

Б. Р. Мандель

**Методика преподавания педагогики
в современном высшем учебном
заведении**

Учебное пособие



DirectMEDIA

Б. Р. Мандель

**Методика преподавания
педагогике
в современном высшем учебном
заведении**

**Учебное пособие
для обучающихся в магистратуре**



DirectMEDIA

**Москва
Берлин
2018**

УДК 37.04
ББК 74.58
М23

Мандель, Б. Р.

М23 Методика преподавания педагогики в современном высшем учебном заведении : учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 402 с.

ISBN 978-5-4475-9534-0

Учебное пособие создано для магистрантов как будущих преподавателей высших учебных заведений, готовящих педагогов и психологов, социальных педагогов. Пособие представляет собой курс с инновационным расположением учебного материала в соответствии с модульным распределением тематики.

Учебное пособие создано на основе разработанных и апробированных программ в соответствии с современными Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС, ФГОС-3+) по специальностям «Педагогика», «Менеджмент», «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Психология управления».

Материалы пособия имеют модульное расположение тем и собраны на основе исторических и современных сведений с обращением к целому ряду смежных дисциплин: педагогики, дидактики, педагогической психологии, психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии, социальной педагогики, основ менеджмента, психологии труда, психологии управления персоналом.

Каждая тема завершается вопросами и заданиями по изученному материалу, а после модулей идут списки тематики семинаров, литература к ним.

Книга будет полезна и интересна не только магистрантам, будущим психологам и педагогам, социальным работникам, но и всем интересующимся современной педагогикой как актуальной, динамичной, активно и быстро развивающейся теоретической и практической составляющей современной науки и практики не только в нашей стране, но и за рубежом, а также вопросами ее преподавания и изучения.

УДК 37.04
ББК 74.58

ISBN 978-5-4475-9534-0

© Мандель Б. Р., текст, 2018

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2018

Введение

Курс педагогики стал преподаваться в европейских университетах в XVIII веке, у нас в России – в XIX веке. Тогда же появились и первые программы по педагогике. В современном виде программы по курсу «Общей педагогики» утвердились в 70-х годах XX века, хотя до сих пор не прекращается процесс их модернизации, особенно с введением в последнее десятилетие различных стандартов высшего образования. Кроме того, как это ни удивительно, не вполне определенным еще статус науки педагогики. Методика преподавания педагогики как учебная дисциплина тоже в достаточной мере еще не сложилась. Специфика предмета состоит в том, что методика преподавания педагогики выводит свои правила из самой педагогики.

Задачами курса «Методика преподавания педагогики в современном высшем учебном заведении» будут следующие:

- познакомить с научно-методическими основами преподавания педагогики;
- вооружить практическими умениями работы с различными источниками педагогической информации;
- включить учащихся в творческий процесс освоения и модернизации содержания курса «Педагогика»;
- дать представление о различных организационных формах обучения педагогике.

В нашем курсе мы будем анализировать содержание программ по педагогике, знакомиться с формами работы, системой оценки знаний по педагогике, особенностями внеучебной работы по предмету и др. Программа предусматривает задания на воспроизведение учебного материала, вопросы на размышление, творческие задания.

В результате изучения курса обучающиеся должны

знать:

- сущность и значение педагогики как учебной дисциплины, исторический опыт преподавания педагогики;

- основные методы, формы и средства организации учебного процесса, организации самостоятельной работы студентов при обучении педагогике;

- основные виды учебной работы, основные образовательные технологии и условия их эффективного применения в преподавании педагогике;

- современные международные тенденции развития высшего образования;
- основные принципы и направления реализации Болонских соглашений;
- основные понятия и принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании;
- особенности современной системы высшего образования;
- основные положения «системы зачетных единиц» (ECST);
- структуру и принципы построения квалификационных рамок (Европейская рамка квалификаций, Национальная рамка квалификаций РФ);
- основные инструменты реализации государственной политики в области высшего образования;
- структуру и принципы построения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и соответствующих образовательных программ;
- современные международные подходы к оценке качества высшего образования;
- особенности отечественной системы высшего образования и специфику реализации основных положений Болонского процесса в российских вузах;

уметь:

- разрабатывать учебно-методическую документацию по педагогике;

- ориентироваться в информационном пространстве модернизации высшего образования и находить необходимые источники информации;

- получать, анализировать и использовать информацию, содержащуюся в основных документах, нормирующих результаты и содержание высшего образования (рамки квалификаций, образовательные стандарты, образовательные программы);

- определять и формулировать ожидаемые результаты высшего образования, выраженные в форме компетенций, с учетом особенностей направления (специальности) и уровня высшего образования, и на этой основе формировать компетентностную модель выпускника;

- проектировать содержание образовательных программ высшего образования на основе компетентностной модели выпускника, требований федеральных государственных образовательных стандартов и системы современных подходов (контекстного, модульного, личностно ориентированного);

- рассчитывать трудоемкость различных элементов учебного плана в зачетных единицах;

- проектировать образовательную среду вуза и оценивать ее качество;

- выбирать технологии и методы обучения в вузе, включая методы контроля и оценки;

- проектировать собственную методическую систему преподавателя вуза;

- разрабатывать документацию, регламентирующую содержание и организацию образовательного процесса вуза, в соответствии с основной образовательной программой;

владеть:

- навыками отбора содержания образования по педагогике, выбора форм, методов и средств обучения, образовательных технологий при проектировании учебного процесса;

- поисковыми и аналитическими умениями, необходимыми для разработки программ высшего образования;

- технологиями реализации основных образовательных программ высшего образования;

- логикой трансформации знаний и умений в готовность к их реализации в практической деятельности;
- вариативными стратегиями преподавательской деятельности.

В ходе изучения нашего курса возможно формирование следующих компетенций:

Общекультурные:

- ОК-1 – способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу;
- ОК-2 – готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения;
- ОК-3 – готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

Общепрофессиональные:

- ОПК-2 – готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Профессиональные:

- ПК-13 – способностью применять современные методы и методики преподавания педагогики в образовательных организациях высшего образования, дополнительного профессионального образования;
- ПК-14 – способностью разрабатывать учебные планы, программы и соответствующее методическое обеспечение для преподавания педагогики в образовательных организациях высшего образования, дополнительного профессионального образования.

Модуль I

Педагогика и методика преподавания: научный аппарат и терминология, феномен и проблематика

Тема 1. Методика преподавания – соединение науки и практики

Понятие о методе и приемах обучения.

Группы методов.

Активные, пассивные интерактивные методы обучения.

Отечественные и зарубежные классификации методов обучения.

Классификация классификаций Б. Т. Лихачева.

Особенности использования дидактической игры как метода обучения.

Метод обучения (от др.-греч. μέθοδος – путь) – процесс взаимодействия между преподавателями и учениками, педагогами и студентами, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений, навыков, компетенций, предусмотренных содержанием обучения, содержанием образовательной программы, Федеральными государственными образовательными стандартами (в материалах данной темы мы расскажем и о методике преподавания как в общеобразовательных, так и высших учебных заведениях, основываясь на схожести). Иногда методы занятий называют формами.

Можно здесь сразу сказать и о приемах – *прием обучения (обучающий прием)* – кратковременное взаимодействие между преподавателем и учениками, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка, компетенции. Без сомнения, следует упомянуть (пока кратко – ниже подробнее) и о технологиях. Сегодня *педагогическую технологию* понимают как

последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Таким образом, педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Следует также помнить, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы и в сфере обучения, и в сфере воспитания.

По сложившейся традиции в отечественной педагогике методы обучения подразделяются на три группы:

- *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:*

- словесные, наглядные, практические (по источнику изложения учебного материала);
- репродуктивные – объяснительно-иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные и др. (по характеру учебно-познавательной деятельности);
- индуктивные и дедуктивные (по логике изложения и восприятия учебного материала);

- *методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:* устные, письменные проверки и самопроверки результативности овладения знаниями, умениями и навыками;

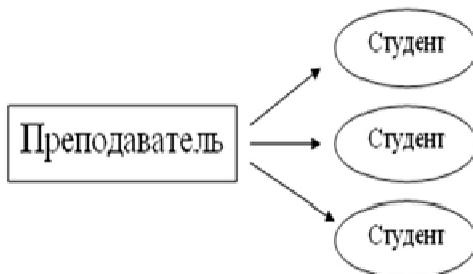
- *методы стимулирования учебно-познавательной деятельности:* определенные поощрения в формировании мотивации, чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

В педагогической практике существуют и другие подходы к определению методов обучения, которые основаны на *степени осознанности восприятия учебного материала: пассивные, активные, интерактивные, эвристические* и прочие (см. рис. 1). Эти определения вообще-то требуют дальнейшего принципиального уточнения, так как процесс обучения не может быть пассивным и не всегда является открытием для учащихся.

Подробнее.

Пассивный метод – форма взаимодействия учащихся и педагога, где педагог является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя. Связь педагога с учащимися здесь осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и пр. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учащимися учебного материала, пассивный метод считается *неэффективным*, но, несмотря на это, имеет и некоторые плюсы: *относительно легкая подготовка к занятиям со стороны педагога и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках лекции*. С учетом этого, многие преподаватели предпочитают пассивный метод остальным. Вообще, опытные педагоги успешно применяют этот метод, особенно если перед учащимися стоят четкие цели, направленные на основательное изучение дисциплины. Самый распространенный вид пассивного урока, как мы уже сказали – лекция (этот вид по-прежнему широко распространен в вузах, безусловно, в различных модификациях, где учатся вполне сформировавшиеся люди, имеющие четкие цели – глубоко изучать научную дисциплину).

Пассивный метод



MyShared

Активный метод – форма взаимодействия учащихся и педагога, при которой они постоянно взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, причем, учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники. Если при пассивном занятии основным действующим лицом и менеджером был педагог, то здесь и он, и обучающиеся имеют равные права. Если пассивные методы предполагали *авторитарный стиль* взаимодействия, то активные предполагают *демократический стиль*.

Активные методы обучения: лекции и доклады

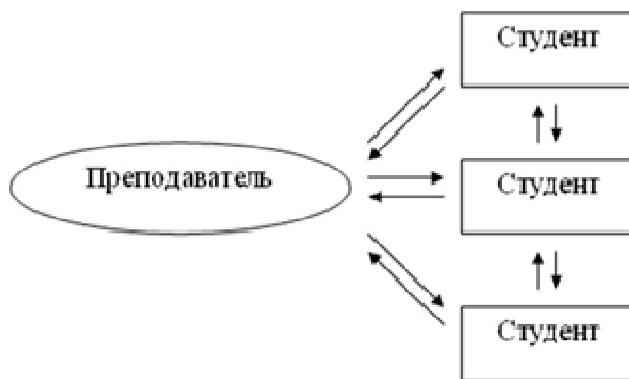
| Вид занятия | Содержание | Цель и сфера применения |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Учебная лекция | Преподаватель, используя различные подходы, представляет свой предмет, делится знаниями из этой области и дает детальную информацию | Основной метод, используемый при групповом обучении |
| Доклад | Непрерывное выступление перед аудиторией на определенную тему | Представление информации на конференции или симпозиуме |
| Демонстрации | Преподаватель или эксперт представляет учащимся изучаемый предмет, умение или навык с помощью наглядных пособий | Практическое занятие, в ходе которого используются реальные предметы, картины, ситуации для демонстрации их работы |
| Вопрос-ответ | Серия соответствующих предмету вопросов, которые преподаватель задает группе | Используется для проверки понимания учащимися и налаживания взаимодействия преподавателя и группы на всех стадиях обучения |
| Самостоятельное чтение | Чтение книг, статей и тезисов во время учебного занятия или вне аудитории | Подготовка к занятию. Самостоятельное углубленное изучение материала |

Активные методы обучения

Некоторые исследователи ставят знак равенства между активными и *интерактивными* методами, однако, несмотря на несомненное сходство, они имеют и большие различия. Интерактивные методы, в принципе, сегодня можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивный метод. Интерактивный – данный термин означает взаимодействие, режим беседы, диалога с кем-либо, обратной связи. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место педагога на интерактивных занятиях в вузах сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей. Педагог разрабатывает план (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых учащиеся подробно изучает материал). Основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися самостоятельно, под руководством преподавателя. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, но и изучают новый.

Интерактивный метод



MyShared

В мировой и отечественной педагогической теории и практике предпринято огромное усилие по классификации методов обучения. Так как *метод* категория универсальная, то, применяя понятие «многомерное образование», можно увидеть и множество его [метода] признаков, что по-разному и выступает в качестве оснований для классификаций. Разные авторы используют, естественно, часто и различные основания для классификации методов обучения.

Сегодня предложено достаточно много классификаций, в основу которых положен один или несколько признаков. Каждый из авторов приводит и вполне серьезные аргументы для обоснования своей классификационной модели. Рассмотрим некоторые из них.

1. Классификация методов *по источнику передачи и характеру восприятия информации* (Е. Я. Голант¹ и др.). Здесь выделяются следующие признаки и методы:

а) *пассивное восприятие* – учащиеся слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснения; демонстрационный);

б) *активное восприятие* – работа с книгой, наглядными источниками; лабораторный метод.

2. Классификация методов *на основании дидактических задач* (М. А. Данилов², Б. П. Есипов³). В основу классификации положена последовательность приобретения знаний на конкретном этапе (уроке/лекции и т. д.):

а) приобретение знаний;

¹ **Голант Евгений Яковлевич** (1888–1971) – российский педагог, профессор.

² **Данилов Михаил Александрович** (1899–1973) – педагог, член-корреспондент АПН РСФСР (1959), доктор педагогических наук (1960), профессор (1961). Разрабатывал проблемы методологии педагогики, педагогического образования, методики педагогических исследований. Основное внимание уделял проблемам дидактики.

³ **Есипов Борис Петрович** (1894–1967) – педагог, ч.-к. АПН РСФСР. Большое место в его научной деятельности занимали проблемы методов и организации форм обучения, теория урока, вопросы классификации уроков по основным дидактическим задачам и целям.

б) формирование умений и навыков (сегодня мы можем добавить сюда и понятие «компетенции»);

в) применение приобретенных знаний;

г) творческая деятельность;

д) закрепление;

е) проверки знаний, умений и навыков.

3. Классификация методов *по источникам передачи информации и приобретения знаний* (Н. М. Верзилин⁴, И. Т. Огородников⁵ и др.). Методами этой классификации являются:

а) словесные – живое слово учителя, работа с книгой;

б) практические – изучение окружающей действительности (наблюдение, эксперимент, упражнения).

4. Классификация методов *по типу (характеру) познавательной деятельности* (М. Н. Скаткин⁶, И. Я. Лернер⁷). Характер познавательной деятельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. Этой классификации присущи следующие методы:

а) объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный);

б) репродуктивный (границы мастерства и творчества);

в) проблемное изложение знаний;

г) частично-поисковый (эвристический);

д) исследовательский.

⁴ **Верзилин Николай Михайлович** (1903–1984) – писатель-натуралист, педагог, член-корреспондент Академии педагогических наук.

⁵ **Огородников Иван Трофимович** (1900–1978) – педагог, ч.-к. АПН РСФСР (1955) и АПН СССР (1968). Изучал вопросы истории сов. школы, системы образования, теории педагогики и методов обучения в средней и высшей школе, подготовки учителей и организации работы педагогических вузов.

⁶ **Скаткин Михаил Николаевич** (1900–1991) – советский педагог. Занимался методологией педагогической науки, вопросами совершенствования процесса обучения, содержания образования и др.

⁷ **Лернер Исаак Яковлевич** (1917–1996) – советский педагог. И. Я. Лернер является одним из разработчиков проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту. Разработал целостную концепцию образовательного процесса как системы.

5. Классификация методов, *сочетающая методы преподавания и соответствующие им методы учения или бинарные* (М. И. Махмутов⁸). Данная классификация представлена следующими методами:

а) *методы преподавания*: информационно – сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий;

б) *методы учения*: исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый.

6. Классификация методов *по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности; методам ее стимулирования и мотивации; методам контроля и самоконтроля* (Ю. К. Бабанский⁹). Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.), практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.);

- репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному);

- методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению), методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

⁸ **Махмутов Мирза Исмаилович** (1926–2008) – педагог-теоретик, востоковед. Разработал теорию методов проблемно-развивающего обучения в общеобразовательной и профессиональной школе.

⁹ **Бабанский Юрий Константинович** (1926–1987) – советский педагог. Широко известны его труды по теории педагогики, дидактическим проблемам, оптимизации учебно-воспитательного процесса в школе, учебные пособия для вузов, педучилищ.

в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

- методы устного контроля и самоконтроля;
- методы письменного контроля и самоконтроля;
- методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

7. Классификация методов обучения, в которой *в единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного моделирования.*

8. Классификация методов *в сочетании с формами сотрудничества в обучении* предложена немецким дидактом Л. Клинбергом¹⁰:

а) монологические методы:

- лекция;
- рассказ;
- демонстрация;

б) формы сотрудничества:

- индивидуальные;
- групповые;
- фронтальные;
- коллективные.

в) диалогические методы:

- беседы.

9. Классификация польского ученого К. Сосницкого¹¹ предполагает существование двух методов учения:

- а) *искусственное (школьное)*;
- б) *естественное (оказиальное)*.

Им соответствуют:

- а) *преподносящее учение*;
- б) *поисковое учение*.

¹⁰ **Лотар Клинберг** (1926-1999) – известный немецкий философ, композитор педагог.

¹¹ К сожалению, данные о К. Сосницком отсутствуют.

10. Классификация (типология) методов преподавания, изложенная в «Введении в общую дидактику» В. Оконя¹² (Польша), представлена четырьмя группами:

а) методы усвоения знаний, основанные главным образом на познавательной активности репродуктивного характера (беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой);

б) методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, основанные на творческой познавательной активности в ходе решения проблем:

– *классический проблемный метод*, модифицированный под польскую систему образования (в нем присутствуют четыре важных момента: создание проблемной ситуации; формирование проблем и гипотез их решения; упорядочение и применение полученных результатов в новых задачах теоретического и практического характера);

– *метод случайностей* (распространен в Англии и США) относительно прост и основан на рассмотрении небольшой группой учащихся описания какого-либо случая: формулировка учащимися вопросов объяснения этого случая, поиск ответа, ряда возможных решений, сопоставление решений, обнаружение ошибок в рассуждениях и т.д.;

– *ситуативный метод* основан на введении учащихся в сложную ситуацию, задача понять и принять нужное решение, предвидеть последствия этого решения, найти другие возможные решения;

– *банк идей* – это метод мозгового штурма; основан на групповом формировании идей решения какой-либо задачи, проверке, оценке и выборе нужных идей;

– *микро-преподавание* – метод творческого обучения сложной практической деятельности, используется, в основном, в педагогических вузах; на видеомagneтофон записывается, например, фрагмент школьного урока, а затем проводится групповой анализ и оценка этого фрагмента;

¹² **Винценты Оконь** (1914-2011) – польский ученый-педагог с мировым именем, известный своими работами в области дидактики, истории образования и психологии обучения.

– *дидактические игры* – использование игровых моментов в учебном процессе служит процессу познания, учит уважать принятые нормы, способствует сотрудничеству, приучает как к выигрышу, так и к проигрышу. К их числу относятся: инсценированные забавы, т.е. игры, симулятивные игры, деловые игры (они не получили большого распространения в польской школе);

в) методы оценочные, называемые также *экспонирующими* с доминанцией эмоционально-художественной активности:

- импрессивные методы;
- экспрессивные методы;
- практические методы;
- учебные методы;

г) практические методы (методы реализации творческих задач), характеризующиеся преобладанием практико-технической деятельности, изменяющей окружающий мир и создающей его новые формы: они связаны с выполнением различных видов работ (например, по дереву, стеклу, выращиванию растений и животных, изготовлению тканей и т. д.), разработкой моделей работ (рисунка), формированием подходов к решению и выбор лучших вариантов, построение модели и проверка ее функционирования, конструирования заданных параметров, индивидуальная и групповая оценка выполнения задания¹³.

Основанием такой типологии методов у В. Оконя является идея постоянного развития творческих основ личности через структурирование преподаваемых знаний и методов преподавания. *«Информация, которая необходима человеку, всегда предназначена для какой-то цели, а именно для познания структуры действительности, уклада окружающего нас мира природы, общества, культуры. Структурное мышление – это такое мышление, которое объединяет известные нам элементы этого мира. Если, благодаря удачному методу обучения, эти структуры укладываются в сознание молодого человека, то каждый из элементов в этих структурах имеет собственное место и связан с*

¹³ Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990.

*другими структурами. Таким образом, в представлении учащегося образуется своеобразная иерархия – от самых простых структур наиболее общего характера до сложных. Понимание основных структур, имеющих место в живой и неживой природе, в обществе, в технике и искусстве, – может способствовать творческой деятельности, основанной на познании новых структур, подборе элементов и установлению связей между ними*¹⁴.

11. Исходя из того, что целостный педагогический процесс обеспечивается единой классификацией методов, которая в обобщенном виде включает в себя все остальные классификационные характеристики методов, Б. Т. Лихачев¹⁵ называет ряд классификаций, составляющих *классификацию классификаций*. За ее основу он берет следующие:

– классификация по соответствию методов обучения логике общественно-исторического развития;

– классификация по соответствию методов обучения специфике изучаемого материала и форм мышления;

– классификация методов обучения по их роли и значению в развитии сущностных сил, психических процессов, духовно-творческой активности;

– классификация методов обучения по их соответствию возрастным особенностям детей;

– классификация методов обучения по способам передачи и получения информации;

– классификация методов обучения по степени эффективности их идейно-воспитательного воздействия, «влияния на формирование сознания детей, внутренних мотивов» и стимулов поведения;

– классификация методов обучения по основным этапам обучающе-познавательного процесса (методы этапа восприя-

¹⁴ Там же.

¹⁵ **Лихачев Борис Тимофеевич** (1929-1998) – педагог, действительный член РАО (1993; действительный член АПН СССР с 1990). Изучал закономерности воспитания как саморазвития детской личности и как целенаправленный педагогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия и др.

тия – первичного усвоения; методы-этапа усвоения-воспроизведения; методы этапа учебно-творческого выражения)¹⁶.



Б. Т. Лихачев

В выделенных Лихачевым классификациях отдается предпочтение последней как научно-практической, синтезирующей в обобщенном виде характеристики методов обучения всех других классификаций.

В ряд названных классификаций методов обучения можно было бы еще добавить десятка два-три. Все они не лишены недостатков, но, в то же время, имеют и достоинства. Универсальных классификаций нет и не может быть – учебный процесс – динамичная конструкция. В реальном педагогическом процессе разнообразные методы получают свое развитие, принимают новые свойства. И объединение их в группы по жесткой схеме не оправдано, ибо это сдерживает совершенствование учебного процесса. По-видимому, следует двигаться по пути их

¹⁶ Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 2010.

универсального сочетания и возможностей применения с целью достижения высокой степени адекватности решаемым учебным задачам. На каждом этапе учебного процесса одни методы занимают доминирующее, другие подчиненное положение. Одни в большей степени, другие в меньшей обеспечивают решение учебных задач.

На наш взгляд, совершенно особняком стоит **учебная дискуссия** (конечно, по сути ее относят к словесным методам – см. выше). Главное ее назначение – стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмыслению различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Но для этого необходима обстоятельная предварительная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане, и наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысль, убедить оппонентов – лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой¹⁷.

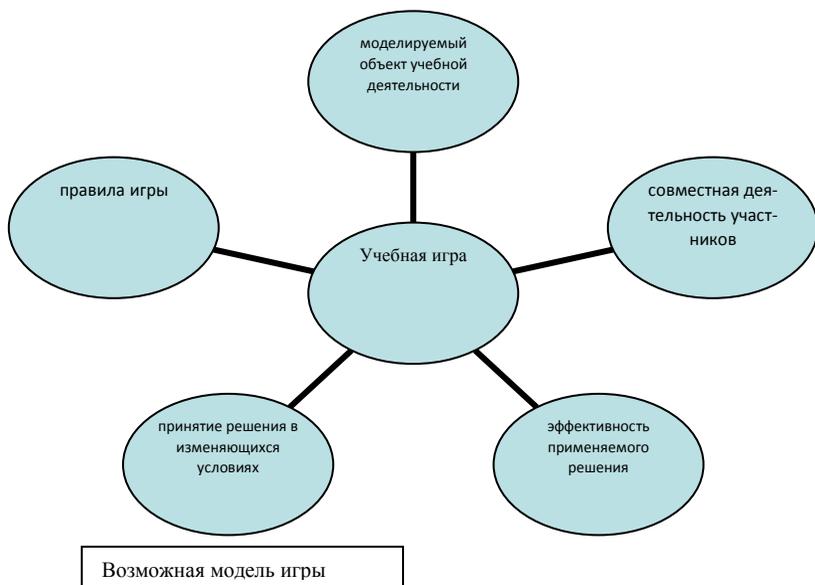
Учебная дискуссия, с одной стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой – учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. В такой ситуации, естественно, и педагог должен сам демонстрировать перед учениками образец такого стиля аргументации, учить точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам детей, уважительно вносить поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на истину в последней инстанции. Учебная дискуссия частично может применяться и на первом курсе, и, в полную меру, на старших.

Автор данного пособия не может не заострить ваше внимание на упомянутом уже выше использовании дидактической игры в обучении.

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений,

¹⁷ Подласый И. П. Педагогика. – М., 1996.

процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной *игровой учебной деятельности*. Дидактическая игра – это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Игру, организованную в целях обучения, можно назвать учебной игрой. Ее основными структурными элементами являются: *игровой замысел, сюжет или содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются участниками или предлагаются организаторами. Эти элементы тесно взаимосвязаны.* Технология дидактической игры – это конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность представляет собой самостоятельное движение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом этой деятельности. Полученная информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения. Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Дидактическая игра как метод содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем, педагогическая практика показала, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль только тогда, когда они используются как итог, результат, обобщение всего арсенала традиционных методов, но ни в коем случае не их замена.



подготовка к самостоятельным занятиям; постановка главной задачи;
выбор имитационной модели объекта; решение задачи на ее основе;
проверка, коррекция; реализация принятого решения;
оценка его результатов;

Этапы проведения игры

Конечно, представить все методы практически невозможно, а, вероятно, и не нужно, так как ряд классификаций содержит значительное количество совпадений, точек пересечения и соприкосновения. Мы представили несколько наиболее распространенных классификаций и самих методов для того, чтобы те, кто работает с данным учебным пособием, имели общее представление об их многообразии как реальном отражении сложности и противоречивости учебного процесса (заметим, что по вполне понятным причинам мы не затрагивали пока вопросы о методах воспитательной работы).

Вопросы и задания по материалам Темы 1

1. Что такое метод обучения?
2. В чем сходство методов и приемов обучения?
3. На какие основные группы делит все методы отечественная наука?
4. Дайте обзор наиболее известных классификаций методов обучения.
5. Подготовьте сообщение о любой из классификаций по выбору.
6. Расскажите о *классификации классификаций* Б. Т. Лихачева.
7. Дайте представление о дидактической игре как методе обучения.

Тема 2. Педагогика как наука, процесс и объект исследования

Общее представление о педагогике как науке. Объект, предмет, задачи педагогической науки.

Функции педагогики: теоретическая и технологическая.

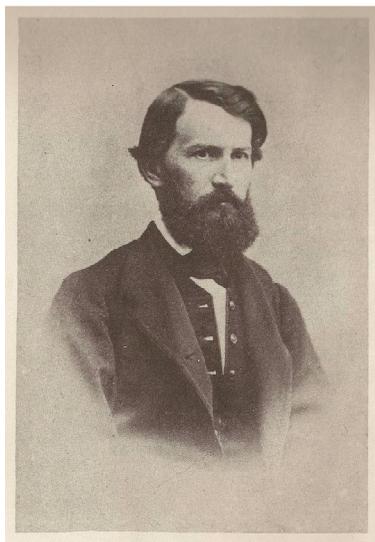
Связь педагогики с другими науками: философией, психологией, биологией, антропологией, медициной, политологией, экономическими науками.

Свое название педагогика получила от греческого слова «*παιδαγωγική*» с корнями «дитя, ребенок» и «веду», «водить» – отсюда и значение: «детоводство», «детовожждение», или «детоведение» (варианты перевода могут быть другими, но не уходящими далеко от современного понимания – *pedis* – нога...). В Древней Греции эта функция (детовожждения, детосопровождения) осуществлялась непосредственно – *педагогами* – так назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в учебное заведение. Позже педагогами стали вольнонаемные люди, которые занимались уже наставничеством, воспитанием и обучением детей.

В Древней Руси первые учителя назывались, и, как мы понимаем, не без основания, «мастерами». Как правило, это были свободные люди (церковники или мирские), которые обучали детей чтению, письму, молитвам: «...*книги писати и учити ученики грамотные хитрости*».

Конечно, каждый человек опытным путем приобретает определенные навыки воспитанности, знания и начинает понимать некоторую зависимость между различными педагогическими явлениями. Первобытные люди обладали знаниями, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил (именно они составили «базу» пословиц и поговорок многих народов на Земле), ставших еще и основой народной педагогики или этнической педагогики. Эти знания, действительно, помогают человеку существовать в обществе, взаимодействовать с другими людьми, общаться с ними, заниматься самосовершенствованием.

ем, выполнять родительские функции и т. д. Но следует помнить, что народная педагогика, хотя она и старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них, возникнув в ответ на объективную социальную потребность в обучении и воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности, не может заменить книги, учебные заведения, преподавателей, науки.



К. Д. Ушинский

Конечно, сама педагогическая наука, в отличие от житейских, бытовых, «дворовых» знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинно-следственные отношения между явлениями, связанными, так или иначе, с воспитанием, наставничеством, передачей опыта. Она и описывает их, используя специальную терминологию, и объясняет, и отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания, получения образования, косвенного или прямого

участия в педагогическом процессе. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и, по возможности, грамотно управлять процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К. Д. Ушинский¹⁸ предостерегал от эмпиризма в педагогике, а педагогическую практику без теории он вполне обоснованно соотносил со знахарством в медицине¹⁹. Естественно, житейский педагогический опыт не исчезает – он передается из поколения в поколение, выдерживая испытания, меняя ориентиры и переоценивая ценности, сохраняясь в педагогической культуре народа, его ментальности и сегодня, составляя основу и этнической педагогики и всего научного педагогического знания.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области – понять, что она изучает, осмыслить ее объект и предмет.

Рассматривая педагогику тщательно и вполне научно, можно увидеть несколько основных концептуальных подходов:

- *«бытовой»* – та самая, только что нами названная житейская педагогика – каждый человек на протяжении жизни выступает в роли «педагога», то есть обучает и воспитывает своих детей, внуков, членов семьи, сотрудников по работе и пр.

- *педагогика – междисциплинарная область человеческого знания.* Вполне возможно, что такой подход можно оценить и как отрицающий педагогику как самостоятельную [теоретическую] науку, имеющую свою область отражения явлений бытия, жизнедеятельности человека. Однако мнение, что в таком случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (культура, политика и др.), кажется надуманным, тенденциозным – междисциплинарность вовсе не предполагает столь далекое отвлечение от основной функции науки педагогики – человек в системе образования, обучения, воспитания, воздействия на общекультурном, обще-

¹⁸ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824-1870 (1871) – выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

¹⁹ Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника престола // Проблемы педагогики. – М. 2002.

