • какие виды деятельности выбрал ведущий субъект воспитания, какие средства использовал в этой деятельности; • какие организационные формы деятельности выбрал педагог; • какое решение принял педагог о действиях воспитанников в воспитательном процессе; • какое решение принял педагог о своих действиях в воспитательном процессе, о действиях других субъектов воспитания.
7.	Анализ организаторской работы педагога	• проведение инструктажа учащихся и выдача им воспитательной информации; • какие практические задания даются учащимся, и как это делается; • руководство практической деятельностью учащихся в ситуации; • осуществление действий по внутренней координации педагогической системы; • осуществление внешней координации деятельности педагогической системы (связь педагога с другими коллективами, организациями); • организация контроля и учета деятельности воспитанников в ходе работы; • опора на актив учащихся.
8.	Общая оценка результатов	• в какой мере достигло цели педагогическое воздействие; • какие положения педагогической теории (принципы, методы, формы и т.д.) были удачно использованы в данной ситуации; • какие были допущены ошибки, недостатки в воспитании, обнаруженные в данной ситуации; • какой положительный и отрицательный опыт воспитания из данной ситуации следует учесть в дальнейшей работе.

Проанализировав педагогическую ситуацию по вышеперечисленным этапам, следует обратить внимание на возможные составные части ситуации, которые при правильной постановке вопросов приобретают статус педагогических задач. Педагогическая ситуация может быть тождественна педагогической задаче и может содержать несколько задач. Это зависит от сложности конкретной ситуации, а также от постановки вопросов к ней.

В случае, когда из ситуации выделены несколько педагогических задач, их следует распределить по степени важности и в таком порядке решать по следующей схеме:

- проанализировать микросреду, в которой происходит действие, событие;
- перевести факты, данные в задаче, на язык педагогических категорий;
- выявить противоречие, источник развития анализируемого события, действия, явления. Определить характер, форму и направленность этого развития;
- определить педагогические категории, представленные в задаче;
- выдвинуть гипотезу в виде предполагаемого ответа или пути его поиска;
- установить, на основе каких педагогических воздействий достигаются цели и результаты воспитания и обучения;
- выявить, достигло ли цели педагогическое воздействие учителя, воспитателя, родителей и других лиц;
- назвать положения педагогической теории, которые были удачно или неудачно использованы в данной ситуации;
- указать ошибки, допущенные в данной педагогической ситуации;
- назвать, какие формы, методы, средства педагогического воздействия можно было бы использовать в данной ситуации для получения положительного результата;
- определить, какой положительный опыт можно взять себе на вооружение;
- сделать выводы и оценить задачу с точки зрения ее типичности для педагогической деятельности учителя. Следует помнить, что типичными трудностями при решении педагогических задач обычно считаются: неумение обосновывать решения педагогических задач; неумение кратко, целенаправленно, последовательно и аргументированно излагать ответ на вопрос задачи.

Итак, мы выяснили:

1. под педагогической ситуацией мы понимаем совокупность условий и обстоятельств учебно-воспитательного процесса в определенном временном промежутке;
2. педагогическая задача является составной частью педагогической ситуации и содержит группу вопросов или проблему;
3. все педагогические ситуации можно подразделять по группам в дидактических целях и в соответствии с их характером;
4. проблемная педагогическая ситуация по своему характеру противоречива и требует от педагога нестандартных решений;
5. конфликтная педагогическая ситуация является разновидностью педагогических ситуаций, характеризующаяся столкновениями взглядов, целей и интересов сторон конфликта;
6. технология разрешения педагогической ситуации подразумевает анализ содержания ситуации, выделение педагогических задач и их решение по определенным схемам;

7. технология решения педагогической задачи является частью технологии разрешения педагогической ситуации и состоит из последовательности педагогических предписаний;

8. формирование вышеперечисленных знаний, навыков и умений, необходимых для решения педагогических задач, эффективнее всего происходит в процессе работы с педагогическими ситуациями.

Рассмотрим несколько примеров. При проведении теоретического семинара одной группе студентов предлагается оценить выступления студентов, другой – определить уровень культуры речевой деятельности выступающих. Для первой группы преподавателем подготовлена таблица, которую необходимо заполнить. Для второй группы студентов – памятка, раскрывающая различные уровни культуры речевой деятельности. В заключение семинара осуществляется обсуждение полученных результатов.

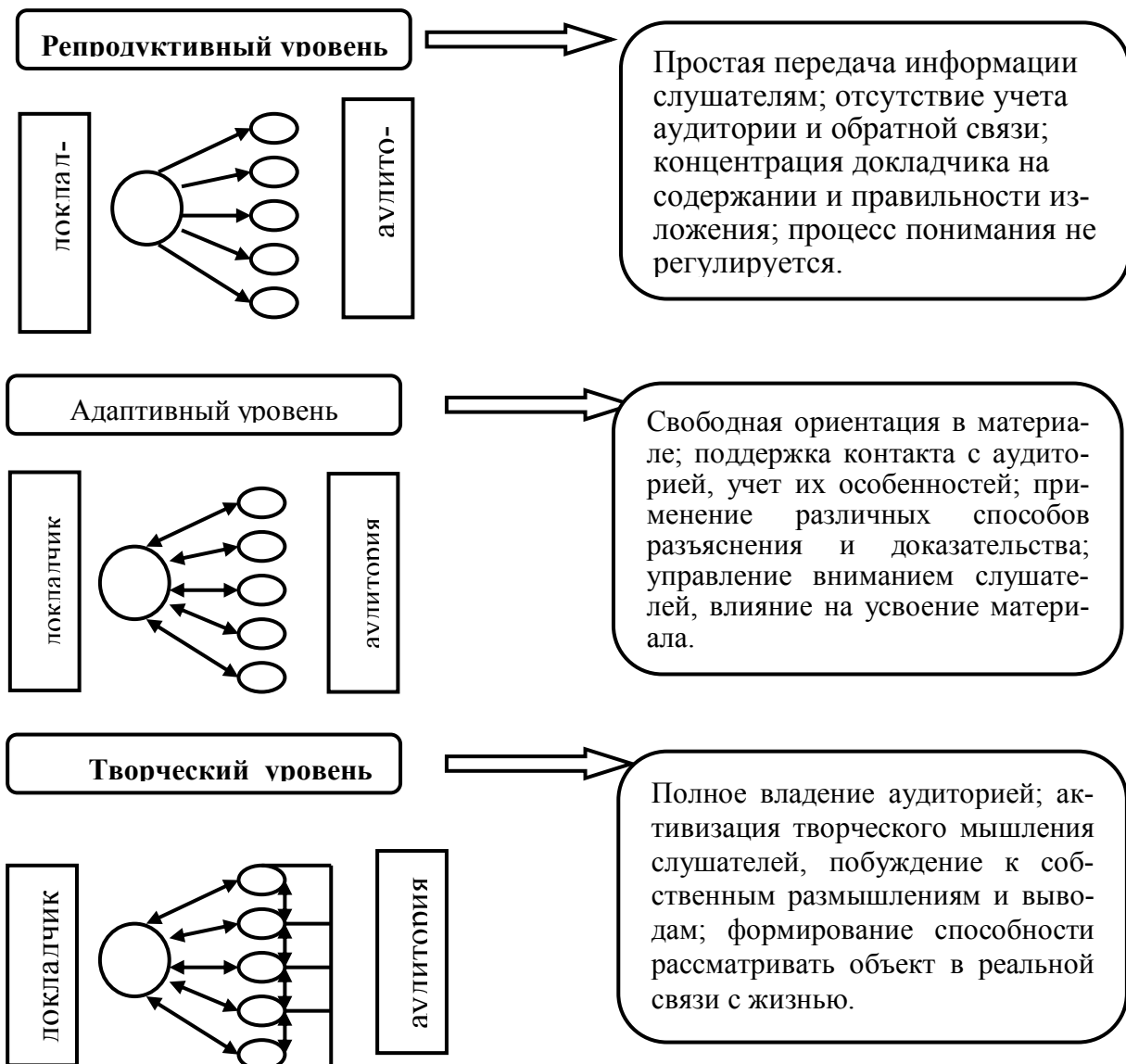
Таблица 6.

Оцените выступление, используя параметры, представленные в таблице, предложите, если это необходимо, рекомендации по совершенствованию чтения лекции

Оцениваемые характеристики	оценка	замечания
<i>Тема и цель выступления</i> 1. ясна ли тема доклада? 2. четко ли сформулирована цель		
<i>Содержание</i> 1. интересно 2. логично и ясно 3. продуман план 4. убедительно		
<i>Речь и язык</i> 1. наличие двусмысленности 2. непринужденность языка 3. чрезмерно специфическая терминология 4. длинные предложения 5. запутанные конструкции 6. многословие 7. оригинальность идей 8. избитые выражения 9. риторические вопросы 10. целесообразность метафор 11. «бесцветный» язык		
<i>Произнесение</i> 1. уверенность в себе 2. контакт с аудиторией 3. звучность голоса 4. освоен материал на память 5. слишком зависит от записей		

<i>Внешность и манеры</i> 1. держится непринужденно 2. держится уверенно 3. выражение лица 4. обращена речь ко всем 5. смотрит на слушателей		
<i>Поза</i> 1. скованная 2. неудобная 3. прямая, энергичная 4. сутулится		
<i>Жесты</i> 1. уместны 2. осмыслены 3. слишком много 4. мало жестов		
<i>Разное</i>		

Схема 7. Памятка для оценивания уровня культуры речевой деятельности



Педагог, как субъект педагогической ситуации, должен обладать определенными требованиями. Наличие системы научных знаний является основой педагогических навыков и умений на всех этапах решения педагогических задач во всех видах профессиональной деятельности.

Профессиональные знания: основ логики и диалектики; психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных и психологических особенностей школьников; методов и приемов педагогической диагностики и прогнозирования; содержания и форм работы с общественностью; методов анализа эффективности своей педагогической деятельности; содержания и методов самовоспитания школьников.

Профессиональные навыки выразительной речи; общения с учащимися; быстрой оценки общего психологического состояния учащихся, самообладания; целесообразных движений, мимики, жестов; распределения внимания в процессе общения с учащимися; ориентации во времени; составления плана и его исполнения.

Профессиональные умения: применять педагогические знания на практике; пользоваться оперативными методами диагностики; выявлять существенные психологические особенности школьников; проектировать личность школьника; точно сформулировать каждую конкретную педагогическую задачу; находить причины возникновения педагогических конфликтов; мысленно ставить себя в ситуацию воспитанников, понимать их состояние и переживания; осуществлять текущее инструктирование учащихся; правильно анализировать недостатки у себя; умение обобщить опыт своей работы, выявить эффективность методов, средств, форм, приемов организации при решении педагогических ситуаций.

Формирование вышеперечисленных знаний, навыков и умений, необходимых для решения педагогических задач, эффективнее всего происходит в процессе работы с педагогическими ситуациями. Для того чтобы успешно решать педагогические ситуации, нужно систематически использовать их на практических занятиях по педагогике. К тому же ознакомление с технологией решения педагогических ситуаций позволяет продемонстрировать связь педагогической теории с учебно-воспитательной практикой.

4.5. ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Игровое обучение, возникшее как один из приемов активизации познавательной деятельности обучаемых, в настоящее время выделилось в самостоятельную технологию и представляет собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий обучаемых в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности.

Игра в широком смысле этого слова представляет собой одну из форм практики, познания и общения, издавна существующих в человеческом обществе. Игра – это сложный психологический феномен. Игра дает сво-

боду, высвобождает духовные и физические силы, которые притупляются в условиях повседневности, монотонности обычного течения жизни, в том числе и учебного процесса. Но в то же время игра – это порядок, и соответственно связанные с ним понятия о чести, бескорыстности, уме, благородстве, потому что игра всегда имеет правила, иначе это – не игра. Игра имеет свойство увлекать, активизировать способности; поскольку в ней всегда есть элемент неопределенности, то она настраивает на поиск оптимальных решений, развивает воображение, учит умению выбора и принятию решений. Игра обычно коллективное действо, а значит, она дает опыт коммуникации, радость общения, умение ориентироваться в сложных ситуациях, развивает психологическую пластичность и устойчивость одновременно, при этом способствует проявлению индивидуальных качеств и способностей личности.

Игра, рассматриваемая с позиций учебной деятельности, представляет собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью студента. А.А.Вербицкий пишет, что отличие деловой игры от традиционных методов обучения, ее обучающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемые и разрешаемые совместными усилиями участников учебных ситуаций.

Дидактическая игра (или учебная игра) требует тщательной *подготовки*, включающей в себя следующие *этапы*:

1. *Выбор темы и диагностика исходной ситуации.* Темой может быть любой раздел учебного курса, который так или иначе имеет практический выход на профессиональную деятельность или специальную дисциплину.

2. *Формирование целей и задач* с учетом темы и исходной ситуации. В условиях определенной ситуации в зависимости от цели может быть по-разному построена игра.

3. *Определение структуры* с учетом целей, задач, темы, состава участников.

4. *Диагностика игровых качеств* участников игры. Целесообразно предварительное анкетирование студентов с целью выявления наиболее подходящих ролей, партнеров, условий для конкретной группы студентов.

По характеру педагогического процесса выделяют игры обучающие, контролирующие, обобщающие, познавательные, развивающие, коммуникативные, репродуктивные, продуктивные, творческие и другие.

Наибольшее распространение в практике вузовского обучения получили деловые игры, которые еще называют иначе имитационными. Они основаны на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляют собой динамические модели упрощенной действительности. В основе деловой игры лежит имитационная модель, но реализуется данная модель благодаря действиям участников игры. Они берут на себя роли и разыгры-

вают управленческую, хозяйственную или политическую ситуацию в зависимости от содержания игры.

Отличительный признак деловой игры – наличие имитационной модели. Чтобы создать имитационную модель, необходимо провести серьезную работу по анализу норм, скрытых механизмов, организующих функционирование и развитие той или иной деятельности, по изучению области или проблемы как самостоятельно функционирующей системы. Выделение имитационной модели позволяет определить жесткую систему правил игры, учет которых приводит игрока к необходимости отражения игры как целого, т.е. к усвоению ориентировочной структуры воспроизводимой деятельности. Поэтому в структуру деловой игры, кроме имитационной модели, входит игровая модель (рис.4).