научном, общеполитическом уровне – педагогика, в принципе, приобретает поистине великий масштаб.

- *педагогика – прикладная дисциплина*, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Такой подход совершенно понятен и вряд ли будет отрицаться;

- *педагогика как практика* – педагогику рассматривают и как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему (здесь подразумевается уже не семейный, а вполне институциональный способ – школа, вуз и пр.);

- *педагогика как наука* – она познает и совершенствует способы влияния на развитие человека в единстве природного, общественного и индивидуального. Отсюда: педагогические учения строятся на фундаменте целостного, системного знания о развивающемся человеке с использованием данных психологии, философии, истории, социологии, медицины и других наук.

Итак, педагогика тесно связана с различными областями человекознания.

Скажем, тесная взаимосвязь с философией, этикой и эстетикой. *Философские науки* помогают определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления, наделяют нас информацией о происходящих в науке и обществе переменах, тем самым помогая корректировать направленность воспитания. *Этика* дает представления о путях нравственного формирования человека. *Эстетика* раскрывает принципы ценностного, художественного отношения к миру. *Социология* помогает педагогике найти пути перевода общих результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания. Педагогика связана и с *экономикой* и *менеджментом*, решая проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека. *Анатомия и физиология* составляют базу для понимания биологической сущности

человека – развития высшей нервной деятельности, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств. Автор с удовольствием добавит в этот список и *риторику*, и *конфликтологию*, и *основы актерского мастерства*...

Взаимосвязь педагогики и *психологии* является уже традиционной и абсолютно понятной (и просто необходимой!). Результаты психологических исследований позволяют педагогам организовать процессы обучения и воспитания, опираясь на знание психологии. Каждый раздел педагогики находит опору в соответствующем разделе психологии: дидактика, например, опирается на теорию познавательных процессов; теория воспитания базируется на психологии личности и т. д. Интеграция этих наук, кстати, привела к возникновению пограничных отраслей: педагогической психологии и психопедагогики.

Педагогика – наука развивающаяся, не стоящая на месте, не закрытая для инноваций, принимающая критику и нововведения...

- педагогика как *отрасль гуманитарного знания* входит в общекультурный контекст современной жизни. Определить ее в таком аспекте можно как *педагогическую культуру* человека.

Теперь обратимся к многочисленным определениям нашей науки.

Большая советская энциклопедия:

Педагогика (греч. *paidagogike*), наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения.

Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона:

Педагогика, греч., наука о воспитании и обучении. У древних греков в основу воспитания было положено гармоническое развитие души и тела (Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель); у римлян стало преобладать риторическое направление.

Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля:

Педагогика ж. греч. наука о воспитании и обучении детей, молодежи. Педагогический институт, образующий учителей. Педагог, человек, посвятивший себя этому предмету.

Толковый словарь иноязычных слов:

Педагогика, и, мн. нет, ж. [нем. Pädagogik < греч. paídagōgikē]. Наука о воспитании и обучении. Педагогический – относящийся к педагогике. Педагогичный – соответствующий требованиям педагогики.



А. С. Макаренко

Как видим, определения близки, но, видимо, не совсем позволяют понять целостную фундаментальную основу функционирования педагогической практики – ведь содержание ее составляет совокупность самых различных (порой даже совсем фрагментарных) представлений об отдельных сторонах педагогических явлений. Потому будем считать нашим основным подходом тот, согласно которому педагогика – *самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.*

В 1922 году А. С. Макаренко²⁰ – замечательный педагог-практик – сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является педагогический факт (явление)²¹. При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, педагогика, как наука о человеке, изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию личности. Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это уже объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием человека. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования, а оно, в свою очередь, и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика. Педагогика исследует совсем особый вид деятельности. Эта деятельность – четко целенаправленная, потому что педагог/воспитатель/учитель/наставник не могут не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.) – если посмотреть более широко, можно сказать, что это деятельность по выполнению важной функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда употребляют словосочетание «трансляция культуры». На этом основании можно определить *педагогика как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества. Этот вид деятельности, направленный на*

²⁰ **Антон Семенович Макаренко** (1888-1939) – советский педагог и писатель. Согласно позиции ЮНЕСКО (1988) А. С. Макаренко отнесен к четырем педагогам (наравне с Д. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори), определившим способ педагогического мышления в XX веке.

²¹ Макаренко А. С. Сочинения в семи томах. Том VII. – М., изд. АПН РСФСР, 1957-1958.

*усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие, и есть объект педагогической науки*²².

Мы уже увидели концепцию существования педагогики как науки, определив наличие глубокого теоретического уровня, следовательно, и предмет педагогики можно сформулировать таким образом: *система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки. Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте дидактики, ученик/обучающийся/школьник/студент предстанут как объект преподавания и субъект учения.*

А вот и еще: предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в данном случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологии его (образования) организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия. Исходя из этого, целью современной педагогики является развитие и формирование всесторонне развитой и гармоничной личности, а главной задачей становится накопление и систематизация знаний о воспитании человека.

Установим и основные функции педагогики – *познание, исследование причин и следствий различным образом/способом/методом/средством организованного воспитания, развития, образования и обучения людей и определение на этой основе для самой педагогической практики лучших путей и способов достижения поставленных целей (воспитательная и образовательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учреждениях, социальных институтах, семье и т. д.).*

²² Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве:

- *теоретическая* функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- описательном или объяснительном пути изучения передового и инновационного педагогического опыта; диагностическом – путем выявления состояния педагогических явлений, успешности/неуспешности или эффективности/неэффективности деятельности педагога и учащихся и выявления условий и причин, их обеспечивающих;

- прогностическом – как экспериментальное исследование педагогической действительности и построение моделей преобразования этой действительности. Прогностический уровень, как видим, прямо связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных, возможно, скрытых или неявных явлений в педагогическом процессе и с научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, явственно опережающих реальную образовательную практику;

- *технологическая* функция педагогики тоже предлагает три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (образовательных стандартов, учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций и т.д.), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих нормативную структуру педагогической деятельности, ее содержание и характер;

- преобразовательный, или преобразовательский – направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее действительного совершенствования и реконструкции;

- рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и возможную последующую коррек-

цию взаимодействия научной теории и педагогической практики.

Вопросы и задания по материалам Темы 2

1. Расскажите об истории происхождения термина педагогика.
2. Подготовьте самостоятельно сообщения о педагогике прошлого: Древняя Греция, Восток, Древняя Русь, эпоха Возрождения, Новое время (по выбору).
3. Что представляют собой различные концептуальные подходы к пониманию педагогики?
4. Почему А. С. Макаренко считал, что объектом исследования научной педагогики является педагогический факт (явление)?
5. Вспомните основные определения педагогики и сравните их, определив сходство и различие.
6. Что представляют собой основные функции педагогики?
7. Что такое объект, предмет педагогики?
8. Каковы цели и задачи педагогической науки?

Тема 3. Методология и проблемы преподавания педагогики

Методология науки как особое учение.

Структура методологического знания.

Системный подход в методологии.

Деятельностный, культурологический и антропологический подходы в методологии науки.

Методы исследования в педагогике.

Структура педагогического знания.

Для интерпретации накопленных педагогикой фактов и явлений, как и в любой, да и во всей человеческой научной деятельности нужны научно обоснованные, правильно отобранные методы исследования. Они, естественно, обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших название *методологии*.

В современном науковедении под методологией понимают *учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности*. Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения; формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач. Исходя из этого, методологию преподавания педагогики следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и педагогическом преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. Но методологическое знание может выступать либо в *дескриптивной*, либо в *прескриптивной* форме, то есть в форме предписаний, прямых указаний к деятельности.

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а прескриптивная направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с раз-

работкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В структуре методологического знания можно выделить несколько уровней: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание первого, высшего, *философского* уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – *общенаучная* методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – *конкретно-научная* методология – совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя и проблемы, специфические для научного познания в данной области, и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – *технологическая* методология – составляют методика и техника исследования, или набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный *нормативный* характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

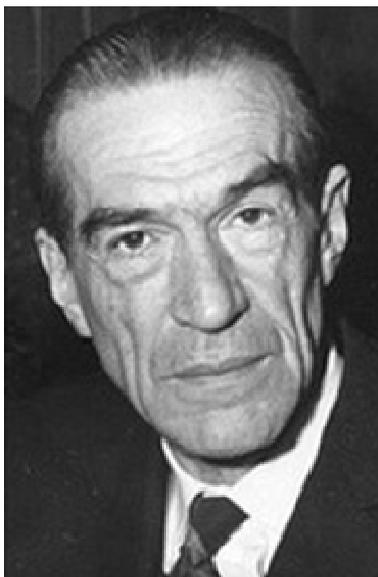
Общенаучная методология может быть представлена *системным подходом*, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует практика, в нашем случае, педагога, преподавателя на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Такой подход позволяет выявить *интегративные* системные свойства и *качественные* характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют *реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.*

Системный подход требует реализации и *принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики.* Педагогическая практика является действенным критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

Системный подход ориентирует нас на выделение в педагогической системе и в самой развивающейся личности *интегративных, инвариантных* системообразующих связей и отношений, на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает и выяснение вклада отдельных компонентов в развитие личности как системного целого. В этом отношении системный [подход] очень тесно связан с *личностным* подходом, который означает при конструировании и осуществлении педагогического процесса точную ориентацию

на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, требуя признания уникальности любой личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, а также предусматривая опору (в образовании) на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.



А. Н. Леонтьев

Поскольку любая человеческая деятельность — это основа, средство и решающее условие развития личности, понятна и необходимость реализации в преподавании педагогики, как и в самом педагогическом исследовании деятельностного подхода [тесно связанного с личностным]. Как писал А. Н. Леонтьев²³, «...для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не

²³ **Алексей Николаевич Леонтьев** (1903-1979) — советский психолог, философ, педагог и организатор науки.

тождественную) той, которая стоит за этими достижениями». Ясно, чтобы подготовить воспитанников/учащихся к самостоятельной жизни и разносторонней практике, необходимо, в меру возможностей, вовлечь их в эти виды деятельности, организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Деятельностный подход требует перевода молодого человека в позицию субъекта познания, труда и общения. А это, в свою очередь, требует реализации полисубъектного (диалогического) подхода, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. *Полисубъектный подход* основан на твердой вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. И активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются здесь не изолированно, так как они развиваются только в условиях взаимоотношений (построенных по принципу диалога/полилога) с другими людьми. *Диалогический/полилогический/полисубъектный подход, в единстве с личностным и деятельностным, составляют сущность методологии современной гуманистической педагогики и методики ее преподавания.*

Реализация вышеперечисленных принципов осуществляется во взаимосвязи и с *культурологическим* подходом. Культура здесь понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Отсюда – освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Мы понимаем, что человек, молодой человек живет и учится в совершенно конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход естественным образом часто трансформируется в *этнопедагогический*. При таком подходе проявляется *единство ин-*

тернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. К сожалению, в нашей стране значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось и недооценивается полностью до сих пор. Более того, заметна *тенденция игнорирования* богатого наследия национальных культур, в частности, народной педагогики, а, между тем, национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Игнорирование национального элемента обернулось даже вполне законным, хотя и жестоким изгнанием русского языка и культуры из образовательной практики бывших республик Советского Союза... И задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой, максимально использовать ее воспитательные возможности.

Как ни странно, это звучит, но одним из возрождающихся (новых?) является *антропологический* подход, который впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании это означало *системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.* К обширному кругу антропологических наук К. Д. Ушинский отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, считал он, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, то есть человека. *«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»*²⁴. Эта мысль выдающегося русского педагога — великая и неизменная истина педагогики.

Выделенные и только что перечисленные методологические принципы (подходы) педагогики и ее преподавания как

²⁴ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — М.: Фаир-Пресс, 2004.

отрасли гуманитарного знания позволяют определить действительные проблемы, стратегию и тактику науки, основные способы и приемы их разрешения, возможность проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию, получить объективные знания и уйти часто мешающих нам сегодня педагогических стереотипов.

Теперь напомним об исследованиях: под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Как и все научные исследования, по направленности их можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования результатом имеют обобщающие концепции, подводящие итоги теоретических и практических достижений педагогики. Они предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования – работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование, как мы знаем, предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования,

формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Для нас, для методики преподавания педагогики важно то, что уже обоснование *актуальности* включает в себя указание на необходимость и своевременность изучения и решения какой-то конкретной педагогической проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерии актуальности динамичны, подвижны и зависят от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является именно социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Социальный заказ требует обоснования конкретной *темы*. Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема может находиться в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. *Цель* – это переформулированная проблема. Формулировка *проблемы* влечет за собой выбор *объекта* исследования. Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект – это то,

на что направлен процесс познания. *Предмет* исследования – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские *задачи*, которые, как правило, направлены на проверку *гипотезы*. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. *Теоретическое значение* исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели выявления проблемы, тенденции, направления. *Практическая значимость* исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п. Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования, они зависят также от времени получения нового знания.

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка *методик исследования*. Это комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность [с наибольшей достоверностью] исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является педагогический, образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии – это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления

закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Их можно определить таким образом:

– *методы изучения педагогического опыта, педагогической практики, педагогического процесса;*

– *методы теоретического исследования;*

– *математические методы.*

Методы изучения педагогического опыта, педагогической практики, педагогического процесса, как и процесса преподавания самой педагогики – это способы исследования реально складывающегося и развивающегося опыта организации образовательного процесса. Это может быть передовой опыт – опыт лучших педагогов и опыт рядовых преподавателей, опыт целого вуза или региона. Трудности здесь отражают действительные противоречия педагогического процесса, назревшие или только назревающие проблемы.

Конкретно применяются, по большей части, такие методы, как *наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.*

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого можно получить конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится по заранее намеченному плану (с выделением конкретных объектов наблюдения). Можно выделить и этапы наблюдения:

- ✓ определение задач и цели;
- ✓ выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);
- ✓ выбор способа наблюдения, не мешающего исследуемому объекту и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации;
- ✓ выбор способов фиксации/регистрации наблюдаемого; обработка и интерпретация полученной информации.

Исследователи выделяют наблюдение *включенное* (исследователь становится членом группы, в которой ведется наблюдение) и *невключенное* (со стороны); *открытое* и *скрытое* (инкогнито); *сплошное* и *выборочное*.

Наблюдение – доступный метод, но имеет и недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают значительное, заметное влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование.

Вообще, *беседа* – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не стало выясненным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Ведется в свободной форме (без записи ответов собеседника). Разновидностью беседы можно назвать *интервьюирование*, пришедшее в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто (блокнот, средства аудио и видеозаписи).

Анкетирование – метод самого массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Если беседу и интервью можно называют опросом очным, «лицом к лицу», то анкетирование заочным. Результативность и беседы, и интервьюирования, и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это, собственно, перечень вопросов (вопросник). Разработка *вопросника* предполагает: определение характера информации, которую необходимо получить, формулирование ряда вопросов, которые должны быть заданы, составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования, исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать изучение *продуктов деятельности* (учащихся): письменных, графических, творческих и контрольных работ, курсовых работ, результатов экзаменов, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей и конспектов по отдельным дисциплинам и т.д. Подобные работы могут дать необходимые све-

дения об индивидуальности учащегося, достигнутом уровне умений, навыков, компетенций в той или иной области и пр.

Изучение документации (личных дел учащихся, медицинских карт и т. д.) дает нам целый ряд вполне объективных данных, представляющих реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания, активное воздействие исследователя на педагогическое явление, измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия.

Выделяют следующие этапы эксперимента:

- *теоретический* (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- *методический* (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- *собственно эксперимент* – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- *аналитический* – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Выделяют эксперимент *естественный* (в условиях текущего образовательного процесса) и *лабораторный* – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще в педагогике используется естественный эксперимент. Он может быть *длительным* или *кратковременным*.

Педагогический эксперимент может быть *констатирующим*, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или *преобразующим* (*развивающим*), когда проводится

целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности студента или студенческого коллектива/группы. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо хорошо владеть техникой его проведения, а, кроме того, важны деликатность, эмпатийность, такт, чуткость, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым (с учетом того, что это все же, в основном, молодые люди).

Только что названные методы можно назвать и методами *эмпирического познания* педагогических явлений. Они служат для сбора научно-педагогических фактов, которые затем планомерно и организованно подвергаются теоретическому анализу. Отсюда и выделение специальной группы – *методов теоретического исследования*.

Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя и систематизируя их, мы выявляем общее и особенное, устанавливаем общие принципы, выводим правила. Анализ всегда идет рядом с синтезом, помогает глубже проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Индуктивные и дедуктивные методы – логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез, для оценки фактов, они связаны с изучением специальной литературы: научных трудов по педагогике и психологии; историко-педагогических работ и документов, периодической педагогической печати, художественной литературы, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки полученных данных опросов и экспериментов, для установления количественных зависимостей, корреляций между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются *регистрация, ранжирование, шкалирование*.

С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей: среднее арифметическое (например, определение количества ошибок в работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого человека в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); степень рассеивания – дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др. Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Сегодня широко используется компьютерная обработка данных при помощи, например, общеизвестной программы Statistica (как самостоятельный продукт пакет впервые заявил о себе в 1991 г. и с тех пор занимает лидирующее положение среди специализированных статистических программ. Благодаря профессионализму исполнения, простоте освоения и удобству использования пакет приобрел большую популярность – зарегистрировано свыше 500 тыс. пользователей. Statistica позволяет проводить исчерпывающий, всесторонний анализ данных для научного, коммерческого и инженерного применения. Программа обладает превосходными средствами представления результатов анализа в виде таблиц и графиков, позволяет автоматически создавать отчеты по проделанной работе. Система подсказок составлена настолько продуманно и так удобна в обращении, что с ее помощью можно обучаться не только

работе с самим пакетом, но и современным методам статистического анализа).

Автор данного пособия как педагог с достаточно большим стажем педагогической и научно-педагогической работы позволил бы себе выделить в совершенно особую категорию такой метод как *изучение педагогического опыта*. В широком смысле – это организованная познавательная деятельность, направленная на установление исторических связей воспитания, выделение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах с одновременным поиском нового, высокотехнологичного. С помощью данного метода анализируются пути решения конкретных проблем, выводятся обоснованные заключения о целесообразности их применения в данных [новых] исторических условиях (поэтому, кстати, рассматриваемый метод нередко называют историческим). Однако изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных требований: обращение особого внимания на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам; раскрытие механизма достижения высоких результатов обучения и воспитания; проблемы получения знания и одаренности обучающихся и т.д. Чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекают исследователи и педагоги-практики.

Итак, методологической основой педагогики сегодня принято считать философию с ее идеями целостности и системности, методами структурного анализа, хотя стоит помнить о некоторой эклектичности – немало современных педагогических систем создано на основе соединении идей и подходов различных философских течений, например экзистенциализма, прагматизма, неопозитивизма и др.

Развитие воспитания как явления общественного (и, в определенной мере, политического) исследует история педагогики. Принцип историзма – важнейший для развития любой науки – понимая и оценивая прошлое, мы предугадываем будущее. Исследование того, что уже было, сопоставление с настоящим помогают лучше проследить основные этапы развития современных явлений и часто предостерегают от повторения оши-

бок прошлого, делают обоснованными прогностические предположения, устремленные в будущее.

Общая педагогика – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяют два уровня: теоретический и прикладной (нормативный).

Традиционно общая педагогика содержит несколько больших разделов: 1) общие основы; 2) дидактика (теория обучения); 3) теория воспитания; 4) школоведение; 5) педагогика высшего образования; 6) андрагогика, или образование и воспитание взрослых. Названные разделы в последнее время настолько разрослись, что стали самостоятельными отраслями знаний.

Можно сказать и о такой составляющей науки, как *возрастная педагогика*. Здесь изучаются закономерности воспитания, отражающие специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Возрастная педагогика сегодня охватывает всю систему образования – в ее компетенции закономерности учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических учебных заведениях, особенности воспитания в средних учебных заведениях всех типов, вопросы воспитания молодежи, получающей среднее и высшее образование, в том числе, через систему вечерних (сменных, заочных) школ или с помощью сети Интернет (дистанционное обучение). Уже оформлены самостоятельные педагогические дисциплины, отражающие специфические особенности воспитания в отдельных возрастных группах и типах учебно-воспитательных учреждений – *производственная педагогика, педагогика дистанционного обучения, коррекционная педагогика, педагогика пенитенциарных учреждений* и др.

Среди отраслей, занимающихся педагогическими проблемами, *педагогика высшей школы* прогрессирует чрезвычайно быстро. Ее предмет – закономерности учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях всех уровней,

специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, в том числе, и по компьютерным сетям.

Педагогика последипломного образования и педагогика непрерывного образования в тесном содружестве с *педагогикой труда* занимаются проблемами повышения квалификации, а также очень важными вопросами переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретения новой профессии в зрелом возрасте.

Военная педагогика исследует особенности воспитательных процессов в специфических условиях.

В *социальной педагогике* выделяются такие отрасли, как *семейная, пенитенциарная (перевоспитание правонарушителей), профилактическая педагогика* и др.

Коррекционная педагогика разрабатывает теоретические основы, принципы, методы и средства воспитания, образования и коррекции людей, имеющих различные нарушения и отклонения в развитии:

- вопросами обучения и воспитания глухих и слабослышащих занимается *сурдопедагогика*;
- обучения и воспитания слепых – *тифлопедагогика*;
- людей с речевыми нарушениями – *логопедия*;
- обучения и воспитания умственно отсталых – *олигофренопедагогика*.

Этнопедагогика рассматривает опыт этнических групп в воспитании и образовании, морально-этические и эстетические взгляды на исконные ценности семьи, рода, племени, народности нации.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий.

Лечебная педагогика разрабатывает систему образовательно-воспитательной деятельности педагогов с больными. По сути, это интегрированная медико-педагогическая наука.

Педагогика третьего возраста находится еще в стадии становления, она разрабатывает систему образования людей пенсион-

ного возраста, помогая пожилым людям в преодолении страха перед утратой их активной роли в жизни общества.

Андрогогика – наука о воспитании взрослых, хотя и совсем молода в нашей стране, тем не менее, занимает свое особое место в общей структуре современной педагогики.

Особую группу педагогических наук составляют *частные*, или *предметные* методики, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений. Кстати, вот она – наша *методика преподавания самой педагогики*.

Педагогика – наука обширная, наука, по сути, или не имеющая границ, или они достаточно прозрачны, проницаемы. Пройдя огромный путь развития, накопив множество знаний, она превратилась в разветвленную систему, поэтому современную педагогику правильнее называть именно системой/комплексом наук о воспитании и обучении. И попыткой разобраться во всем этом является и методика преподавания педагогики.

Вопросы и задания по материалам Темы 3

1. В чем сущность методологии науки?
2. Каковы основные методологические подходы в современной педагогике?
3. Каким образом проводятся педагогические исследования?
4. Что представляют собой методы педагогического исследования?
5. Какой представляется структура современной педагогики?
6. Почему современную педагогику следует считать комплексом или системой наук?
7. Подготовить эссе или статью по одному из данных выше вопросов (по выбору).

Примерные темы семинарских занятий по Модулю I

- ✓ Понятие о методах и приемах обучения.
- ✓ Активные, пассивны интерактивные методы обучения.
- ✓ Отечественные и зарубежные классификации методов обучения. Классификация классификаций Б. Т. Лихачева.
- ✓ Особенности использования дидактической игры как метода обучения.
- ✓ Объект, предмет, задачи и функции педагогической науки.
- ✓ Методология науки как особое учение. Структура методологического знания.

Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям

- Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. – СПб: Питер, 2006.
- Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, 2005.
- Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М., 2003.
- Новиков А. М. Основания педагогики / пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Эгвес, 2010.
- Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1983.
- Сластенин В.А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.

Модуль II

Обучение преподаванию педагогике: методы, формы, средства, технологии

Тема 4. Выбор методов обучения

Метод обучения как система взаимосвязанных действий преподавателя и студента.

Принципы принятия решений о выборе метода.

Этапы выбора метода.

Наиболее часто используемые методы преподавания в вузах.

Для того чтобы осуществить педагогически обоснованный выбор методов, необходимо, видимо, прежде всего знать *возможности* и *ограничения* по возможности всех методов обучения, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для решения каких задач они бесполезны или малоэффективны.

На протяжении всей истории образования теоретиков и практиков привлекали два простых и внешне очень эффективных решения проблемы выбора методов обучения.

Первое решение: найти *универсальный* метод обучения, своего рода педагогическую панацею — при любом затруднении универсальный метод всегда нас выручит. В принципе, указанный подход выражается в *делении* методов на *эффективные* (активные, интенсивные) и *неэффективные*, причем, рекомендуется использовать только эффективные. Жизнь многократно убеждала педагогов в том, что это ошибочно, что многообразные задачи обучения невозможно решить на основе одного или какого-то ограниченного круга методов. И любой метод, применяемый и позиционируемый как универсальный, быстро теряет эффективность, дискредитирует себя. Тут нельзя не вспомнить высказывания А. С. Макаренко о том, что *нет методов воспитания вообще*

*плохих или вообще хороших. Все зависит от обстоятельств, места и времени, от той системы, в которой данное средство используется*²⁵.

Другой выход часто виделся в том, чтобы *заимствовать* лучшие, кем-то отработанные образцы, готовые методик. Не отрицая определенной пользы таких разработок, готовых вариантов чужого опыта, нужно сказать, что для педагога это только материал для анализа, оценки, выбора, реконструирования – педагог должен иметь развитое педагогическое мышление, умение самостоятельно оценивать и прогнозировать учебные ситуации, возможности методов и приемов, делать свой обоснованный выбор. А вот процедура выбора, и механизм ее осуществления индивидуальны и многовариантны. Одни педагоги при поиске педагогического решения отталкиваются от цели и результатов обучения; другие от содержания, контента изучаемого материала и его возможностей; третьи от анализа прогнозируемых учебных ситуаций, способов общения, системы доказательств. При реализации замысла преподаватели часто опираются на опыт, аналогии, интуицию.

Однако те педагоги, кто хочет добиться успеха в работе, непременно должны учитывать такие факторы:

- ведущие цели обучения и воспитания, конкретные задачи изучения дисциплины, темы, раздела;
- характер изучаемого материала, его образовательные, развивающие возможности;
- уровень подготовленности, степень интереса к изучаемому у учащихся;
- лимит времени;
- интеллектуальный и инновационно (или не инновационно) направленный климат коллектива;
- наличие оборудования и дидактических средств;
- личные возможности и предпочтения самого преподавателя²⁶.

²⁵ Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым. Избранные статьи о воспитании. – М.: ООО Издательский дом «Карпуз», 2009.

Можно попытаться определить несколько принципов принятия решения преподавателями о выборе методов обучения:

| Решение | Характеристика данного уровня принятия решения |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Стереотипные решения | Педагог неизменно отдает предпочтение определенному стереотипу применения методов обучения независимо от специфики задач содержания, особенностей обучаемых. |
| Решения методом проб и ошибок | Педагог пытается менять выбор методов с учетом конкретных условий, но делает это путем стихийных проб, допуская ошибки, избирая новый вариант и вновь без научного обоснования выбора. |
| Оптимизированные решения | Решения, которые принимаются путем научно обоснованного выбора наиболее рациональных методов для данных условий с точки зрения некоторых определенных критериев. |

Стоит сказать и о своеобразии подходов к выбору методов:

Первый обобщен в алгоритме выбора оптимального метода обучения, предложенного Ю. К. Бабанским. Он состоит из нескольких этапов/шагов:

✓ решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Если учащийся может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, то в помощи педагога он нуждаться не будет. В противном случае, в той или иной форме она необходима;

²⁶ Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001.

- ✓ определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;
- ✓ определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, то использовать их целесообразно. Дедуктивные и синтетические методы вполне по силам студентам. В данном случае эти методы предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению;
- ✓ выбор способов сочетания словесных, наглядных, практических методов;
- ✓ решение о необходимости введения методов стимулирования учебной деятельности;
- ✓ определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля;
- ✓ продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Кроме того, можно обратиться к целостным дидактическим структурам – типам или методическим системам современного обучения, прежде всего, к обучению сообщающему, программированному, проблемному, интерактивному – при таком подходе метод не берется изолированно от других элементов системы, а служит средством воплощения определенных целей на основе заранее известных специфических закономерностей и механизмов.

Под методической системой обучения понимается единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения.

Если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом обучения будет *ассоциация*, а основными видами деятельности *восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение*. Соответствующими методами обучения выступают чтение текстов, беседа, просмотр презентаций, слайдов. В совокупности это система *объяснительно-иллюстративного, воспроизводящего обучения*.

Если ведущей целью определено развитие инициативы, творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы *творческой деятельности* (*предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.*). Средствами такого обучения служат *выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия* и т.п. Возникает совершенно иная система – методическая система *проблемного, поискового обучения*.



Ю. К. Бабанский

В методической системе методы выступают как способы реализации целей и содержания, воплощение психологических механизмов обучения. Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность сделать процедуру выбора целостной, гармоничной.

Попробуем конкретизировать этапы выбора методов:

I – связан с осознанием или актуализацией цели и общих задач изучения курса, раздела, темы;

II – заключается в анализе характера и возможностей изучаемого материала. Материал логично оценивать:

- по уровню значимости: мировоззренческий, общенаучный, межпредметный, предметный, тематический и локальный (ограниченный);

- по характеру: теоретический и практический материал; в первом должны быть выделены по логической структуре: целостный или дискретный материал; по преобладанию тех или иных содержательных элементов (логики-доказательный, описательно-фактологический и образно-эмоциональный);

- по сложности: высокий, средний и низкий уровни.

III – анализ учебных возможностей обучаемых. При изучении уровня их знаний и умений, характера накопленного опыта важно учесть степень подготовленности к изучению соответствующего материала. Материал может быть относительно более сложным и тем не менее более знакомым учащимся и, напротив, менее сложным, но и менее знакомым. Сопоставление степени сложности изучаемого с уровнем подготовки дает представление о предполагаемой трудности изучаемого. Материал легкий предпочтительнее изучать на основе сообщающих, репродуктивных и программированных методик, а наиболее трудный – сообщающим или репродуктивным путем. Другой важный фактор готовности обучаемых – степень интереса. Чем ниже показатели осознания значимости, личностного смысла, тем, при прочих равных условиях, предпочтительнее проблемные варианты обучения;

IV – определение конкретных задач занятия. Только после изучения условий учебной ситуации (объективных и субъективных) возможно определение образовательных, в том числе, развивающих, задач, включающих в себя ориентацию на определенный уровень деятельности, который необходимо сформировать (репродуктивная, алгоритмическая, продуктивная деятельность);

V – принятие предварительного решения о предпочтительном, доминирующем типе обучения;

VI – корректировка и конкретизация принятого решения с учетом имеющегося времени, средств, оборудования, возможностей и предпочтений педагога.

Перед нами была, собственно, методика постепенного выбора возможных вариантов с учетом последовательно учитываемых факторов учебной ситуации.

Выбранный в качестве основного тип обучения конкретизируется в соответствующих, входящих в данную систему методах и приемах и, дополняется и обогащается элементами других типов (систем) обучения во всех случаях, когда это необходимо²⁷.

Итак, еще раз все уточним:

- *методы обучения* – это способы совместной деятельности преподавателя и студентов, направленные на решение задач обучения;

- *прием* – составная часть или отдельная сторона метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Например, прием записи студентами базовых понятий применяется при объяснении преподавателем нового материала, при самостоятельной работе с первоисточником. В процессе обучения методы и приемы применяются в различных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности студентов в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в других – как прием обучения. Например, объяснение, беседа являются самостоятельными методами обучения. Если же они эпизодически используются преподавателем в ходе практической работы для привлечения внимания студентов, исправления ошибок, то объяснение и беседа выступают как приемы обучения, входящие в метод упражнения.

И еще одна классификация методов:

- *словесные методы* (источником является устное или печатное слово);
- *наглядные методы* (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления; наглядные пособия); практические

²⁷ Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001.

методы (студенты получают знания и вырабатывают умения и навыки, выполняя практические действия);

- *методы проблемного обучения.*

Теперь подробнее.

Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. Слово активизирует воображение, память, чувства студентов. Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ – устное образное, последовательное изложение небольшого по объему материала. Продолжительность рассказа по времени 10-20 минут. Этот метод изложения учебного материала отличается от объяснения тем, что он носит повествовательный характер и применяется при сообщении фактов, примеров, описании событий, явлений, опыта работы предприятий, при характеристике литературных героев, исторических деятелей, ученых и т. д. Рассказ может сочетаться с другими методами: объяснением, беседой, упражнениями. Часто рассказ сопровождается демонстрацией наглядных пособий, опытов, презентаций, фотодокументов. К рассказу, как методу изложения новых знаний, обычно предъявляется ряд педагогически требований:

- рассказ должен обеспечить идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения преподавателя к излагаемым фактам, событиям.

Под *объяснением* следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение – это монологическая форма изложения. Объяснение характеризуется тем, что оно носит доказательный характер и направлено на выявление существенных сторон предметов и явлений, характера и последовательности событий, на раскрытие сущности отдельных понятий, правил, законов. Доказательность обеспечивается, прежде всего, логичностью и последовательностью изложения, убедительностью и ясностью выражения мыслей. Объясняя, преподаватель отвечает на вопросы: «Что это такое?», «Почему?». При объяснении должны хорошо использоваться различные средства наглядности, которые способствуют вскрытию существенных сторон, изучаемых тем, положений, процессов, явлений и событий. В ходе объяснения целесообразно периодически ставить вопросы перед студентами с целью поддержания их внимания и познавательной активности. Выводы и обобщения, формулировки и объяснения понятий, законов должны быть точными, ясными и краткими. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала, при раскрытии коренных причин и следствий в педагогических явлениях и в общественной жизни. Использование метода объяснения требует:

- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечение ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Беседа – диалогический/полилогический метод обучения, при котором преподаватель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит студентов к пониманию нового материала или проверяет усвоение уже изученного. Беседа относится к наиболее распространенным методам дидактической работы. Преподаватель, опираясь на знания и опыт студентов, последовательной постановкой вопросов подводит их к пониманию и усвоению новых знаний. Вопросы ставятся

перед всей группой, и после небольшой паузы (8-10 секунд) называется фамилия студента. Это имеет большое психологическое значение – вся группа готовится к ответу. Если студент затрудняется ответить, не следует «вытягивать» из него ответ – лучше спросить другого. В зависимости от цели занятия применяются различные виды беседы: эвристическая, воспроизводящая, систематизирующая.

- *эвристическая* беседа (от греческого слова «эврика» – нашел, открыл) применяется при изучении нового материала;
- *воспроизводящая* беседа (контрольно-проверочная) имеет цель закрепления в памяти студентов ранее изученного материала и проверку степени его усвоения;
- *систематизирующая* беседа проводится с целью систематизации знаний студентов после изучения темы или раздела.

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*. Оно может проводиться как с группами в целом, так и с отдельными группами студентов. Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили мысль студента. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет».

В целом, метод беседы имеет следующие преимущества:

- активизирует студентов;
- развивает их память и речь;
- делает открытыми знания студентов;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки метода беседы:

- требует много времени;
- содержит элемент риска, (студент может дать неправильный ответ, который воспринимается другими студентами и фиксируется в их памяти).

Беседа, в сравнении с другими методами, обеспечивает относительно высокую познавательную и мыслительную актив-

ность студентов. Она может быть применена при изучении любого учебного предмета.

Дискуссия как метод обучения основан на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнение других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда студенты обладают значительной степенью зрелости и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная дискуссия имеет обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнением других.

Работа с учебником и книгой – важнейший метод обучения. Работа с книгой осуществляется главным образом на занятиях под руководством преподавателя или самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

- *конспектирование* – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного без подробностей и второстепенных деталей. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления. По своей структуре и последовательности конспект должен соответствовать плану. Поэтому важно сначала составить план, а потом писать конспект в виде ответов на вопросы плана. Конспекты бывают *текстуальные*, составленные путем дословной выписки из текста отдельных положений, наиболее точно выражающих мысль автора, и *свободные*, в которых авторская мысль изложена своими словами. Чаще всего составляют смешанные конспекты, некоторые формулировки переписываются из текста дословно, остальные мысли излагаются своими словами. Во всех случаях нужно следить за тем, чтобы в конспекте точно была передана мысль автора;

- *составление плана текста*: план может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;

- *тегирование* – краткое изложение основных мыслей прочитанного;

- *цитирование* – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);

- *аннотирование* – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;

- *рецензирование* – написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;

- *составление справки*: справки бывают статистические, биографические, терминологические и т. д.;

- *составление формально-логической модели* – словесно-схематического изображения прочитанного.

А теперь о самом излюбленном и распространенном методе – о лекции!

Лекция как метод обучения представляет собой последовательное изложение преподавателем темы или проблемы, при котором раскрываются теоретические положения, законы, обобщаются факты, события и дается анализ их, раскрываются связи между ними. Выдвигаются и аргументируются отдельные научные положения, освещаются различные точки зрения по изучаемой проблеме и обосновываются правильные позиции. Лекция – самый экономичный путь получения информации студентами, так как в лекции педагог может сообщить научные знания в обобщенном виде, почерпнутые из многих источников и которых, возможно, еще нет в учебниках. Лекция, кроме изложения научных положений, фактов и событий, несет в себе силу убеждений, критической оценки, показывает студентам логическую последовательность раскрытия темы, вопроса, научного положения.

Чтобы лекция была по-настоящему эффективной, необходимо соблюдать ряд требований к ее изложению:

- лекция начинается сообщением темы, плана лекции, литературы и кратким обоснованием актуальности темы. Лекция обычно содержит 3-4 вопроса, максимум 5. Большое число во-

просов, включенных в содержание лекции, не позволяет обстоятельно их изложить;

- изложение материала лекции ведется в соответствии с планом, в строгой логической последовательности. Изложение теоретических положений, законов, раскрытие причинно-следственных связей осуществляется в тесной связи с жизнью, сопровождается примерами и фактами) применением различных средств наглядности, аудиовизуальных средств;

- преподаватель непрерывно следит за аудиторией, за вниманием студентов, и, в случае его падения, принимает меры по повышению интереса студентов к материалу: изменяет тембр и темп речи, придает ей большую эмоциональность, ставит перед студентами 1-2 вопроса или минуту-две отвлекает их шуткой, интересным, забавным примером (меры по поддержанию интереса студентов к теме лекции планируются преподавателем);

- в ходе лекции педагогу не рекомендуется перемещаться от одного места к другому, ходить между столами, так как это отрицательно влияет на внимание студентов и вызывает у них усталость;

- лекционный материал неплохо объединять с небольшими творческими заданиями для студентов, делая их активными и заинтересованными участниками занятия.

Задача каждого преподавателя не только дать готовые знания, но и учить студентов добывать их самостоятельно.

Виды самостоятельной работы чрезвычайно разнообразны: это и работа с главой учебного пособия, конспект, написание докладов, рефератов, подготовка сообщений по тому или иному вопросу, составление кроссвордов, сравнительных характеристик, рецензирование ответов студентов, лекций учителя, составление опорных схем и графиков, художественные рисунки и их защита и т.п.

Самостоятельная работа – чрезвычайно важный и нужный этап в организации занятий по педагогике, и ее необходимо продумывать наиболее тщательно. Нельзя, например, «отослать» студентов к главе учебника и просто предложить им законспектировать ее. Особенно, если перед нами

первокурсники, да еще не самая сильная группа. Лучше всего дать сначала ряд опорных вопросов. При выборе вида самостоятельной работы надо подходить к студентам дифференцированно, учитывая их возможности. Форма организации самостоятельной работы, наиболее способствующая обобщению и углублению ранее приобретенных знаний и, главное, развитию умений самостоятельно овладевать новыми знаниями, развитию творческой активности, инициативы, склонностей и способностей – семинарские занятия.

Семинар – один из самых эффективных методов занятий. Проведению семинарских занятий обычно предшествуют лекции, которые определяют тему, характер и содержание будущего/ближайшего семинара.

Семинарские занятия обеспечивают:

- решение, углубление, закрепление знаний, полученных на лекции и в результате самостоятельной работы;
- формирование и развитие навыков творческого подхода к овладению знаниями и самостоятельному изложению их перед аудиторией;
- развитие активности студентов в обсуждении вопросов и проблем, поставленных на обсуждение семинарского занятия;
- семинарам присуща функция контроля знаний.

Семинарские занятия по педагогике в условиях вуза рекомендуется проводить в учебных группах второго и старших курсов. Каждое семинарское занятие требует большой и тщательной подготовки и от преподавателя, и от студентов. Преподаватель, определив тему семинарского занятия, заблаговременно (за 10-15 дней)²⁸ составляет план семинара, в котором указывается:

- тема, дата и учебное время семинарского занятия;

²⁸ В большинстве сегодняшних вузов расписание составляется таким образом, что все семинарские и лекционные занятия распределены по четным либо нечетным неделям, то есть студенты точно знают, когда будет следующий семинар. Автор на каждом семинаре дает материалы и задания к следующему.

- вопросы, выносимые на обсуждение семинара (не более 3-4 вопросов);
- темы основных докладов (сообщений) студентов, раскрывающих главные проблемы темы семинара (2-3 доклада);
- список литературы (основной и дополнительной), рекомендованной студентам для подготовки к семинару.

План семинара доводится до студентов с таким расчетом, чтобы студенты располагали временем, достаточным для подготовки к семинару.

Занятие начинается со вступительного слова преподавателя, в котором преподаватель сообщает цель и порядок проведения семинара, указывает на какие положения темы следует обратить внимание в выступлениях студентов. Если в плане семинара предусмотрено обсуждение докладов, то после вступительного слова преподавателя заслушиваются доклады, а затем идет обсуждение докладов и вопросов плана семинара.

В ходе семинара преподаватель ставит дополнительные вопросы, стремится побудить студентов перейти к дискуссионной форме обсуждения отдельных положений и вопросов, поставленных преподавателем.

В конце занятия преподаватель подводит итоги семинара, дает аргументированную оценку выступлениям студентов, уточняет и дополняет отдельные положения темы семинара, указывает, над какими вопросами следует поработать студентам дополнительно²⁹.

Экскурсия – один из методов приобретения знаний, является составной частью учебного процесса. Учебно-познавательные экскурсии могут быть обзорно-ознакомительные, тематические и проводятся они, как правило, коллективно под руководством преподавателя или специалиста-экскурсовода. Экскурсии – довольно эффективный метод обучения. Они способствуют наблюдательности, накоплению сведений, формированию визуальных впечатлений. Учебно-познавательные экскурсии организуются на базе производственных объектов (общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, колледжей) с целью

²⁹ Практически каждый современный семинар предполагает создание студентами презентаций.

общего ознакомления с организационной структурой, отдельными технологическими составляющими учебно-образовательного и воспитательного процесса, оборудованием, организацией и условиями труда в образовательной организации. Такие экскурсии имеют очень большое значение для профориентации молодежи, привития любви к избранной профессии. Студенты получают образно-конкретное представление о состоянии образования в различных видах учебных заведений, о требованиях к профессиональной подготовке педагогических работников. Экскурсии могут быть организованы в музеи, на различного рода выставки, спортивные соревнования, культурно-массовые мероприятия и т. д. Каждая экскурсия должна иметь четкую учебно-познавательную и воспитательную цель. Студенты должны ясно представлять, какова цель экскурсии, что они должны выяснить и узнать в процессе экскурсии, какой собрать материал, как и в какой форме обобщить его, составить отчет по итогам экскурсии.

Таковы краткие характеристики основных видов словесных методов обучения.

Под *наглядными методами обучения* понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Их условно можно подразделить на две большие группы: *метод иллюстраций* и *метод демонстраций*.

Метод иллюстраций предполагает показ студентам иллюстрированных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и др.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, презентаций, кинофильмов, слайдов и др.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемая наглядность должна соответствовать возрасту студентов;

- наглядность должна использоваться в меру и предъявлять ее следует постепенно и только в соответствующий момент занятия, а просмотр или наблюдение должны быть организованы таким образом, чтобы студенты могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;

- необходимо четко выделить главное, существенное при показе иллюстраций;

- детально продумать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

- демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

- привлекать самих студентов к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрируемом устройстве.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности студентов. Этими методами формируются практические умения и навыки, профессиональные компетенции. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Под *упражнениями* понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех разделов педагогики и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей темы, раздела, модуля, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста студентов. Упражнения по своему характеру подразделяются на *устные, письменные, графические и учебно-деятельностные*. При выполнении каждого из них студенты совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности студентов при выполнении упражнений выделяются:

- упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – воспроизводящие упражнения;

- упражнения по применению знаний в новых условиях – тренировочные упражнения.

Если при выполнении действий студент про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют комментируемыми. Комментирование действий помогает преподавателю обнаружить типичные ошибки, внести коррективы в действия студентов.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и вниманию студентов. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К *графическим упражнениям* относятся работы студентов по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т. д. Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает студентам лучше воспринимать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы, в зависимости от степени самостоятельности студентов при их выполнении, могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

Выполнение *творческих работ* является важным средством развития творческих способностей студентов, формирования навыков целенаправленной самостоятельной работы, расширения и углубления знаний, умений использовать их при выполнении конкретных задач. К творческим работам студентов относятся: написание рефератов, эссе, статей, рецензий, разработка курсовых и дипломных проектов, выполнение рисунков, эскизов и различного рода других творческих заданий.

Лабораторные работы – это проведение студентами по заданию преподавателя опытов/экспериментов с использованием

приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, то есть изучение студентами каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Практическое занятие – это основной вид учебных занятий, направленный на формирование учебных и профессиональных практических умений, навыков, компетенций.

Лабораторно-практические занятия играют важную роль в процессе обучения преподаванию педагогики. Значение их состоит в том, что они способствуют развитию у студентов умения применять теоретические знания к решению практических задач, вести непосредственно наблюдения за происходящими процессами и явлениями и на основе анализа результатов наблюдения самостоятельно делать выводы и обобщения. Студенты приобретают самостоятельно знания и практические навыки обращения с приборами, материалами, оборудованием. Лабораторные и практические занятия предусмотрены учебными планами и соответствующими учебными программами. Задача преподавателя – методически правильно организовать выполнение лабораторно-практических работ, умело направить деятельность студентов, обеспечить занятие необходимыми инструкциями, методическими пособиями, материалом и оборудованием; четко поставить учебно-познавательные цели занятия. Важно также ставить перед студентами вопросы творческого характера, требующие самостоятельной постановки и решения проблемы. Преподаватель осуществляет контроль за работой каждого студента, оказывает помощь тем, кто в этом нуждается, дает индивидуальные консультации, всемерно поддерживает активную познавательную деятельность всех студентов.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов и носят обобщающий характер.

Проблемное обучение предполагает создание проблемных ситуаций, то есть таких условий или такой обстановки, при которых необходимость процессов активного мышления, познавательной самостоятельности студентов, нахождение и применение новых, неизвестных способов и приемов выполнения задания,

объяснения новых явлений, событий, процессов. В зависимости от уровня познавательной самостоятельности студентов, степени сложности проблемных ситуаций и способов их решения различают следующие методы проблемного обучения:

Лекция с элементами проблемности. Этот метод предполагает создание единичных проблемных ситуаций незначительной сложности. Преподаватель создает проблемные ситуации лишь на определенных этапах лекции с тем, чтобы вызвать интерес студентов к изучаемому вопросу, сконцентрировать внимание на своих словах и действиях. Проблемы решаются по ходу сообщения нового материала самим преподавателем. При использовании в обучении данного метода роль студентов довольно пассивна, уровень их познавательной самостоятельности невысок.

Познавательная проблемная лекция. Суть данного метода состоит в том, что преподаватель, создавая проблемные, ситуации, ставит конкретные учебно-познавательные проблемы и сам в процессе лекции осуществляет показательное решение поставленных проблем. Здесь на личном примере педагог показывает студентам, какими приемами и в какой логической последовательности следует решать проблемы, возникшие при данной ситуации. Усваивая логику рассуждений и последовательность поисковых приемов, которыми он пользуется в процессе решения проблемы, студенты производят действия по образцу, мысленный анализ проблемных ситуаций, сопоставляют факты и явлений и знакомятся со способами построения доказательства. На таком занятии преподаватель использует широкий круг методических приемов: создание проблемной ситуации с целью постановки и решения учебно-познавательной проблемы при объяснении, рассказе, применении технических средств и наглядных учебных пособий.

Проблемная лекция с элементами диалога/полилога. Преподаватель создает проблемную ситуацию. Решение проблемы идет совместными усилиями преподавателя и студентов. Наиболее активная роль студентов проявляется на тех этапах решения проблемы, где требуется применение уже известных им знаний.

Этот метод создает довольно широкие возможности для активной творческой, самостоятельной познавательной деятельности студентов, обеспечивает тесную обратную связь в обучении – студенты привыкают высказывать свои мнения вслух, доказывать и отстаивать их, что, как нельзя лучше, воспитывает еще и активность жизненной позиции.

Эвристический или частично-поисковый метод применяется тогда, когда педагог ставит цель обучить студентов отдельным элементам самостоятельного решения проблемы, организовать и вести силами частичный поиск новых знаний. Поиски решения проблемы осуществляются либо в виде определенных практических действий, либо путем наглядно-действенного или абстрактного мышления на основе личных наблюдений или информации, полученной от преподавателя, из письменных источников, интернета и т. д. Как и при использовании других методов проблемного обучения, преподаватель в начале занятия ставит перед студентами проблему в словесной форме, или путем демонстрации опыта, или в виде задания, состоящего в том, чтобы на основе полученной информации о фактах, событиях и пр. студенты сделали самостоятельные выводы, пришли к определенному обобщению, установили причинно-следственные связи и закономерности, существенные различия и принципиальные сходства.

Исследовательский метод – в деятельности преподавателя при применении исследовательского и эвристических методов мало отличий. Оба метода, с точки зрения построения их содержания, идентичны. Как и эвристический, так и исследовательский методы предполагают постановку учебных проблем и проблемных задач; управление преподавателем учебно-познавательной деятельностью студентов, усвоение новых знаний путем решения учебных проблем. Если в процессе реализации эвристического метода вопросы, указания и частные проблемные задания носят упреждающий характер, ставятся до или в процессе решения проблемы и выполняют направляющую функцию, то при исследовательском методе вопросы ставятся после того, как студенты, в основном, справились с решением

учебно-познавательных вопросов и постановка их служит уже средством контроля и самопроверки правильности выводов и понятий, качества приобретенных знаний. Исследовательский метод, таким образом, является более сложным и характеризуется более высоким уровнем самостоятельной творческой поисковой деятельности студентов. Он может быть применен на занятиях со студентами, обладающими высоким уровнем развития и развитыми навыками творческой работы, самостоятельно решения учебно-познавательных проблем, ибо этот метод по своему характеру приближается к научно-исследовательской деятельности.

Итак, и в самой педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса, и методика преподавания имеет широкий выбор, который может зависеть:

- от общих целей образования, воспитания и развития студентов и ведущих установок современной дидактики;
- от особенностей изучаемого предмета (в нашем случае – педагогики);
- от особенностей методики преподавания и определяемых ее спецификой требований к отбору дидактических методов;
- от цели, задач и содержания материала конкретного занятия;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- от возрастных особенностей студентов;
- от уровня подготовленности студентов (образованности, воспитанности и развития);
- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- от возможностей и особенности преподавателя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

Выбирая и применяя методы и приемы обучения, педагог стремится найти наиболее эффективные, которые обеспечивали бы высокое качество знаний, развитие умственных и творческих способностей, познавательной, а главное, самостоятельной деятельности студентов.

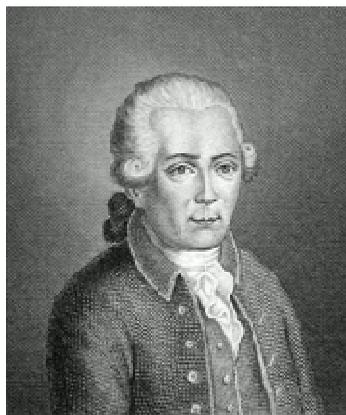
Образовательная парадигма XXI базируется на нескольких основах: *уметь жить, уметь работать, уметь жить вместе, уметь учиться*. Основная проблема сегодняшнего дня такова: учить по-старому нельзя, учить по-новому иногда нет условий, а, порой, и недостает педагогического мастерства. Решить эту проблему можно путем внедрения новых образовательных технологий, современных средств, методов и форм обучения, которые позволят осуществить переход:

- от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенный материал;

- от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий;

- от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения;

- от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно-волевой регуляции.



Г. К. Лихтенберг

В общем, вполне логично здесь вспомнить один из афоризмов Г. Лихтенберга³⁰: «Когда людей станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, то тогда исчезнут всякие недоразумения»³¹.

Вопросы и задания по материалам Темы 4

1. В чем выражается взаимосвязь действий преподавателя и студентов во время обучения и различных видов занятий?
2. Каким образом может осуществляться выбор необходимого метода?
3. Каковы могут быть этапы выбора метода преподавания?
4. Подготовьте сообщение о наиболее часто используемых методах преподавания и вашем отношении к ним.

³⁰ **Георг Кристоф Лихтенберг** (1742-1799) – немецкий ученый и публицист. Современному читателю известен своими афоризмами, опубликованными посмертно.

³¹ Лихтенберг Г. К. Афоризмы. – М.: Наука, 1964.

Тема 5. Лекция – традиции и современность в искусстве преподавания

Понятие «лекции».

Методология и методика чтения лекции.

Функции, параметры, принципы чтения лекции.

Психология чтения лекции.

Параметры и критерии анализа лекции.

Итак, лекция. У многих при слове «лекция» вспоминаются студенческие годы, а у кого-то и знаменитый лектор в исполнении С. Филиппова из фильма «Карнавальная ночь». Помните: «Есть ли жизнь на Марсе, нет ли жизни на Марсе...»? Но мы уж точно с теми, кто когда-то или учился, или учится до сих пор, или учит...



Средневековая лекция

А как вам такое не вполне формальное определение: лекция в традиционном понимании – это последовательное изложение

содержания курса, что, как правило, уже сделано в хороших учебниках. Преподаватель в роли лектора может дать лишь авторскую интерпретацию учебника... Этот способ известен всем взрослым обучаемым, когда-либо получавшим высшее образование. Подобная форма занятий вызывает явное утомление слушателей и понижает интерес к обучению. Но как же знаменитые лекторы? Сорбонна? Упсала? Великие ученые, на лекции которых приходили все желающие и слушали с замиранием сердца, ловили каждое слово и записывали, что успевали. Ведь есть же такие, есть? Правда, сам автор только читал о таких, слышал, видел в старых кадрах кинохроники, но лично, к сожалению, не довелось.

И все же ближе к наукам!

Итак, лекция и ее преимущества: один человек может *транслировать* информацию любому, реально любому количеству людей. Но тут же появляется и одна из главных проблем – отсутствие обратной связи, усредненность уровня сложности контента, возможность разной степени включенности слушателей лекции (что, конечно, печально).

Автор имеет опыт работы и с маленькой аудиторией, где можно говорить спокойно, почти по-домашнему, отвечать на вопросы, вступать в небольшие дискуссии и др. И с большой аудиторией, где трудно увидеть всех дремлющих и развлекающихся со своими гаджетами, обнимающихся и хихикающих среди пишущих и слушающих: слишком много глаз, смотрящих на тебя или в тетрадь / планшет / телефон / ноутбук.

А ведь лекция – наш самый главный и самый первый вид или этап обучения:

представление → *восприятие учебного материала* → (*предполагающееся*) *запоминание учебного материала* → *самостоятельная работа* (в т.ч. *под руководством преподавателя*) → *переосмысление учебного материала* → *применение на практике усвоенного* (*практическое занятие, стажировка и др.*).

Лекционный курс – вот он, вузовский термин – минимум *спрессованной* и *систематизированной* информации, которая дополняется затем практическими занятиями и самостоятельной ра-

ботой студентов. Правда, опять боязно говорить только об информации: разве каждая лекция – это не квант воспитания, он же квант милосердия, квант понимания, квант общения, квант огорчения?

Но будем суровы и научны: в основу методологии (проектирования) лекционного курса в виде текста положены принципы *информативности, системности, наглядности и понятности*.

Поясним: информативность – не первая ли (первичная?), как уже упоминалось, функция лекции? Вот они, старые университеты, пахнущие пылью манускриптов, воском свечей, тряпками, спиртным, съестным и религией. Главная цель лекций здесь – передача профессором (обязательно профессором!) новых знаний жаждущим их школярам. Заметим: в настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются огромными тиражами, планшетов и компьютеров, телефонов с Интернетом и Wi-Fi в учебных заведениях эта функция лекций отчасти потеряла свое значение. Вероятно, нецелесообразно пересказывать материал учебника, который студенты могут прочитать самостоятельно, скорее всего, просто скачав из Всемирной сети, причем быстро и эффективно. Однако эта функция все же сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель (в идеале) на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях и, с его ученой точки зрения, является необходимым. И конечно, информационная функция остается актуальна при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

И вот еще то, к чему автор данного пособия относится с особым трепетом: лектор информирует своих слушателей не просто и не только объективно и бесстрастно, не сухо и безучастно, как это сделает книга, гаджет и компьютер, а по-своему, эмоционально, заинтересованно, с чувством причастности к конкретизации, обогащению излагаемой теории, даже к ее происхождению, если лектор как ученый внес определенный вклад в ее разработку. Да что там говорить – с любовью и к науке, и к студентам. Поэтому научную информацию, сообщаемую в

лекции, естественно, нельзя рассматривать только как простое «доведение до сведения» аудитории неких данных. *Лекция – это источник адаптированной к обучающимся научной информации, преподносимой ученым, искренне заинтересованным в том, чтобы студенты поняли и прочувствовали ее так же, как он сам, чтобы они убедились в истинности сказанного и сами затем пошли дальше в своей самостоятельной работе, углубляя и расширяя понимание услышанного в аудитории.* Тут сразу и зарок: тщательный отбор материала лекции, *неперенасыщение* информацией, а это такая частая наша методическая ошибка: чем больше знаний, тем настойчивее хочется вложить их в лекцию. Вот и происходит ее перегрузка теоретическими и фактическими сведениями, преподаватель спешит и волнуется, иногда прибегая почти к скороговорке, пробалтывая текст, боясь не успеть изложить все – тут-то эффективность бывает и нулевая. Стремление насытить лекцию большим количеством информации, пусть даже очень нужной, дает отрицательный результат.

Системность?! Вероятно, вторая важнейшая функция лекций – новые знания сообщаются (должны сообщаться) в систематизированном виде. Последовательное и структурированное изложение учебного материала представляет особую, если не главную, ценность для студентов: общий обзор плюс план изучаемого предмета, темы, разделы, фрагменты, понятия (на что следует обратить внимание), дополнительные источники, которые действительно целесообразно использовать. И, безусловно, выводы в конце раздела и итоговые выводы в конце лекции. И логические точки в лекции – ох, как они важны! И контрольные вопросы к узловым моментам лекции, дидактическим блокам и единицам, предлагаемым студентам для активного усвоения. И еще важно понимание места данного раздела (темы лекции) во всем курсе, всей дисциплине и, это было бы просто замечательно, среди всех дисциплин направления, специальности, специализации, квалификации.

А что мы скажем о наглядности, понятности (степени и мере понимания и усвоения лекции)? *Принцип наглядности*, неоспоримый и древний как сама педагогика, реализуется в процессе чте-

ния лекции – при проектировании своего текста преподаватель просто обязан, по нашему мнению, запланировать возможные средства визуализации информации.

Конечно, студенты-визуалы, аудиалы и кинестетики, и все же около 80% информации, как известно, человек получает за счет зрения. Именно поэтому – схемы, плакаты, раздаточный иллюстративный материал, блок-схемы, демонстрирующие системные связи между отдельными блоками информации, смартдоски и мультимедийные проекторы. Но помним: выбор наглядности, средства визуализации зависят от темы лекции! Все это способствует целостному восприятию информации и формированию системных знаний. А уж как счастливы молодые люди, преподаватели которых умеют *рисовать словом!*

Представим *лингвистические* (и не только) *параметры* лекции: текст должен быть предельно насыщен смыслом, не допускающим разночтений. Все незнакомые слова и термины нужно объяснять аудитории. Но не следует перенасыщать терминологией и иностранными словами, лишняя наукообразность языка затрудняет смысл сказанного, вынуждает слушателей вначале расшифровывать информацию, а затем уже пытаться понять ее. А ведь и отдельные разделы учебника могут быть изложены языком, трудным для понимания, со сложным стилем изложения и безумным синтаксисом, да и поясняющие примеры могут отсутствовать.

Язык. Великий и могучий. А что же происходит сегодня? Почему так спокойно мы относимся к искажению слов и неправильным ударениям, синтаксическим ошибкам типа свободного деепричастного оборота? Помните из Чехова: «Подъезжая к станции, у меня слетела шляпа»? Почему десятки тысяч людей вокруг, маленьких и простых, больших и знаменитых, звезд шоу-бизнеса и политических деятелей, телевизионных ведущих и журналистов, актеров и писателей, деятелей науки и религиозных ораторов, игнорируют букву «т»? Куда исчезает буква эта из слова *смотреть*? Почему и, главное, разве автор только один слышит бесконечное «*смори, посморел, посморите, сморю...*»? По каким психолингвистическим и орфоэпическим законам мы теперь живем? Может, уж и выкинуть эту букву из указанных слов

и не писать ее, а не только не произносить? А несчастное слово *обеспечение*? Что ж так хочется поставить ударение не на 3-м слоге, а на 4-м? бывший министр образования и науки в одной телевизионной программе умудрился вставить это слово дважды в одно предложение и оба раза произнести его с разными ударениями. А бедные числительные? «В *двухтысяцяти*м году, или еще краше – в *двухтысячна* пятом году». Автор даже не знает, как это писать – слитно или раздельно и к какой части речи отнести эти словеса! Может, хоть преподаватели, лекторы будут, с позволения сказать (позволим себе позаимствовать «оттуда»), *фильтровать базар?*

Важно: поставить себя на место студента! Представьте себя сидящим и слушающим этого, стоящего там, у доски (себя!) и, заметьте, сидящим в первых или последних рядах, говорящего тихо или громко, внятно или занудно, понятно или чересчур учено, сухо или с юмором... Слово и техническая наглядность, вечное и современное, бездушное и точное, эмоциональное и активное – все, все тут, на месте, в лекции – все это вкупе и делает ее чудом конкретного мгновения, когда, услышав звонок, радуешься случившемуся сегодня чуду в аудитории и огорчаешься, что оно уже свершилось и может не повториться. Лекция и ее произнесение, лекция и ее переживание – может ли существовать преподавательская жизнь без этого?