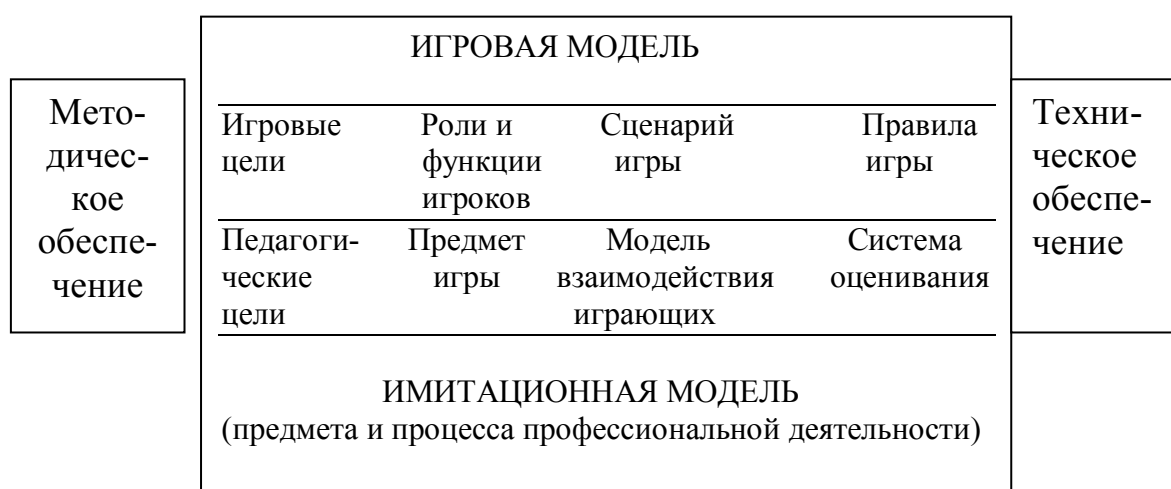


Рис. 4. Структурная схема дидактической игры

Имитационная модель – отражает выбранный фрагмент реальной действительности, который можно назвать прототипом модели или объектом имитации, задавая предметный контекст профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель – способ описания работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности специалиста. Педагогические цели подразделяются на дидактические и воспитательные.

Дидактические цели: закрепление системы знаний в области конструирования деловой игры; формирование умений по конструированию и методическому описанию игры; совершенствование навыков принятия коллективных решений; развитие коммуникативных умений.

Воспитательные цели деловой игры: активизация творческого мышления; выработка практических навыков по решению подобных ситуаций; преодоление психологического барьера в процессе взаимодействия с людьми.

Игровыми целями являются разработка вариантов проекта игры и демонстрация приемов создания игрового контекста.

Предмет игры – специфическая форма замещения предмета реальной профессиональной деятельности.

Сценарий – базовый элемент игровой процедуры, построенный на принципах проблемности, двуплановости, совместной деятельности, отражает общую последовательность игры, этапы, операции, шаги, представляется в виде блок-схемы.

Роли и функции игроков должны отражать адекватно «должностную картину» моделируемого фрагмента профессиональной деятельности.

Правила игры отражают в упрощенном виде характеристики реальных процессов и явлений, имеющих место в реальной действительности.

Система оценивания должна обеспечить контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности и способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности, обеспечивая формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации.

В ролевой игре отсутствует имитационная модель, т.е. нет как таковой квазипрофессиональной ситуации. Человек в ролевой игре сталкивается с неопределенной ситуацией, в которую ему нужно будет внести содержание реальной действительности. Это возможно только на основе глубокого знания воспроизводимой действительности, социальных ролей, разыгрываемых проблемы и умения осознать, отразить данную деятельность и ту ситуацию, в которой она осуществляется. Если неизвестна деятельность, то ее невозможно воспроизвести в ситуации, получается изложение теоретического материала по проблеме, а не деятельность.

В деловой игре содержание деятельности и ее способы остаются скрытыми для рефлексивного анализа, фактически расширяется ранее сформированная профессиональная ориентировка, но не создаются условия для овладения новыми способами деятельности. Деловые игры формируют тип мышления (педагогического, управленческого), направленного на анализ и сопровождение деятельности, обучающий эффект они дают благодаря присутствующим в них моментам дискуссии, обсуждения и анализа участниками своих действий между собой и координаторами игры. То, насколько организована рефлексия и исследование собственной деятельности и ее организация, определяет меру эффективности формирования рефлексивно-мыслительного и исследовательского отношения к профессиональной деятельности. Тогда имеет место организационно-деятельностная игра, которая направляет мышление на анализ и прогнозирование развития педагогических, социокультурных и иных процессов.

К игровым процедурам относятся также разбор конкретных ситуаций, общие учебные цели которых: дать возможность обучаемым самостоятельно разобраться в предложенной проблеме известными способами; сопоставить результаты, полученные известными различными способами, и

сравнить их эффективность; отработать определенные подходы к решению типовых проблем.

Аналогом конкретной ситуации может служить реальная проблема, если она сочетает в себе следующие свойства: актуальность и типичность; правдоподобность и непротиворечивость; разрешимость; полнота ситуации; способность к росту и развитию;

Основными типами ситуаций являются:

- *экстремальные* – уникальные, не имеющие в прошлом аналогов, требующие привлечения незапланированных и непредусмотренных материальных и человеческих ресурсов;
- *критические* – нетипичные для конкретного человека или коллектива, требующие экстремального и радикального вмешательства;
- *стандартные* – типичные, часто повторяющиеся при одних и тех же обстоятельствах, имеющие одни и те же источники и причины.

Наибольшую ценность для обучаемых имеют стандартные ситуации, потому что в повседневной жизни полезней предупреждать и эффективно разрешать именно их.

Технология подготовки конкретной ситуации может состоять из следующих этапов:

1. выбор темы и метода
2. определение источника для получения материала
3. сбор материала
4. определение структуры и композиции
5. описание ситуации
6. апробация и доработка.

За основу конкретных ситуаций берутся обычно возникающие в реальной жизни различных организаций и фирм события, факты и проблемы, т.к. ситуация не должна быть выдуманной.

Процедура проведения ситуаций может включать следующие этапы:

- 1 этап – введение в проблему (10-15 минут);
- 2 этап – постановка проблемы (3-5 минут);
- 3 этап – групповая работа (группа по 4-6 человек) над ситуацией (30-35 минут);
- 4 этап – групповая дискуссия (20-25 минут);
- 5 этап – итоговая беседа (15-20 минут).

Кроме практической работы над ситуацией могут быть введены лекции по проблеме, по методике проведения практических занятий и других.

Таким образом, игровое обучение позволяет выполнить действия, аналогичные реальной профессиональной деятельности. Но поскольку игровая ситуация – лишь модель действительности, у обучаемых нет опасения отрицательных последствий их неправильных действий, они приобретают опыт. Время протекания реальных процессов в профессиональных ситуациях значительно ускоряется, но суть их остается, при этом, те или иные

действия для закрепления навыков могут быть многократно повторены. Игра раскрепощает человека, поскольку действие происходит в условной, смоделированной действительности, что стимулирует творческую энергию обучаемых, а элемент неопределенности нацеливает их на поиск более эффективного решения. Игра сопровождается развитием поведенческих навыков и умений, социализацией личности, вносит элемент творчества в учебный процесс, развивает целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, веру в свои силы. Использование игровой технологии не противостоит использованию любых других образовательных технологий, может служить их эффективным дополнением.

Дидактическая игра – аналог профессиональной культуры: чем она сложнее, тем богаче потенциал профессиональных возможностей. Дидактическая игра может и должна включать в себя все то новое и прогрессивное, что появляется в учебной работе и практике.

4.6. АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Принцип активности обучаемого в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений и результативностью познавательной деятельности. Под активизацией учебного процесса понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности обучаемых в усвоении знаний, формировании умений и навыков и применении их на практике.

Любой образовательный процесс может быть осуществлен в соответствии с одной из двух следующих схем организации. Эти формы организации отличаются по положенному в их основу принципу мышления (первая – мышление по аналогии, вторая – мышление через отрицание) и соответствуют пассивному и активному обучению.

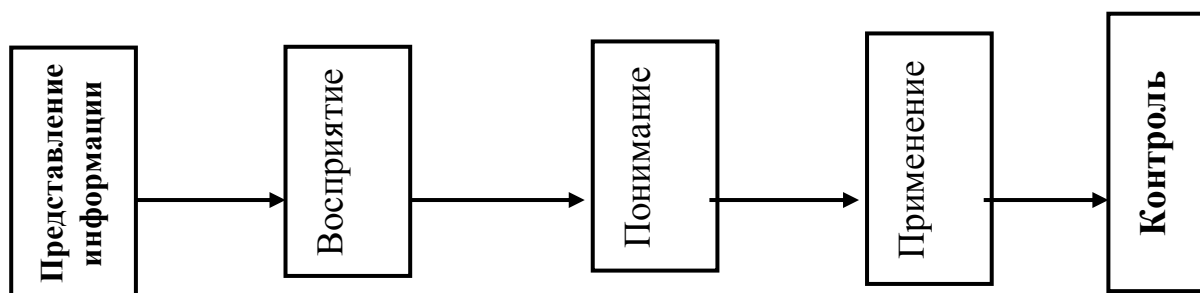


Рис. 5. Схема организации пассивного обучения.

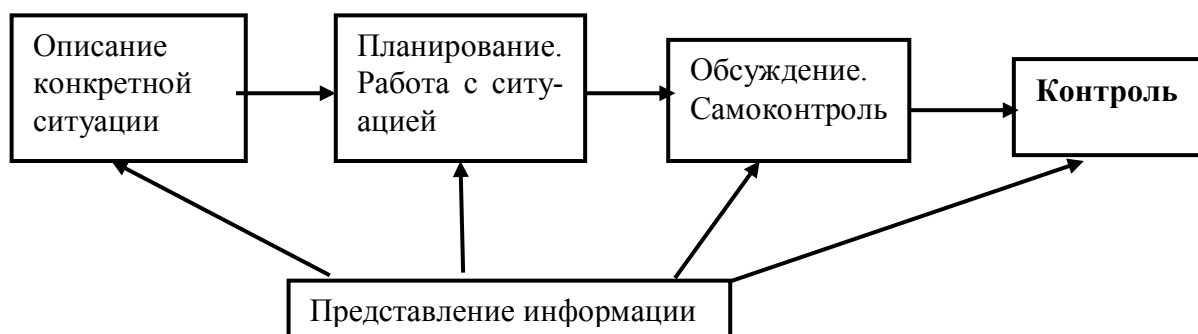


Рис. 6. Схемы организации активного обучения.

Обучение (познавательный процесс) осуществляется посредством взаимодействия различных *психических процессов* человека, соответствующих различным по уровню сложности и адекватности отражения реальности, которые образуют систему (рис. 9).

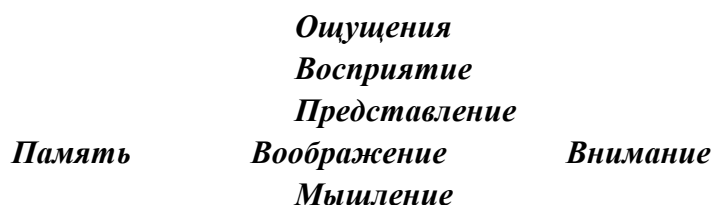


Рис.7. Система психических процессов человека.

Ощущение – отражение отдельного чувственного качества или недифференцированное и неопредмеченное впечатление от окружающего мира, имеющее своим результатом сенсорный образ. Ощущения возникают в результате воздействия объективной реальности на органы чувств человека. Ощущения очень кратковременны и быстро переходят в восприятия.

Восприятие – целостное отражение предметов и явлений, возникающее при непосредственном воздействии их на органы чувств человека. Восприятия отличаются от ощущения свойствами предметности, структурности, осмысленности, обобщенности. Восприятие зависит от предыдущего опыта данного человека, его знаний о воспринимаемом предмете, движущих мотивов.

Представления – процесс использования сохранившихся в памяти восприятий из личного опыта человека для изучения новых ситуаций, мысленного образного решения задач, мысленного проектирования и проигрывания предстоящих действий. Представления возникают на основе образов восприятий, но они более обобщены, содержат только самое существенное. Как и восприятия, представления могут быть слуховыми, зрительными, двигательными.

Традиционное обучение использует все органы чувств человека для создания ощущений и восприятия учебной информации. Активнее всего ис-

пользуется слух (аудиторные занятия – лекции, семинары, практики и т.д.) и зрение (использование наглядного материала, работа с книгой, таблицами, кинофильмы и т.д.), реже остальные из пяти общеизвестных органов чувств – обоняние, осязание, вкус. Кроме того, путем пауз и интонаций преподаватель расставляет в материале акценты, что ускоряет усвоение материала.

Воображение – качество и процесс мысленного конструирования и оперирования образами ситуаций, поведения и действий, не имевших место в опыте данного человека, и в этом отличие данного психического процесса от представлений. В то же время основа воображения – представления, но они мысленно преобразуются, деформируются, переструктурируются. В процессе обучения активизируется творческое воображение, которое порождает гипотезы при решении нестандартных ситуаций.

Мышление – процесс опосредованного знаниями и опытом, обобщенного отражения в сознании человека наиболее существенных свойств и отношений действительности. Это не только высший, но и иной уровень познания. Результатом предшествующих уровней познания является образ, результат мышления – формирование понятия такой языковой структуры, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим. Мышление совершается в понятиях, суждениях, умозаключениях. Основные операции мышления: анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, обобщение, абстракция, интуиция. Низшие уровни познания в человеке являются достаточно пассивными процессами, мышление же требует специальных способов активизации, иначе его механизм может не включиться.