Лекция, лекция, лекция... Есть ли порядок, методика, принципы подготовки к ней? Есть ли то, что роднит преподавателя любого вуза? Попробуем определить:

- ◆ использование специальной научной литературы по теме лекции, и старой, известной, и новой, последней, и своей, конечно, собственной научной работы;

- ◆ тема определяется учебной программой, структурой дисциплины;

- ◆ составление развернутого плана лекции с делением на пункты, с соблюдением логической и методической стройности и последовательности в расположении материала;

- ◆ каждый подпункт и даже каждое основное положение можно писать на отдельном листке бумаги, на одной ее сторо-

не, чтобы удобно было, если потребуется, переставить этот лист целиком или отрезать от него какую-либо часть;

◆ ознакомление с источниками, доступными студентам: беглый просмотр учебника, книги, статьи (можно сделать нужные выписки со всеми замечаниями) и обязательно интернет-сайты: помним, что наши студенты – это студенты нового века информационных технологий;

◆ саморедактирование текста лекции:

✓ вычитка текста, исправление неточных, неверно использованных слов и выражений;

✓ разъяснение сложных терминов и понятий с заменой на более ясные;

✓ избавление от лишних слов, повторов, неблагозвучных сочетаний;

✓ поиск нешаблонных слов и выражений;

✓ целесообразность включения в текст риторических вопросов.

Ну и добавим: начало лекции должно быть увлекательным, увлекающим, интригующим, проблемным, побуждающим к размышлению (да, неплохо бы, особенно начинающим преподавателям, порепетировать, прочитать лекцию для себя, с контролем по времени, и уж совсем замечательно, если это будет записано на видео).

И вот он, непростой для многих вопрос: какова все-таки структура лекции? Есть ли оптимальное решение, есть ли идеальный образец, подходящий для любой лекции, для любого преподавателя, для любой студенческой аудитории? Хочется все же ответить отрицательно: любя человека и свое дело, уважая чужой опыт и мастерство, мы разные, наши лекции разные, наши цели (если отодвинуть чисто образовательные и воспитательные) вполне могут быть разными, наша любовь к аудитории имеет свою меру, критерии. Можем ли мы строить их по одному плану (как требуется в некоторых учебных заведениях при проверках, анализе, посещениях, контроле)?

Не забыть и еще вот что – аудиторию! Кто сидит перед нами, кто слушает или не слушает, записывает в тетрадь или на

мобильник или не записывает никогда? Молодые, бывшие школьники, взрослые люди, имеющие или не имеющие профессиональный опыт, точный социальный статус, сложившиеся профессиональные предпочтения, имеющие или уже утратившие навыки обучения...

А вот и памятка по психологии.

Есть такое расхожее мнение (да и студенты его поддерживают), что с возрастом способность к обучению ослабевает. Однако результаты наблюдений, научных исследований свидетельствуют о том, что уровень функционального развития интеллекта остается достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции взрослого человека, что позволяет говорить о высоком потенциале обучаемости взрослого.

Психофизиологические и интеллектуальные возможности человека достигают пика к периоду его зрелости, и уровень развития не снижается в последующие периоды жизни. Скажем просто: результаты обучения заочников (где достаточно часто встречаются люди вполне взрослые) часто бывают выше, проводить же лекцию и семинар бывает интереснее! У автора есть опыт обучения бабушки, мамы и внушек-дочек-близняшек. Простите, но лучше всего училась бабушка (естественно, бабушка не преклонного, чулочно-вязального возраста)!

Конечно, психологические особенности взрослых требуют специфических форм и методов, нетрадиционных подходов к профессиональному обучению – актуализация имеющихся знаний затруднена. Взрослому еще и трудно признаться в том, что он что-то не знает или не помнит. Именно это и является одной из причин того, что большинство людей, вышедших из юного *фазу послешкольного* возраста, предпочитают заочную форму обучения.

В молодежной аудитории студенты не боятся сказать явную глупость, иногда даже делают это специально, чтобы повеселить окружающих. Кстати, для опытного и с юмором преподавателя это замечательная зацепка, возможность использовать ее на пользу обучению. Трудность при проведении лекции во взрослой аудитории в том, что они, взрослые, как правило, от-

вечают на вопрос только тогда, когда точно знают ответ, а это высокий уровень самоконтроля. И мы должны быть готовы к тому, что в аудитории не окажется знающего – того, кто может ответить, задать точный вопрос, а то и поспорить.

Научиться хорошо *читать* лекции – одна из профессиональных задач педагога, а само это умение – показатель педагогического мастерства, складывающийся из многих частичек, мелких крупинок ежедневного опыта и любви, любви к своему делу, любви к тем, кто перед тобой. Очень важно научиться не терять эти крупинки, фиксировать, учитывать, запоминать свои методические находки, шлифовать знания, накапливать их и никогда не останавливаться в своем развитии.

Прочитав лекцию, преподаватель сам вполне ясно может увидеть и почувствовать сильные и слабые стороны, удачу или неудачу (почему после одной лекции выходишь как выжатый лимон, а после другой радостный и бодрый?). Об этом он судит, прежде всего, по тому, как лекцию приняла аудитория. Мы помним / обязаны помнить, какие части и разделы нашей лекции слушались с интересом, а в каких местах внимание ослабевало, какие объяснения были излишне детализированы или растянуты, а где слишком схематичны, где не хватало примеров или они были не совсем удачными, где не хватало наглядности, а где требовалось больше эмоциональности. Психология, психология: психология лектора и психология аудитории, психология самой лекции и психология твоей научной дисциплины.

Можно сухо и кратко излагать материал, чтобы:

- ◆ студенты понимали и принимали информацию (желательно всю);
- ◆ она (информация) вызывала бы у студентов любопытство, интерес, желание узнать еще;
- ◆ молодые люди успевали законспектировать воспринятую на слух или визуальную информацию (еще бы хорошо и не механически, а осмысленно);
- ◆ студенты всегда имели бы возможность для разрядки / отдыха / расслабления.

Вот такая памятка! Ибо точно известно, что лекция может быть хорошо написана и плохо прочитана. Кстати, есть исследования, определяющие связь между возрастом и опытом преподавателя и его лекторским, педагогическим мастерством, хотя это часто и очевидно. Но пик мастерства вузовского лектора приходится на возрастную группу в 50-60 лет: стаж преподавательской работы, общения, профессионализм и социокультурный опыт, знание психологии студентов и технологий педагогического процесса. Никуда от этого не денешься!

Необходимо, собственно, помнить о том, что в педагогике единой методики проведения лекций все-таки не существует. Требования есть, а методики нет. Попробуем, однако, выделить то, что, в принципе, не оспаривается ни педагогами, ни теми, кто по долгу службы проверяет их, а именно:

- ◆ доведение / сообщение студентам цели лекции и желательно надлежащее ее мотивирование: это приучает / воспитывает умение сразу, без промедлений или, как говорят педагоги, без раскочки вовлекаться в процесс слушания лекции;

- ◆ доступность и научность изложения (о чем уже сказано выше): учет уровня знаний, эрудиции, способностей студентов, их индивидуальных особенностей, раскрытие причинно-следственных связей, явлений, событий, проникновение в их сущность, междисциплинарные связи и др.

- ◆ обязательное, непременно включение механизма обратной связи, что дает возможность говорящему не только контролировать уровень восприятия, но и регулировать процесс собственных размышлений и экспромтов в зависимости от реального состояния студентов;

- ◆ повторение важных теоретических положений, что дает возможность студентам не только записывать основное содержание, но и лучше усвоить материал;

- ◆ завершение каждого логически законченного отрывка, эпизода, части лекции итогом и мотивированным переходом к следующему, выделение же составных частей учебного материала облегчает восприятие и запоминание, помогает лучше осознавать связи между частями целого;

◆ умение и способность заставить себя слушать, в связи с чем вспоминается замечательный восточный афоризм-поучение: «Если хочешь, чтобы тебя услышали, говори тише!»;

◆ эмоциональность изложения: она – средство мобилизации и поддержания внимания студентов, каковая достигается, прежде всего, четким, грамотным, живым, образным, интонированным языком преподавателя;

◆ живой контакт – речь идет об умении преподавателя видеть каждого студента, своевременно и правильно реагировать на его мимику, реплики, жесты, удачно использовать шутку, остроты, юмор;

◆ наконец, темп чтения лекции! Не так, кстати, и просто выбрать его оптимально – важнейшие положения, «опорные точки», надо повторить и произнести внятно, замедляя темп, заданный ранее. Тут же и объяснение терминов. Они могут «появиться» на экране, на смартдоске: техника здесь может помочь, это точно. Список литературы, фамилии авторов – все из этой же серии.

Стоит пытаться увидеть и понять, что из сказанного и в какой мере воспринято аудиторией: не возникли ли у слушателей вопросы из-за недостаточного понимания содержания, неподготовленности к ее восприятию, успевают ли они осознать и воспринимать каждое новое положение, умеют ли соединять новую, только что выданную им информацию с предыдущей.

Можно этого достичь, например, 5-10-ти минутным выборочным опросом нескольких человек (кстати, и в письменной форме, раздавая карточки с вопросами, на которые сразу можно написать короткие ответы). Автору очень хочется вспомнить разницу между ответами на вопросы игр «Что? Где? Когда?» и «Брейн-ринг».

К сожалению, в последнее время студенты жалуются на плохую память. Наши повторы повышают и вероятность запоминания, и понимание, и систематизацию материала.

Внимание, внимание студентов! Как трудно бывает порой завоевать его. Процесс восприятия, понимание и усвоения лекционного материала невозможен без внимания, которое точно заключается в векторности, направленности и сосредоточенности психической деятельности человека на определенных объектах или действиях и

отвлечении от всего другого, постороннего, естественно, в данный нужный момент времени.

Неплохо использовать афоризмы, удачные аналогии, идиоматические выражения, да и примеры из жизни, знакомых студентам книг и фильмов – но не следует переполнять лекцию эмоциями. Доказано: положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при условии заданной оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизирующий эффект (именно при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения).

«Чувствовать аудиторию». Тяжеловато, конечно, в большой аудитории, но со временем появляются опыт и привычка. Это сближают преподавателя со слушающими и оказывает прогрессивное, положительное воздействие / содействие формированию настроения опять же для более осмысленного восприятия всего содержания лекции.

Выше было сказано о том, что совсем неплохо, не дожидаясь анализа лекции, который сделает, например, проверяющий, проанализировать себя самостоятельно. Можно задать и некие психологические параметры подобного анализа:

- ◆ занятие как вид деятельности (содержание и структура этой деятельности, функционирование познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления поведением студентов и др.);

- ◆ занятие как вид учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы, психические состояния, их динамика и др.);

- ◆ занятие как вид совместной деятельности преподавателя и студентов (согласованность активности, психические состояния преподавателя и студентов, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и др.).

Предложим и такие критерии, сухие, деловитые и ясные.

Критерии оценки качества лекции (по содержанию) включают:

- ◆ соответствие темы и содержания лекции тематическому плану и учебной программе курса;

- ◆ научность, соответствие современному уровню развития науки;

- ◆ точность используемой научной терминологии;
- ◆ информативность, раскрытие основных понятий темы, сочетание теоретического материала с конкретными примерами;
- ◆ реализацию принципа органической связи теории с практикой, раскрытие практического значения излагаемых теоретических положений;
- ◆ реализацию внутрипредметных, метапредметных и междисциплинарных связей;
- ◆ связь с профилем подготовки студентов, их будущей специальностью/профессией;
- ◆ соотношение содержания лекции с содержанием учебника (излагается материал, которого нет в учебнике, разъясняются особо сложные вопросы, дается задание самостоятельно проработать часть материала по учебнику, пересказывается учебник и др.).

Критерии оценки методики чтения лекции.

- ◆ дидактическая обоснованность используемого вида лекции и соответствующих ему форм и методов изложения материала;
- ◆ структурированность содержания лекции: наличие плана, списка рекомендуемой литературы, вводной, основной и заключительной части лекции;
- ◆ акцентирование внимания аудитории на основных положениях и выводах лекции;
- ◆ рациональное сочетание методических приемов традиционной педагогики и инновационных методов обучения (проблемного, программного, контекстного, деятельностного и др.);
- ◆ логичность, доказательность и аргументированность изложения;
- ◆ ясность и доступность материала с учетом подготовленности обучаемых;
- ◆ соответствие темпов изложения возможностям его восприятия и ведения записей студентами;
- ◆ использование методов активизации мышления студентов;

- ◆ использование приемов закрепления информации (повторение, включение вопросов на проверку понимания, усвоения и др. с подведением итогов в конце рассмотрения каждого вопроса, в конце всей лекции);

- ◆ использование записей на доске, наглядных пособий, презентаций и т.п.;

- ◆ использование раздаточного материала на лекции;

- ◆ использование технических средств обучения.

Критерии оценки организации лекции:

- ◆ соответствие лекции учебному расписанию;

- ◆ четкость начала лекции (задержка во времени, вход лектора в аудиторию, приветствие, удачность первых фраз и др.);

- ◆ четкость окончания лекции (конец речи, прощание со студентами, время окончания лекции по отношению к звонку);

- ◆ посещаемость лекции студентами;

- ◆ дисциплина на лекции;

- ◆ рациональное распределение времени на лекции;

- ◆ соответствие аудитории, в которой проводится лекция, современным нормам и требованиям (достаточная вместимость, возможность использования технических средств, оформление и др.);

- ◆ наличие необходимых средств наглядности и технических средств.

Критерии оценки руководства работой студентов на лекции:

- ◆ осуществление контроля ведения студентами конспекта лекции;

- ◆ оказание студентам помощи в ведении записи лекции (акцентирование изложения материала лекции, выделение голосом, интонацией, темпом речи наиболее важной информации, использование пауз для записи таблиц, вычерчивания схем и др.);

- ◆ просмотр конспектов лекций студентов (до, во время, после лекции);

- ◆ использование приемов поддержания внимания и снятия усталости студентов на лекции (риторические вопросы, шутки, исторические экскурсы, рассказы из жизни замечательных лю-

дей, из опыта научно-исследовательской, творческой работы преподавателя и др.);

- ◆ разрешение задавать вопросы лектору (в ходе лекции или после нее);

- ◆ согласование сообщаемого на лекции материала с содержанием других видов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Критерии оценки лекторских данных преподавателя:

- ◆ знание предмета;

- ◆ убежденность;

- ◆ эмоциональность, манера чтения (живая, увлекательная, монотонная, скучная);

- ◆ степень использования опорных материалов при чтении лекции (обращение к конспекту или тексту лекций, свободное владение материалом);

- ◆ культура речи;

- ◆ речевые данные, дикция;

- ◆ внешний вид;

- ◆ манера поведения, умение держаться перед аудиторией;

- ◆ контакт со студенческой аудиторией (хороший, недостаточный, отсутствует);

- ◆ отношение преподавателя к студентам (внимательное, в меру требовательное, равнодушное и др.);

- ◆ отношение студентов к преподавателю (уважительное, ироническое, равнодушное и др.).

Критерии оценки результативности лекции:

- ◆ степень реализации плана лекции (полная, частичная);

- ◆ степень полноты и точности рассмотрения основных вопросов, раскрытие темы лекции;

- ◆ информационно-познавательная ценность лекции;

- ◆ воспитательное воздействие лекции.

Надеемся, все это поможет.

Кстати, напомним, что само слово лекция в переводе с латыни означает *чтение*. Первые университеты Европы славились тем, что на лекциях читались книги и обязательно с комментариями.

Сегодня лекция – труднейший вид интеллектуального труда. Нет, не просто труда – творчества, воплощающего в себе глубоко научное и креативное мышление, эрудицию, культуру, умение управлять собой и аудиторией, характеризуемое:

- ◆ содержательностью и идейностью;
- ◆ логичностью и доказательностью;
- ◆ информативностью;
- ◆ научностью;
- ◆ выразительностью и красотой языка;
- ◆ доступностью;
- ◆ способностью пробудить и укрепить интерес к науке, помочь сориентироваться в ее проблемах, вооружить фундаментальными знаниями;
- ◆ способностью научить думать, добывать знания;
- ◆ способностью, по большому счету, воспитать личность!

В свое время К. Д. Ушинский сказал, что *искусство классного рассказа встречается в преподавателе нечасто: не потому чтобы это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, вырабатывая в себе способность вполне талантливого педагогического рассказа.*

Вопросы и задания по материалам Темы 5

1. Что такое лекция? Попробуйте найти и проанализировать различные определения лекции.
2. Что включают в себя методология и методика чтения лекции?
3. Расскажите о функциях и принципах чтения современной лекции.
4. Что предполагает психология чтения лекции?
5. Каковы возможные параметры и критерии анализа лекции?

Тема 6. Семинар: история и современность

Современное и историческое понятие семинара.

Семинар – средство и цель углубленного изучения вузовской науки.

Основные виды семинаров.

Проблемы организации семинарских занятий.

Функции участников семинара.

Оценка качества семинара.

Вопросы семинарских занятий.

Начнем традиционно – что такое семинар? В переводе с латыни рассадник (на ум приходит и слово семена). В Древней Греции и Рим, на Востоке проводились особого рода занятия – дискуссии, диспуты прослушивание сообщений, выступлений и комментарии, а затем заключительные слова учителей, мудрецов, гуру. Обучение в высшей степени настоящее, практическое, интерактивное – от теории к практике, от запоминания к воспроизведению, от принятия – к полемике, научной борьбе, спору. И сегодня те, кто посвятил себя высшей школе, науке, познанию, точно знают, что семинар – один из основных видов практических занятий средство развития у студентов подлинной культуры научного мышления. Семинар – это и средство, и цель углубленного изучения вузовской научной дисциплины, овладения методологией научного познания.

Это обеспечение молодым людям возможности овладения навыками, умениями, компетенциями использования теории применительно к особенностям изучаемой отрасли науки. Умение говорить, ясно и точно выражать свои мысли, идеи, умение спорить, полемизировать, отстаивать и защищать, аргументировать свою точку зрения.

С точки зрения педагогики, здесь все ясно:

- развиваем творческое профессиональное мышление;
- учим профессионально использовать полученные знания;
- усиливаем и развиваем активность, инициативность, креативность:

- учи овладевать профессиональной терминологией, языком науки;
- прививаем навыки оперирования формулировками, понятиями, терминами, определениями;
- учим ставить и решать подлинно интеллектуальные проблемы.

Теперь можно напомнить и о тех задачах, что изящно называются частными и важными:

- повторение и закрепление знаний;
- проверка, контроль;
- педагогическое общение с целью выяснения всех непонятных вопросов.

И, конечно, сразу о типах (формах, видах) семинаров – то, о чем мы часто и не догадываемся, хотя, безусловно, используем.

Высшая школа сегодня взяла на вооружение три основные шпостаси семинарского занятия:

- *просеминар* – занятие, готовящее к семинару, чаще всего, на первых курсах, с целью ознакомить студентов со спецификой самостоятельной работы, литературой, первоисточниками, методикой работы над ними, самой формой семинарского занятия. Часто на таких занятиях мы помогаем молодым людям готовиться к написанию рефератов, эссе;

- *собственно семинар* – то, чему и посвящена тема: углубленное изучение определенного систематического курса; проработка отдельных, наиболее важных в методологическом отношении тем; углубленная разработка отдельных проблем науки;

- *спецсеминар* – школа коммуникации [начинающих] исследователей по конкретной научной проблеме – кстати, успех тут в большой мере зависит от нашего профессионального педагогического и научного, практического опыта. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют ориентация студентов на групповую работу и ее оценка, ис-

пользование специальных приемов, например, моделирования ситуаций.

И, наконец, главный вопрос: чем заниматься именно на семинарах? У нас бывает две ситуации: педагог, составляющий рабочую программу, и педагог, пришедший в вуз для преподавания конкретной дисциплины в составе основной образовательной программы, уже имеющий готовый вариант. Да, конечно, вот она программа, вот все ее положенные правилами и стандартами пункты, учебники и пособия, кафедра и студенты. Но мы люди, педагоги, ученые, практики, и вопросы конкретной научной дисциплины часто рассматриваем каждый по-своему – точка зрения у нас может отличаться. Однако попробуем сформулировать нечто общее – все мы берем для проведения семинаров:

- узловые, наиболее важные, базовые темы курса, усвоение которых определит качество всей профессиональной подготовки;

- вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения, ибо их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента;

- вопросы практического свойства.

Как же будем работать/изучать/обсуждать?

Беседа по заранее известному плану – развернутая беседа, интерактивная беседа или прослушивание и обсуждение небольших докладов, сообщений студентов?

По сути, наверное, и не стоит данные формы разделять, ибо при грамотном построении семинара они просто плавно переходят друг в друга. Важно то, что семинар – всегда непосредственный контакт со студентами, то, где возможно и нужно установление доверительных отношений как основы продуктивного педагогического общения. Семинарские занятия остаются в памяти с их атмосферой научного сотворчества, взаимопонимания. Такой семинар может, кстати, перерасти в систематическую научную работу, стать основой научного кружка, где инициатива исходит от самих наших воспитанников. Здесь еще важно, как мы умеем формировать атмосферу

творческой работы, ориентировать студентов на выступления оценочного характера, на дискуссии. И особые качества студентов – уверенность/неуверенность в себе, коммуникативность/отстраненность, спокойствие и уверенность/тревожность – педагог просто обязан уметь управлять семинаром в его дискуссионной части, распределять роли, предлагать соответствующие вопросы неуверенным в себе, давать возможность выступить, испытывая ощущение успеха.

Великий принцип совместной деятельности – вот что такое семинар. Сотворчество. Процесс мышления и усвоения знаний проходит с большим успехом, с большей эффективностью, когда решение проблем, учебных задач осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Вероятно, именно поэтому семинарское занятие эффективно, когда проходит как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым его участником.

Но, как мы знаем, недостатков, недочетов, проблем в организации хорошего, умного, нужного семинара огромное количество. Посмотрим на них повнимательней:

- ✓ выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, а общение может и отсутствовать (особенно, если тема выступления волнует не всех, и в руках, спрятанных под столами, мобильники, а на столе планшеты, а в планшете Wi-Fi...);

- ✓ нет сотрудничества и взаимопомощи – попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины;

- ✓ нет личного включения студентов в учебную деятельность – сам выступающий накачал материал из интернета, быстро распечатал и не успел прочесть перед выступлением на семинаре, поэтому спотыкается на каждом слове;

- ✓ интеллектуальная активность студентов невысока по самым разным причинам, в том числе, и уже вышеназванным;

- ✓ заметная дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общению, взаимодействию;

- ✓ студентов не просят высказываться, они занимаются во время семинара другой работой, своими делами.

Получается, что сама форма [организации] семинара ставит студентов в пассивную позицию, и их активность сводится к минимуму – отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом. Таким образом, групповая форма общения на таком семинарском занятии не становится адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и не удовлетворяет требованиям подготовки профессионалов.



На этом семинаре не скучно

Поиски адекватных форм могут, например, привести к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу круглого стола.

На таком семинаре осуществляются реальное и действительное/действенное сотрудничество и взаимопомощь, каждый молодой человек имеет право на интеллектуальную активность, лично заинтересован в достижении общей цели семинаров,

принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В этих условиях студент занимает активную позицию.

Принцип круглого стола хорошо, или, лучше сказать, адекватно, реализуется на семинаре-дискуссии, именно на семинаре-дискуссии, подготовленном точно по известным принципам диалогического, а еще лучше полилогического общения участников, в процессе которого обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы данной научной дисциплины. На обсуждение и выносятся наиболее актуальные и явно проблемные вопросы. А каждый из участников должен научиться точно выражать свои мысли в докладе, сообщении или выступлении, замечании по конкретному вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию. И неплохо бы еще помнить о самокритичности.

Необходимым условием разворачивания такой продуктивной дискуссии, естественно, могут являться знания, которые приобретаются на лекциях и самостоятельно. И очень важно научить студентов культуре общения и взаимодействия.

Частью семинара-дискуссии могут быть, и даже очень кстати, элементы мозгового штурма, деловой игры.

В первом случае, участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются.

Во втором случае, семинар получает ролевую окраску – можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и пр. в зависимости от того, что сейчас обсуждается. Вот он, интерактив.

Напомним о функциях всех вышеназванных участников интерактивного семинара:

➤ ведущий семинар-дискуссию (педагог, ассистент, научный сотрудник, магистрант) имеет полномочия по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т. д.;

➤ оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, обсуждает позицию докладчика, находит ее уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения;

➤ логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т. д.;

➤ психолог обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает не деликатного поведения и следит за правилами диалога;

➤ эксперт оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и т. д.

Мы видим, что функции психолога и эксперта, а то и ведущего, могут пересекаться.

И особая роль в таком семинаре принадлежит педагогам. Мы действительно, точно, грамотно должны:

- определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению;
- подобрать основную и дополнительную литературу плюс адреса интернет-сайтов по теме семинара для докладчиков и выступающих;
- распределить формы участия и функции студентов в коллективной работе;
- определить степень готовности студентов к выбранному ролевому участию;
- руководить работой семинара;
- по возможности, объективно подводить общий итог дискуссии.

И очень хочется, чтобы каждый семинар становился занятием исследовательским.

Разговор о критериях, по которым можно было бы оценить качество проведения семинара, не менее труден и не менее важен, чем само занятие. Что же будем учитывать?

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности – неплохо, важно, необходимо.

Планирование и прогнозирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок литературы, новых данных в интернете – чрезвычайно важно!

Организация семинара и стиль проведения: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, наполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение ведущего-педагога; оживленность студентов, постановка острых вопросов, или вялость, отсутствие мысли и пр. – без этого просто никак.

Отношения между педагогом и студентами, управление группой: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные, контакт, уверенное поведение, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, пассивность других студентов – то, что замечается сразу, то, без чего наша профессиональная деятельность невозможна.

Замечания, комментарии педагога, ведущего семинар: квалифицированные, обобщающие или отсутствие замечаний – очень субъективное, кстати, положение.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут – необходимость данного критерия вполне оспариваема.

И *критерии*, как мы понимаем, могут быть *разными*, важно, чтоб они не превращались в догмы, особенно сегодня, когда интерактивные семинары становятся обязательной частью педагогического процесса и явно требуют и нового понимания, и новой критериальной базы.

Понятно, что главное – не только определение типа семинара, выделение его функций, критериев оценивания – важно то, от чего зависит его успех, внутренний, тот, что понимается и осознается самим педагогом. Можно попробовать найти слабые, только все ли они будут у каждого из нас, их, порой,

бывает неизмеримо больше, и не все они поддаются даже собственной оценке.

Конечно, главное – теоретическая, собственно педагогическая и методическая подготовки преподавателя, его организаторские и коммуникативные способности, степень подготовленности обучающихся, их активность на занятии.

А с чего начнем подготовку к семинару? Сказать сухо и строго: с изучения исходной документации, определения/уточнения целей и задач, в том числе, неплохо бы и воспитательных, объема работ, который должен будет выполнить каждый его участник, проблем, которые следует поставить на семинаре, чтобы иметь возможность глубоко в них разобраться, с составления плана, который можно будет выдать студентам.

Основу плана составят, естественно, учебные вопросы. Что они представляют собой, какими они должны быть, ясно:

- ✓ проблемными по форме, вскрывать важные в данной теме противоречия;
- ✓ охватывающими суть проблемы, и, в то же время, не слишком широкими, строго очерченными в своих границах;
- ✓ не повторяющими дословно формулировок соответствующих пунктов планов лекции и программы курса;
- ✓ учитывающими научную и профессиональную направленность студентов;
- ✓ побуждающими работать с источниками, первоисточниками.

Многие педагоги (и это очень хорошо) в планах семинаров для студентов указывают порядок проведения семинара, продолжительность выступлений (докладов, сообщений), порядок консультаций в период подготовки к нему. И еще – существует практика указания [в плане семинарского занятия] логических заданий к темам, представляющим собой систему вопросов, ответы на которые студент должен найти при изучении первоисточника. Такие логические задания концентрируют внимание обучающихся на важнейших положениях и методологии научного исследования. Кстати, очень любопытно использование в педагогической практике принципов нарастания сложности

вопросов и проблем семинарских занятий – от занятия к занятию и от начала изучения курса к финалу.

Автор встречался с педагогами серьезно (и часто небезосновательно) считающими, что план или сценарий сковывает преподавателя при проведении семинарского занятия. Конечно, довольно часто приходится менять, корректировать, импровизировать, исходя из того, что происходит здесь и сейчас на конкретном семинаре, однако тщательная подготовка и план в руках дают возможности оперативно руководить семинаром, используя при любых ситуациях заранее заготовленный материал. Может быть, далеко не все, что намечено и записано в сценарии, будет использовано педагогом, но наличие имеющегося материала придаст уверенность и позволит свободно себя чувствовать – а если родился экспромт, так это просто замечательно.

Ну, а вот с правилами составления рабочих планов семинаров дело обстоит непросто – практика работы вузов рекомендует, чтобы рабочий план или методическая разработка оформлялись в соответствии с принятыми в каком-либо учебном заведении требованиями и включали титульный лист с выходными данными, вступительную, основную и заключительную части, где отражаются содержание краткого вступительного слова преподавателя, примерное распределение времени по вопросам и выступлениям, порядок отработки материала по вопросам, содержание заключительного слова и пр. Что ж, от этого никуда не деться, так, может, стоит это просто воспринимать как некую неоспоримую данность, как компонент своей личной преподавательской, педагогической, учебной гигиены?

Не будем долго говорить о таких прописных истинах, как расчет времени и учет групповой психологии, помимо того, что мы помним о каждом своем студенте, участнике семинара. Не будем говорить и о том, что не стоит задавать вопросы типа «кто подготовился, а кто нет (кто обманывает, кто стесняется, кто боится)» – люди разные сидят в аудитории, а сама проблема готовности/неготовности к семинару выходит за рамки нашей

работы). Мы и так часто рискуем оказаться в неловком положении и тратить значительную часть отведенного на занятие времени на выяснение непонятного, трудного, противоречивого и пр. Точно так же не стоит углубляться в вопросы оформления докладов и сообщений, составление и качество презентаций. А вот проблема дополнительных вопросов! Вот это уже средство управления ходом семинара. Ведь с их помощью преподаватель направляет выступление или дискуссию в нужное русло. Разумеется, он не должен злоупотреблять дополнительными вопросами, но иметь их в своем рабочем плане точно необходимо. В ходе семинара педагог использует вопросы, которые мы можем охарактеризовать как уточняющие, встречающие, наводящие и проблемные.

Уточняющие вопросы принуждают выступающего конкретизировать высказанную мысль, четко и определенно сформулировать ее. Конечно, педагог задает уточняющий вопрос лишь в том случае, когда слушатели не отреагировали на допущенный промах, ошибку, заминку.

Наводящие, или направляющие вопросы выводят обсуждение или полемику в нужное русло, устраняют нежелательные отклонения от проблемы – здесь, кстати, и есть возможность показать/проявить наш такт и методическое мастерство.

Встречные вопросы близки к постановке задач на самостоятельность мышления – они включают требования дополнительного аргументирования или анализа содержания отдельных положений, способствуют выявлению логических ошибок, возникших из-за неточности выводов выступающего.

Проблемные вопросы – своего рода методический прием, используемый для углубления знаний, создания проблемной ситуации, повышения и пробуждения активности обучающихся. Вызвать полемику, организовать дискуссию.

А главной заботой является создание на семинаре непринужденной, раскованной обстановки свободного обсуждения и поиска ответов на поставленные вопросы. Важно, чтобы каждый студент, выступая на семинаре со своей собственной, подчас спорной, точкой зрения, был уверен, что педагог и

товарищи правильно поймут его, благожелательно отметят успех или тактично подвергнут критике. Поэтому при обсуждении проблем руководителю семинара-педагогу-преподавателю не стоит торопиться с высказыванием своей точки зрения. Только когда обнаружится неспособность/невозможность самих обучающихся прийти к правильному выводу, педагог обосновывает его.

Успех семинара все-таки всегда зависит от активности студентов, поэтому еще одна обязанность преподавателя – всеми мерами развивать и поощрять ее. Рекомендуется настойчиво внушать обучающимся мысль, что активность – это не только выступления и дискуссии, но и умение слушать. Студентов необходимо убеждать, что умение слушать – не менее нужное качество, чем умение говорить. А вообще очень важно добиваться внимательного и критического отношения обучающихся к выступлениям товарищей. Для этого надо нацеливать их на то, что содержательный анализ выступления, доклада или реферата имеет не меньшую ценность, чем сам доклад или реферат. И следует добиваться свободного выступления студентов при наличии постоянного контакта с аудиторией. Критика без злопыхательства, обмен мнениями спокойный и доброжелательный, дружелюбие и толерантность.

А можно ли вмешаться в речь выступающего? Вероятно, все же да, особенно, когда студент явно уходит от обсуждаемого вопроса, говорит не по теме, не по существу, исходит из неверных позиций, допускает искажение действительности, ошибки, фактические вольности или невольно заблуждается, становясь на опровергнутые наукой позиции, да и речевые ошибки поправлять, видимо, тоже стоит сразу. А прервать? Постановка регламента, порой, явно необходима.

А такая небольшая проблема: как вести себя педагогу во время выступления, куда и на кого смотреть, как реагировать? Нелегко оставаться спокойным и безучастным. Так есть ли правила? Смотреть на того, кто выступает, но, по возможности, ни словом, ни мимикой не раскрывать своего отношения к слабым местам повествования, чтобы не вызвать замешательства. Удач-

ные моменты выступления – поощрять взглядом, кивком головы и пр.? А стихийно возникшую в ходе семинара дискуссию – использовать в интересах решения основной проблемы? Понятно, что вопросы, возникшие в ходе семинара, по возможности, должны разрешаться самими студентами. Только в крайнем случае стоит брать на себя эту задачу – правда, и это нелегко.

А еще мы знаем, что в каждой студенческой группе складывается, выделяется актив – юноши и девушки, готовые выступать на каждом семинаре, и, кстати, почти всегда неплохо, содержательно, умно. Это опора педагога, стратегический резерв, который следует использовать в самые ответственные моменты семинарского занятия. То есть, формируя определенную стратегию проведения семинаров, мы никогда не забываем и о тактике: *создание/созидание непринужденной обстановки, атмосферы раскованности, непременно способствующей оживленному обмену мнениями и свободной дискуссии; поощрение самостоятельности, активности, креативности; структурирование семинара на основе проблемности и поиска решения проблем; формирование способности логически мыслить и грамотно и спокойно оценивать товарищей.* И учить, учить молодых людей своим примером – уметь сказать заключительное слово. И что же в нем такого, почему такую важную роль на семинаре играют слова педагога в конце занятия?

Посмотрим на структуру итогового выступления педагога:

- ◆ оценка выступления каждого и всей группы в целом;
- ◆ оценка уровня обсуждения вопросов;
- ◆ краткое напоминание сущности обсуждаемых проблем, их теоретическое, методическое, методологическое и практическое значение;
- ◆ ответы на вопросы, которые не получили должного освещения в ходе семинара;
- ◆ оценка сильных и слабых сторон выступлений с выделением ярких и самостоятельно мыслящих студентов (по возможности, без обид для других – а этому, видимо, следует учиться);
- ◆ рекомендации желающим ознакомиться с проблемой семинара глубже;

◆ пожелания, замечания, рекомендации по подготовке к очередному/следующему семинару.

Наверное, не стоит говорить больше десяти минут. Строго, ясно, лаконично, сжато, спокойно, доброжелательно – здесь весь наш такт, методическое мастерство, интеллект и, конечно, чувство юмора проявляются в полной мере.

Наша собственная самооценка при анализе семинара, рефлексия – чрезвычайно важный элемент повышения педагогического мастерства, а вот для оценивания студентов можно использовать, например, так:

- ❖ актуальность темы;
- ❖ качество ответов на вопросы;
- ❖ теоретический уровень знаний;
- ❖ подкрепление материалов фактическими данными (статистические данные или др.);
- ❖ практическая ценность материала;
- ❖ способность делать выводы;
- ❖ способность отстаивать собственную точку зрения;
- ❖ способность ориентироваться в представленном материале ;
- ❖ степень участия в общей дискуссии.

Высшим достижением семинара (особенно в форме дискуссии, диспута) можно, наверное, считать ситуации, в которых продуцируются методические средства и формы работы, и студенты пользуются ими самостоятельно, что, кстати, стимулирует творческий поиск уже, в свою, очередь, новых возможностей. В итоге, результативность может быть оценена и по таким значимым, с точки зрения педагога и качества преподавания, критериям:

- развитие навыков самостоятельной работы, умения самостоятельного поиска и обработки найденной или полученной информации – этому способствуют домашние задания, формулировка вопросов для подготовки, указание первоисточников;
- активизация/активация интеллектуальной деятельности студентов, стимулирование мыслительной деятельности (запоминание и точное воспроизведение информации; продуктивная

активность, аналитическая и обобщающая мыслительная деятельность).

Вообще-то, это прекрасно – поиск истины в свободном обмене мнениями, возможность безбоязненно высказывать свое мнение, критически оценить и собственные взгляды, и взгляды оппонентов. Ведь если в разговоре о какой-то проблеме обнаружатся принципиально разные подходы или противоположные мнения, то это может стать темой нового семинара-диспута. И важно здесь формирование подлинно диалектического мышления. А прочие педагогические задачи и результаты их решения? Не таковы ли они:

- ✓ вовлечение студентов в непринужденный, живой разговор, что позволяет избежать формализма в знаниях – группа самостоятельно анализирует и ищет способы решения поставленных вопросов и проблем, используя базовые знания по данной тематике и имеющийся интеллектуальный потенциал;

- ✓ совершенствование умения высказать свою точку зрения – студент учится обосновывать собственное мнение;

- ✓ обучение культурному диалогу с оппонентом – студенты учатся вникать в доводы оппонента, обнаруживать в них слабые места, спокойно задавать вопросы, помогающие открывать неверные утверждения;

- ✓ знание теории – к занятию студент повторяет пройденное и читает дополнительную литературу;

- ✓ превращение знаний в убеждения – формирование личностной жизненной позиции, мировоззрения.

Все получится, если тема взволнует студента, а уж это одно из самых сложных – попробуй, найди в нашей дисциплине то, что может затронуть, взволновать молодого человека. И, тем, не менее, давайте пробовать хотя бы определенные аспекты наших научных знаний рассматривать с точки зрения актуальности для молодых подопечных. Верится, что это принесет свои плоды (мы отнюдь не говорим о том, что надо идти на поводу студентов). Мы педагоги, но мы и психологи, и учитывать роль психологических факторов как в процессе проведения занятий со студентами, так и при организации их самостоятельной,

подготовительной работы, успех которой немаловажен без достаточной мотивации, напряжения сил, определенных умений и навыков, компетенций просто необходимо.

Мы пишем о семинарах, пытаясь рассмотреть их как с точки зрения педагога, преподавателя, так и с точки зрения студента, но точно знаем, что и те, и те – участники данного конкретного образовательного эпизода, поэтому, вероятно, следует хотя бы время от времени анализировать их с точки зрения психологии, что, пожалуй, будет включать в себя:

- анализ занятия как вида деятельности преподавателя (содержание и структура этой деятельности, функционирование познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления поведением студентов и т.д.);

- анализ занятия как вида учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы, психические состояния, их динамика и т. д.);

- анализ занятия как вида/типа/формы совместной деятельности педагога и студентов (согласованность активности, психические состояния преподавателя и студентов, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и т. д.).

Да, это требует значительных усилий, хотя, в принципе, каждый из нас, закрывая дверь аудитории, шагая по коридору, размышляет, кроме всего прочего, еще и о только что прошедшем занятии.

Мы понимаем, что семинары позволяют выявлять и преодолевать формализм и неполноту знаний, дефекты коммуникационных, практических и теоретических знаний, речевых навыков студентов, мы видим, как раскрываются особенности личности наших студентов, их положительные стороны и недостатки, как открывается, порой, нечто совершенно новое у тех молодых людей, которых, кажется, мы и так хорошо знаем, мы уточняем понимание взаимоотношений в группе, осознаем, что представляет собой психологическая атмосфера – а это уже много или еще мало?

Познавательные, контрольные, стимулирующие и воспитательные функции семинара – велико их педагогическое/диалектическое единство. И если мы это тоже понимаем – это уже залог успеха и даже повышения эффективности занятий, ибо подобное уяснение в значительной степени определяет мотивы и способы нашей деятельности, деятельности преподавателя, мотивы, побуждающие к высококачественному проведению семинаров (например, чувство долга, интерес к этой форме занятий, понимание необходимости углубления знаний по определенным вопросам, проведения организаторской работы и т. д.) и, конечно, удовольствие от встречи со студентами, от работы с ними. Заметьте, восклицательные знаки в материале нашей темы – не только избыток эмоций автора, это еще и подчеркивание ее важности, где вектор, а он же одновременно и вектор активных методов обучения – развитие творческой личности, реализация того потенциала креативности, который есть у каждого, но до поры до времени находится в запасе, остается невостребованным. А у педагога в арсенале практически всегда имеются приемы, позволяющие актуализировать потенциал слушателей. То есть, как видим, речь идет и о серьезном психологическом обеспечении учебного процесса и/или о реализации нового типа отношений «студент-педагог», о вооружении тех, кто этот процесс осуществляет, необходимыми знаниями и умениями. Ниже приведена своеобразная классификация, помогающая рассмотреть нашу концепцию взаимодействия/профессиональных/педагогических взаимоотношений со студентами – в том числе, и в процессе проведения семинарского занятия.

Педагог:

- ощущает потребность в обучении, нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации;
- помогает каждому уяснить его стремление к самосовершенствованию;
- способствует тому, чтобы каждый определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности;

- помогает определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки;
- обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха и пр.);
- рассматривает каждого как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли;
- стремится установить отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя взаимные действия и предотвращая возникновения обстановки конкуренции и критики;
- не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины;
- вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание их потребности, учебного заведения, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин;
- делится с обучающимися своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с ними принимает решение по этим вопросам;
- принимает активное участие в осуществлении учебного процесса; помогает организовываться (в учебные группы, проектные группы, самообучающиеся команды в самостоятельном обучении и т. д.), чтобы они взяли на себя ответственность за процесс совместного поиска;
- помогает обучающимся использовать их опыт в качестве источника обучения, применяя такие методы, как дискуссии, ролевые игры, разбор конкретных случаев и т. д.;
- подает информацию на уровне опыта своих конкретных студентов;
- помогает применять на практике новые знания с тем, чтобы включить их в жизненный опыт обучающихся;
- вовлекает обучающихся в поиск взаимоприемлемых критериев и методов оценки продвижения к целям обучения;
- помогает развивать и применять приемы самооценки в соответствии с выработанными критериями.

Студенты:

- участвуют в учебном процессе, который использует их опыт;
- ощущают продвижение к поставленным целям;
- должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся физическим комфортом, взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения;
- уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные; берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему.

Напомним, любому семинару предшествует изучение группы студентов, проведение консультаций и т. д. – и это вполне реально, ибо многие вузы совершенно справедливо планируют начало работы со студентами (сентябрь) как неделю, а то и две недели *начитки*. Да, это чтение лекций – вступительных, организационных, направляющих, консультационных, где спокойно можно довести до молодых людей требования к содержанию и форме их работы, выступлений на семинарах, а уж проведение его связано с нашим педагогическим и организаторским мастерством, умелым использованием своих знаний, педагогических умений и общей эрудиции. Общей. В педагогике, как и любой другой области знания, случается, что традиционные, общепринятые идеи теряют свою бесспорность, а то, что пока и всеми считается актуальным и новаторским, к сожалению, представляет собой хорошо забытое старое. Новое и старое как две стороны медали или как два взаимосвязанных измерения [мира знаний и мира образования]. И семинар, как одна из самых активных форм учебных занятий, да еще и используемая на всех факультетах, направлениях и при изучении всех дисциплин, помогает нам не только всегда держаться на плаву, помогает и просто оставаться людьми, ведь он, по умолчанию, должен строиться на основе живого творческого обсуждения, товарищеской дискуссии по рассматриваемой тематике (хотя, в действительности, как точно знают многие педагоги, основной

недостаток семинарских занятий в настоящее время заключается именно в пассивности обучающихся или создании видимости активности – дело, как раз, может быть в предварительном распределении вопросов и выступлений, отсутствии подлинно творческой атмосферы для дискуссии). И верится, что семинар может позволить активизировать и познавательную, и эмоциональную деятельность студентов, раскрыть их творческий потенциал.

Как это ни странно прозвучит, но никакие формы интерактивного обучения не смогут заменить личные контакты педагога и студентов. Да еще и такое количество интерактивных пособий, коммуникации в Интернете, программы для тестирования. Конечно, это очень мощные вспомогательные средства высшего образования. И, вместе с непосредственным преподаванием/изучением курса – лекциями, семинарскими и практическими занятиями, написанием рефератов, курсовых и дипломных/выпускных квалификационных работ, дает хорошие, значимые результаты. И сегодня у нас есть интернет-кабинеты, в которых осуществляются консультации, создаются и обсуждаются доклады, рефераты, курсовые и дипломные работы. Да, и уже можно говорить о семинарах онлайн, веб-конференциях, вебинарах – хотя пока в наших вузах это далеко не везде практикуется. А ведь все это серьезно помогает развивать творческий потенциал студентов, поскольку педагог непосредственно включается в процесс их работы. Но мы сами уже давно стали другими и понимаем, что темы всего названного выше устаревают, а написание работ студентами формализуется и превращается в банальное изложение прописных истин, какое-либо творчество практически отсутствует, а то и вовсе невозможно. А при наличии интернета возникает очень большой соблазн элементарно «скачать» курсовую работу (ну, и дипломную, в принципе, места надо знать) на любую ходовую тему. Хороший педагог стремится предложить оригинальную (свою) тему, а сильный студент, который интересуется данной научной дисциплиной, сам предлагает тему. Это оптимальный, как представляется, вариант, но, к большому сожалению, нечастый. И

слова эти вот к чему – мы проводим семинар не только с целью следования программе обучения, нет, семинар, это наш взгляд туда, вперед, в будущее, это дорога обучения, по которой пойдет наш подопечный, научившийся мыслить и излагать свои мысли, писать и говорить, защищая свой текст с позиций науки, общаться и уметь полемизировать, сочинять, придумывать и ставить эксперименты, не стесняться проявлять свои эмоции и становиться не только активным, инициативным, но и, в полном смысле слова, креативным.

Разве мы не вправе считать семинары одним из самых продуктивных видов вузовской работы и учебы, коммуникативных, психологически и педагогически правильных, обоснованных, способных реально предоставить обратную связь в ее подлинном проявлении столь часто поминаемого теперь интерактива.

Вопросы и задания по материалам Темы 6

1. Расскажите о современном и историческом понятии семинара.
2. Согласны ли вы с мыслью о том, что семинар – средство и цель углубленного изучения вузовской науки?
3. Каковы основные виды, формы, типы семинаров?
4. Дайте представление о проблемах, возникающих при организации семинарских занятий.
5. Каковы функции всех участников семинара?
6. Каким образом можно оценить качество проведенного семинара?
7. Что должны представлять собой вопросы семинарских занятий?
8. Проанализируйте один из запомнившихся вам семинаров.

Тема 7. Проблемы современного интерактивного занятия в высшем учебном заведении

Новые стандарты и интерактивные занятия.

Уровни интерактивности.

Понимание интерактивности как специальной формы организации познавательной деятельности.

Основные требования к обучению в режиме интерактивной технологии.

Особенности игры как одной из уникальных форм интерактива.

Виды, формы и особенности интерактивных занятий в вузе.

Примерные правила организации интерактивного обучения.

Итак, благодаря современным стандартам высшего образования в наших учебных планах появились часы на проведение интерактивных занятий.

Современная система высшего образования переживает реальное реформирование, предусматривающее переход к уровневой подготовке обучающихся. Конечно, меняется само содержание подготовки. Российские вузы приступили к реализации образовательного процесса по новым Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения – ФГОС-3+, которые достаточно серьезно отличаются от действовавших ранее. ФГОС-3+ определяет требования к результатам усвоения основной образовательной программы (ООП) через формирование ряда обозначенных компетенций, трактуемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Согласно стандартам, реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20-30% аудиторных занятий, в зависимости от направления подготовки. Таким образом, вне-

дрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

Сегодня важно разобраться с пониманием и самой интерактивности, и принципов, и методов, и типов, и видов таких занятий. Обратимся к энциклопедической мудрости.

Интерактивность (от англ. interaction – «взаимодействие») – понятие, раскрывающее характер и степень взаимодействия между объектами. Используется в теории информации, информатике и программировании, системы телекоммуникаций, социологии, промышленном дизайне и пр. Как видим, изначально здесь не звучало слово *педагогика*. В настоящее время среди специалистов перечисленных областей отсутствует конкретное устоявшееся определение значения этого термина – так считается, однако попытки создать все новые и новые дефиниции не прекращаются:

- интерактивность – принцип организации системы, при котором цель достигается *информационным обменом элементов этой системы*. Информационный обмен. А элементами интерактивности являются все элементы взаимодействующей системы, при помощи которых происходит взаимодействие с другой системой/человеком (пользователем).

С точки зрения степени взаимодействия, под интерактивностью можно рассматривать следующие случаи/уровни:

- линейное взаимодействие, или отсутствие интерактивности, когда посылаемое сообщение не связано с предыдущими;
- реактивное взаимодействие, когда сообщение связано только с одним немедленно предыдущим сообщением;
- множественное или диалоговое взаимодействие, когда сообщение связано с множеством предыдущих сообщений и с отношениями между ними.

Не совсем внятно, не так ли?

А вот яснее: интерактивность аналогична степени отклика, и исследуется как процесс коммуникации, в котором каждое

сообщение связано с предыдущими сообщениями, и с отношением этих сообщений к сообщениям, предшествующим им.

И еще.

Интерактивность – это способность информационно-коммуникационной системы активно и адекватно реагировать на действия пользователя. Такое свойство считается признаком того, что система «умная», то есть обладает неким интеллектом.

Не пора ли подойти поближе к педагогике? Снова обратимся к энциклопедиям.

Интерактивный метод означает *взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо*. Другими словами, в отличие от просто активных методов, *интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения*. Место педагога теперь, на интерактивных занятиях, сводится к направлению деятельности учащихся на достижение того самого занятия. Ну, конечно, преподаватель разрабатывает план занятия (интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых учащиеся изучают материал). Отсюда – основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания. Важное отличие от обычных в том, что, выполняя их, обучающиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Интерактивное обучение, как мы уже все понимаем сегодня – *специальная* форма организации познавательной деятельности, которая имеет *конкретную* цель – создать комфортные условия обучения, при которых каждый учащийся почувствует свою успешность и интеллектуальную состоятельность именно по причине собственного, непосредственного и желательно активного участия. Особенность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс осуществляется на условиях *постоянного взаимодействия всех со всеми*. И, анализируя собственные действия и действия партнеров, участники учебного процесса могут практически мгновенно менять модель поведения, более осознанно усваивать знания и получать умения, поэтому, видимо,

уже следует говорить об интерактивных методах не только как средстве изменения/улучшения процесса обучения, но и как о средстве воспитательного воздействия, влияния на наших подопечных.



Е. Я. Голант

Еще в 60-е годы прошлого века Е. Я. Голант³², замечательный педагог, выделил *активную и пассивную модели обучения в зависимости от участия учащихся и студентов в учебном процессе*. Понятно, что термин *пассивное обучение* был условным, ибо все же любой способ обучения обязательно предполагает и определенный/определяемый уровень познавательной активности субъекта, иначе достижение результата, даже минимального, невозможно. В этой классификации Голант говорил о пассивности скорее как об определении *низкого уровня активности* обучающихся, преобладании репродуктивной деятельности при почти полном отсутствии самостоятельности и творчества.

³² **Евгений Яковлевич Голант** (1888-1971) – российский и советский педагог, профессор (1938). Принимал активное участие в ликвидации неграмотности в СССР.

Студент, выступая в роли объекта обучения, должен усвоить и воспроизвести материал, *переданный/транслированный* ему преподавателем, текстом учебника и пр. (если сегодня у каждого в руках мобильный с интернетом, планшет, специальные очки – это какой способ обучения?) Продолжая начатый разговор о пассивном методе – здесь студенты, как правило, не общаются между собой и не выполняют творческих задач. *Активный* тип обучения предусматривает применение методов, которые стимулируют познавательную активность и самостоятельность студентов, теперь уже выступающих в качестве субъекта обучения: они выполняют творческие задания, вступают в диалог с преподавателем и друг с другом. Тут у нас и самостоятельная работа, и проблемные, и творческие задания, и дискуссии участников учебного процесса – все, что так развивает творческое мышление. Так, может быть, точнее считать интерактивное обучение разновидностью активного, которое просто имеет свои закономерности и особенности?

Или еще: *интерактивное обучение – разновидность взаимообучения, где и студент, и преподаватель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, которые четко понимают, чем они занимаются, активно анализируют, получают знания, приобретают умения и навыки, или по-нынешнему – компетенции.*

В вузе интерактивное обучение, резко внедряемое, пропагандируемое, даже, в некотором смысле, навязываемое, согласно приказам и распоряжениям, предусматривает *моделирование жизненных и производственных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстановки и соответствующей ситуации и т.д., эффективно способствуя формированию вышеназванных компетенций, созданию атмосферы креативности, сотрудничества, взаимодействия, позволяя педагогу стать воистину другом и авторитетным наставником студенческого коллектива.* Во время интерактивного обучения студенты учатся быть демократичными и толерантными, коммуникабельными и дружелюбными, эмпатичными и чуткими (в идеале).

А вот применяемые (лет 90 назад) *бригадно-лабораторный и проектный* методы, *Дальтон-планы* и *Говард-планы*, *Гена-планы*, *ра-*

бота в парах сменного состава, производственные и трудовые экскурсии, практики были передовым словом в советской и в мировой педагогике. А считать их интерактивом можно? Правда, наши учебные пособия клянут их порой, говоря, что вводилось все это без должного методического обеспечения, теоретичного осмысления и экспериментальной проверки.

Мы с вами современники Сухомлинского и Шаталова, Ильина и Амонашвили. Мы же видим: их труд – это реальная дальнейшая разработка элементов интерактивного обучения, хотя стоит помнить: в советские времена уникальное творчество отдельных педагогов было скорее исключением, чем правилом, да и замалчивалось, а в области дидактики высшей школы инновационные методические поиски были совсем редкими, эпизодическими, непоощряемыми и неодобряемыми.

В Европе и в США, в Японии активные методы обучения [в высшей школе] использовались более широко – Национальный тренинговый центр США (Мэриленд) в 80-х годах прошлого века выяснил, что интерактивное обучение позволяет резко увеличить процент усвоения материала, поскольку влияет не только на сознание студента, но и на его чувства и волю.

Вообще, давно известно, что существует множество методов обучения, разные типы лекций и уроков, семинаров и практикумов, которые преследуют одну цель – усвоение знаний учащимися, и не просто усвоение, а лучшее, оптимальное, максимальное, правильное, полное, воспроизводимое. И внедрение новшеств и их гармоничное вхождение в устоявшуюся структуру занятия. Вот и пришлось интерактивное обучение ко двору. Да, обучение, основанное на [очень] активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, учителем, тренером, руководителем). То есть, это практически один из вариантов *коммуникативных* технологий. Классификационные параметры. Обучение с хорошо и грамотно организованной обратной связью, с двусторонним обменом информацией, с *невозможностью неучастия* в коллективном, взаимодополняющем, основанном на деятельности всех участников процесса познания. И более комфортные условия обучения – все вместе, все общаются,

педагог не вмешивается до поры до времени, но все время рядом, помогает, советует, играет, общается. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование реальных или фантастических жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа конкретной, пусть и выдуманной ситуации.

Понятно, что структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры обычного, а это также требует нового уровня профессионализма и опыта преподавателя – и приводит к тому, что занятие включает, порой, лишь элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, конкретные приемы и методы, которые позволяют сделать его необычным, более насыщенным и интересным. Понятно, что можно проводить и полностью интерактивные занятия, лекции и семинары, коллоквиумы и практикумы, симпозиумы и круглые столы. Исследователи и педагоги-практики определяют и основные требования к обучению в режиме интерактивной технологии:

- *положительная взаимозависимость* – члены группы *должны* понимать, что общая учебная деятельность принесит пользу каждому;

- *непосредственное взаимодействие* – члены группы *должны* находиться в тесном контакте друг с другом;

- *индивидуальная ответственность* – каждый *должен* овладеть предложенным материалом и каждый несет ответственность за помощь другим. Более способные не *должны* выполнять чужой работы;

- *развитие навыков совместной работы* – учащиеся *должны* освоить навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например, уметь расспрашивать – задавать вопросы, распределять и планировать задания;

- *оценка работы* – во время групповых *собраний* необходимо выделить специальное время для того, чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает.

Интерактивные технологии позволяют сыграть разнообразные должностные и личностные роли и освоить их, создавая

будущую модель взаимодействия на учебно-игровом поле. Конечно, применение интерактивных технологий в обучении позволяет максимально приблизить учащегося к условиям учебного материала, включить его в изучаемую ситуацию, побудить к активным действиям, пережить состояние успеха и, соответственно, мотивировать свое поведение на дальнейшую деятельность.

Мы упомянули про игру. Да, интерактивная игра – одна из очень продуктивных педагогических технологий, создающих, действительно, оптимальные условия развития, самореализации участников учебно-воспитательного процесса. Цель ее – изменение и, по возможности, улучшение моделей поведения, деятельности субъектов педагогического взаимодействия [и осознанное усвоение этих моделей].

Игровая технология – целостное образование, феномен, охватывающий вполне определенную часть учебного процесса, объединенного общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом, кстати, игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогая активизировать учебный процесс и осваивать ряд учебных элементов. Интерактивные игры способствуют социальному развитию и создают мир, существующий по своим законам и нормам, которые все спокойно принимают.

И еще вопрос: надо ли здесь молодым людям прятать свои эмоции – они могут свободно общаться с другими участниками игры вербально или невербально, играть различные роли, свободно перемещаться по аудитории, кабинету или, согласно правилам, им лучше терпеливо сидеть на одном месте? Взаимодействие во время игры явственно поддерживает процесс социализации и развития личности, позволяет увидеть и проверить развитие и интеграцию уже имеющихся навыков и умений. Собственно, кто активно действует в группе, тот и учится более интенсивно и с большей мотивацией, в отличие от тех, кто концентрируется, скажем, только на ведущем игры. Благодаря интерактивным играм молодые люди намного быстрее устанавливают контакты друг с другом, а действия,

закрывающиеся в оказании помощи в игре, учат, порой, новым взглядам на окружающий мир. Кроме того, игра способствует изменению и ускорению темпа реакции и одновременно дает возможность выражать все и любые свои эмоции.

Интерактивные игры, кстати, могут проводиться в ходе работы над многими темами курса педагогики.

Обобщим: реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который и переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и традиционного учения во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

Большинству известных нам игр присущи определенные черты:

- ✓ свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию;
- ✓ творческий, импровизационный, очень активный характер этой деятельности;
- ✓ эмоциональная приподнятость внутри деятельности, соперничество;
- ✓ наличие прямых и косвенных правил, не задевающих ни чувств, ни знаний, ни умений

Желание играть, потребность в игре, присущую многим молодым людям, даже тем, кто это тщательно скрывает от самого себя, необходимо использовать и направлять на решение учебных и воспитательных задач. Результативность игр зависит от систематического их использования, от целенаправленности

программ игр в сочетании с обычными дидактическими заданиями.

Да, игра, о которой так много говорится и которая, действительно, часто применяется в качестве интерактивного компонента образовательного процесса, реализует познавательную, воспитательную и даже коррекционную задачи обучения. Конечно, уточним: деловая игра, ролевая игра и интеллектуальная игра.

Игра не случайно стала в данном тексте своеобразным заделом – игра – это еще и возможность использования ее в той самой уровневой подготовке учащихся. Интерактивное уровневое обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами, и задачами коего, напомним, являются:

- пробуждение интереса;
- эффективное усвоение учебного материала в уровневом формате;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия «студент-преподаватель-студент»;
- обучение работе в команде, проявление терпимости к любой точке зрения, уважение права каждого на свободу слова, уважение достоинства, становление собственного мнения и толерантного отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

И тут возникают разночтения в нашем списке форм интерактивных занятий (минус всем понятную форму – игру):

- ✓ круглый стол (дискуссия, дебаты);
- ✓ мозговой штурм (брейн-шторм, мозговая атака);

✓ case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ);

✓ мастер-класс и т. д.

А лекции? Информационная, проблемная, лекция-визуализация, с применением мультимедийного оборудования (наглядные материалы, слайды, презентации), лекция-диалог, лекция-пресс-конференция? Список можно было бы значительно удлинить, но не количество ли и качество информации, преподнесенной студентом тоже являются критерием оценки степени и меры интерактивности? А ведь в настоящее время наблюдается заметный избыток информации у студентов, но эта информация не всегда та самая, единственно нужная, качественная и хорошо структурированная, поэтому роль преподавателя в настоящее время заключается и в подборе и структуризации материала, предоставлении информации студентам в нужное время и нужном месте. Без такой подачи информации, ее привязки к конкретной предметной области, наверное, невозможно формирование конкретных компетенций у будущих профессионалов.

Предполагается, что качественное обучение – это обязательное наличие компьютерных классов, средств мультимедиа и инженерной технологий. Однако это лишь *инструменты, приборы, дополнительные средства*, способствующие процессу обучения, а ни в коем случае не замещающие его феномены. В основе обучения, помимо разнотипных инновационных методов, должно лежать все-таки живое общение между преподавателем и студентами, между преподавателями, студентами [между собой] и будущими работодателями. Вот это интерактив – на всех и разных уровнях.

Понятно, что в основе интерактивных форм проведения занятий – *необходимость интенсификации коммуникативного взаимодействия участников учебного процесса*. Различие между просто активными и интерактивными формами может усматриваться в следующем (традиционный *водораздел*):

- при активной форме работает прямая и обратная связь между преподавателем и студентом;

- при интерактивной форме указанный выше вид связей распространяется на всех участников учебного процесса *без выделения приоритета кого-либо из них*.

Именно эта особенность интерактивного обучения и определяет соответствующую методику проведения занятий.