Внимание – организация психической деятельности человека в данный отрезок времени, направленная на наилучшее восприятие и познание объектов, явлений, информации. Внимание обладает свойствами направленности, интенсивности, сосредоточенности, широты (объема), распределения, устойчивости. Объем внимания – число объектов, учебных элементов, признаков, одномоментно охватываемых вниманием, – равно 7 ± 2 . Переключая внимание, можно задействовать большее количество объектов. Устойчивость непрерывного, максимально интенсивного и сосредоточенного внимания составляет примерно 45 минут.

Как видно из схемы, активная форма организации учебного процесса характеризуется более разнообразным и множественным набором психических процессов, задействованных в процессе обучения. Кроме того, мышление необходимо на каждой стадии этого процесса.

Одно из условий активизации творческого воображения и мышления, поддержания внимания – *создание оптимальной мотивации*. Проблема формирования позитивной мотивации учебной деятельности в любом образовательном процессе является очень важной. По мнению Ю.К.Черновой, например, источниками учебной мотивации в высшем образовании

являются следующие факторы: желание приобрести выбранную специальность, изменение бытия, которое ожидает студента после окончания вуза, и авторитет и искусство преподавателя. Причем, третий фактор определяется как основной, стимулирующий срабатывание и двух остальных. В традиционном образовательном процессе мотивация постоянно поддерживается преподавателем, на каждом из этапов его преподаватель использует те или иные приемы для поддержания внимания и интереса к учебному материалу.

Преподаватель выступает как мотивирующий фактор, руководящий, по выражению Л.С. Выготского, «активной энергией ученика, который везде и всюду должен сам искать и добывать знания». А.А.Вербицкий и Н.А.Бакшаева, изучая проблему мотивации в профессиональном образовании, также определяют «развитие познавательной и профессиональной мотивации как центральное звено всего процесса развития личности специалиста». В работе сформулированы следующие *дидактические (психолого-дидактические) принципы*, реализация которых позволяет *целенаправленно развивать мотивацию учения*:

- *оптимальности уровня трудности*, "мера трудности" (Л.В.Занков);
- *проблемности* в обучении (В.Оконь, А.Н.Матюшкин, М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер);
- *последовательного обобщения* усваиваемого учебного материала (А.М. Матюшкин), систематичности и последовательности;
- *продвижения* в учебном материале «от абстрактного к конкретному» (В.В.Давыдов, А.К.Маркова);
- *активности личности*, последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности (А.А.Вербицкий);
- *формирования системного мышления* и системного видения дисциплин у обучаемых.

Для активизации познавательных процессов внимания, восприятия, мышления важно:

1. Создать процесс формирования у обучаемого целостной модели изучаемой предметной области и обеспечить сравнение этой модели с исходной, созданной наукой по изучаемому предмету.

2. Воссоздать ситуации, характерные для конкретной профессиональной деятельности, обеспечив не только знаниевую компоненту обучения, но и межличностное взаимодействие, атмосферу, сопутствующую подобной деятельности.

3. Для эффективности процесса обучения необходимо существование связей между тезаурусами отдельных тем и тезаурусами отдельных дисциплин, поскольку обучение представляет собой процесс увеличения тезауруса человека.

4. Для образования ассоциативных связей в процессе обучения знания представлять в максимально структурированном виде, причем, основные мысли – отдельно в форме текста и таблиц, и отдельно – материалы, обосновывающие, комментирующие, поясняющие и дополняющие эти знания.

5. Для эффективности обучение поддерживать регулярность обучения, поскольку длительные перерывы способствуют потере связей в учебном тезаурусе обучаемого.

6. Разнообразить изложение материала, используя приемы поддержания и возвращения внимания.

7. Учитывать эмоциональный фактор, за счет которого производительность интеллектуального труда значительно возрастает.

Традиционный процесс обучения легче организовать по первой схеме, но с точки зрения развития психических функций человека более эффективна вторая. Первая модель процесса обучения преимущественно предлагает обучаемым результаты чьего-то понимания предмета, ориентирована на усвоение исключительно истинных знаний. Но в настоящее время рост информационного объема, изменение качества, глубины, смыслового содержания научного знания приводит к тому, что в ходе учебного процесса не всегда реально происходит осмысление, понимание его. Именно поэтому появляются предложения определить целью образования «понимание как деятельность». Процесс освоения человеком мира включает в себя процесс познания и процесс понимания, которые вне практической деятельности утрачивают свой смысл. Вторая, активная, форма организации учебного процесса побуждает обучаемых заниматься целесообразной деятельностью и открывает смысл этой деятельности, что является необходимым условием для осуществления понимания. Деятельность со смыслом становится более эффективной, чем обучение впрок. К тому же придание смысла, определение цели деятельности гуманизирует ее, человек не чувствует себя лишь используемым инструментом, а чувствует личностью, включенной в деятельностный диалог. Понимающие подходы организуют активное взаимодействие участников педагогического процесса, активное внимание друг к другу, где активность всегда взаимная.

Таким образом, используя методы активного обучения, можно достаточно эффективно решать задачи, трудно достижимые в традиционном обучении:

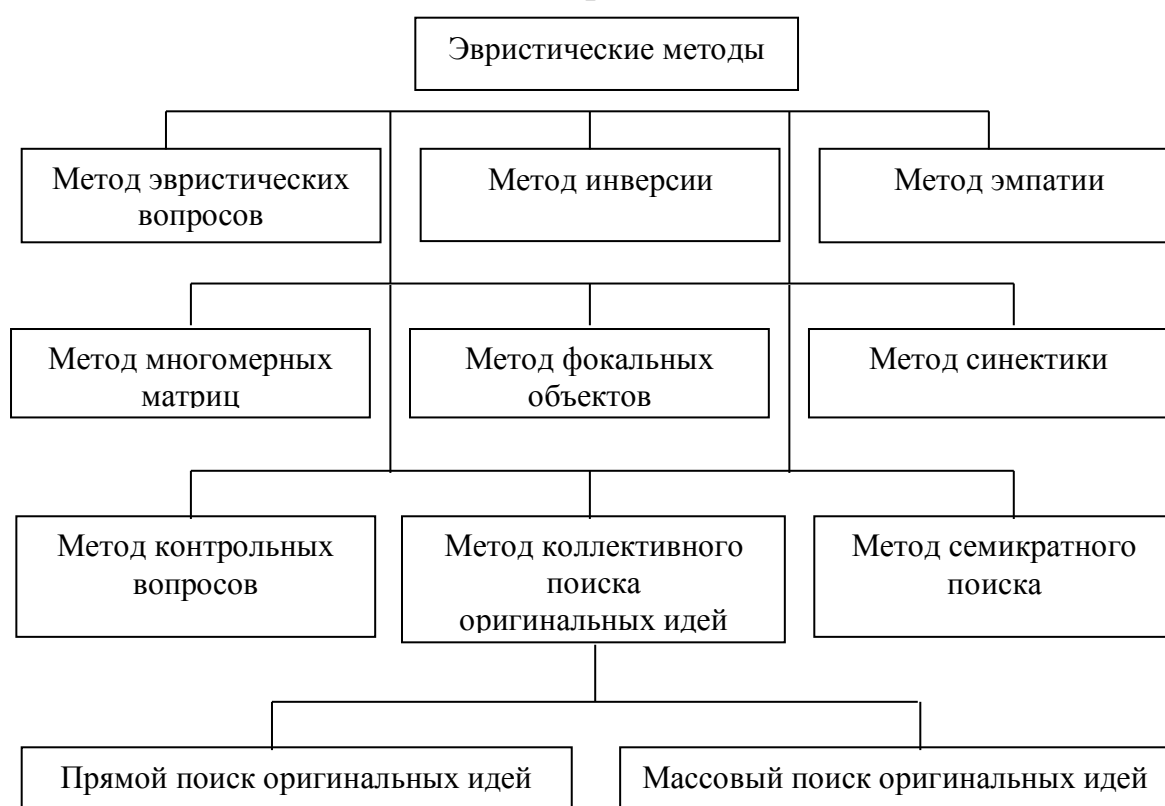
- формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы;
- давать целостное представление о профессии;
- развивать системное мышление;
- учить коллективной мыслительной и практической работе, формированию социальных навыков взаимодействия и общения;
- овладевать методами моделирования.

4.6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИК В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Эвристические методы обучения – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности студента (методы учения), разработанных с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности обучающихся в решении творческих задач.

Система эвристических методов приведена на схеме 8.

Схема 8. Система эвристических методов



Рассмотрим краткое содержание эвристических методов.

1. *Метод коллективного поиска оригинальных идей.* Замечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явными и неявно существующими барьерами. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, отсутствие положительных эмоций – все это является сдерживающим фактором творческой активности учащегося.

Метод коллективного поиска имеет две основные модификации: а) прямой поиск оригинальных идей; б) массовый поиск оригинальных идей.

Целевой установкой метода прямого коллективного поиска оригинальных идей выступает сбор как можно большего количества идей, освобождение от инерции мышления, преодоление привычного хода мысли в решении задач.

Основной принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии, который должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Экспериментально установлено, что количество участников обычно составляет от 4 до 15 человек. Наиболее оптимальной считается группа от 7 до 13 человек.

Длительность «атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале от общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики задачи и цели ее решения.

Массовый поиск оригинальных идей. Этот метод существенно увеличивает эффективность генерирования идей в большой аудитории (число участников варьирует от 20 до 40 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующие делятся на малые группы численностью 5-6 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей дискуссии. После разделения участников на малые группы последние проводят самостоятельную дискуссию прямого коллективного поиска оригинальных идей. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 20 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка и выбирается наиболее оригинальная.

Таблица 7.

Правила применения метода коллективного поиска оригинальных идей

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Студенты делятся на малые группы по 5-7 человек: а) группу генерирования идей; б) группу критического анализа предложенных идей; в) группу защиты критикуемых идей; г) группу окончательной оценки предложенных идей. Объясняется цель каждой группы		Подготовка к осуществлению деятельности
2.	Стремитесь к доброжелательному, демократическому стилю общения, а для этого представляйте всем обучающимся равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух, бросить подходящую реплику, шутку	Будьте доброжелательны друг к другу, помните, что чувство юмора и положительные эмоции хорошо стимулируют фантазию и воображение	Эмоциональный настрой

Продолжение таблицы 7

3.	Постоянно поощряйте и направляйте ход дискуссии, приобщая к решению эвристической задачи всех участников дискуссии	Обсуждение проблемы начинайте с далеких подходов, желательно неоднократно ее переформулируя, рассуждать вслух, бросить подходящую реплику, шутку.	Анализ рассматриваемой проблемы
4.	На этапе генерирования идей никто из участников не имеет права критиковать предложения, выдвинутые идеи, высказывать иронические замечания		Дана установка
5.	В процессе генерирования идей постоянно поощряет и направляет ход дискуссии, побуждает студентов к поиску аналогии, объединению или, наоборот, разъединению элементов, интенсификации или, наоборот, замедлению процессов, поиску все новых функций объекта и т.д.	В процессе генерирования идей используйте аналогии, попытайтесь объединить или, наоборот разъединить элементы, интенсифицировать или замедлить анализируемый процесс. Выдвигаемые идеи фиксируйте, например, записывайте в тетради, на доске или при помощи магнитофона	Генерирование идей и их учет
6.	Наблюдение за ходом этапа критики идей. Прямое вмешательство в ход критики – запрещено	На этапе критики идей любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам выразить свое мнение о ее недостатках	Отбор лучших идей
7.	Наблюдение за ходом этапа конкретизации идей. Принимает участие в дискуссии наравне со студентами. Прямое вмешательство в ход обсуждения запрещено	На заключительных этапах дискуссии критика вновь запрещена, высказываются лишь предложения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости	Конкретизация отобранных идей
8.	Подведение общего итога выдвинутых идей, обобщающих критических замечаний. Коррекция работы	Рефлексия деятельности. Возможно задание вопросов преподавателю	Подведение итогов работы

2. *Метод эвристических вопросов.* Д.Пойа отмечал целесообразность его применения для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения эвристической задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом. Они формируют новые стратегии и тактики решения эвристической задачи. Не случайно в практике преподавания их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит ученика на идею правильного ответа.

Его целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или эвристической задачи.

Как педагогу, так и студентам могут быть рекомендованы наиболее типичные эвристические вопросы, стимулирующие решение нестандартных задач (составлены на основе рекомендаций Д.Поля).

1) Нужно ясно понять предложенную задачу, а для этого поставить перед собой вопросы: Что неизвестно? Что дано? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или недостаточно? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящее обозначение. Разделите условие на части.

2) Поиск идеи решения и составление плана решения. Как найти связь между данными и неизвестным? Неизвестна ли вам какая-нибудь родственная задача? Нельзя ли ею воспользоваться? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-либо вспомогательный элемент, чтобы воспользоваться прежней задачей? Нельзя ли сформулировать задачу иначе, проще? Нельзя ли придумать более доступную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную задачу? Нельзя ли решить часть задачи, удовлетворить части условия? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? Все ли данные и условия вами использованы? Приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче?

3) Осуществление плана. Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правильный? Сумеете ли доказать, что он правильный?

4) Контроль и самоконтроль полученного решения. Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли проверить правдоподобность, размерность полученного результата? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат? Нельзя ли решить задачу, обратную данной?

Сформулируем установочные положения по применению метода эвристических вопросов для участников учебного процесса.

Для педагога:

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи. В вопросах должна быть минимальная информация.

2. При постановке серии вопросов: а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) необходимо, чтобы они были логически взаимосвязаны; в) интересно поставлены; г) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления; д) каждый новый вопрос давал бы новый, неожиданный взгляд на задачу; е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы.

Для студентов:

1. Запоминайте наиболее характерные эвристические вопросы, систематизируйте их.

2. Ставьте перед собой такие вопросы, которые бы: а) упростили задачу;

б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной точки зрения; в) стимулировали использование полученных знаний, опыта решения других задач; г) позволили разбить задачу на подзадачи; д) побуждали вас к самоконтролю.

3. *Метод многомерных матриц.* Он исходит из следующей идеи: поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно.

Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы. Он используется для генерирования большого количества гипотез в условиях эвристической задачи.

Таблица 8.