Вышеназванная и по-прежнему надолго, если не навсегда, используемая активная форма проведения занятий несет в себе главные, неоспоримые и не оспариваемые составляющие традиционной формы:

- четко выделяется цель проведения занятия (усвоить, углубить, приобрести соответствующие навыки, умения и т. п.);
- определяются учебные вопросы, время на их отработку;
- методика проведения занятия;
- материально-техническое обеспечение;
- учебная группа, с которой проводятся занятия; критерии оценок и т. п.

Интерактивная форма предполагает иной сценарий, выходящий за пределы его традиционного оформления [даже с учетом известных активных методов проведения занятий] – ярко выраженный проблемный характер, охват всех видов учебных занятий по данной теме и, соответственно, определение специфики их подготовки и проведения. И выбор темы для проведения интерактивного занятия должен соответствовать его актуальности, теоретической и практической востребованности для обучаемых в плане их будущей профессиональной деятельности. И ряд педагогов не без основания полагает, что основной формой проведения этого вида занятия является *семинар* (см. выше), который может проводиться как научно-теоретическая, теоретико-методологическая, научно-практическая конференция и иметь открытый характер – все, для кого проблема семинара является интересной, могут выступить на нем с сообщением по обсуждаемой проблеме (либо в качестве оппонента). Кстати, при необходимости и соответствующих материальных возможностях семинар может проводиться в дистанционном режиме при помощи компьютерных технологий или носить комбинированный характер.

Особое значение для подготовки к проведению семинара в интерактивной форме имеют лекция и самостоятельная работа, проводимые до него. В настоящее время количество часов для проведения лекций по учебным дисциплинам резко сокращается и, наоборот, количество часов для проведения практических и семинарских занятий увеличивается. Часто это объясняется тем, что количество учебников, учебных пособий, справочников, информационных компьютерных источников резко возросло, и студент, в принципе, имеет возможность самостоятельно изучить тему. А практическое и семинарское занятие рассматриваются в качестве таких видов занятий, на которых учащиеся имеют возможность уточнить, углубить и скорректировать изученный самостоятельно теоретический материал – именно поэтому акцент в учебном процессе явно смещается в сторону указанных видов занятий.

Вообще, если преподаватель использует все формы активного обучения или те, которые он считает наиболее эффективными при изучении той или иной темы, качественная *отработка и усвоение* вполне достижимы. На таких занятиях студенты не только излагают/репродуцируют изученный самостоятельно теоретический материал в виде сообщений, докладов, но и представляют его в виде компьютерных презентаций, включающих в себя целый набор наглядных изображений, графиков, рисунков, схем и т.п. (и этому надо учить – умению делать и использовать презентации). Возможно и применение тех самых, собственно интерактивных методов – «мозгового штурма», «круглого стола», «малых групп», но стоит помнить, что главной целью проведения семинарского занятия является, прежде всего, качественное усвоение студентами основного содержания изучаемой темы, ее базовой части – определений, признаков, структуры и т. п., поэтому, смешение методов активного и интерактивного обучения, скорее всего, не желательно, так как может привести к дезорганизации практического занятия (хотя это уже вопросы воспитания, воспитанности, взаимоотношений, дисциплины и пр.).

Естественно, что лекция и самостоятельная работа, проводимые накануне интерактивного практического занятия, должны обладать рядом особенностей, которые просто необходимо учитывать при их подготовке: так как интерактивная форма проведения занятий будет, по умолчанию, носить явно выраженный проблемный характер, то и лекция до того, должна быть проведена в проблемном ключе – особое внимание должно обращать уже не на содержание учебного материала (в данном случае можно просто сделать ссылку на главу учебника или учебного пособия, соответствующую читаемой теме), а, прежде всего, на круг тех проблем, которые в настоящее время не нашли своего разрешения и являются предметом научной дискуссии. И желательно, чтобы эти проблемы были четко сформулированы, отражены в презентации к лекции и по ним даны ссылки на соответствующую литературу и научные статьи, в которых содержатся [те самые, разные] подходы к возможному разрешению указанных проблем. Это явится основой для подготовки к проведению семинарского занятия по данной теме в нужной нам интерактивной форме. Студенты самостоятельно изучают предложенную литературу, готовят сообщения и презентации по изученному материалу, формулируют дополнительные вопросы, актуализирующие изученный проблемный материал, и предлагают их на занятии – для обсуждения в форме дискуссии. Дополнительным стимулирующим дискуссии фактором может служить присутствие и выступление заранее приглашенных на занятие практиков, специалистов в нужной нам области, педагогов, профессионально занимающихся решением обсуждаемых проблем.

Остановимся на роли преподавателя, педагога, проводящего занятие в интерактивной форме. Что требуется от него? Методически грамотно построить занятие, что означает правильное формулирование общей проблемы, которая будет обсуждаться, определение тематики сообщений и рекомендации студентам по их подготовке, четкое распределение времени для их обсуждения. А главное? Интерактивная форма проведения занятия предполагает дискуссию, поэтому особое внимание нужно обратить на то, чтобы и сама проблема, и выступления с

сообщениями имели не информативный, повествовательный характер, а затрагивали, по возможности, жизненные интересы присутствующих, мотивировали и стимулировали их участвовать в дискуссии. Только в этом случае можно будет говорить о том, что занятие проходит в интерактивной форме. Ну и, конечно, помним: задания, предлагаемые обучающимся, должны носить интегрированный характер. Это позволит и усложнить их в определенной градации, и актуализировать ранее изученное, и максимально приблизить к реальным практическим задачам.

И вопрос: интерактив интерактивом, а что важнее – форма занятия или его содержание? При данной форме проведения занятий, очевидно, должна быть применена совершенно иная шкала критериев, оценочных показателей, применяемых к участникам. При интерактивной форме оценочные показатели призваны учитывать, для начала, способность обучаемого понять сущность и содержание обсуждаемых проблем, предложить практические и теоретические способы их решения, уметь отстаивать свое мнение в дискуссии, ссылаясь при этом на соответствующие источники – примеры из практики, нормативно-правовые акты, доктрины, концепции и т.п. Мы так часто упоминаем будущее, общаясь с нашими студентами, совершенно не представляя, как сложится их судьба именно как практиков, профессионалов в той самой сфере, в работе, к которой мы их сейчас готовим.

Педагогика у нас в стране, к счастью, уже не имеет такого приказного обусловливания – педагоги ищут, сравнивают, экспериментируют. Вот табличка, которую стоит, вероятно, внимательно изучить:

| Метод, форма занятия | Цель использования метода | Преимущества | Недостатки |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Доклад | Передача знаний | Экономия времени, охват всей группы | Слабый учебный эффект, пассивность слушателей, их быстрая утомляемость |
| Учебная беседа | Активизация знаний, работа с содержанием | Хороший учебный контроль, активизация студентов | Требует много времени, реакционность |
| Работа с партнером | Совместная работа с материалом | Обмен мнениями, активное обучение, интенсивное взаимодействие с материалом | Требует много времени |
| Групповая работа | Работа совместно, развитие коммуникативности | Активное обучение, хорошая запоминаемость, интенсивное взаимодействие с материалом, коррекция общения | Требует много времени, необходима интенсивная подготовка преподавателя |
| Ролевая игра | Вхождение в роль и гибкая смена ролей, стратегии решения проблем | Близость к практике, активизация студентов | Возникают проблемы, связанные с заторможенностью участников, необходима интенсивная подготовка преподавателя |
| Деловая игра | Применение знаний на практике | Близость к практике, высокая активность, высокий учебный эффект, интегрированный контроль успешности обучения | Большие издержки, ограниченное число участников |

А как с усвоением знаний? Взгляните на примерное исчисление (по итогам анализа многочисленных статистических данных) в процентах:

- *лекция* (5% усвоения) – наиболее быстрый способ предоставления необходимой информации неограниченному количеству слушателей. Недостатком этого метода является то, что лекция ставит участника в пассивную позицию слушателя, а это приводит к быстрой утомляемости, снижению внимания, отвлечению от темы изложения – не факт, но достаточно подтверждено;

- *чтение* (10% усвоения) – в настоящее время значительно утрачен интерес к нему, особенно среди молодежи. Но даже если книга прочитана, нельзя утверждать, что читателю удалось достичь глубокого усвоения информации;

- *аудиовизуальные средства, гаджеты, IT, ТВ* (20% усвоения) – слайды, учебные кинофильмы, буклеты, плакаты, диаграммы, таблицы для более наглядного изложения материала. Это помогает участникам запоминать и усваивать информацию через все каналы восприятия: зрение, слух, осязание – только вопросы утомляемости не рассматриваются...;

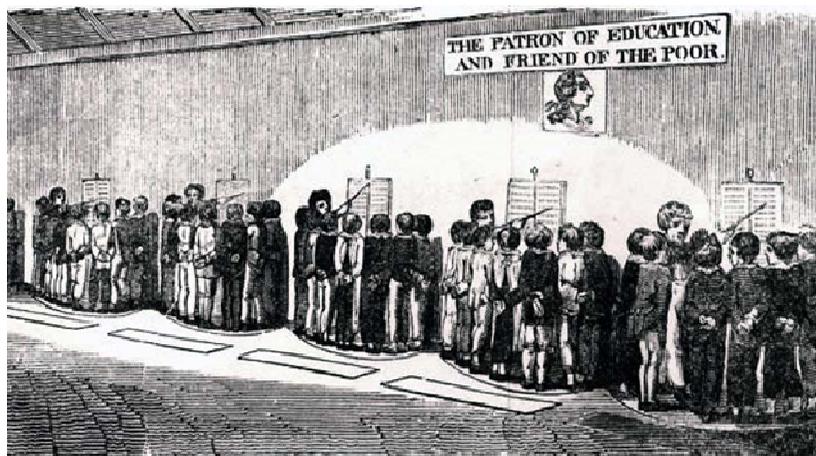
- *исполнение роли* (30% усвоения) – ролевые игры, проигрывание ситуаций и их исследование. Приобретенный таким образом опыт (определение своего места, поиск проблемного решения, нахождение новых путей для сотрудничества, умение доверять и доверяться) помогает усвоить полученную информацию в действии;

- *обсуждение в группах* (40% усвоения) позволяет участникам поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы. Дискуссии особо ценны тем, что позволяют участникам думать, высказывать собственные взгляды, выслушивать мнения других – вот только *прячущиеся за спины* еще существуют...;

- *обучение-практика* (50% усвоения) – практические занятия, самостоятельные исследования. Выполняя упражнения, решая разнообразные задачи, участники не только усваивают инфор-

мацию, но и отрабатывают конкретные навыки и умения, приобретают компетенции, как говорят сегодня;

- *обучение других* (60% усвоения). Этот принцип усвоения знаний наиболее эффективен, так как позволяет *пропустить* их через собственное восприятие и понимание, а, следовательно, запомнить (вспоминаются ланкастерские, или белл-ланкастерские школы взаимного обучения³³).



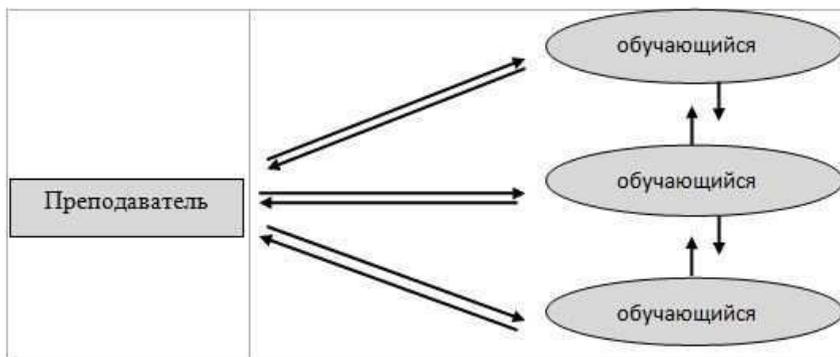
Белл-Ланкастерская школа в Англии в XIX веке

Современное образование настойчиво и твердо выдвигает перед нами новые требования: использование в учебном процессе активных и интерактивных форм и методов проведения занятий. И все они, в первую очередь, должны быть направлены на выработку у учащихся необходимых знаний, умений, владений навыками и компетенциями в процессе осмысленной, содержательной и, к тому же, интересной для них деятельности

³³ **Белл-Ланкастерская система** (*Система взаимного обучения*) – форма учебной работы, сущность которой состояла в обучении более старшими и знающими учениками учеников младшего возраста. Эта система возникла в 1791 году в Великобритании. Ее разработчиками стали независимо друг от друга доктор Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер.

с использованием материальных, виртуальных и прочих средств.

Доминирование активности студентов в процессе обучения! Вот оно, возможно, ключевое слово, слово – доминирование.



Это *интеракции*, или, может быть, вспомнить Э.Берна³⁴ и его термин *транзакций*?

³⁴ **Эрик Леннард Берн** (1910-1970) – американский психолог и психиатр. Известен как разработчик транзакционного анализа и сценарного анализа. Развивая идеи психоанализа, общей теории и метода лечения нервных и психических заболеваний, Берн сосредоточил внимание на «транзакциях» (от англ. trans- – приставки, обозначающей движение от чего-то к чему-либо, и англ. action – «действие»), лежащих в основе межличностных отношений. Некоторые виды транзакций, имеющие в себе скрытую цель, он называет играми.



Э. Берн

Помимо уже перечисленного выше нет-нет, да и объявляются совсем новые формы обучения, и очень нестандартные:

– дуэль, турнир, эстафета, занятие-исследование, занятие-интервью, занятие-комментарий, коучинг, тренинг, занятие-анализ первоисточников, редакционный совет, ученый совет, суд. Суды! Как популярны они были в далекие годы, как любили тогда осуждать/судить таких персонажей, как Евгений Онегин, Григорий Печорин. Это были интерактивные занятия?

Вообще, конечно, обнаружить точность и полную ясность в определениях, в сферах применения, в типах и формах «интерактивных форм обучения» достаточно не просто.

Попытаемся резюмировать.

Итак: интерактивный – способный взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога/полилога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером) – следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое/полилоговое обучение, в ходе которого осуществляется непрерывное взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Особенности этого взаимодействия:

- нахождение субъектов образования в одном смысловом пространстве и хронотопе;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, то есть еще и включение в единое творческое пространство;
- согласование/согласованность в выборе средств и методов реализации решения проблемы;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Суть в том, что учебный процесс организуется так, что *практически все* обучающиеся оказываются вовлеченными в великий процесс познания, имеют возможность понимать и думать по поводу того, что знают и делают. И каждый вносит индивидуальный вклад – идет реальный обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это может только в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволит не только получить новое знание, но и развить всю познавательную деятельность, перевести ее на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Значит, сущностная особенность интерактивных форм обучения – высокий уровень взаимонаправленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных форм обучаемый становится совершенно полноправным участником процесса восприятия, и его опыт служит здесь основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску всех присутствующих на данном занятии. По сравнению с традиционными формами учебного процесса, в интерактивном обучении могут меняться полюса взаимодействия преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, и задачей становится создание условий для инициативы, креативности, самостоятельности. Педагог теперь не «редуктор» – он и помощник, и источник информации, и участник интерактивного действия.

Так что, может быть, здесь к месту слово *интенсификация* в применении к образовательному процессу.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя, действительно, становится иной, перестает быть центральной – он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Все участники обращаются к опыту – собственному и чужому, им приходится вступать в коммуникации друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить точки соприкосновения, идти на компромиссы. Психологами установлено, *что в условиях интенсивного учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, усиленно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять, наблюдательность, способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели.* Отсюда легко выводится, что интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебно-познавательном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое и многоуровневое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь в полной мере;
- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

Не хочется быть догматиком, но есть желание сформулировать нечто вроде памятки с основными правилами организации интерактивного обучения:

- в работу вовлекаются, в той или иной мере, все обучающиеся, все присутствующие в аудитории. С этой целью неплохо использовать технологии, позволяющие «поднять» всех в процесс обсуждения/игры/полемики;

- стоит позаботиться о психологической подготовке студентов и самоподготовке педагога. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. Может быть, применять разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации?

- все-таки обучающихся по технологии интерактива не должно быть много. Количество студентов и качество обучения здесь могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество – 25 человек. При таком условии возможна продуктивная работа в малых группах;

- подготовка аудитории, кабинета, лаборатории, зала для работы. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы обучающимся было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Это реальный физический комфорт.

- четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все студенты будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинство – давать высказаться, не опасаясь перебивания;

- внимательное отношение к делению участников на группы – первоначально его лучше строить на основе добровольности. Затем можно и даже нужно воспользоваться принципом случайного выбора.

Теперь об обязательных условиях организации интерактивного обучения:

- доверительные, или, по крайней мере, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;
- демократический стиль;

- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;
- опора на личный опыт обучающихся;
- включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности и внимание взаимомотивации/взаимомотивирования.

Возможно, тогда получится то, что позволит констатировать: интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, проявление творчества и фантазии, повышение коммуникабельности, выработку активной жизненной позиции, обеспечение командного духа, понимание ценности личности, индивидуальности, свободу самовыражения, постановку акцента на деятельности, обеспечение взаимопонимания и демократичности. Ведь здесь речь идет, действительно, о творческой работе, хотя многие педагоги и не прекращали ее никогда, или, скажем по-другому, проводили всегда, не употребляя термина *интерактив*.

Педагоги просто понимали, что творческими стоит считать те занятия, которые требуют от учащихся не простого воспроизведения информации, а именно, творчества, креативности, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляло содержание работы многих педагогов, а теперь, как мы обозначили, основу *любого* интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни обучающегося) придает особый смысл обучению. Неизвестность и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать крепкий фундамент для сотрудничества, *сообучения*, общения всех участников образовательного процесса, включая, конечно, и педагога. Выбор творческого задания – это творческое задание для

педагога, поскольку требуется найти то, что отвечало бы следующим примерным критериям:

- ✓ не имеет однозначного и односложного ответа или решения;
- ✓ является практическим и полезным именно для учащихся;
- ✓ связано с жизнью учащихся;
- ✓ вызывает интерес у учащихся;
- ✓ максимально служит целям обучения.

Кстати, никто и ничто не мешает придерживаться условия: если обучающиеся *не привыкли* работать творчески, то надо постепенно вводить сначала простые упражнения, а затем все более сложные задания на творческое мышление, на развитие активности, креативности (интер- и транс-активности).

Мы уже упомянули проблему подготовки к участию наших студентов в интерактивных занятиях. А что вы скажете по поводу *разминки*?

Разминки с целью снятия психологической и физической нагрузки точно способствуют развитию коммуникативных навыков (общению). Но они должны быть *уместными* и по содержанию, и по форме деятельности, и по продолжительности. Затягивать нельзя – лекция и семинар имеют строгие временные рамки.

А мин *обратная связь*? Обратная связь позволяет прояснить реакцию участников на обсуждаемые темы, увидеть достоинства и недостатки организации самого процесса обучения, оценить результат. Можно дать участникам (в произвольном порядке) высказаться по поводу прошедшего занятия, блока, конкретного дня или всего курса. Здесь важно акцентировать внимание на чувствах и переживаниях каждого. Все высказывания выслушиваются молча, без споров, комментариев и вопросов, каждого следует поблагодарить за сказанное.

Многое, действительно, можно сказать об интерактивных занятиях, их видах и формах, принципах и критериях, полезности и необходимости, да еще, пожалуй, помимо ставшего уже традиционным оценивания по развитию навыков общения и

взаимодействия, о формировании ценностно-ориентационного единства и реальном настойчивом, но не навязчивом поощрении к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации.

Переход на компетентностный подход произошел, стандарты менялись уже несколько раз, роль преподавателя становится иной – интерактивные методы заставляют педагогов спуститься с трибуны, а иногда и перестать быть главными, теперь они регулирует процесс и занимаются его общей организацией, готовят задания и формулируют вопросы или темы для обсуждения, дают консультации, контролируют время и порядок выполнения намеченного плана. Оптимально ли это? Педагоги трудятся в предлагаемых обстоятельствах, надеясь на то, что:

- использование интерактивных форм и методов в процессе обучения в вузе позволит приобрести конкретному обучающемуся опыт активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности в его взаимосвязи с практикой;

- наступит действительное развитие саморефлексии в позиции будущего профессионала;

- появится новый опыт профессионального взаимодействия с коллегами в нужной области;

- в системе «преподаватель – группа студентов» сформируется нестандартное отношение к организации образовательного процесса, а групповые отношения наполнятся ценностно-ориентационным единством.

Отсюда: научно-методическая и дидактическая поддержка преподавателей вуза, способствующая повышению уровня их готовности к использованию интерактивных форм и методов обучения является по-настоящему необходимой. Формирование готовности педагогов к использованию таких форм и методов должно стать целенаправленным процессом, важным направлением профессионального педагогического самосовершенствования. Семинары, курсы, методические совещания, тренинги. Да, сегодня важна собственная адаптация к новому, к

нестандартной интерактивной деятельности, к новому уровню оптимизации профессиональных и творческих способностей, к некоей сверхдисциплинарной (методологической и технологической) подготовке, корректировке уровня, смысла и вектора поиска решений прикладных профессиональных задач, к новой, порой уникальной диагностической практике. И на этом пути, видимо, действительно, *необходимо срочно решить задачи систематизации нормативных документов образовательного учреждения, научных и методических материалов на уровне кафедр, средств обучения в арсенале каждого преподавателя и направиться в одну сторону – развития творческого потенциала всего преподавательского коллектива, научно-педагогических работников, интенсификации образовательного процесса в вузах в целом, интегрирования, дифференцирования, индивидуализации и профилизации основных образовательных и рабочих программ.*

Вопросы и задания по материалам Темы 7

1. Что предполагает введение в Федеральный государственный образовательный стандарт интерактивных форм обучения и чем это вызвано?
2. Каковы вероятные уровни интерактивности при обучении в высшем учебном заведении?
3. Что представляет собой интерактивность в качестве особой или специальной формы организации познавательной деятельности?
4. Подготовьте сообщения об игре как одной из уникальных форм интерактива.
5. Дайте общее представление о видах, формах и особенностях интерактивных занятий в вузе.
6. Расскажите о любой (по выбору) форме интерактивного обучения.
7. Каковы возможные правила, принципы организации интерактивного обучения в вузе?

Тема 8. Самостоятельная и научная работа учащихся

Самостоятельная работа студентов как исторический факт.

Самостоятельная работа в российских вузах прошлых лет.

Новые цели самостоятельной и научной работы.

Основные критериями оценки способности студентов к научному труду.

Мотивация студентов.

Формы участия в научно-исследовательской деятельности.

Условия успешной самостоятельной работы учащихся.

Контроль самостоятельной работы студентов.

Еще в середине далекого XIX в. организации самостоятельной работы студентов в российских вузах, как известно, уделялось большое внимание. Педагоги прекрасно понимали, что многосторонний процесс учебно-воспитательной работы в учебном заведении состоит из целого ряда факторов, способствующих подготовке квалифицированных специалистов, среди которых уж точно важная роль принадлежит самостоятельной работе, и от того, как она организована, зависит не только глубина и прочность приобретенных знаний будущего специалиста, но и его умение самостоятельно решать сложные вопросы – в итоге – будущая успешная профессиональная деятельность [на благо Родины!].

Замечено, что самостоятельная работа студента не должна сводиться к тому, чтобы он механически усваивал сумму знаний и готовых выводов, занимаясь дома, в библиотеке, в лаборатории, а именно таким пороком страдала дореволюционная высшая школа, хотя ругать ее огульно просто недостойно – мы знаем столько замечательнейших ученых, деятелей культуры, политиков, учившихся в те очень далекие и многим уже просто непонятные времена. Вообще с советских времен принято вполне стандартно громко говорить о том, что в отечественной высшей школе XIX в. царил отрыв науки от практики, а в университетах господствовала система зубрежки, студенту не

давали навыков самостоятельного решения практических вопросов, не учили задумываться над тем, как нужно применять знания, полученные в учебном заведении, на жизненном поприще. Так что часто просто непонятно, откуда же брались замечательные ученые, врачи, учителя, психологи, инженеры и т.д. Той старой и далекой высшей школой, без сомнения, был накоплен положительный опыт организации самостоятельной работы студентов, который представляет значительный интерес для современной отечественной педагогической науки, ну, или хотя бы дает некий вектор к исследованию. Конечно, развитие и совершенствование самостоятельной работы в значительной мере зависело от университетских профессоров, которые, тесно общаясь со студентами, имели возможность *«направлять их умственное стремление»* в нужное русло и организовывать эту деятельность – как великие средневековые Мастера, сорбоннские магистры, оксфордские академики – только проще, доступней, понятней.



Занятие в средневековом университете

Да, часто содержание лекций не заключало в себе побудительных стимулов, которые заставляли бы студентов обращаться

к изучению источников и литературы – их находили те, в ком искра желаний знаний разгоралась в яркое пламя. Но зато как разгоралась! Более преданных учеников и последователей знала ли потом наша наука? Ведь они не дожили до мнения партийцев, им не приходилось применять идеологические изыски в научных трактатах. Свобода от идеологии, денег, спонсорства, меценатства. Нет, конечно. Вечная печаль науки и учения – и дореволюционные университеты наряду с передовыми представителями русской науки были наполнены реакционной профессурой, часть которой отличалась оторванностью от науки, заскорузлостью и консервативностью, да и сейчас есть такое да плюс научные нувориши, купленные диссертации и пр., и пр., и пр. Профессора, читавшие по 20-25 лет один и тот же курс лекций, не обновляя и не совершенствуя, ассистенты, больше надзиравшие за студентами, чем обучавшие их – не одурманивали ли такие занятия молодежь и не ставили ли перед собой задачу дополнительного обольванивания и обучения преклонению, непререкаемому преклонению, неоспоримому признанию своих авторитетов. А где обучение думанию, размышлению, рефлексии, самостоятельности, здоровому скептицизму ученого? Конечно, передовые представители русской научно-педагогической интеллигенции в своих лекционных курсах не только знакомили студенческую молодежь с новыми достижениями науки, но, и возможно, это самое главное, заставляли критически относиться к действительности. Передовые ученые были действительно тесно связаны с учащейся молодежью – принцип «пришел, прочитал, ушел» не для них – характерными чертами деятельности лучших преподавателей российских университетов были: реальная связь со студентами, умение возбудить в них любовь к науке, вдохновить на исследовательскую работу, самопознание и самообучение, обеспечение необходимыми научными и учебными материалами, организация самостоятельной работы и руководство ею – пробуждение мысли, становление интеллекта и подлинной российской научной интеллигентности. Много препятствий было на этом пути и у тех, и у других. Запреты и осуждение,

предубеждение и отрицание, презрение и ненависть, зависть и сутяжничество – настоящая наука преодолевает столько преград, что, порой, это и не понять человеку, далекому от науки, от практики высшей школы.

Здесь и горячие поклонники обязательности посещения лекций студентами, ибо лекции – «основа обучения», и оппоненты, которые утверждали, что вовсе нет необходимости обязательно посещать лекции, что лекции вообще не нужны. Замечательнейшие педагоги К. Д. Ушинский и Н. И. Пирогов сходились вполне в вопросе о роли лекции: центральное место они отводили самостоятельной работе студентов, а лекции предлагали полностью превратить в некие своеобразные консультации, на которых профессор мог бы в *живой беседе* со студентами убедиться, насколько они преуспели в изучении науки. Пирогов подчеркивал, что на университетских лекциях студенты обычно являются *«пассивными слушателями»*, *ибо, слушая лектора, они только напрягают свое внимание и борются с собственными мыслями, которые вырываются обнаружиться, и в этой борьбе студент нередко теряет нить в изложении предмета; закрывшееся сомнение остается у него нерешенным, и он выносит с лекции многое неясным и неразгаданным...»* (статья «Чего мы желаем», 1858). Лекции, по мнению Н. И. Пирогова, допустимы, когда преподаватель владеет *особенным даром слова и излагает новые научные истины*. В остальных случаях ученый предлагал заменить обыкновенные лекции *сократовским способом* учения в виде бесед преподавателя со студентами. Но перед такой беседой студенты знакомятся с источниками, книгами, готовятся к ней по-настоящему, как к ученому диспуту в средневековом университете. В вышеназванной статье об этом говорится: *«При этом способе преподавания профессору не было бы никакой необходимости читать свои лекции всякий день и терять время на систематическое изложение таких истин, которые каждый слушатель, знающий грамоту, сколько-нибудь подготовленный, может сам прочитать, не спеша и хорошенько обдумав, в любом учебнике...»*. Зачем лекция, если есть хорошие учебники и руководства? Да еще и в сегодняшнем интернете, где можно скачать, скопировать и пр. Может быть, просто научиться организовыв-

вать/заставлять молодых людей работать самостоятельно, чем напрягать их в роли пассивных слушателей лекций? И что ж обижаться на интернет, если доброхоты выложили там почти все необходимые учебники. Нужно только выбрать какое-либо, но непременно важное и подходящее для сдачи экзамена или зачета пособие, определить в нем главное и к назначенному сроку изучить, сделать шпаргалку, записать на мобильный телефон, а потом прийти к преподавателю и в беседе с ним разобраться окончательно как в содержании заданного материала, так и, мягко говоря, в собственных знаниях студента. Пирогов, практически, был вообще против лекций. Он считал, что это метод не оправдывает себя потому, что студенты ограничиваются лишь минимумом знаний и не представляют, как следует всю изучаемую науку, *«ибо считают вполне достаточным вытверживание профессорских записок»*. Так давайте просто поручать студентам самостоятельно подготавливать некоторые темы, чтобы в отведенное для этих тем лекционное время проводить собеседование. Темы для самостоятельной подготовки следует выбрать не сложные, вполне доступные и прилично изложенные в литературе (интернете). Вот сейчас мы можем и поспорить с великим Пироговым – а разве не так происходит подготовка к семинарам? Расшевелим слушающих, заложим зерно сомнения и скептицизма, пробуем мысли – и вот он, стимул к самостоятельному изучению особенно сложных вопросов науки, вот она дорога, по которой и надо идти, начиная и продолжая обучение. И если мы любим свою науку, свою работу, своих студентов, мы просто не сможем быть спокойными, равнодушными, индифферентными, неинтересными, скучными.

К. Д. Ушинский предлагал профессорам представлять в начале каждого семестра на утверждение Ученого совета факультетов *«программу того, что намерены читать в продолжение года и что они предоставляют прочесть и изучить самим студентам, с указанием руководств и пособий»* ... Возможно, это заставит студентов заниматься больше, серьезнее, приучит к самостоятельной работе, и отучит полагаться на то, что к сдаче экзамена они просто прочтут записи лекций своего мэтра. К. Д. Ушинский считал

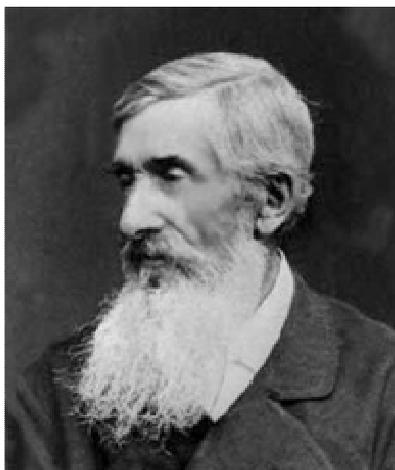
возможным задавать студентам самостоятельное изучение произведений писателей, сочинений историков – то, что мы называем «первоисточников». Ушинский призывал к активизации самостоятельной работы студентов (своих замечательных ярославских лицейстов-юристов), чтобы затем, став выпускниками, они выходили в жизнь с широкими и глубокими (скажем сегодня интериоризованными) знаниями.

Министерство народного просвещения в 1871 году признало, что «одно обыкновенное академическое преподавание в наших университетах, то есть чтение лекций, вообще недостаточно для привлечения студентов к серьезным научным работам и занятиям...» и предложило Ученым советам университетов обсудить и высказать свои соображения о тех мерах, которые исползуются для привлечения студентов к самостоятельной работе.



Титульный лист известного журнала

В учебно-воспитательном процессе отечественных университетов вообще-то довольно редко использовались практические и семинарские занятия [как формы организации самостоятельной работы студентов]. Существовали так называемые «факультетские [читай факультативные] занятия», где теоретическое изучение оживлялось практическими занятиями (Харьковский университет, 1852 год). Здесь, в присутствии всех студентов читались и бурно обсуждались научные и литературные статьи, написанные молодыми людьми и предварительно проверенные преподавателями. Положительное влияние на развитие студентов? Несомненно. Но наш великий журнал «Отечественные записки» отмечал, что эти так называемые «семинарии» в университетах плохо прививаются – но это уже от студентов-то и не зависит.



П. П. Срезневский

Собственно, самостоятельная работа в учебных заведениях организовывалась примерно одинаково, на один манер: распределялись задания по отдельным проблемам – затем один читает, второй комментирует, третий слушает (причем, без особого оценивания, хотя и с дискуссией). Во время экзаменов

применялся не только устный опрос, но и письменное изложение какой-либо темы. Сочинения, письменные ответы, *полукурсовые* сочинения – потом оценки, и награды.

Практические занятия в ряде университетов включали в себя *научные беседы студентов под руководством преподавателей; устное изложение студентами какой-либо части науки по одному или нескольким классическим сочинениям; письменные ответы, написанные в аудитории на заданные преподавателем вопросы; разбор и истолкование источников; сочинения на темы, рекомендованные преподавателем или самостоятельно избранные студентами.* Своевременное выполнение самостоятельных работ и их качество обязательно принимались во внимание при устных испытаниях/экзаменах/зачетах.

Можно утверждать, что методы организации самостоятельной работы в университетах были весьма схожи. Профессор кафедры славянских наречий Санкт-Петербургского университета И. И. Срезневский³⁵ указывал на постоянство методов организации самостоятельной работы и необходимость более основательной их разработки. Подчеркивая важность самостоятельной работы студентов, он отмечал, что при ее организации педагогу следует принимать во внимание объем и трудности задаваемого материала, степень подготовленности студента. Педагог предложил некоторые способы организации самостоятельной работы студентов: так, если студент добивается низшей ученой степени кандидата, то он обращается за помощью к одному или нескольким профессорам с тем, чтобы выбрать тему, узнать о пособиях, их толковании и т. д., то есть здесь студент на каждом шагу нуждается в советах преподавателя. Другим средством в организации самостоятельной работы студентов было задание научных задач, за успешные решения которых студенты получали поощрения: золотые и серебряные медали.

³⁵ **Измаил Иванович Срезневский** (1812-1880) – русский филолог-славист, этнограф, палеограф.



Тот самый журнал

В «Журнале Министерства народного просвещения» (1871) опубликован отчет доцента кафедры всеобщей истории историко-филологического факультета Казанского университета Н. А. Осокина о ходе занятий со студентами так называемой «исторической семинарии». Рассказывая об опыте работы, автор отмечает, что ставил две цели: *педагогическую* (подготовить хорошего преподавателя истории, поэтому студенты практиковались в проведении школьных уроков) и *научную*. Значительная часть предмета всеобщей истории предоставлялась самостоятельному изучению студентов. Занятия в «исторической семинарии» велись по системе докладов. Темы, которые брались студентами для самостоятельной работы, были весьма широкими. Доклады являлись частью обширных сочинений. Студенты работали над темой продолжительное время. Обсуждение докладов приносило

пользу самим докладчикам, присутствующим и принимающим участие в обсуждении. На таких занятиях реально находилась большая часть студентов факультета, которая интересовалась очередной темой.

Идеи педагогов дореволюционного периода об организации самостоятельной работы студентов не потеряли своей значимости и сегодня, в начале XXI в. Реализованные на практике, они вполне могут способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе.

Поскольку самостоятельная работа – это, по сути, начало пути в большую науку, стоит сказать, что, несмотря на попытки постоянно подпитывать науку молодыми кадрами, в России наблюдается устойчивое ее *старение* – проблемы с финансированием, заманчивые предложения из-за рубежа, бизнес и пр. Хотя, удивительное дело, но известна и такая категория молодых людей: наука – трудоустройство в успешную корпорацию – «уход» от службы в армии. Если поверить статистике, ежегодное обновление научных кадров в нашей стране составляет не более 12%, что просто и рядом не стоит с зарубежными показателями. Вот оно – низкая заинтересованность – не дает, видимо, наука достойного, безбедного существования, не порождает социального оптимизма у молодых. То есть, отсутствие достойной мотивации. И невысокий уровень материально-технической базы в целом ряде вузов (представьте кучу компьютеров, но на них установлены устаревшая операционная система, уходящий в прошлое Office, невозможность приобретения нового программного обеспечения – конечно, содержать столько компьютеров можно только путем использования бесплатных, лицензионных, но, к сожалению, давным-давно устаревших программ). Так что вот он и вопрос: что делать, чтобы научно-исследовательская работа выросла из самостоятельной, переросла и трансформировалась в нечто не только новое, но и реально привлекательное?

В наступившем веке [инноваций и новых парадигм образования], когда привычные схемы взаимодействия и мотивации не *действуют*, назрела проблема разработки и внедрения принци-

пиально новых методов привлечения молодежи к научным исследованиям. Может быть, ключевыми факторами такой мотивации являются связи, бренды, само образование?

Есть ли у нас вузы, беспокоящиеся о том, чтобы студенты получали полезные для будущей профессиональной жизнедеятельности связи? Да. Бизнес часто основывается не на том, «что ты знаешь», а на том, «кого ты знаешь». И к печали это или к счастью – будущее науки и высшего образования совокупно ориентировано на насущные потребности бизнеса. Для эффективной мотивации уже даже просто необходимо основываться не только на материальном поощрении (хотя без этого нельзя), но и уделять внимание *возможности получения полезных деловых связей*. Для достижения этой цели отлично послужит бренд вуза, ну а завершит все само образование, которое должно принципиально отличаться от традиционного зазубривания и записывания лекций. Студенту, конечно, достаточно часто тяжело заставить себя проявлять инициативу, особенно если до этого он не выполнял никакой работы, кроме «слушания» учебных материалов (а в школе иному практически не учат). Продуктивная работа в указанных нами условиях сильно затруднена. Студент должен самостоятельно искать недостающую информацию при выполнении «новых» для него задач, для чего ему приходится анализировать свою работу и получать, наряду с усвоенными знаниями для конкретной ситуации, бесценный опыт в работе, новые компетенции. И что тогда его заставит, направит, подтолкнет? Конкуренция? Конкуренция. Найдите сейчас такого, кто ее не ощущает, кто пошел учиться, потому что рядом стоит тот, кто с дипломом – не берет на работу, вот и приходится и проявлять инициативу в обучении, которая может перерасти в научную работу (вопрос только – на каких курсах, старших – потому что близко завершение и выход на рынок труда, где условия жесткие?). Может нам как-то научиться внедрять в головы молодых «осознание конкуренции» уже на ранних стадиях обучения, может, это и поможет поднять уровень мотивации? Может, с наличием связей, бренда и образования

решится, наконец, проблема нехватки научных сотрудников, идей и инновационных разработок. И с чего же начать?

На младших курсах, где конкуренция рынка труда ощущается еще слабо, решением проблемы может стать групповая работа, целью которой, в свою очередь, является:

- раскрытие коммуникативных способностей;
- получение опыта работы в командной работе;
- развитие креативных способностей;
- развитие нестандартного мышления;
- развитие умения «убеждать» и «переубеждать».

Провести психологические тесты, которые помогут найти информацию о характере каждого студента, ибо здесь основной принцип – в группе должны быть собраны «несовместимые» характеры. Именно это и может способствовать достижению целей групповой работы. Но чтобы все заработало – дать студентам больше самостоятельности; вовлечь в творческую, интересную работу, где будет возможность ставить проблему и искать возможности ее успешного решения; привлечь вузовских или со стороны заинтересованных талантливых ученых к организации НИР; создать условия для привлечения студентов к работе в платных проектах (хоздоговорные темы). Но обязательно помним: когда следует начинать приобщение к науке, кого следует привлекать, при каких условиях произойдет приток молодых, на какой срок их пребывания в науке надо реально рассчитывать. Сегодня в стране фактически сосуществуют две научные сферы: система аспирантуры/магистратуры со средним временем обучения 3-4 года и научно-техническая сфера. При этом аспирантура/магистратура является не только местом подготовки молодежи к научной карьере. Чтобы это стало продуктивнее, важно уже с начала учебы приобщать студентов к исследованиям, принимая во внимание при этом, что занятия научной работой не должны расцениваться как выполнение еще одного скучного практикума.

Прозвучал очень важный вопрос: кого следует привлекать к научной работе, как его найти, выбрать, отобрать, а то и *отнять* у другого преподавателя? То есть возникает необходимость раз-

работки критериев оценки творческих *способностей* студента – как оценивать творческий *потенциал* студента. Достаточно ли ему быть просто отличником, или успеваемость – это первый, но не единственный критерий определения творческого потенциала? Отличная оценка показывает, что человек умеет воспринимать и воспроизводить чужие мысли, но он может и не владеть навыками научного мышления – искать, выделять и ставить проблему, находить пути ее решения. Попробуем: возможно, основными критериями оценки способности студентов к научному труду и научным исследованиям являются:

- успешная учеба; успехи в научных исследованиях (хотя это-го может и не быть);
- желание и готовность участвовать в научных исследованиях и организации научных мероприятий;
- эрудиция, общий уровень культуры;
- умение работать в команде (ответственность, коммуникабельность, чувство локтя);
- аттрактивность, личные качества (бескорыстие, умение отдавать больше, чем получать);
- участие во внутренних и внешних научных конференциях, школах-семинарах и других научных форумах;
- количество научных печатных работ, в том числе, во вневузовских сборниках;
- участие в общественной жизни вуза.

Конечно, необходимо поощрять и стимулировать участие студентов в научно-исследовательских разработках. Известно, что временной ресурс студента ограничен, и он не всегда готов посвятить свое время научной работе.

Может быть, в качестве стимулов использовать вот это: механизм поступления в аспирантуру/магистратуру, рекомендация научного студенческого общества взамен существующей сегодня технологии обучения аспирантов «аспирантура – кафедра – диссертационный совет» реализация такой технологии «научное общество – кафедра – аспирантура – кафедра – диссертационный совет»; далее – механизм материальных поощрений – назначение надбавок к стипендиям за участие в научных

исследованиях, победу в научных студенческих конференциях, публикации в научных сборниках, участие в НИР вне вуза (гранты, премии)?

При этом правильная организация системы НИР будет способствовать и повышению качества образования студентов, и повышению их конкурентоспособности на рынке труда после окончания вуза, их профессионализма и квалификации. Научно-исследовательская работа помогает студенту реализовать себя как творческую личность, получать материал для участия в конференциях, написания научных статей, что немаловажно и предоставляет возможность *заработать* средства для учебы и отдыха. Кроме того, активная самостоятельная, научная, инновационная деятельность способствует получению студентами практических навыков и профессиональной ориентации их как будущих специалистов, вплоть до создания собственного бизнеса, что частично поможет решить серьезную проблему будущего трудоустройства выпускников вуза. То есть, как вы понимаете, весь разговор идет вокруг мотивации, той самой великой и подчас совершенно мистической и не поддающейся объяснению силы. Ибо она слишком сложна и слишком динамична. Мотивация к обучению – достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Будем считать, что существующие пока классификации учебной мотивации студентов нас более или менее устраивают (попробуем их объединить):

- познавательные мотивы (приобретение новых знаний и возможность стать более эрудированным);
- широкие социальные мотивы (подразумеваются долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, принести пользу обществу); выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение;
- прагматические мотивы (иметь более высокий заработок, получать достойное вознаграждение за свой труд);

- профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);

- эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов);

- статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);

- коммуникативные мотивы (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);

- традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени);

- утилитарно-практические мотивы (меркантильные, научиться самообразованию, стремление усвоить отдельный интересующий предмет);

- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

- мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении);

- неосознанные мотивы (получение образования не по собственному желанию, а под влиянием кого-либо, основано на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу).

Добавим: эти мотивы могут сливаться, переплетаться, сталкиваться и бороться, образуя общую и порой не вполне явную мотивацию для обучения.

Для того чтобы студент включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, приобрели личную значимость. Так как истинный источник мотивации человека находится в нем самом, то необходимо, чтобы он сам захотел что-то сделать и сделал это. Поэтому

основным мотивом учения все же, вероятно, является внутренняя побудительная сила. Восточная мудрость: «Один человек может привести лошадь к водопою, но даже сто не смогут заставить ее пить воду, если она не захочет». Так и студента можно заставить сидеть на лекции, но невозможно принудительно чему-то научить и развить его способности – студент учится, когда хочет учиться..., когда это занятие ему интересно и привлекательно. Ему нужны мотивы для познавательной деятельности, направленность на отдельные стороны учебной работы, связанные с внутренним отношением студента к ней и к предмету его деятельности. Мы уже сказали о переплетении мотивов, и решающее значение придается чаще всего не внешнему нажиму, а внутренним побудительным силам.

Образ ученого сегодня – уже не образ мечтателя из книг и фильмов, это яркая интересная, творческая личность, владеющая информационными технологиями и самыми передовыми достижениями науки. Современным учащимся он близок и понятен. И для ряда наших студентов учиться только ради диплома и карьеры мало – надо выразить себя, увидеть нестандартное решение проблемы, обосновать свою гипотезу. И тут им нужна поддержка, мудрый совет преподавателя, практическое замечание специалиста, работающего в данной конкретной области. Беседы, дискуссии, научно-практические конференции. Конечно, особенно если их уровень выше обычного, внутривузовского – тогда и администрации регионов есть, что посмотреть, и предпринимателям есть, что послушать, и ученым есть, над чем подумать.

Учение в вузе – что, если представить его в виде модели? И один из основных элементов в этой конструкции – участие студентов в исследовательской деятельности. С одной стороны, в качестве показателя успешности можно рассмотреть факторы, которые не относятся непосредственно к ним (содержание курсов, профессионализм преподавателей, материально-техническое обеспечение и т. д. – студент рассматривается как пассивный участник внешних воздействий); с другой стороны, студент может выступать активным участником образовательно-

го процесса, реагирующего на влияние вуза. Концепция вовлеченности студентов в учебный процесс может представлять собой два ключевых компонента: количество времени и усилий, затраченных на учебу и другие виды деятельности, которые приводят к накоплению опыта и достижению результатов, определяющих успешность обучающегося, и, так как высшее учебное заведение распределяет человеческие и другие ресурсы, то именно оно может оказать содействие в поощрении студентов к участию в исследовательской деятельности – ведь у студентов, участвовавших в исследовательских проектах и имеющих значительный опыт, уже понятно, больше шансов на успех, как в вузе, так и во *взрослой* жизни. Они испытывают гордость не только при получении высоких оценок как формальных индикаторов успеха, но и при понимании материала и использовании его на практике и в жизни. Именно вуз во многом ответствен за результат обучения своих студентов и является *ключевым элементом* в формировании их заинтересованности заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Да что там говорить – овладение элементами исследовательской деятельности является частью профессиональной подготовки студентов. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в вузе и входит в число основных задач, решаемых на базе единства учебного и научного процесса. А в организации, обеспечении и ведении системы НИРС вузов принимает участие большая часть его студентов, профессорско-преподавательского/научно-педагогического, административно-управленческого и обслуживающего персонала. И их деятельность оказывает влияние на успешную реализацию задач НИРС во всех формах проведения на всех стадиях обучения студентов в вузе.

Перечислим/напомним наиболее известные, доступные, результативные:

- учебно-исследовательская работа по учебным планам;
- включение элементов НИР в учебные занятия;

- дипломные и выпускные квалификационные работы с исследовательскими разделами или целиком научно-исследовательского характера;
- индивидуальные научно-исследовательские работы студентов, участие в разработке определенной проблемы под руководством конкретного научного руководителя из числа научно-педагогического состава;
- студенческие научные кружки, где учащиеся студенты закрепляют теоретические знания, пишут работы, выступают с докладами;
- студенческие научные группы по проблемам, лаборатории и иные творческие объединения;
- привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, финансируемых из различных источников (госбюджет, хоздоговоры, гранты и т. д.);
- подготовка студенческих публикаций;
- участие в сборе и обработке статистических данных, составлении и подготовке различной компьютерной продукции;
- участие в проведении диссертационных исследований аспирантов/магистрантов;
- участие в проводимых вузом экспериментах;
- участие студентов в студенческих научных организационно-массовых и состязательных мероприятиях различного уровня (кафедральные, факультетские, городские, региональные, общероссийские, международные): научные семинары, конференции, симпозиумы, смотры-конкурсы научных и учебно-исследовательских работ студентов, олимпиады по дисциплинам и специальностям;
- организация специальных факультативов, элективов, курсов, программ, проведение занятий, семинаров с группами наиболее способных и мотивированных к науке студентов;
- привлечение профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава и сотрудников к осуществлению научного руководства студентами;
- чтение лекций, занятий, курсов, индивидуальная работа по основам организации и методике научных исследований с

целью подготовки студентов к выполнению самостоятельной научной работы путем привития им умений, навыков выполнения НИР, ознакомления с методами НИР, необходимыми будущему ученому;

- ознакомление студентов с российскими и международными стандартами проведения научного исследования и представления его результатов;

- освоение студентами различных средств и систем научно-технической информации;

- привлечение студентов к различным видам участия в научно-инновационной деятельности.

Итак, студенты привлекаются к *научно-производственной и научно-исследовательской деятельности*: проведению социологических исследований; разработке компьютерного обеспечения и оформлению документов; формированию библиотеки делового человека; осуществлению переводов иностранной литературы и др. и *учебно-методической деятельности*: составлению обзоров специальной литературы, сбору материала к дипломным проектам, разработке учебно-методической документации, разработке систем АСУ, разработке новых лекционных и лабораторных учебных курсов, деловых игр и т. д. Кроме обычных стандартных сборников работ и публикаций в журналах (хотя и это немало) – новые результаты.

Вполне понятно, что образовательный процесс в высшем учебном заведении, все его компоненты направлены на внутренние изменения личности студента как будущего профессионала: образованности, воспитанности, интеллектуального, нравственного, эмоционального развития, повышения социального статуса. Вместе с тем, обеспечить полноценную подготовку научных кадров высшей школы невозможно без формирования у них *исследовательской культуры, научно-исследовательского жизненного вектора*. И действительно, ведь подготовка студентов к исследовательской работе заключается, прежде всего, в формировании действенной, настоятельной потребности в знаниях. Исследовательская работа – фактор, способствующий развитию учебно-исследовательских умений,

помогающий совершенствовать профессиональную компетентность, меняющий или создающий систему теоретических знаний и практических умений, позволяющий сформировать отношение к науке как важнейшему средству диагностики, проектирования и прогнозирования. Только студент, владеющий теоретическими знаниями, практическим опытом и способностью к творческому поиску может считать себя подготовленным к профессиональной жизнедеятельности, или, сужая вопрос, к поступлению в аспирантуру/магистратуру и не сомневаться в результативности и эффективности своего будущего обучения.

Попробуем обобщить и резюмировать все вышесказанное: для успешной организации самостоятельной работы в ВУЗе, видимо, необходимо *планомерное, запланированное сочетание определенных объективных и субъективных условий.*

К объективным отнесем:

➤ материально-техническое обеспечение, предполагающее наличие необходимого аудиторного фонда, профильные кабинеты и читальные залы, высокий уровень оснащенности аудиторий мультимедийным оборудованием;

➤ учебно-методическое и информационное обеспечение, включающее необходимое количество учебной литературы, учебно-методических комплексов, учебных материалов на электронных носителях, набор вариантов заданий и методических рекомендаций по их выполнению в режиме индивидуальной самостоятельной работы (фондов оценочных средств), наличие иноязычных периодических изданий, причем, учебный материал по своей структуре и методической организации должен стать частью целостной интегрированной системы обучения, быть ориентированным на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от массового к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности (используем зарубежный опыт – включение в качестве дополнения в учебный процесс высококачественных аутентичных учебников, основанных на компетентностном подходе. А если такие учебники еще и про-

фессионально ориентированы, то это само по себе создает сильный мотивирующий фактор);

➤ уровень кадрового обеспечения, выражающийся в наличии высококвалифицированных преподавателей.

Субъективные условия организации самостоятельной работы зависят от субъектов учебного процесса и, даже возможно, прежде всего, от их готовности к реформированию и саморазвитию. Акцент на самостоятельную работу требует перехода от традиционной системы преподавания с лидирующей ролью преподавателя, передающего «готовые» знания и формирующего репродуктивный вид мышления (действия «по образцу»), к системе обучения, в которой студент выступает в качестве активного и высокомотивированного субъекта. Преподаватель осуществляет организацию учебной деятельности студента и управление ею, стимулируя развитие креативности, жизненно необходимой для будущей инновационной активности. Личностно-ориентированное (субъектное) обучение и направлено на личность, и предполагает высокую индивидуализацию и дифференциацию обучения в самом широком смысле (альтернативность заданий, альтернативные курсы и т. д.) Основой реализации субъектного обучения сейчас становится демократический тип отношений преподавателей и студентов, базирующийся не на доминировании первых и подавлении вторых, а на сотрудничестве, взаимосоординации, совместном творчестве, взаимной помощи. Такой подход дает возможность личности максимально реализовать свои интеллектуальные способности и научиться работать в коллективе (команде).

Успех от совместной деятельности обучающего и учащегося во многом зависит от выбора оптимальных форм и видов занятий для организации самостоятельной работы. При этом она, видимо, должна представлять триаду: *аудиторная самостоятельная работа – внеаудиторная самостоятельная работа – творческая*, в том числе, *научно-исследовательская*. Выбирая оптимальные формы организации самостоятельной работы, мы стремимся обеспечить максимальную мотивацию учения, точно определить объем задания и рассчитать оптимальное время на его выполнение

с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Непосильный объем задания и чрезмерно завышенные требования резко снижают эффективность обучения. Но обучение вообще, это еще и обучение общению и коммуникации, научному общению и научной коммуникации – непосредственное взаимодействие преподавателя и студента в ходе обучения, то есть в рамках учебного сотрудничества.

Сегодня наши формы взаимодействия разнообразны: проблемно-поисковые технологии, игровые технологии, кейс-анализ, проектные технологии – все вышеуказанные формы организаций самостоятельного действия студентов не могут быть реализованы без использования информационных технологий – например, мультимедийные курсы, преимуществом которых является возможность индивидуализации обучения, оперирование большим объемом информации, совокупной активизации различных каналов восприятия, неограниченного числа обращений к заданиям, интенсификации процесса обучения, осуществления контроля и коррекции знаний.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется и наличием *активных методов ее контроля*, как на промежуточном, так и на итоговом уровне. Контроль должен, конечно же, носить систематический характер для того, чтобы выявить недостатки в образовательном процессе и создать механизм их устранения, сформировать обратную связь. Формы контроля сегодня тоже отличаются разнообразием – они могут быть устными или письменными, индивидуальными или в группе, выборочными или сплошными.

Наряду с традиционными формами, контроль самостоятельной работы может быть основан на рейтинговой системе, которая предполагает регулярное отслеживание качества овладения знаниями и умениями, выполнение планового объема самостоятельной работы. Рейтинговая многобалльная система оценки позволяет с максимальной объективностью оценить работу студентов на различных стадиях образовательного процесса, позволяет добиться более ритмичной работы в течение семестра, стимулировать стремление молодых людей улучшить

свои рейтинговые результаты, его познавательную и творческую активность. Однако высшим мерилом, залогом познавательной самостоятельности является *самоконтроль* – способность студента по собственной инициативе критически оценивать свои действия. Степень сформированности механизма самоконтроля у обучающихся различна. Механизм самоконтроля можно считать сформированным и оптимально функционирующим, если студент осуществляет учебные действия корректно и осознает это, либо способен внести коррективы в случае осознания ошибочности действия. Таким образом, *самоконтроль и формирование навыков самостоятельной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены.*

Мы полагаем, что усиление роли самостоятельной работы студентов означает одновременно и принципиальный пересмотр организации всего учебно-воспитательного процесса в вузе, попытку устроить его именно так, чтобы можно было смело и спокойно, планомерно и организованно развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способы адаптации к профессиональной деятельности в современном мире, повышать конкурентоспособность выпускников российских вузов.

Когда студент включается в самостоятельную/научную работу, у него возникает совершенно иной, скажем так, повышенный уровень ответственности – одно дело просто выполнить стандартное лабораторное задание, и совсем другое – нацеленность на определенный важный и для тебя, и для вуза, и для заказчика результат. К тому же, в ряде случаев это оплачиваемый труд, что тоже имеет не последнее значение.

И, конечно, самым непосредственным образом на качестве обучения сказывается участие в научной деятельности самих преподавателей. Не занимаясь наукой, они застывают, теряют постоянную и столь необходимую связь с меняющейся реальностью. В техническом вузе это, конечно, особенно заметно, ведь технологии в современном мире развиваются стремительно. В гуманитарном сегодня топтаться на месте просто нелепо.

В конце концов, и вузовские учебники не с небес падают, их пишут те же преподаватели, и очень важно давать студенту не вчерашние, а актуальные знания. И треть этих знаний, а то и больше, даются через исследования – таков негласный постулат для всех вузов. В этом случае студенты уже не просто учатся, а учатся думать.

Работа ученых становится все более востребованной. Собственники и высший менеджмент предприятий избавляются от былой уверенности в том, что могут купить новые технологии на Западе. Они уже поняли, что им предлагают идеи вчерашнего дня, продают устаревший продукт. Чтобы не *тащиться в хвосте* у зарубежных конкурентов, нужны собственные разработки. Научно-исследовательских отраслевых институтов, которые ими занимались и которых в СССР было немало, практически не осталось. Теперь работники вузов, в определенной степени, выполняют их функции. Для этого есть и кадры, и помещения, и оборудование, и материально-техническое обеспечение. Ну а перспективы научных исследований, участие в работе инновационных предприятий, работающих вместе с вузом, лишь повышают его рейтинг как среди высших учебных заведений, так и среди абитуриентов и их родителей.

Вопросы и задания по материалам Темы 8

1. Подготовьте сообщения о самостоятельной работе в университетах в прошлом.
2. Подготовьте сообщения о самостоятельной и научной работе студентов в вузах старой России и СССР.
3. Каковы могут быть новые цели самостоятельной работы в вузе?
4. Что представляют собой основные критериями оценки способности студентов к научному труду?
5. Расскажите о мотивации студентов к самостоятельной и научной работе.

6. Каковы формы участия в научно-исследовательской деятельности?

7. Каковы могут быть условия успешной самостоятельной работы учащихся?

8. Какую роль играет контроль самостоятельной работы студентов?

Темы 9-10. Изучение педагогических технологий как методическая задача.

Традиционные и инновационные технологии обучения

Понятие педагогической технологии. Классификации технологий.

Селевко, Пидкасистый, Лихачев о технологиях обучения.

Понимание традиционности и инновационности педагогических технологий.

Виды и типы педагогических технологий.

Личностно-ориентированное обучение.

Авторские технологии.

Компьютерные технологии обучения.

Начинаем большой разговор о педагогических технологиях, который, естественным образом помогает углубиться в мир педагогического профессионализма.

Педагогическая технология (от др.-греч. τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – слово, учение) – набор форм, методов, методик, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно/комплексно используемых в образовательном процессе на основе определенных психолого-педагогических установок и приводящий к достижению прогнозируемого результата с допустимой/минимальной нормой отклонения.

Педагогические технологии могут распределяться или классифицироваться по разным основаниям:

- по *источнику возникновения* (на основе педагогического опыта или научной концепции);
- по *целям и задачам* (усвоение и закрепление знаний, воспитание и развитие природных личностных качеств и т. д.);
- по *возможностям педагогических средств* (какие средства воздействия дают лучшие результаты);
- по *функциям/роли педагога*, осуществляемым с помощью самой технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями);

- по тому, *какую сторону педагогического процесса «обслуживает»* конкретная технология.

Это была одна из классификаций, довольно своеобразно объясняющая сами основания распределения.

В принципе, любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий на практике, в нашем случае – педагогической – педагогическая технология, следовательно, занимает промежуточное положение между наукой и практикой.



Г. К. Селевко

Одним из первых в нашей стране вопрос о педагогических технологиях поднял Г. К. Селевко³⁶. В рамках различных групп и подгрупп Селевко выделяет около ста самостоятельных педагогических технологий, которые часто представляют собой реальную альтернативу классно-урочной организации учебного процесса.

³⁶ **Герман Константинович Селевко** (1932-2008) – известный российский педагог, автор оригинальных педагогических концепций – гуманно-личностно-ориентированного подхода к учащимся, разработчик проблем технологизации педагогического труда.

Приведем примеры:

- педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса;
- педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения);
- педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса;
- педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала;
- частнопредметные педагогические технологии;
- альтернативные технологии;
- природосообразные технологии;
- технологии развивающего образования;
- педагогические технологии на основе применения новых и новейших информационных средств;
- социально-воспитательные технологии;
- воспитательные технологии;
- педагогические технологии авторских школ;
- технологии внутришкольного управления и пр.³⁷

Заметьте, педагогическая технология и образовательная технология часто используются как синонимы, так как сама современная трактовка термина «образование» включает в себя и воспитание личности, формирование некоторого заранее заданного образа. Поэтому в описании образовательных технологий, по Г. К. Селевко, можно встретить и вальдорфскую педагогику, и педагогику сотрудничества, и «диалог культур» и другие.

В научно-педагогической литературе встречаются эти понятия: *педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения*. Они соотносятся примерно также как педагогика, *образование* и *обучение*. И, вероятно, все же самым широким является понятие педагогическая технология, ибо оно охватывает про-

³⁷ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование: [Школьные технологии], 1998.

цессы образования, обучения и воспитания (образовательная технология связана с организацией образовательных систем и образовательных учреждений, технология обучения и технология воспитания описывают деятельность педагога и учащихся соответственно в учебном и воспитательном процессе). Но, как видим, терминология и дефиниции здесь все же находятся в подвешенном состоянии, отсюда и нередко встречающаяся путаница в научных трудах, где технологии часто просто понимаются как методики, методы, формы учебно-воспитательной работы. Некоторая размытость, неточность в трудах Г. К. Селевко служит как раз основанием неточного применения самого термина *технологии*.

Сегодня вполне на равных правах существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения» («педагогическая технология»), а именно: технология определяется как *дидактическая концепция*, часть педагогической науки (Б. Т. Лихачев³⁸, П. И. Пидкасистый³⁹ и др.); как *педагогическая система* (В. П. Беспалько⁴⁰ и др.); как *педагогический процесс* (В. Д. Симоненко⁴¹ и др.); как *процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся* (В. А. Сластенин⁴² и др.).

³⁸ **Борис Тимофеевич Лихачев** (1929-1999) – известный российский педагог и педагогический психолог.