Правила применения метода многомерных матриц

<i>№</i>	<i>Действия педагога</i>	<i>Действия обучающихся</i>	<i>Результат</i>
1.	Для уточнения проблемы используются эвристические вопросы	Отвечают на поставленные педагогом вопросы. Учатся ставить их сами	Уточнение формулировки проблемы
2.	Нацеливание обучающихся на выделение всех возможных параметров объекта исследования, включая самые неподобные. При необходимости частичная помощь	Выделение и запись всех возможных параметров объекта исследования, изобретения. Студенты стремятся осмыслить и проанализировать вновь найденный параметр	Получение всех возможных параметров объекта
3.	Нацеливание студентов на систематизацию и классификацию выделенных параметров объекта исследования. При составлении обучающимися матрицы добивается полного перечня признаков	Осуществление систематизации, классификации (по возможности) выделенных параметров объекта исследования, изобретения. Внесение их в двумерную (трехмерную) матрицу (не менее 7 элементов)	Построение матрицы комбинаций
4.	Преодолевают у обучающихся стремление к поверхностному анализу вновь полученных комбинаций элементов. Участвует в критике наравне со студентами	Анализируют и критически оценивают полученные всевозможные комбинации с точки зрения оптимальности и реальности их практического применения для достижения поставленной цели	Критическая оценка полученных комбинаций
5.	Побуждает студентов к поиску не любых, а оригинальных, оптимальных комбинаций	Осуществляют отбор из всех возможных комбинаций наиболее приемлемых, оптимальных, оригинальных	Отбор комбинаций
6.	Подведение общего итога выявленных комбинаций. Коррекция работы	Рефлексия деятельности. Возможно задание вопросов преподавателю	Подведение итогов работы

4. *Метод инверсии.* Он ориентирован на поиск идей решения творческой (эвристической) задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом. Изобретатели давно заметили, что в ситуациях, когда стереотипные приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, то оптимальным является принципиально альтернативное решение. Метод инверсии базируется на закономерности и соответственно принципе диалектического единства и оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления. Используется для поиска идей решения эвристической задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам.

Таблица 9.

Правила применения метода инверсии

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Побуждает обучающихся к неоднократной переформулировке задачи с целью ее глубокого осмысления. Для этого использует эвристические вопросы	Начинает решать задачу с ее переформулировки. Ставит перед собой вопросы типа: «А нельзя ли сформулировать задачу, обратную данной?»	Попытки формулировки задачи, противоположной данной
2.	При возникновении серьезных трудностей у студентов оказывает им частичную помощь. Наряду с прямой задачей, ставит перед учащимися обратные задачи	Генерируют различные идеи. При этом каждой идее ищут противоположную идею	Формулировка задачи, противоположной данной
3.	Побуждает обучающихся в процессе решения эвристических задач использовать противоположные процедуры, средства, такие как: Анализ и синтез, логическое и интуитивное, статические динамические характеристики объекта исследования, внешние размеры, конкретное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенцию (суждение для поиска) и дивергенцию (расширение поля поиска). Если не удастся решить задачу с начала до конца, то попытайтесь решить задачу от конца к началу и т.д.	Стремится в процессе решения эвристических задач использовать противоположные процедуры, средства, такие как:	Решение поставленной задачи
4.	Подведение общего итога поиска решения задачи. Коррекция работы	Рефлексия деятельности. Возможно задание вопросов преподавателю	Подведение итогов работы

5. *Метод эмпатии* (метод личной аналогии). В решении эвристической задачи он понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции, самого человека; человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например машины, как свои собственные. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте. Таким образом, в основе метода эмпатии лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса другим объектом (процессом). В условиях применения метода эмпатии обучающийся как бы сливается с объектом исследования, что требует огромной фантазии, воображения; происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров «здравого смысла» и отысканию оригинальных идей.

Метод эмпатии используется для получения оригинальной идеи в условиях изобретательства. В основе метода эмпатии лежит принцип личной аналогии, то есть приписывания объекту исследования личностных человеческих свойств и качеств.

Таблица 10.

Правила применения метода эмпатии

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1	Обучает аутотренингу: «Я спокоен... Я расслаблен... Да, задача очень интересная... Я смогу решить эту задачу». Наблюдает за процессом выполнения	Повторяет действия педагога, а в дальнейшем самостоятельно выполняет их по аутотренингу	Эмоциональная подготовка
2	Рассказывает студентам, что значит войти в «образ», «вжиться в образ»	Приступая к решению эвристической задачи, мысленно представляют себя на месте исследуемого объекта или процесса	Вхождение в «образ» объекта или процесса
3.	Объясняет и на конкретных примерах иллюстрирует как мысленно присвоить объекту исследования способности чувствовать, слушать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие свойства и качества	Пытаются мысленно исследуемому объекту, процессу (или его отдельным частям) присвоить способности чувствовать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие свойства и качества	Отождествление исследуемого объекта с человеком
4.	Наблюдать и косвенно направляет деятельность обучающихся. При этом категорически недопустима критика действий студентов	После вхождения в «образ» рассуждают как бы от «лица объекта» или какого-то компонента задачи, пока не возникает продуктивная идея ее решения	Исследование объекта с его позиций
5.	Подведение общего итога вхождения в «образ». Коррекция работы	Рефлексия деятельности. Возможно задание вопросов преподавателю	Подведение итогов работы

6. *Метод синектики.* Суть его заключается в следующем. На первых этапах его применения идет обучение механизмам творчества. В условиях применения метода синектики следует избегать четкой преждевременной формулировки творческой задачи, так как это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл. При выдвижении идеи не следует останавливаться, даже если кажется, что уже найдена оригинальная идея и что задача уже решена. Если творческая задача не решается, то целесообразно вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, или расчленить проблему на подпроблемы. В процессе применения метода синектики большое внимание уделяется использованию аналогий. Аналогия используется в самых различных видах: как личная (эмпатия), прямая, фантастическая и символическая.

Данный метод основан на комбинировании других эвристических методов обучения. Используется для системного подхода в решении проблем и эвристических задач.

Таблица 11.

Правила применения метода синектики

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Наблюдает за выполнением обучающимися аутотренинга	Самостоятельно выполняют аутотренинг	Эмоциональная подготовка
2.	Комплектование учебных групп, количеством от 5 до 15 человек, где ее члены имеют разные уровни способностей, интересов, подготовки		Подготовка к работе
3.	Побуждает студентов к многократному переформулированию задачи. Показывает на примерах (в начале его использования)	Анализируют общие признаки объекта, используя аналогии: личную, прямую, фантастическую	Обобщение данной задачи
4.	Использует такие вопросы: Как вы это себе представляете? А что здесь нового? Если сделать наоборот? Если усилить (ослабить) эффект? Не дает студентам успокоиться при появлении первой удачной идеи	Используют различные виды аналогий, метафоры, инверсию, рассуждаю вслух	Генерирование идей
5.	Используется в случае отсутствия желаемых результатов после 4 этапа. После этого выполняются 4, 6, ... этапы		Расчленение задачи на подзадачи
	Использует эвристические приемы для помощи	Использует методы анализа для выделения подзадач	
6.	Поощряет и направляет ход дискуссии, приобщая к анализу идей всех участников дискуссии	Анализируют объект исследования с различных точек зрения: внешних, внутренних, научных, житейских	Анализ полученных идей

7.	Нацеливает студентов на систематизацию и классификацию выделенных идей. Косвенная помощь	Осуществление систематизации, классификации (по возможности) выделенных идей	Систематизация выдвинутых идей
8.	Наблюдение за ходом этапа критики идей. Прямое вмешательство в ход критики – запрещено	Любая форма защиты идей запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам выразить свое мнение о ее недостатках	Критический анализ и отбор идей
9.	Подведение общего итога обобщения и расчленения задачи, выдвижения и анализа идей. Коррекция работы	Рефлексия деятельности, в ходе которой обязательно задание вопросов преподавателю	Подведение итогов работы

7. *Метод фокальных объектов (МФО)*. Название метода связано с принципом концентрации множества идей на каком-нибудь объекте. Иногда его также называют методом сфокусированных объектов, что точнее определяет его суть. Но мы будем придерживаться первоначального названия. Нужно отметить, что МФО является самым распространенным из методов, основанных на случайностях.

Суть метода заключается в выполнении следующих операций:

- 1) выбор фокального объекта, то есть того, над которым предстоит работать; четкое формулирование цели усовершенствования объекта;
- 2) выбор трех-четырех случайных объектов; их выбирают откуда угодно, но как можно дальше от фокального объекта;
- 3) составление списка признаков случайных объектов;
- 4) генерирование идеи путем присоединения к фокальному объекту признаков случайных объектов;
- 5) развитие полученных сочетаний и в результате ассоциаций выход на новые идеи;
- 6) оценка идей и отбор из полученных решений оптимальных.

8. *Метод контрольных вопросов (МКВ)*.

Этот метод развивает мышление, последовательно ставя перед человеком наводящие вопросы, на которые нужно получить ответы. Его применение возможно в форме монолога или диалога.

Данный метод, по сути, близок к методу проб и ошибок, а расчет на правильное решение здесь также базируется на случайностях, но все-таки вероятность удачи выше.

Использовать метод контрольных вопросов нужно там, где нет сложных проблем. И хотя это очередная вариация перебора вариантов, все же МКВ дает человеку возможность оторваться от привычных представлений, преодолеть психологическую инерцию, раскрепостить творческие возможности, систематизировать перебор вариантов.

Этот метод развивает мышление, последовательно ставя перед человеком наводящие вопросы, на которые нужно получить ответы. Его применение возможно в форме монолога или диалога.

Данный метод, по сути, близок к методу проб и ошибок, а расчет на правильное решение здесь также базируется на случайностях, но все-таки вероятность удачи выше.

Использовать МКВ нужно там, где нет сложных проблем. И хотя это очередная вариация перебора вариантов, все же МКВ дает человеку возможность оторваться от привычных представлений, преодолеть психологическую инерцию, раскрепостить творческие возможности, систематизировать перебор вариантов.

Правила применения метода контрольных вопросов сходны с правилами применения метода эвристических вопросов.

9. Метод семикратного поиска. Стратегия этого метода весьма сомнительна (и, кроме того, она вновь возвращает нас к методу проб и ошибок). Так и напрашивается вопрос: а почему не 12-кратный поиск, ведь 12 – число более совершенное. И это обоснованное сомнение. Но, тем не менее, не исключена возможность случайного выхода на решение задачи именно после семикратного поиска. Поэтому его можно и нужно применять.

Необходимо, чтобы интуиция развивалась в следующей последовательности:

- 1) анализ ситуации и общественных потребностей;
- 2) анализ функции аналогов и прототипов;
- 3) постановка и формулировка задачи;
- 4) генерирование идей;
- 5) конкретизация (конструкция, форма, материал);
- 6) отбор оптимального варианта и альтернатив;
- 7) развитие и реализация решения.

Во время выполнения этого алгоритма ставим поочередно семь вопросов: кто? что? где? чем? зачем? кем? когда? Вопросы позволяют получить обширную информацию, в которой может «прятаться» искомое решение.

Критический отбор и оценку идей решения творческой задачи лучше осуществлять поэтапно: на первом этапе дается краткий анализ каждой выдвинутой идеи, на втором – эти идеи целесообразно сгруппировать, далее важно критически проанализировать и отобрать наиболее оригинальные идеи.

Под продуктивными понимаются следующие методы: метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский.

Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и

соучастниками научного поиска.

Частично-поисковый метод заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется преподавателем или самими студентами.

Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно.

При использовании эвристик в учебном процессе преподавателю необходимо создавать эвристическую ситуацию как особое образовательное напряжение, возникающее спонтанно или организуемое преподавателем, чтобы у студентов родился личный образовательный результат (идея, проблема, гипотеза, версия, схема, опыт, текст).

Приведем инструкцию для преподавателя по подготовке и проведению эвристических ситуаций.

1. Определите главный образовательный объект эвристической ситуации (вещь, понятие, явление, предмет, свойство, качество и др.), а также связанную с объектом и интересную для студентов проблему. Продумайте, как им помочь обнаружить личную внутреннюю связь с изучаемым объектом, как сделать для них проблему лично значимой.

2. Сформулируйте открытое задание или проблему для студентов с неизвестным для них решением. Реализация этого этапа более эффективна тогда, когда в группе уже создана образовательная напряженность и, выполняя задание, студенты выражают свою активность. Сформулировать задание можно в результате коллективного обсуждения проблемы. Верх мастерства преподавателя – ситуация, когда задание (или несколько разных заданий) формулировали сами обучающиеся. Сверхмастерство педагога – когда сформулированные студентами задания не просто были интересны, но и новы для преподавателя.

3. Дайте возможность каждому студенту лично решать возникшую или созданную ситуацию (задание). Сопроводите появляющиеся творческие ростки и помогите достроить их до воспринимаемого другими обучающимися вида. Это главный этап эвристической ситуации – создание студентами образовательного продукта. Будьте внимательны, отыскивайте признаки творчества в любом студенческом результате, боритесь со своими стереотипами.

4. Обеспечьте демонстрацию образовательной продукции студентов: версий, задач, определений, проектов – в форме устных сообщений, об-

суждения по группам, письменного взаиморецензирования, выступления с докладом.

5. После демонстрации образовательных продуктов вводите культурно-исторические аналоги из сокровищницы человеческого опыта – версии, законы, теории, дефиниции, мнения ученых, сведения из учебников, свои собственные знания и представления.

6. Организуйте деятельность обучающихся по сравнению, сопоставлению, классификации образовательных продуктов – как студенческих, так и культурно-исторических, а также преподавательских. В случае переопределения студентами своих позиций или продуктов помогите им осознать причины изменения точки зрения.

7. Организуйте рефлекссию студентов по осознанию и усвоению примененных способов познания, возникших путей их решения. Помогите обучающимся обозначить индивидуально достигнутые результаты. Выявите и обозначьте коллективно созданные образовательные продукты.

Таблица 12

Краткая характеристика аудиторных форм организации обучения

<i>Форма организации обучения</i>	<i>Преимущества</i>	<i>Область применения</i>	<i>Ограничения</i>
1	2	3	4
Лекция – структурированное изложение, возможно – с использованием наглядных средств, целью которого является передача знаний, опыта, характеристика событий, фактов, представление концепций и принципов	эффективный способ представления и анализа идей, концепций, теорий, принципов и т.п.; занимает относительно мало времени; пригодна для больших аудиторий; легко сочетается с другими методами; большая степень управляемости со стороны преподавателя; прямой контакт с аудиторией	Передача (теоретических) знаний и опыта деятельности Большие аудитории Вводная часть курса Сопоставление знаний и опыта инструктора и аудитории	Односторонний процесс общения с аудиторией, незначительная, нерепрезентативная обратная связь с обучающимися; преимущественно пассивная роль обучающегося. Сравнительно низкая степень усвоения материала обучающимися. Отторжение «преподавательского» стиля взрослыми аудиториями, снижение внимания и заинтересованности; непригодность с точки зрения развития поведенческих навыков; низкая степень индивидуализированности обучения; значительные усилия на подготовку; риск поверхностного рассмотрения затрагиваемой темы
Мозговой штурм – неструктурированный процесс генерирования инновативных творческих идей в группе, координируемой инструктором или модератором	высокая степень активной вовлеченности обучающихся продуктивные результаты многоцелевой характер достигаемых результатов обучения опыт творческой деятельности ориентированность на решение проблем занимает относительно мало времени; стимулирование новых идей	Тренировка обучающихся в решении проблем Развитие творческого мышления. Тренировка представления и критической оценки альтернатив. Разнообразие темпа обучения, повышение заинтересованности аудитории.	Размер группы не должен быть очень большим или очень маленьким (5-7 человек) Процесс координирования групповых дискуссий и обобщения получаемых идей требует высокого мастерства инструктора Разное «качество» достигаемых в каждом конкретном случае мозгового штурма результатов обучения

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Обмен опытом – обсуждение заданной темы лицами с экспертными знаниями в данной области	пригоден для отработки и закрепления ранее представленных теорий и концепций; способствует развитию и обогащению банка экспертных знаний; эффективен в развитии управленческих навыков.	Средний и высший уровень управления. Актуальные проблемы профессиональной деятельности. Помощь в разработке стратегии.	Средний уровень групповой работы. Не пригоден для обучения навыкам. Сравнительно низкий долгосрочный эффект от обучения.
Симпозиум – последовательность коротких докладов в какой-либо области, не предусматривающая получение обратной связи от аудитории	простота и надежность; сравнительно низкие усилия по подготовке и проведению; возможность охвата очень большой аудитории; стимулирование заинтересованности в определенной области; представление различных точек зрения; развитие профессиональных контактов	Привлечение внимания к специфическим аспектам. Передача узкоспециализированного опыта аудитории в сжатые сроки. Распространение профессиональных знаний.	Низкая эффективность с точки зрения развития навыков и поведенческих характеристик. Односторонний процесс коммуникации с аудиторией. Отсутствие вовлеченности аудитории. Информативный характер получаемого эффекта.
Наглядная демонстрация – показ работы или устройства чего-либо	быстрое достижение результата обучения; прямое воздействие на аудиторию; стимулирование уверенности у обучающихся; наибольшая эффективность с точки зрения развития психомоторных навыков; немедленная обратная связь с аудиторией.	Обучение использованию механизмов и инструментов, прикладных пакетов. Обучение конкретным навыкам	Риск упрощения реальной ситуации. Риск стимулирования необоснованной уверенности в применении изученных навыков. Не является заменой практической многократной отработки навыков.

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Обсуждение конкретных ситуаций – описание реальной или придуманной, но реалистичной ситуации, события, явления для последующего обсуждения и анализа	реальность или реалистичность рассматриваемой ситуации развитие навыков самообучения интенсивный процесс группового взаимодействия взаимное обогащение обучающихся синтез различных точек зрения развитие системного подхода к решению проблем практическая отработка изученных теоретических концепций	Решение проблем. Принятие решений. Анализ комплексных ситуаций. Межличностные отношения. Отработка стратегий реорганизации.	Требует больших затрат времени на подготовку и проведение. Необходимость специальных навыков для написания конкретных ситуаций или привлечения источников со стороны. Необходимость специальных навыков в организации обсуждения и анализа конкретной ситуации в классе. Короткий жизненный цикл конкретной ситуации – необходимость постоянного обновления. Риск несоответствия/неполного соответствия целям обучения.
"Корзина" (погружение) – сочетание имитации, ролевой игры и обсуждения конкретной ситуации, при котором обучающийся получает ряд максимально приближенных к реальности материалов и основывающихся на них требующих решения проблем.	комплексная отработка различных практических навыков эффективная обратная связь с обучающимися акцент на выполнении, а не только на анализе закрепление теории содержимое "корзины" легко приспосабливается к целям обучающихся вспомогательное средство для изменения установок и взглядов	Оценка входного уровня и полученных результатов обучения. Отбор персонала . Выяснение образовательных потребностей. Решение проблем . Отработка навыков разбора ситуации.	Значительные затраты на подготовку каждого занятия. Трудности в оценке результатов занятия. Преимущественно пригоден для индивидуального обучения. Возможна организация группового и индивидуального занятия

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Обсуждение критического явления – сходный с обсуждением конкретной ситуации метод со следующими различиями: • аудитории сообщает-ся о какой-либо критиче-ской ситуации; • обучающиеся задают инструктору вопросы, стремясь получить допол-нительную информацию;	• конкретен в иллюстрации реальных проблем, когда обучающиеся активно "расследуют" и раскрывают последо-вательность происшедшего; • обучающиеся ассоциируют себя с тем или иным участником описывае-мого события; незначительные затра-ты на подготовку и проведение; • при анализе и обсуждении допуска-ется большая степень свободы в обос-нованиях; • критическая ситуация может быть предложена самой аудиторией;	Курсы по управлению персоналом. Организационное разви-тие. Обучение менеджеров высшего звена принятие решений и устранение проблем. Проблемы, относящиеся к области межличност-ных отношений.	Требует высокой активности и тренированности аудитории в по-становке вопросов. Необходимы квалифицированные модераторы для координации заня-тия. Вероятность излишней эмоцио-нальности обучающихся при об-суждении. Необходимость четкого соотнесе-ния рассматриваемого явления с целями обучения.
Точечная групповая дис-куссия – организация об-суждения в малой группе с целью выработки идей по определенной, заданной теме в течение заданного промежутка времени	высокая степень вовлеченности обу-чающихся в процесс обучения небольшие затраты времени развитие творческих способностей (частный случай мозгового штурма) вспомогательное средство для анализа обсуждаемых конкретных ситуаций, решения проблем, принятия решений	Изменение темпа обуче-ния. Закрепление результатов других занятий и полу-чение обратной связи. Развитие навыков логи-ческого мышления и навыков взаимодействия с другими людьми.	Пригоден только для малых групп. При частом повторении процесс генерирования идей становится механическим, теряет творческую составляющую. Требует компетентного модератора для стимулирования активности группы и появления идей Необходимость постоянной смены состава групп.

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Групповая дискуссия общение между двумя и более участниками в какой-либо обучающей ситуации.	уточнение и проверка гипотез; вовлеченность в процесс обучения совершенствование навыков коммуникации, обмен знаниями и опытом	Раскрытие теоретических концепций. Решение проблем. Планирование. Формулировка стратегии. Эффективна с точки зрения взрослых аудиторий	Разная степень вовлеченности обучающихся в процесс обсуждения. Риск несоответствия/неполного соответствия хода дискуссии целям обучения.
Ролевая игра – метод обучения, когда обучающиеся играют определенные роли в неформальной, но максимально реалистичной манере. Может носить структурированный или спонтанный характер.	эффективность в высечивании сложных конфликтных ситуаций закрепляет усвоение теоретических концепций проясняет особенности поведения развивает навыки оперативного решения возникающих проблем при обучении действием драматический, игровой эффект способствует лучшему обучению эффективный способ изменения установок и взглядов	Тренировка действий в конфликтно-стрессовых ситуациях. Развитие целевых поведенческих установок и коммуникативных навыков Представление механизма человеческих реакций.	Необходимость хорошей подготовки "актеров". Необходимость тщательного планирования сценария и постановки игры. Риск постановки искусственной ситуации. Значительные затраты времени на подготовку и проведение. Необходимость компетентного и опытного модератора. Необходимость учета чувствительности актеров и аудитории.
Форум – процесс обсуждения какой-либо темы, при котором выступающие могут говорить без ограничения времени при условии, что им удастся удерживать внимание аудитории.	• стимулирует творческое мышление • вовлеченность аудитории в процесс обучения • неформальная среда обучения • средство разрешения конфликтных ситуаций	Коммуникативный тренинг. Мозговой штурм. Творческое обсуждение проблемы. Решение конфликтов.	Требует значительного времени на подготовку и проведение. Риск получения результатов, не способствующих достижению общих целей обучения.

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Тренинг коммуникативности – метод обучения аудитории в процессе построения эффективно взаимодействующей группы. Имеет своей целью изменение поведенческих принципов и (или) развитие лидерских способностей обучающихся	• обучение на основе разбора реальных поведенческих реакций • взаимное обучение участников процесса • получившаяся группа более эффективно реализует остальные активные методы обучения	Изменение установок и поведенческих реакций в процессе которого раскрываются личностные способности при решении конфликтных ситуаций. Диагностика проблем организационного развития и поведения. Отработка навыков работы в группе.	Эмоциональные барьеры обучающихся. Трудность измерения и оценки полученных результатов. Риск появления негативных эмоциональных реакций у участников. Необходимость четкой формулировки целей занятия и следования им. Высокий уровень (специальных) навыков и знаний инструктора в области психологии и социологии.
Деловая игра – одна из форм имитации; заключается в организации соревнования между несколькими обучающимися или командами обучающихся в процессе достижения какой-либо заранее поставленной цели.	• наглядность средств и результатов обучения (особенно при использовании современных технологий) • изменение установок • отработка практических навыков принятия решений в организации • стимулирование творческого мышления • объективная оценка и обратная связь • обучение действием • демонстрация взаимосвязей между различными функциями и процессами в организации	Отработка навыков управления. Отработка функциональных навыков. Принятие решений. Построение команд. Кратко- и долгосрочное планирование.	Требует интенсивных усилий по подготовке и проведению. Некоторые обучающиеся могут не согласиться принять участие в игре. Риск отвлечения от целей обучения и сосредоточения на желании выиграть любой ценой. Необходимость в специальном оборудовании (например ПК, мультимедиа) и, следовательно, определенном уровне технических навыков у обучающихся.
Моделирование – наглядное представление различными способами (макет, графика, компьютерные модели) системы, структуры, устройства, процесса для анализа и обсуждения.	• наглядность • возможность структурированного обсуждения • позволяет рассмотреть тему с различных точек зрения • стимулирует заинтересованность • привлекает внимание	Исследование операций (ИСО). Количественный анализ. Организационное развитие. Технические и технологические концепции.	Риск чрезмерного упрощения моделируемого объекта, ведущий к недостаточной глубине анализа. Требует специальных навыков для разработки.

1	2	3	4
Мастерская – работа в группе, направленная на получение четко определяемых результатов (решений)	• продуктивность и практическая польза • вовлеченность обучающихся в процесс обучения действием • стимулирование заинтересованности • самообучение и творческий характер • соотнесение с запросами профессиональной деятельности • пригодность для обучающихся с разным уровнем базовой подготовки • обмен знаниями и опытом	Отработка управленческих навыков. Анализ и практическое закрепление комплексных концепций. Организационное развитие. Развитие человеческих ресурсов. Разработка новых стратегий.	Эффективность конечного результата зависит от уровня аудитории и мастерства (предметной) квалификации инструктора (координатора). Необходимость четкого определения "границ" и ожидаемых результатов занятия.
Семинар – встреча, направленная на обмен результатами исследования, выполненного проекта; может организовываться в форме докладов, обсуждений, круглых столов.	• сбор, обобщение и анализ экспертных знаний по теме, основанные на исследовательской деятельности результаты • обмен опытом, знаниями и продуктивными идеями • многомерный анализ рассматриваемых проблем	Итоговое занятие при выполнении исследования или проекта. Привлечение внимания к новым идеям, концепциям. Выработка путей решения проблемы.	Высокие требования к квалификации ведущих докладчиков и составу участников семинара вообще. Риск чрезмерной "научности", теоретичности результатов, затрудняющих их практическое использование.
Диагностика проблемы – групповое обсуждение заданной ситуации с целью установления основной проблемы, лежащей в ее основе.	• Проблемно-ориентированный подход • Глубокий анализ ситуации • Рассмотрение альтернатив • Обучающийся использует опыт своей практической деятельности • Структурированное изложение предлагаемых вариантов	Отработка навыков решения проблем. Отработка навыков принятия решений. Стратегии реорганизации.	Риск несоответствия/неполного соответствия выбранной ситуации практическому опыту и области деятельности обучающихся. Ограниченность практического внедрения полученных результатов из-за моделируемой ситуации.

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4
Групповые проекты – организация обучающихся в малые группы для выполнения определенного задания (как правило – решение определенной проблемы).	• высокая степень вовлеченности обучающихся в процесс обучения • небольшие затраты времени • развитие творческих способностей • частный случай мозгового штурма • вспомогательное средство для анализа обсуждаемых конкретных ситуаций, решения проблем, принятия решений	Подготовка к пленарному обсуждению конкретной ситуации. Отработка навыков решения проблем. Развитие творческого мышления.	Пригоден только для малых групп. При частом повторении процесс генерирования идей становится механическим, теряет творческую составляющую. Требуется компетентного модератора для стимулирования активности группы и появления идей. Необходимость постоянной смены состава групп.
Тренинг коммуникативности – улучшение навыков межличностного общения путем анализа конкретных процессов взаимодействия между двумя обучающимися по задаваемой инструктором общей схеме.	• открытость и неформальность метода • вовлеченность остальной аудитории в процесс анализа • раскрытие внутреннего личностного потенциала обучающихся • улучшение коммуникативных навыков • возможность изменения индивидуального стиля общения • психологическая разгрузка	Отработка навыков межличностного общения. Тренировка психологических реакций. Развитие личности.	Необходимость наличия у инструктора специальных знаний и навыков в области психологии и социологии. Высокая степень индивидуальности результатов.

Вопросы для самопроверки:

1. Проанализируйте лекцию как форму обучения: функции, достоинства, недостатки, психологические условия для эффективной лекции.
2. Выберите тему и подготовьте по ней структуру лекции с мотивационным обеспечением, подберите наглядные пособия и дополнительные средства, которые могут быть использованы в ходе лекции.
3. Сформулируйте правила подготовки, организации и проведения лекции.

4. Проанализируйте и продемонстрируйте различные типы лекции на примере небольшого объема учебного материала.

5. Сформулируйте правила деятельности преподавателя высшей школы.

6. Дайте классификацию семинарских занятий. Подготовьте и проведите семинарское занятие различными способами по выбранной теме. Напишите рецензию на работу коллег-студентов по подготовке и проведению семинара.

7. Выберите проблему для обсуждения в рамках дисциплины и попытайтесь решить ее, используя совместную деятельность (дискуссию), проходя основные стадии этого процесса.

8. Выделите особенности лабораторных и практических занятий, сравнив их между собой.

9. Установите соотношение между понятиями «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача». Приведите примеры, используя таблицу классификаций педагогических ситуаций.

10. Что приводит к конфликтным ситуациям в образовательном процессе? Каким образом можно разрешить их? Приведите примеры конфликтных ситуаций и постарайтесь разрешить их.

11. Приведите примеры педагогических ситуаций и попытайтесь их решить с использованием предложенной технологии разрешения педагогических ситуаций.

12. Оцените работу коллег-студентов на семинарском занятии, используя для оценивания характеристики, приведенные в таблице.

13. Приведите примеры речевой деятельности по различным уровням культуры.

14. В чем особенность эвристических методов обучения? Сравните различные эвристические методы обучения, разделив на группы.

15. Выберите проблему для решения и используйте различные методы эвристического обучения при ее решении. Проанализируйте действия различных групп студентов с точки зрения правильности использования этих методов.

16. Сравните пассивную и активную формы организации учебного процесса, выбрав для этого необходимые критерии.

17. Разработайте различные игровые формы организации учебного процесса, позволяющие:

- а). активизировать познавательную деятельность студентов;
- б). организовать коммуникацию участников процесса;
- в) имитировать будущую профессиональную педагогическую деятельность;
- г). смоделировать собственную деятельность в различных социальных ролях.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ

Контроль качества учебной деятельности – обязательный элемент любого образовательного процесса.

Б.Ц.Бадмаев, рассматривая психологический смысл понятия «*контроль*», определяет его как «учебное действие, входящее в ткань самого процесса учебной деятельности учащегося в качестве его составного элемента. Контроль, как учебное действие, осуществляется не как проверка качества усвоения по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу и выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания безошибочности своих мыслительных операций, их соответствия существу и содержанию (принципам, законам, правилам) изучаемой теории, служащей ориентировочной основой для правильного решения учебной задачи.

В педагогическом контроле выделяются следующие функции:

- *диагностическая* – контроль как процесс выявления уровня знаний, умений, навыков относительно планируемого как каждого обучающегося, так и всей группы;
- *обучающая* – контроль способствует выявлению пробелов в усвоенном материале и активизирует обучающегося на дальнейшую работу с материалом;
- *воспитательная* – система контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность учебную студентов, стимулируя стремление развить свои способности и укрепить знания, умения, навыки;
- *прогностическая* – результаты контроля могут послужить основой для прогнозирования успешности дальнейшего обучения студента, обеспечивает возможность ранжировать, например, для награждения и т.д.

Педагогический контроль выполняет в образовательном процессе роль обратной связи, сообщающей о ходе образовательного процесса и необходимости внесения изменений в случае отклонений от планируемого уровня качества. Все функции контроля в образовательном процессе тесно переплетены и взаимосвязаны.

Педагогический контроль представляет собой систему, включающую в себя совокупность мероприятий, осуществляемых с использованием различных форм контроля, для оценивания качества реализуемого учебного процесса.

По *формам* методы контроля подразделяются на экзамены, зачеты, письменные контрольные, курсовые, лабораторные работы, устный опрос (собеседование), рефераты, коллоквиумы, проектные, отчеты по практике, журналы наблюдений, тестирование, самоконтроль. Каждая из форм имеет свои особенности, поэтому умелое их сочетание обеспечит высокую достоверность результатов контроля.

Письменные способы контроля позволяют документировать процесс установления уровня знаний, выявить точность и однозначность усвоенной информации, потому что требуют от студентов умения излагать свои мысли правильно и логично в письменной форме.

Устные способы проведения контроля позволяют не только диагностировать уровень знаний, умений, но и тренируют коммуникативные навыки студентов, умение облекать в словесную форму свои мысли и доказывать их. *Курсовые, дипломные, проектные работы* способствуют творческому развитию студентов, демонстрируют их умения реализовывать полученные знания в конкретных условиях.

По времени педагогический контроль делится на стартовый, текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Стартовый контроль необходим для оценки подготовленности студентов к восприятию нового материала дисциплины и основан на диагностике остаточных знаний, на которых базируется изучаемый предмет.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов по степени усвоения материала, указывая как преподавателю, так и обучаемым на недостатки в усвоении, в то же время он мотивирует обучение.

Тематическим контролем завершается изучение темы или раздела, он является промежуточным контролем.

Рубежный контроль осуществляется с целью проверки уровня усвоения материала, принципиально важного в данной дисциплине, без понимания которого невозможно дальнейшее продвижение в учебном процессе.

Итоговый контроль завершает процесс обучения по дисциплине. Он может проводиться в какой-либо конкретной форме (экзамен, зачет, защита) или представлять собой интегрированную оценку, полученную в результате совокупности контрольных мероприятий, как, например, это осуществляется в модульно-рейтинговой системе.

Заключительный контроль подразумевает контрольные мероприятия, которыми заканчивается процесс обучения в вузе и завершаются присвоением определенной квалификации Государственной аттестационной комиссией – защита дипломного проекта или работы, государственные экзамены.

Любое контрольное мероприятие включает в себя как обязательный элемент оценку степени соответствия результатов обучения поставленным целям и задачам обучения. *Понятие «оценка»* в этом случае имеет два смысла: как суждение о ценности и как приблизительная характеристика некоторой величины – результата обучения. Свое численное выражение оценка находит в «отметке» – численном аналоге оценочных суждений. Оценивание происходит посредством измерения проверяемого признака (объем знаний, уровень умений, развитость мыслительных операций и т.д.) и его сопоставления с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения.

С точки зрения используемых эталоном измерения, формы контроля разделяются на *субъективные* (когда критерии, эталон и степень достижения их определяются преподавателем) и *объективные* (задаются некоторые объективные, независимые от мнения преподавателя, условия, определяющие результат контроля).

Несомненным *достоинством субъективных методов* оценивания является непосредственный контакт преподаватель – студент, в ходе которого осуществляется живое общение, способствующее мотивации, позволяющее преподавателю почувствовать глубину и осознанность ответов студентов. Между тем, субъективные методы оценки имеют и следующие *недостатки*:

- у каждого преподавателя существует своя собственная шкала в понимании успешности обучения студентов; один и тот же ответ может быть оценен разными преподавателями по-разному;
- очень сложно отстраниться при оценивании от субъективных факторов восприятия студента (его внешний вид, манера держаться, стиль одежды и речи), сложившихся в течение семестра взаимоотношений, текущей успеваемости и посещаемости.

Педагогическое тестирование оказывается лишенным указанных недостатков. Педагогическое тестирование – это совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку педагогических тестов, подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения уровня подготовленности испытуемых, а также обработку и анализ результатов.

Педагогический тест – совокупность тестовых заданий, позволяющая по результатам их выполнения объективно измерить уровень подготовленности испытуемых по конкретным разделам определенной области знаний.

Тестовое задание – задание специфической формы, элемент теста.

Задание в тестовой форме – единица контрольного материала, содержание, логическая структура и форма представления которого удовлетворяют ряду специфических требований и обеспечивают однозначность оценок результатов испытуемых в выбранной шкале. Задание в тестовой форме становится тестовым заданием после приобретения им и теста в целом определенных характеристик в результате апробации на достаточно представительной выборке.

Алгоритм разработки педагогического теста:

- определение целей тестирования, вида теста и подхода к его созданию;
- анализ содержания учебных дисциплин;
- анализ структуры теста и композиции расположения тестовых заданий;
- разработка плана и спецификации теста;
- создание заданий в тестовой форме;

- первоначальный отбор заданий и их ранжирование по нарастанию трудности на основании субъективных оценок разработчика (экспертная оценка);

- экспертиза содержания заданий и теста в целом;
- экспертиза формы заданий в тестовой форме;
- апробация;
- сбор эмпирического материала апробации педагогических тестовых материалов в виде матриц с указанием дат проведения тестирования;
- статистическая обработка результатов тестирования;
- параметрические оценки качества заданий на основе классической теории тестирования и математических моделей IRT;
- коррекция содержания и формы заданий, порядка расположения в тесте;

- коррекция теста путем удаления части заданий на основании экспертных заключений и добавления новых заданий;

- повторение всех этапов, начиная со сбора эмпирических результатов апробации, в целях повышения качества теста;

- норм теста и создание шкалы для оценки результатов тестируемых.

На этапе планирования теста разрабатывается спецификация, которая включает в себя следующие пункты:

1. Цель создания теста. Обоснование выбора подхода к его созданию. Описание возможных сфер применения.

2. Перечень нормативных документов, используемых при планировании содержания теста (ГОС, программа, учебники).

3. Описание общей структуры теста, перечень субтестов, если они есть, с указанием подходов к их разработке.

4. Планируемое количество заданий.

5. Тип заданий с указанием процентного содержания или количества заданий каждой формы, указание числа ответов к закрытым заданиям (технологичнее брать число ответов одинаковым).

6. Число параллельных вариантов теста либо ссылка на кластер (общую часть), содержащая число и номера заданий кластера. Существуют различные методики формирования параллельных вариантов теста.

7. Сложность каждого задания (по мнению автора).

8. рекомендуемое время выполнения теста, в том числе и каждого субтеста, среднее время выполнения каждого задания с учетом специфики формы. Классический прием определения времени выполнения теста: время выполнения теста сильным студентом или преподавателем увеличить в 3-4 раза.

9. Соотношение заданий по различным разделам и видам деятельности – краткая спецификация и план теста.

<i>Разделы</i>	<i>1 раздел 20%</i>	<i>2 раздел 30%</i>	<i>3 раздел 40%</i>	<i>4 раздел 10%</i>	<i>Кол-во заданий</i>
Умение давать определения (10%)	1	1	3	1	6
Знание формул (30%)	4	5	7	2	18
Умение применять формулы и законы (20%)	4	5	7	2	18
Умение находить сходства и различия (20%)	2	4	5	1	12
Умение интерпретировать графики и схемы (10%)	1	3	2	0	6
всего	12	18	24	6	60

10. Рекомендуемая автором стратегия расположения заданий в тесте, т.е. композиция теста.

11. Рекомендации автора по контингенту учащихся для апробации теста.

12. Для аттестационных тестов: охват требований стандарта, перечень требований стандарта, не вошедших в тест, рекомендации по использованию других средств оценки.

Выделяется четыре основные *форма тестовых заданий*. В заданиях *закрытой формы* испытуемому требуется выбрать один правильный ответ из предложенного набора ответов. В заданиях *открытой формы* испытуемому требуется самому сформулировать правильный ответ. Задания *на установление правильной последовательности* требуют установления правильного порядка предложенных действий в заданной последовательности. Задания *на установление соответствия* требуют установить соответствие между элементами двух множеств. Выбор формы заданий определяется особенностями учебного материала и целями тестирования.

Чаще других используются задания закрытой формы вследствие их высокой технологичности. К основным элементам задания закрытой формы относятся: инструкция, основная часть, содержащая постановку проблемы, и готовые ответы, сформулированные преподавателем. Среди ответов правильным обычно бывает только один, хотя не исключаются и другие варианты. Неправильные, но похожие на правильные и потому правдоподобные ответы называются дистракторами; их может быть от двух до пяти. К основным принципам формулирования заданий закрытой формы относятся: противоречия, противоположности, однородности, кумуляции, сочетания (цепочки), градуирования, двойной альтернативы, фасетности.

Пример задания в закрытой форме:

Укажите номер правильно ответа.

1. График нечетной функции симметричен относительно:

- 1) оси абсцисс
- 2) оси ординат
- 3) начала координат

К основным *характеристикам теста*, как инструмента оценки качества усвоения материала, относятся характеристики (в рамках классической теории обработки результатов тестирования):

- *дифференцирующая способность* задания (дискриминативность) – способность задания различать испытуемых с различным уровнем подготовки;
- *надежность* – устойчивость результатов измерений, независимость от условий, «помехоустойчивость»;
- *валидность* – пригодность теста для определенных целей, соответствие своему назначению.

В результате тестирования испытуемый получает объективную количественную оценку, которая может быть переведена в любую шкалу, в том числе и пятибалльную. Хотя надо отметить, что пятибалльная шкала, фактически являясь четырехбалльной, позволяет дать достаточно общую и грубую оценку уровня усвоения материала.

Педагогическое тестирование позволяет повысить объективность оценивания качества образования, но при этом не любой учебный материал может быть представлен в тестовой форме, и достижение не любой поставленной учебной цели может быть диагностировано при помощи тестирования.

Каждая форма педагогического контроля имеет свои недостатки и достоинства, свое назначение и особенности применения. Достаточно целостное представление о состоянии учебного процесса по дисциплине обеспечивает квалитетрический мониторинг в вузе.

Под *квалитетрическим мониторингом* понимается специально организуемое, целевое, системное наблюдение за качеством образования, позволяющее оценить динамику процесса, эффективность, уровень удовлетворенности участников образовательного процесса, способствующий саморазвитию всех субъектов процесса и системы в целом.

Система мониторинга включает в себя сбор информации, обработку, т.е. оценку качества, принятие управляющих решений, прогнозирование возможных состояний, формирование упреждающих мер и действий.

Цель оценки, как одной из функций мониторинга, – это установление степени усвоения на различных этапах учебного процесса, выявление со-

ответствия уровня полученных знаний и умений планируемым целям обучения. Далее результаты оценки используются для совершенствования процесса обучения.

Оценка призвана педагогу помочь в достижении цели его работы. Прежде ориентированная на диагностику пробелов в обучении, ранжирование учащихся, оценивание академического прогресса, т.е. ориентированная на оценку уровня усвоения знаний, в новой образовательной парадигме цель оценки значительно расширилась – обеспечить свидетельство овладения обучающимися специфическими компетенциями, способными содействовать успешной адаптации к динамическим условиям социально-экономической и информационно-культурной среды. В связи с этим и мониторинг качества образования получает новую окраску.

Использование традиционных для высшей школы образовательных технологий не всегда создает условие для определения самим обучающимся собственной образовательной технологии и уровня образования, формирования у него соответствующих компетенций, саморазвития личности, «сотворения своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире» (Скок).

Поэтому мониторинг качества образования достаточно сложное явление, требующее определенной степени организованности, проработанности сформулированных критериев и показателей. Только в этом случае возможно выполнение им своих функций в системе оценки качества высшего образования.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение педагогического контроля и его значения в образовательном процессе.
2. Сравните различные формы педагогического контроля с точки зрения их эффективности, возможности применения, решаемых задач.
3. Составьте классификацию методов педагогического контроля.
4. Разработайте небольшой тест (6-10 заданий) по любой теме данной дисциплины, реализуя требования к тесту как педагогическому инструменту.
5. Каковы характеристики педагогических тестов и как их получить?

ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы студентов не нова. Различные аспекты проблемы самостоятельной работы студентов исследовались Б.П.Есиповым, М.А.Даниловым, М.Н.Скаткиным, Лернером, П.И.Пидкасистым, Н.А.Половниковой, А.В.Усовой и др. Однако, мнения ученых о сущности самостоятельной работы расходятся. Одни определяли ее через понятие «метод обучения», другие – через систему приемов учения. П.И.Пидкасистый определил самостоятельную работу как средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью. Более правомерным отнести самостоятельную работу студентов к формам организации учебной деятельности. Наша точка зрения обусловлена тем, что в процессе самостоятельной работы студентов могут быть применены самые разнообразные методы и приемы обучения, а потому подводить самостоятельную работу под понятие «метод» в качестве родового понятия некорректно.

Понятие «средство» также является не основным, а лишь вспомогательным, частным признаком и не может быть взято за родовое понятие. С учетом изложенных выше соображений мы приходим к следующему определению понятия «самостоятельная работа студентов». *Самостоятельная работа студентов* – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.

В дидактической и методической литературе можно встретить многочисленные классификации типов и видов самостоятельной работы студентов по различным основаниям и критериям:

- *по дидактической цели их применения* (познавательные, практические, обобщающие);
- *по типам решаемых задач* (познавательные, творческие, исследовательские и др.);
- *по уровню проблемности* (репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские, творческие);
- *по характеру коммуникативного взаимодействия студентов* (фронтальные, групповые, индивидуальные);
- *по месту их выполнения* (классные, домашние);
- *по методам научного познания* (теоретические; экспериментальные; на моделирование, наблюдение, классификацию, систематику).

Однако какого бы типа и вида самостоятельную работу студентов не организовывал преподаватель, важно, чтобы он учитывал и глубоко пони-

мал специфику вида деятельности самих студентов. |

Нетворческая (репродуктивная, воспроизводящая) деятельность студентов в обучении проявляется в решении стандартных, однотипных задач и такого же типа заданий. Также деятельность осуществляется по некоторому алгоритму или стереотипным моделям и образцам. В процессе организации самостоятельной работы она направлена на осмысление, запоминание усвоенных знаний и способов деятельности. Ее результатом является формирование умений, навыков решения стереотипных задач, развития логической памяти, логического (дискурсивного) мышления.

В решении творческой задачи студент сначала мысленно перебирает известные ему способы решения и, не найдя его в арсенале своего жизненного опыта, конструирует новый способ.

Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента:

1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач);

2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации – обучения;

3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач).

Организация любой самостоятельной работы студентов имеет три *этапа*: *первый* этап – постановка перед студентами целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий; *второй* этап – период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем; *третий этап* – оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов. При всей простоте названных этапов требуется большое искусство преподавателя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность.

Исключительно большое значение для целей эффективного обучения вообще и для организации самостоятельной работы, в частности, имеют общеучебные умения студентов.

С целью активизации и интенсификации самостоятельной работы студентов можно использовать ряд предписаний:

1. Последовательно усложняйте содержание задач самостоятельной учебной деятельности студентов.

2. Четко формулируйте цель выполнения заданий.

3. Для развития общеучебных умений студентов используйте «планы обобщенного характера», эвристические предписания и другие средства их активного формирования.

4. Сочетайте контроль с самоконтролем, оценку с самооценкой студентов.
5. Дифференцируйте постановку задач и заданий для самостоятельной работы студентов.

6. Гибко сочетайте самостоятельную работу студентов с другими формами и методами обучения.

7. Разработайте сквозную программу развития в организации самостоятельной работы: познавательных, организационных, коммуникативных и других умений студентов.

Понятие «обобщенные умения», как считает А.В. Усова, неадекватно понятию «общие учебные умения». Когда говорят об общих умениях, подразумевают также умения, которые являются общими для всех учебных дисциплин или для определенного цикла дисциплин.

Умения измерительные, графические, вычислительные, умение наблюдать и проводить эксперимент являются общеучебными для предметов естественного цикла. Общие учебные умения могут переноситься в различные ситуации учебной деятельности, но они, в зависимости от уровня сформированности, имеют разный уровень обобщенности. Для развития общеучебных умений необходима ориентировочная основа действий, для которой весьма эффективны планы обобщенного характера или эвристические предписания.

В качестве примера приведем план обобщенного характера (по терминологии А.В.Усовой) или эвристическое предписание (по терминологии В.И.Андреева) как правильно наблюдать и описывать наблюдаемые явления, процессы:

1. Осмыслите цель наблюдения, а для этого поставьте перед собой вопрос: Для чего проводится наблюдение?

2. Уточните предмет наблюдения. В связи с этим поставьте перед собой вопрос: Что будете наблюдать?

3. Наблюдение осуществляйте по заранее разработанному плану. Для этого представьте его мысленно или запишите предварительно в тетради.

4. До начала наблюдения определите, когда будете осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений: в процессе наблюдения или сразу же после его окончания.

5. Выберите способ наблюдения. Наблюдать можно прямым способом, т.е. визуально, или косвенным, т.е. при помощи приборов (фотоаппарат, магнитофона и т.д.).

6. Наблюдение, как и эксперимент, необходимо проводить несколько раз, это повышает его объективность.

7. При описании явлений, процессов обращайтесь внимание не только на то, как они протекали во времени, но и при каких условиях?

8. Помните, что цель описания – узнать наиболее точно и полно знаки наблюдаемых предметов, явлений.

9. При описании результатов наблюдений обратите внимание на то, что было обнаружено существенно нового и что общего, сходного с ранее известным.

10. Описание наблюдаемых явлений, процессов может быть выражено в словесной форме, представлено аналитически – в виде формул и уравнений, графически – в виде рисунков, схем и т.д.

Для организации системы самостоятельной работы студентов важно чтобы от одного занятия к другому вариативно развивался весь комплекс умений.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что некоторые преподаватели при организации самостоятельной работы студентов допускают перегрузку студентов, что резко снижает ее эффективность, кроме того, самостоятельная работа студентов чаще всего используется не как отдельная форма организации обучения, а применяется в контексте других форм организации занятий.

Таблица 13.

**Виды самостоятельной работы студентов
в зависимости от формы организации обучения**

Форма организации обучения	Виды и особенности самостоятельной работы студентов
Лекции	Активное слушание и конспектирование лекции, самостоятельная работа над предложенной литературой в контексте лекции
Семинары	Работа с литературой по теме семинара, написание реферата, подготовка тезисов для выступления на семинаре
Лабораторно-практические занятия	Экспериментально-исследовательская работа, изучение учебной и справочной литературы, оформление результатов экспериментально-исследовательской работы
Экскурсии	Работа с учебной и справочной литературой на этапе подготовки к экскурсии, написание обобщенных, аналитических отчетов по результатам экскурсии, сбор и систематика новой информации в процессе экскурсии
Игры	Работа по решению ситуативных задач и заданий, самостоятельная работа с компьютерными играми, самостоятельная работа с раздаточным дидактическим материалом
Домашняя самостоятельная работа	Выполнение упражнений, задач, подготовка рефератов, докладов, выполнение заданий, в том числе творческих

Рационально организованные аудиторные и внеаудиторные формы и типы самостоятельной работы, их интеграция в единую взаимосвязанную систему смогут способствовать формированию полноценных знаний, творческого мышления, положительного отношения к учению, оптималь-

ных способов и приемов умственного труда, самостоятельности и активности как обобщенных свойств личности студентов.

Основой для самостоятельной работы является соответствующий научно-теоретический курс, а точнее, весь комплекс полученных студентами знаний. Перед началом работы студенты получают специальное пояснение к выполнению самостоятельной работы – определяются требования, указываются источники и пособия, рекомендуется наиболее рациональная методика.

Подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам часто рассматривается и организуется, прежде всего, как индивидуальная самостоятельная работа. Однако экспериментальные исследования, практика работы вузов показывают, что и в этом случае на определенных этапах она является более эффективной, если в ней участвуют два-три человека. Второй и третий студент в этом случае выступают не только как участники взаимного контроля, но и как фактор мотивации взаимно интеллектуальной активности, обеспечивающий значительное повышение эффективности познавательной деятельности каждого участника.

Участие партнера существенно перестраивает психологическую структуру самостоятельной учебной деятельности. В случаях индивидуальной деятельности процесс подготовки субъективно оценивается как полноценный и заверченный, вместе с тем как наиболее высокий этап индивидуальной самостоятельной учебной работы на этапе «понимания» изучаемого учебного предмета. Однако во многих случаях субъективная оценка является ошибочной. В условиях вузовского обучения этот этап составляет лишь первую половину необходимой подготовительной самостоятельной работы; ее вторая часть предполагает необходимость последующего изложения усваиваемого материала, доказательства другому человеку определенных положений. Именно эта вторая часть обеспечивает полноценное осознание учебного материала. Лишь наличие второго звена самостоятельной учебной деятельности обеспечивает ее эффективность и завершенность.

При достаточно высоком методическом уровне самостоятельной учебной работы студент индивидуально может выполнять оба этапа: 1) самостоятельную индивидуальную работу; 2) изложение, обсуждение, демонстрацию этих результатов партнеру-сокурснику.

Самостоятельная работа студентов при изложении нового материала:

- проведение беседы, в которой студенты воспроизводят из пройденного то, на что педагог будет опираться при изложении нового материала;
- составление схем на доске. Студентам предлагается составить план-схему по всей теме занятия или отдельной его части;
- сопровождение изложение нового материала демонстрацией наглядных пособий, диафильмов, учебных кино-, видеофильмов, и все увиденное должно быть зафиксировано студентами в тетрадях;
- объясняя новый материал, преподаватель может прервать свой рассказ, предложив всем несложное задание, рассчитанное на небольшой

промежуток времени. Приводя отдельные факты, примеры, показывая фильмы, фотоматериалы, педагог подводит студентов к самостоятельному составлению формулировок, определений. Студенты учатся самостоятельно формулировать цели, задачи, средства физического воспитания детей дошкольного возраста.

Самостоятельная работа студентов при закреплении знаний, умений и навыков на занятиях и дома. Чтобы эта работа не сводилась к механическому заучиванию материала учебника, ее необходимо разнообразить упражнениями логического характера. Целесообразно ставить перед студентами такие вопросы, на которые нет прямого ответа в учебнике, и, чтобы ответить на них, нужно познакомиться с дополнительной литературой.

Можно отобрать из курса темы, доступные для самостоятельного изучения, но с обязательной проверкой усвоения этого материала.

Для закрепления знаний проводятся зачетные уроки, где каждый получает по 2-4 оценки. Здесь от студентов требуется самостоятельное и творческое выполнение определенных зачетных работ.

Для выполнения самостоятельной работы в помощь студентам можно предложить специальные памятки.

Активизация познавательной деятельности студентов должна быть подчинена главной цели – воспитанию личности творческой, организованной, целеустремленной и самостоятельной. Осуществление связи между проверкой знаний и объяснением нового материала – важный момент в современных требованиях к уроку. Но подобная связь возможна лишь тогда, когда содержание текущего занятия вытекает из содержания предыдущего. Необходимо привлекать студентов к осуществлению самоконтроля и взаимоконтроля, задавая вопросы типа «Все ли так думают?», «Кто думает иначе?»

Для развития у студентов навыков самоконтроля полезно использовать специальные приемы:

- проверять степень усвоения учебного материала (при домашней подготовке) путем составления плана прочитанного и пересказа главных мыслей своими словами;
- приучать студентов систематически отвечать на контрольные вопросы, требующие размышления над текстом учебника, методического пособия;
- проверять правильность выполнения письменных заданий;
- сравнивать свой ответ на вопрос с образцом;
- приобщать студентов к взаимной проверке письменных заданий, самостоятельных упражнений, к рецензированию письменных работ своих товарищей.

Разновидностью самостоятельной работы является программированное обучение, когда студенты получают задания текстового характера, которые можно сочетать с работой с учебником и с практической деятельностью.

При проверке знаний студентов используются контрольные задания как прием активизации мышления:

- задания с выбором ответа, т.е. следует выбрать из нескольких готовых ответов правильный и полный ответ;
- задания-подстановки, т. е. требуется вставить пропущенное;
- задания-сравнения;
- перфокарты.

Выполнение контрольных заданий дает возможность при небольших затратах времени активизировать деятельность каждого студента, проконтролировать его знания.

Все виды программированных карточек следует использовать на занятиях в сочетании с техническими средствами обучения. Если суммировать все задания, составленные по всему учебному курсу и выделенные в относительно самостоятельную программу обучения и контроля, то может получиться программированный задачник по данному учебному предмету.

Деловые игры дают импульс инициативе студентов, урок становится живым, лишенным сухой дидактики.

Интересно и то, что сами студенты могут вносить коррективы, предложения по дальнейшему совершенствованию организации и методики проведения деловых игр. Это один из примеров внедрения в практику элементов педагогики сотрудничества, когда студенты на уроке проявляют способность к творчеству, могут спорить, логически рассуждать, доказывать, делать выводы.

Говоря о повышении мыслительной активности студентов, нельзя не остановиться на их поисковой деятельности, на исследовательском методе работы, который позволяет студентам получать большую радость от занятия, т.к. они начинают думать и говорить своими словами, высказывать свое мнение, доказывать правильность суждения.

При написании курсовых работ студентам приходится пользоваться исследовательским методом работы, когда они связывают имеющийся материал с вновь приобретенным, работая с научной литературой, составляя рекомендации, практические советы родителям или воспитателям. Написание аннотаций к учебной литературе – это также форма самостоятельной работы студентов. Интересной разновидностью самостоятельной учебной деятельности является семинарское занятие. Задача состоит в том, чтобы организовать познавательную деятельность студентов, привить им навыки самостоятельной работы в процессе обобщения материала. Преподаватель знакомит с вопросами, определяет источники знаний, подлежащие самостоятельному изучению. Студенты готовят сообщения, рефераты, изготавливают наглядные пособия в виде схем, таблиц, графиков.

Самостоятельная работа студентов бывает коллективной и индивидуальной. Но и при коллективном выполнении задания надо организовать ее так, чтобы каждый студент самостоятельно делал свою работу. Преподаватель выступает при этом и как руководитель, и как организатор само-

стоятельной работы, и как педагог, обучающий методам и приемам усвоения знаний.

Какие же советы можно дать преподавателю по самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе обучения?

Во-первых, исследовательский метод обучения следует применять на старших курсах, когда студенты уже достаточно овладели навыками и приемами самостоятельной работы и имеют определенный запас знаний.

Во-вторых, в целях активизации познавательной деятельности следует шире использовать программированное обучение, которое усиливает и систематизирует творческую, самостоятельную, индивидуализированную работу на уроке, позволяет учитывать особенности каждого, дает возможность проверять в ходе работы правильность своих ответов.

В-третьих, развитие познавательной активности и самостоятельности тесно связано с умением организовать свой умственный труд. Для организации практической творческой деятельности необходимо выработать у студентов определенную систему умений и навыков (умение планировать, осуществлять самоконтроль, работать с книгой и дидактическим материалом и т. д.).

Выбор тематики и продолжительности семинаров осуществляется на практикуме в процессе изучения и обсуждения государственных стандартов учебной дисциплины. Вопросы для обсуждения на семинарских занятиях могут уточняться в процессе самостоятельной работы студентов в зависимости от интересов и потребностей обучающихся, от наличия необходимой литературы и т.д.

При самостоятельной подготовке к занятию студентам необходимо выполнить следующие требования.

1. Ознакомиться с содержанием вопросов для обсуждения.
2. Обсудить в группах тематику и содержание семинарского занятия и выбрать индивидуальные вопросы для подготовки доклада (краткого сообщения).
3. Просмотреть литературу по теме из предложенного библиографического списка.
4. Дополнить список литературы диссертационными и дипломными исследованиями, журнальными статьями и другими научными и учебно-методическими изданиями.
5. Найти дополнительную информацию по выбранной теме, используя средства Internet.
6. Прочитать и проанализировать литературу по теме семинара.
7. Быть готовыми ответить на все вопросы, предложенные к обсуждению в период проведения занятия.
8. Подготовиться к устному выступлению по индивидуальному вопросу.
9. Кратко письменно изложить содержание своего выступления. В нем обосновать значимость данной темы для практики образования (для профессиональной деятельности в любой организации, для становления соб-

ственной карьеры, для общекультурного самосовершенствования и т.п.); кратко (тезисно) изложить основные теоретические положения; указать источники получения информации.

Мотивация и самостоятельная работа студентов.

С формальной стороны можно говорить о трех типах мотивации:

1. Доминантный тип, связан с психологическим обликом студента и по отношению к учебному процессу может рассматриваться как присущий ему тип внутренней мотивации.

2. Ситуативная мотивация, по отношению к учебному процессу ее можно считать внешней.

3. Конформистская или суггестивная мотивация, связана с рассогласованиями между ценностными ориентациями и реальным поведением личности. В учебном процессе этот тип мотивации стимулируется целями учебного процесса, которые стоят перед студентом, поэтому его можно считать процессуальным, т.е. учебным. Для успешной организации самостоятельной работы студента необходимо сосредоточит внимание педагога, прежде всего на стимулах, отвечающих внутреннему типу мотивации.

Мероприятия, направленные на интенсификацию стимулов внутренней мотивации, делятся на две группы: касаются всего студенческого коллектива (различные варианты деловых игр); индивидуальные, связанные с преодолением различного рода психологических препятствий, которые блокируют и тормозят зарождающиеся стимулы. Эта блокировка обычно возникает из-за отсутствия у студентов творческих умений, и в первую очередь, умений исследовательских. Таким образом, формирование у студентов исследовательских умений частично уничтожает психологические барьеры.

Вопросы для самопроверки:

1. Продолжите предложение «Самостоятельная работа студентов – это ...».

2. Перечислите классификацию типов и видов самостоятельной работы студентов.

3. Назовите этапы организации самостоятельной работы студентов. Что включает в себя третий этап?

4. Назовите виды самостоятельной работы студентов в зависимости от формы организации обучения.

5. Приведите примеры групповой самостоятельной работы студентов.

6. Как можно активизировать познавательную деятельность студентов в процессе выполнения групповой самостоятельной работы?

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: (В добрый путь, ребята!). – М., 1987.
2. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Под ред. В.А.Сластенина. – Ярославль, 1974.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Общедидактический аспект. – М., 1977
5. Бадмиев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999.
6. Баранов С. П.. Сущность процесса обучения. – М., 1983.
7. Беличева С.А. Школа-микрорайон-предмет психолого-педагогического исследования // Советская педагогика. – 1991. – № 2.
8. Белкин А.С. Диагностика педагогически запущенных учащихся. – Свердловск, 1979.
9. Берак О.Л. Становление позиций личности учителя и учеников в ситуации совместной продуктивной деятельности / Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994.
10. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
11. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1970.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
13. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. – М.: Наука, 1993.
14. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспектива // Педагогика. – 1993. – № 2.
15. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. пос. – М.: Исслед. центр, 2000.
16. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. – М.- Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
17. Борисова Н.В., Бугрин В.П. Современные образовательные технологии. Краткий словарь / Под ред. Н.А.Селезневой и Н.В.Борисовой – М.: Исслед. центр, 2000.
18. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
19. Бочкина Н.В. Ситуация выбора в учебном процессе // Инновационные технологии обучения в учебно-педагогическом процессе школы и вуза. – Волгоград: Перемена, 1993.
20. Брунер Д Ж. Процесс обучения / Пер. с англ. – М., 1962.

21. Бугрин В.П. Технологии подготовки и проведения конкретных ситуаций. Обзорная лекция / Под ред. Н.А.Селезневой и Н.В.Борисовой – М.: Исслед. центр, 2000.
22. В.В. Гузеев. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
23. Варенова Л.И., Куклин В.Ж., Наводнов В.Г. Рейтинговая Интенсивная Технология Модульного обучения.- 1993.
24. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. – М.: Исслед центр, 1999.
25. Вульфов Б.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. – М.: Знание, 1989.
26. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
27. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – М., 1936.
28. Габаи Т.В., Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
29. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика. – К., 1979.
30. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. – Киев: Вища школа, 1987.
31. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989.
32. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М.: Знание, 1995.
33. Давыдов В. В. Психология: теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992.
34. Данилов М. А. Процесс обучения. – М., 1975.
35. Дидактика средней школы // Под ред. М.Н.Скаткина. – М., 1982.
36. Дидактика // под ред. Б.П.Есипова. – М., 1967;
37. Дьяченко В.К., Общие формы организации процесса обучения. Актуальные вопросы теории и практики. – Красноярск, 1984.
38. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961.
39. Жерносеков Н.К. Процесс обучения и развития. – Воронеж, 1973.
40. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высшее образование в России. – 2000. – № 3.
41. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. – Свердловск, 1971.
42. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.
43. Зорина Л.Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы. – СПб., 1983.

44. Игнатьева Е.Ю. Технологическая культура преподавателя как одно из условий повышения реализуемого уровня качества образования // Квалитативные культура, образовательная среда и технологии в образовании. Книга 5 / Мат. 10 симп. «Квалиметрия в образовании: методология и практика». – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
45. Ильин Г.Л. Личностно-ориентированная педагогическая технология (анализ понятия и практики применения). Научный доклад. – М.: Исслед. центр, 1999.
46. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
47. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.
48. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4 (175).
49. Косаков М., Афонин А., Капицци В. Активные методы обучения (разработка и использование в бизнес – образовании): Практическое руководство / ГУУ. – М., 2001.
50. Левитас Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Академия пед. и соц. наук; Московский психологический институт, 1998.
51. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991.
52. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
53. Лобанов Ю.И., Токарева В.С., Сухинина М.А. Эффективность образовательных технологий: проблемы и задачи. – М., 1999. (Новые инф. техн. в образовании / НИИВО, вып. 10).
54. Макаренко А.С. О моем опыте. // Соч. – М., 1958. – Т.5. – С. 268-269.
55. Маркова А.К., Абрамова Г.С. Учебная деятельность как предмет психологических исследований. – М., 1977. – Ч. 1.
56. Мизинцев В.П., Карпова А.Ф. Применение методов графового моделирования и информационной оценки смысловых структур в исследовании темпа формирования навыков учащихся. В кн. Дальневосточный физический сборник. – Хабаровск, 1974. – С. 183-206.
57. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллинн, 1976.
58. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пос. / Е.С.Полат и др. / Под ред. Е.С.Полат – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
59. Обучение и развитие // Под ред. Л.В.Занкова. – М., 1975.

60. Орлов О.С. Образование в развивающейся школе: Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001.
61. Орлов О.С. Педагогическое сопровождение как инновационная образовательная технология // Ученые записки института непрерывного педагогического образования. – Вып. 3: В 2-х кн. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – Кн.1.
62. Педагогика // Под ред. Г.Нойнера, Ю.К.Бабанского. – М., 1983.
63. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М., 1983.
64. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П.И.Пидкасистого, – М., 1995
65. Педагогика высшей школы: Инновационно – прогностический курс: Учеб. пособие. – Казань, 2005.
66. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
67. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. – Казань, 1968.
68. Практическая психология. Учеб. для вузов / Под ред. М.К.Тушковой. – СПб, Дидактика-Плюс, 1998.
69. Разработка педагогических тестовых материалов: Метод. указания /Авт.- сост.: В.А.Исаев, Е.Ю.Карданова, Е.Ю.Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2002. – 70 с.
70. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
71. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. Учеб. пособие для преподавателей. – М.: Росс. пед. агентство, 1998.
72. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пос. для слуш. фак-тов и ин-тов повыш. квал. преп. вузов и аспирант. – М.: Аспект Пресс, 1995
73. Теоретические основы процесса обучения в современной школе // Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М., 1989.
74. Федотова Г.А., Пчелина Е.А. Формирование эвристической деятельности студентов вуза: Монография / Под. ред. Г.А.Федотовой. – Великий Новгород, 2004.
75. Чернова Ю.К. Квалитативные технологии обучения. Монография – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование, 1998.
76. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте, в кн.: Вопросы психологии обучения и воспитания // Под ред. Г.С.Костюка, П.Р.Чаматы. – М., 1961
77. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	5
1.1. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	5
1.1.1. Философский аспект проблемы целеполагания	5
1.1.2. Педагогический аспект проблемы целеполагания	8
1.1.3. Генезис и иерархия педагогических целей	11
1.1.4. Тактические и ситуативные цели как реализация обратной связи в процессе образования и воспитания	12
1.1.5. Технологический подход к постановке учебных целей	15
1.1.6. Таксономия педагогических целей.....	17
1.2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ.....	21
1.3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	24
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНИКА ИХ ПРИМЕНЕНИЯ	33
2.1. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	33
2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	36
ГЛАВА 3. ИНФОРМАЦИОННО-ПРЕДМЕТНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	49
3.1. УЧЕБНЫЙ ПЛАН	49
3.2. УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ.....	51
3.3. УЧЕБНИК.....	52
3.4. УЧЕБНЫЙ ПАКЕТ	56
3.5. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ.....	56
ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ И УЧИЛИЩЕ	59
4.1 ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	59
4.2. ТИПОЛОГИЯ ЛЕКЦИЙ.....	64
4.3. СЕМИНАР.....	71

4.4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ И ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	77
4.5. ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ.....	89
4.6. АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	94
4.6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИК В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	99
ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ	120
ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	127
ЛИТЕРАТУРА.....	136

Учебное издание

**ТЕХНОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:**

Учебное пособие

А в т о р - с о с т а в и т е л и :
Галина Александровна Федотова
Елена Юрьевна Игнатьева

К о м п ь ю т е р н а я в е р с т к а :
Н.Е. Барт

Изд. лиц. ЛР № 020815 от 21.09.98
Подписано в печать 01.09.2006. Формат 60×84 ¹/₁₆
Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.
Объем 9 печ. лист. Тираж 500 экз. Заказ №
Издательско-полиграфический центр
Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.
173003, Великий Новгород, Б.Санкт-Петербургская, 41.
Отпечатано в ИПЦ Новгородского государственного университета
имени Ярослава Мудрого.
173003, Великий Новгород, Б.Санкт-Петербургская, 41.
Оригинал-макет подготовлен в ИНПО НовГУ.