³⁹ **Павел Иванович Пидкасистый** (1926-2013) – известный отечественный ученый, педагог, специалист в области педагогики, педагогики высшей школы и высшего педагогического образования, истории педагогики, дидактики, теории педагогики и педагогической технологии, высшего педагогического образования. Разработал концепцию проблемно-модульного обучения, технологию дидактических игр в системе подготовки специалистов.

⁴⁰ **Владимир Петрович Беспалько** (род.1930) – известный российский педагог, занимается вопросами образовательных технологий.

⁴¹ **Виктор Дмитриевич Симоненко** (1937-2006) – доктор педагогических наук, доктор экономических наук. Внес значительный вклад в разработку проблем профориентации, трудового и экономического образования школьников и подготовку учителей труда, технологии и предпринимательства.

⁴² **Виталий Александрович Сластенин** (1930-2010) – российский ученый в области педагогики.



П. И. Пидкасистый

Можем добавить:

- педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков⁴³);
- технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В. М. Шепель⁴⁴);
- педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов⁴⁵);
- педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инстру-

⁴³ **Игорь Павлович Волков** (род.1936) – известный российский педагог-новатор.

⁴⁴ **Виктор Максимович Шепель** (род.1930) – российский психолог, педагог, философ.

⁴⁵ **Виктор Макариевич Монахов** (род.1936) – российский педагог, методолог.

ментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин⁴⁶).



В. П. Беспалько

По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это *системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.*

При множестве определений понятия *педагогическая технология* большинство исследователей, педагогов объединяют их следующими принципиально важными положениями:

- планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого эталона;
- программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;

⁴⁶ **Михаил Владимирович Кларин** (род.1951) – известный российский педагог, автор более 200 публикаций по дидактике, истории педагогики, подготовке учителей, развитию управления в организациях, корпоративному обучению, непрерывному образованию, бизнес-тренингу.

- сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;

- коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Вполне понятно, что педагогическая технология опирается на определенные законы и закономерности всей педагогики, которые лежат в основе ее научной базы. В свою очередь, законы и закономерности сформулированы на основе научного познания практической педагогической действительности.

Возможно, процесс формирования педагогической технологии можно представить в виде следующей схемы:



Схема 1. Процесс формирования педагогической технологии

Только вот сама суть педагогической практики здесь, на данной схеме, не учитывается. А вот построение педагогического процесса как процесса технологического можно представить (по М. В. Кларину) таким образом:



Схема 2. Технология построения педагогического/учебного процесса

Четкая последовательность, *сцепление* звеньев, этапов и придает нашему процессу некую механистичность, технологичность, что отнюдь не отрицает творческий элемент педагогики. Ведь именно законы – объективно существующие неразрывные связи компонентов учебно-воспитательного процесса (и закономерности как часто повторяющиеся связи) могут быть основой технологического подхода в педагогике, претендующего, что чрезвычайно важно, на гарантированное достижение заранее заданной образовательной цели.

Есть один вопрос: педагогическая технология предполагает или отрицает личностный оттенок в преподавании? Проблема авторских технологиях стоит очень серьезно: считать их именно технологиями или просто методиками, частными педагогическими подходами? Как быть, например, с замечательным педагогическим опытом В. Ф. Шаталова?⁴⁷

Может быть, с учетом ряда представленных характеристик, можно сделать вывод об отсутствии на сегодняшний день точной, единой, научно обоснованной классификации педагогических технологий в отечественной педагогике? На самом деле, в работах известных российских исследователей проблем современной дидактики подобные классификации или отсутствуют, или в одном ряду с технологиями оказываются и педагогические школы, и методические системы, и концепции. Хотя вообще напрашивается мысль о правомерности употребления термина *педагогическая технология* как отдельного понятия и без синонимов.

⁴⁷ **Виктор Федорович Шаталов** (род.1927) – российский и украинский педагог-новатор.



В. Ф. Шаталов

Но есть и труды, в которых российские ученые-педагоги довольно точно определяют отличительные черты педагогической технологии:

– *универсальность*, то есть независимость от контента (информационного наполнения или содержания учебной дисциплины);

– *воспроизводимость*, то есть независимость от квалификации и личности учителя; от личностей детей; от богатства или бедности школы;

– *тиражируемость*, то есть воспроизводимость результатов;

– *управляемость* образовательного процесса на основе алгоритмизированной системы педагогических процедур;

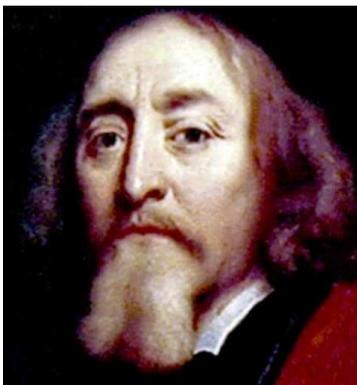
– *системность* выбора компонентов.

Автор данного пособия не со всеми понятиями и составляющими согласен, в частности, с вопросами универсальности и независимости от квалификации, личностей и пр. Технология обучения не рождается на голом месте и не создается молодым педагогом – она формируется иногда как мучительный и дли-

тельный процесс понимания, осознания, приноравливания, подбора и отбора в конкретном учебном заведении, при поддержке или отсутствии таковой со стороны администрации и еще с учетом всего того, что сразу и не сформулируешь. Важно понимание причин возникновения новых веяний в педагогике, новых подходов, новых технологий. Попробуем их определить:

- *необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических и личностных особенностей обучаемых;*
- *осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального (словесного) способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;*
- *возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия педагога и обучаемых, обеспечивающих гарантированные результаты обучения.*

Но ведь новации, инновации последних лет пока не дали ожидаемого эффекта. Введение единого государственного экзамена отнюдь не привело к повышению качества российского образования, а вузовские приемные комиссии занимаются только бумагами, не видя будущих студентов. Попытки разобраться заводят или слишком далеко/высоко или наводят на мысли о низкой квалификации как тех, кто управляет образованием, так и самих педагогов – и здесь включается (кроме прочего) и неумение работать с программами, неумение выбрать технологию (методику, методологическую основу), вести эксперимент, диагностировать изменения. Одни педагоги к инновациям не готовы методически, другие – психологически, третьи – технологически. Порой мы просто остаемся сориентированными на усвоение научных истин, заложенных в программах, учебных пособиях. И, несмотря на разговоры и предписания, указания и разъяснения, замены стандартов, учащийся остался подневольным субъектом процесса обучения. И процесс познания теряет свою притягательность. Молодые люди очень стремятся получить диплом, порой, не важно какой, лишь бы побыстрее и полегче.



Ян Амос Коменский

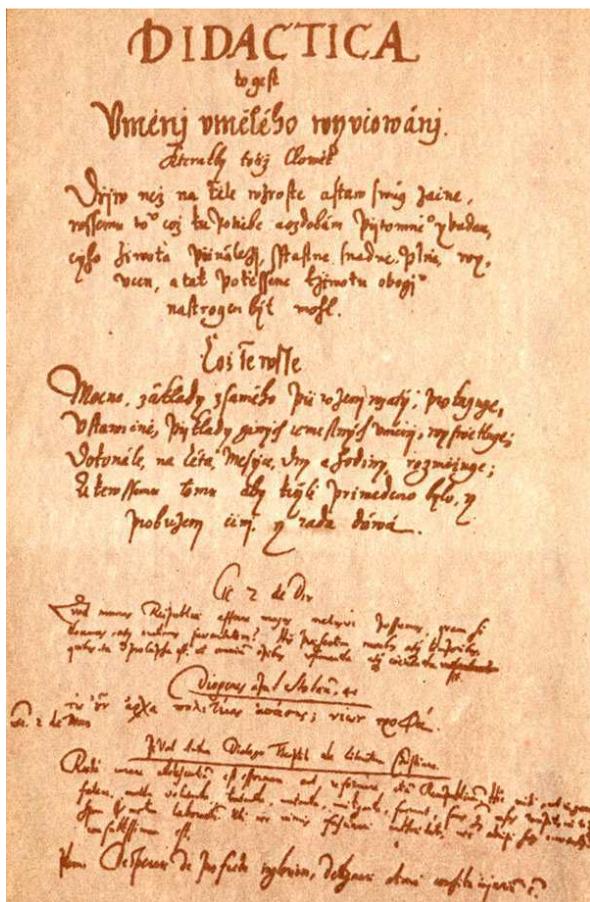
Задержимся на такой болезненной проблеме как определение того, что называть традиционными, а что современными педагогическими технологиями.

Термин *традиционное обучение* (возьмем употреблять словосочетание со словом *технологии*) подразумевает, прежде всего, организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Яном Амосом Коменским (см. выше).

Признаками традиционной [классно-урочной] технологии являются:

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют группу, которая сохраняет, в основном, постоянный состав на весь период обучения;
- группа работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию;
- основной единицей занятий является урок;
- урок посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся группы работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перерывы между уроками – обязательные и всем известные атрибуты классно-урочной системы.



Рукописная страница гениального труда Коменского, который мы сейчас называем «Великая дидактика»

Цели традиционного обучения представляют воспитание личности с заданными свойствами. По содержанию цели ориентированы преимущественно на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие личности.

Традиционная технология представляет собой авторитарную педагогику требований, учење полагается слабо связанным с внутренней жизнью ученика, с его запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Процесс обучения как деятельность, в традиционном понимании характеризуется отсутствием самостоятельности, слабой мотивацией учебного труда. В таких условиях этап реализации учебных целей превращается в труд «из-под палки» со всеми его негативными последствиями. Хотя старшее поколение училось в традиционной школе, в традиционном вузе, все же добилось в жизни многого, творило и создало, создавало новое и совсем не страдало от того, что училось именно в русле традиционной технологии.

Вот таблица, которая поможет взглянуть на традиционное обучение с точки зрения его положительных и отрицательных сторон.

Таблица 1

Положительное и отрицательное в традиционной технологии обучения

| Положительные стороны | Отрицательные стороны |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Систематический характер обучения</p> <p>Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала</p> <p>Организационная четкость</p> <p>Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя</p> <p>Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении</p> | <p>Шаблонное построение, однообразие</p> <p>Нерациональное распределение времени урока</p> <p>На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания</p> <p>Учащиеся изолируются от общения друг с другом</p> <p>Отсутствие самостоятельности</p> <p>Пассивность или видимость активности учащихся</p> <p>Слабая речевая деятельность (среднее время говорения учащегося 2 минуты в день)</p> |

| | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------|
| | Слабая обратная связь Усредненный подход отсутствие индивидуального обучения |
|--|------------------------------------------------------------------------------------|

А теперь о том, что все же пробило дорогу в образовании, несмотря на тысячи объективных препятствий.

Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса. Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания теперь – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового, вполне способна на осознанный и ответственный, а, главное, собственный, выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение таких качеств личности и становится главной целью воспитания и обучения в отличие от формализованной передачи подопечному знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие целей личностно-ориентированных технологий заключается в точной, строгой ориентации на свойства личности, ее формирование, на ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. Данные технологии ищут методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучающегося – в ход идут и средства психодиагностики, изменяются отношения и организация деятельности, применяются самые разнообразные средства обучения, перестраивается содержание образования. Эти технологии противопоставляют обезличенному и обездушенному подходу атмосферу любви, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности учащегося. Примером личностно-ориентированных технологий является *педагогика сотрудничества*.

Основное в ней – *идея совместной развивающей деятельности педагога и обучающихся, скрепленной взаимопониманием, проникновением в*

духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.



С. А. Соловейчик

В концепции педагогики сотрудничества учащийся – субъект учебной деятельности. И оба субъекта одного процесса (педагог и студент) должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытными, и ни один из них не должен стоять над другим. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Суть такого индивидуального подхода в том, чтобы *идти в системе образования не от учебного предмета к обучающемуся, а от него к учебному предмету, дисциплине, идти от тех возможностей, которыми располагает учащийся, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать.* Личностный подход включает в себя, как одну из важнейших задач, формирование у обучающихся *положительной Я-концепции.* Кроме того, педагогика сотрудничества

предполагает явное выдвижение вперед идей *компетентного управления, сотрудничества с социумом, родными учащимися, влияния на общественные и государственные социальные институты.*

Обобщим: педагогика сотрудничества основной упор делает на воспитании партнерских отношений и предполагает соблюдение ряда принципов:

- *обучение без принуждения* – учащийся сам принимает решения относительно своего учебного процесса (когда и как он будет решать задачи);
- *отсутствие негативных оценок*;
- *идея свободного выбора* – учащийся сам решает, какую задачу ему решать и в каком количестве, а также может самостоятельно создать задачу, которую ему интересно решать);
- *идея опережения* – учащийся знакомится с темами уроков, опережающих его текущую подготовку;
- *идея крупных блоков* – учебный процесс состоит не из отдельных уроков или тренингов, а из блоков «погружения» в разные темы;
- *идея соответствующей формы* – каждое занятие по форме реализуется в соответствии с выбранной тематикой;
- *интеллектуальный фон* – совместная деятельность в учебном процессе и за его рамками – посещение музеев, театров, выставок, проведение досуга и т. д.

Идейным вдохновителем педагогики сотрудничества являлся Симон Львович Соловейчик⁴⁸. Основные положения педагогики сотрудничества:

- обучение в зоне ближайшего развития;
- учение без принуждения;
- набор ключевых слов, знаков, расположенных в виде опорной схемы, для исключения зубрежки материала;
- идея опережения;
- идея крупных блоков;
- идея свободы выбора;

⁴⁸ **Симон Львович Соловейчик** (1930-1996) – советский и российский публицист и журналист, теоретик педагогики.

- идея диалогического размышления;
- идея интеллектуального фона;
- идея совместной деятельности;
- идея добровольности в досуговой деятельности и т. д.⁴⁹

Конечно, понятно, что речь идет о школе, но педагогика сотрудничества не обходит и высшие учебные заведения.

В проекте «Мобильная распределенная платформа коллективного обучения и контроля знаний» (Mobile grid Platform for STEM subjects social learning and knowledge measurement, MoPS) Иркутского государственного технического университета разработана модель, позволяющая учитывать принципы педагогики сотрудничества, а также предложены инструментальные средства ее поддержки.

Принцип функционирования

В основе MoPS лежит принцип социальной сети, когда учащиеся объединяются между собой посредством «дружеских» связей. Студенты получают список задач, которые были сформулированы друзьями; выбирают интересные им; решают и комментируют; пересылают их своим друзьям; формулируют новые задачи; пересылают сообщения; получают за каждый вид деятельности оценку-рейтинг. Преподаватель в такой модели выступает в роли обучающегося, формулирует задачи и решает их, устанавливает партнерские связи и направляет ход учебного процесса.

Задача включает набор теоретических и контролирующих заданий следующих типов:

- *теория*;
- *задания с автоматической проверкой* – тестовые задания, которые автоматически проверяются при получении ответов от «друзей»;
- *задания с ручной проверкой* – используются для заданий на написание сочинений, рефератов, решение математических и физических задач, в которых важно проверить порядок решения.

При формулировании задачи и ответа можно использовать различные формы представления информации. Например, автор может записать на камеру мобильного устройства видеоролик химической реакции и предложить написать уравнение для нее. Доступность и многообразие способов оформления задачи и ответов развивают

⁴⁹ Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. – М.: Дет. лит., 2001.

творческие способности учащихся: можно «нарисовать» задачу, сделать мультфильм или сфотографировать то, что является предметом задачи. При этом формулирующий задачу может ориентироваться на индивидуальные качества товарищей: в случае, если студенты имеют дефекты зрения, задача будет представлена в виде аудиофайла, а если задача ориентирована на развитие моторных навыков, то можно предложить видеоролик – подложку для написания букв.

Список «друзей», которым будет разослана задача, формируется случайным образом с учетом их активности в платформе и величины рейтинга. Для первоначальной оценки качества задачи предусмотрен процесс валидации – аналог экспертизы тестовых заданий при обычном тестировании, но при этом введены формальные критерии, при выполнении которых задача признается валидной.

Классический контроль знаний осуществляется в форме экзаменов, контрольных и курсовых работ, тестов и пр. для оценки компетенций обучаемого в предметной области, но часто важен не уровень знаний каждого отдельного учащегося, а совокупная оценка знаний, умений и навыков всех членов *образовательного сообщества*. Данный подход не позволяет выдавать индивидуальные документы об образовании как свидетельство полученных знаний, но гарантирует, что учащиеся при должном уровне знаний в коллективе смогут решать поставленные перед ними задачи. В платформе MoPS имеются средства контроля знаний в сообществах с учетом принципа отсутствия отрицательных оценок.

Для индивидуального контроля знаний учащегося в MoPS предусмотрена система расчета рейтинга. Первоначальный рейтинг слушателя равен нулю и увеличивается, если им была сформулирована валидная задача, которую решают друзья, или был дан правильный ответ на задачу. При решении задачи слушатель оценивает качество представленной задачи, выставляя ей балл от 0 до 5. Чем выше оценили сформулированную задачу, тем выше поднимается рейтинг ее создателя. Рейтинг уменьшается, если слушатель неправильно решил задачу или долго не решал присланные ему задачи. Рейтинг можно пересчитать по общей деятельности участника в сети и по отдельной теме. Все рейтинги, включая преподавательский, публичны, что должно положительно сказаться на качестве работы преподавателя и мотивировать его активность в процессе обучения.

Оценка знаний сообщества представляет собой интегрированный показатель, отражающий коллективный уровень владения некоторой предметной областью. В качестве опосредованных критериев оценки

знаний служат статистические характеристики: общее число задач, решенных сообществом, среднее число правильно решенных задач каждым из участников, число сформулированных задач, число задач, принятых для решения, и др.

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. *Принцип активности* 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, результативностью и соответствием социальных норм. Собственно, любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, но в некоторых технологиях эти средства представляют собой главную идею эффективности результатов. К таким можно отнести *игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии, системы В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина* и др.

Игровые технологии. Игра наряду с трудом и ученьем – один из основных видов деятельности человека. Игра – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации. Игра, являясь развлечением, способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в моделирование типов человеческих отношений и проявлений их в труде. Реализация игровых приемов и ситуаций происходит по таким направлениям:

– *дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;*

– *учебная деятельность подчиняется правилам игры;*

– *учебный материал используется в качестве ее средства;*

– в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

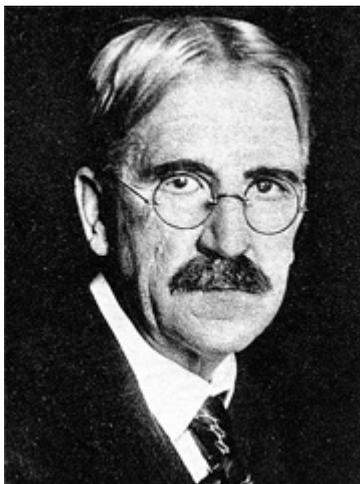
– успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависит от понимания педагогом функций педагогических игр.

Технологии проблемного обучения. Проблемное обучение – это организация учебных занятий, которая предполагает создание [под руководством педагога] проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего, собственно, и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, компетенциями и развитие мыслительных способностей. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Джона Дьюи (1859-1952), который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века. В СССР они тоже применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены.

Проблемное обучение представляет собой точно определенную последовательность процедур, включающих: *постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.*



Д. Дьюи

Мы уже употребляли словосочетание *проблемная ситуация* – поясним: *проблемная ситуация* – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием.

Если говорить о концепции, теории проблемного обучения, то отметим, что они провозглашают идею *необходимости стимуляции творческой деятельности учащегося и оказания ему помощи в процессе исследовательской работы, кроме того, должны быть определены и способы реализации* – через формирование и изложение учебного материала специальным образом. Другими словами, важно: *использование творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации за счет познавательного интереса и, в конечном счете, всей их познавательной деятельности.*

Отметим следующие основные психологические условия для успешного применения проблемного обучения:

- ✓ проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний;
- ✓ быть понятными/доступными для учащихся;
- ✓ должны стимулировать познавательную деятельность и активность;

✓ задания должны быть такими, чтобы учащийся не мог выполнить их опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Отсюда: *проблемные методы* – методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую* и *педагогическую*.

Первая касается деятельности обучаемых, вторая представляет саму организацию учебного процесса.

Педагог создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся, студент становится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления здесь в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подходов.

Предполагаем, что технология проблемного обучения может иметь такую структуру:

I этап – постановка педагогической проблемной ситуации, направление студентов на восприятие ее проявления, организация появления у них вопроса, необходимости реакции на внешние раздражители;

II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: *состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него – осознание сущности противоречия – формулировка неизвестного*. На этом этапе педагог оказывает [дозированную] помощь, задает наводящие вопросы и т. д.;

III этап – поиск решения проблемы, выхода из противоречия. Совместно с преподавателем или самостоятельно студенты выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают

дополнительную информацию. Педагог оказывает необходимую помощь (в зоне ближайшего развития);

IV этап – появление идеи решения, переход к решению, разработка его, образование нового понимания в сознании студентов;

V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

В зависимости от того, какие и сколько этапов будут прослеживаться в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения:

- *первый уровень* технологии проблемного обучения характеризуется тем, что педагог ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски студентов;

- *второй уровень* отличается тем, что у студентов воспитывается способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а преподаватель только указывает на нее, не формулируя конечного результата;

- *на третьем уровне* педагог не указывает на проблему – студент должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и проанализировать возможности и способы ее решения. В итоге должна проявиться способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, видеть проблему, находить правильный ответ.

Если педагог чувствует, что студенты затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести студентов на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Вообще, при организации проблемного обучения роль педагога меняется. Но для нас важнее, что в условиях переходов на новые стандарты технологии проблемного обучения готовят студентов к самоуправлению и позволяют:

- определять проблему в различных ситуациях, принимать ответственное решение, оценивать последствия своего решения;

- ставить цель собственной деятельности, определять условия для ее реализации, планировать и организовывать процесс достижения, то есть разрабатывать свои технологии, адекватные конкретным задачам;

- осуществлять рефлексию и самооценку, оценку деятельности и ее результатов;

- выбирать для себя нормы деятельности и поведения, адекватные ситуации.

И теперь о задачах – проблемное обучение *многофункционально* и способно решать, по нашему мнению, следующие задачи:

- стимулировать мотивацию учения;
- повышать познавательный интерес;
- формировать самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления;

- развивать творческие способности, креативность;

- формировать убеждения;

- формировать навыки исследовательской деятельности;

- развивать коммуникативные компетенции.

И стоит заметить: чрезвычайно важной функцией проблемного обучения можно назвать именно *повышение мотивации студентов, особенно при изучении нового материала* (без мотивации учебная деятельность, как и любая другая, практически невозможна).

Проблемное обучение характеризуется *творческой*, а не только *репродуктивной* деятельностью, студенты получают больше возможности самореализоваться в процессе обучения, а постоянная постановка и решение проблемных задач являются более приемлемыми для поддержания неослабевающего интереса и активности. Но обязательно добавим: проблемное обучение может наткнуться на препятствия – не всегда можно его применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя – хотя это преодолимо.

Сегодня разговор о технологиях обучения не может обойтись без рассмотрения *эффективности управления и организации*

учебного процесса. И начнем мы с **технологии дифференцированного обучения**. *Дифференцированное обучение – такая форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Сразу определимся (в этом нам поможет таблица) с достоинствами и недостатками данной формы обучения.*

Таблица 2

Достоинства и недостатки дифференцированного обучения

| Достоинства | Недостатки |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.</p> <p>Исключаются неоправданные и нецелесообразные уравниловка и усреднение.</p> <p>У педагога появляется возможность помогать слабому уделять внимание сильному.</p> <p>Отсутствие в группе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня преподавания.</p> <p>Появляется возможность более эффективно работать с <i>трудными</i> учащимися.</p> <p>Повышается уровень Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.</p> <p>Повышается уровень мотивации.</p> <p>В группе, где собраны <i>одинаковые</i> молодые люди, учащемуся легче учиться.</p> | <p>Деление по уровню развития не гуманно.</p> <p>Высвечивается социально-экономическое неравенство.</p> <p>Слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними.</p> <p>Перевод в слабые группы воспринимается как унижение их достоинства.</p> <p>Понижается уровень Я-концепции: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгонистический комплекс, в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальности своей слабости.</p> <p>Понижается уровень мотивации учения в слабых группах.</p> <p>Перекомплектование разрушает уже сформированные и достаточно сплоченные коллективы.</p> |

Технология программированного обучения. Программированное обучение – метод, выдвинутый профессором Б. Ф. Скиннером⁵⁰ в 1954 г. и получивший бурное развитие в ряде европейских стран и в США. В нашей стране разработкой отдельных положений его концепции занимались П. Я. Гальперин⁵¹, Л. Н. Ланда⁵² и другие.

Считается, что элементы программированного обучения встречались уже в древние времена. Их использовали Сократ и Платон, их обнаруживают в работах И. Ф. Гербарта⁵³ и даже Дж. Дьюи. В Советском Союзе элементы программированного обучения применялись в работе Центрального института труда.



Б. Ф. Скиннер

⁵⁰ **Беррес Фредерик Скиннер** (1904-1990) – американский психолог, изобретатель и писатель. Внес огромный вклад в развитие и популяризацию бихевиоризма. Скиннер известен своей теорией оперантного научения.

⁵¹ **Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) – выдающийся советский психолог. Ввел в деятельностную психологию систематическую разработку ориентировки к будущему действию и создал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

⁵² **Лев Наумович Ланда** (1927-1999) – известный отечественный психолог, занимался теорией и практикой программированного обучения.

⁵³ **Иоганн Фридрих Герbart** (1776-1841) – немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

Концепция программированного обучения заключается в стремлении повысить эффективность *управления* процессом обучения на базе *кибернетического подхода*. Программированное обучение подразумевает работу обучающегося по некой программе, в процессе выполнения которой он и овладевает знаниями. Роль преподавателя сводится к отслеживанию психологического состояния слушателя и эффективности поэтапного освоения им учебного материала, и, при необходимости, регулированию программных действий. В соответствии с этим были разработаны различные *схемы, алгоритмы программированного обучения* – *прямолинейная, разветвленная, смешанная и другие, которые могут быть реализованы с использованием компьютеров, программированных учебников, методических материалов*. Дидактические принципы программированного обучения: *последовательность; доступность; систематичность; самостоятельность*.

Разработав концепцию программированного обучения, Скиннер заложил в нее следующие принципы:

➤ *малых шагов* – учебный материал делится на малые части (порции), чтобы учащимся не нужно было затрачивать много усилий для их овладения;

➤ *низкого уровня трудности порций* – уровень трудности каждой порции учебного материала должен быть достаточно низким, чтобы обеспечить правильность ответов на большинство вопросов. Благодаря этому обучающийся постоянно получает положительное подкрепление при работе с обучающей программой. По Скиннеру, доля ошибочных ответов учащегося не должна превышать 5%;

➤ *открытых вопросов* – Скиннер рекомендовал использовать для проверки усвоения порций вопросы открытого типа (ввод текста), а не выбор из множества готовых вариантов ответа, утверждая при этом, что *«даже энергичное исправление ошибочного ответа и подкрепление правильного не предотвращают возникновение словесных и предметных ассоциаций, рождающихся при чтении ошибочных ответов»*;

➤ *немедленного подтверждения правильности ответа* – после ответа на поставленный вопрос учащийся имеет возможность

проверить правильность ответа – если ответ окажется неверным, студент принимает этот факт к сведению и переходит к следующей порции, как и в случае верного ответа;

➤ *индивидуализации темпа учения* – учащийся работает в оптимальном для себя темпе;

➤ *дифференцированного закрепления знаний* – каждое обобщение повторяется в различных контекстах несколько раз и иллюстрируется тщательно подобранными примерами;

➤ *единообразного хода инструментального учения* – не делается никаких попыток дифференцированного подхода в зависимости от способностей и наклонностей учащихся. Вся разница между обучающимися будет выражаться лишь продолжительностью прохождения программ. К концу программы они все равно придут одним и тем же путем.

Работа над теорией и практикой программированного обучения привела к появлению нового подхода, разработанного Н. Кроудером⁵⁴ в 1960 году: введение *индивидуальных путей прохождения учебного материала*. Путь для каждого учащегося определяет сама программа в процессе обучения, основываясь на ответах учащихся. Н. Кроудер предложил следующие принципы:

➤ *сложность порций поверхностного уровня и их упрощение при углублении* – учебный материал выдается обучаемому сравнительно большими порциями и ставятся достаточно трудные вопросы. Если учащийся неспособен справиться с такой подачей материала (что определяется по неправильному ответу), то он переходит к порции более глубокого уровня, которая проще;

➤ *использование закрытых вопросов* – в каждой порции учащемуся предлагается ответить на вопрос, выбрав один из вариантов ответа. Только один вариант ответа является правильным и ведет к следующей порции того же уровня. Неправильные ответы пересылают обучающегося к порциям более глубокого уровня, в которых подробнее объясняется («разжевывается») тот же материал;

⁵⁴ **Норман Аллисон Кроудер** (1921-1998) – американский ученый, педагог, изобретатель разветвленного алгоритма программированного обучения.

➤ *наличие разъяснений по каждому варианту ответа* – если учащийся выбирает неправильный ответ, программа объясняет ему, в чем он ошибся, перед тем, как перейти к следующей порции. Если он выбрал правильный ответ, программа поясняет правильность этого ответа перед тем, как перейти к следующей порции;

➤ *дифференцированный ход инструментального учения* – разные учащиеся пройдут обучение различными путями.

Тогда же, в конце 50-х годов прошлого века Г. Паском⁵⁵ были предложены идеи **адаптивного обучения**, когда обучающая программа поддерживает оптимальный уровень трудности изучаемого материала индивидуально для каждого, автоматически адаптируясь к человеку.



Г. Паск

Если говорить в целом, то программированное обучение можно рассматривать как попытку *формализации процесса обучения с максимально возможным устранением субъективного фактора непосредственного общения между преподавателем и обучающимся*. Сегодня счи-

⁵⁵ **Гордон Паск** (1928-1996) – английский ученый, исследователь, специалист в области психологии и кибернетики.

тается, что этот подход не оправдал себя – его использование показало, что процесс обучения не может быть полностью автоматизирован, да и роль преподавателя и общение с ним учащегося в процессе обучения остаются приоритетными. Тем не менее, сегодняшнее развитие компьютерных технологий и практик дистанционного обучения значительно повышает роль программированного обучения в образовательной практике.

Технологии модульного обучения. Модульное обучение – способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Сущность такого обучения в том, что *содержание структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желания их двигаться по индивидуальной траектории обучения по учебному курсу.* Сами модули формируются как *структурная единица учебного плана по специальности, в виде набора разделов из различных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой.* Отметки выставляются за модули.

Новосибирский гуманитарный институт более двадцати лет использовал любопытную разновидность модульного обучения – **технология проблемно-модульного обучения**, где каждый студент получал возможность работать с так называемым *проблемно-модульным курсом* по дисциплине, включающим в себя как теоретический материал вместе с программой, вопросами к экзаменам/зачетам, тестами и пр., еще и практическую часть, разделенную по темам, с контрольными вопросами задачами и схемами-позициями, помогающими продвигаться в обучении, вспоминать изученное, повторять материал, готовится к ответам.

Технологии развивающего обучения. Под развивающим обучением понимается активно-деятельностный способ (тип) обучения, заменяющий сегодня объяснительно-иллюстративный способ. На первый план в учебно-воспитательной работе выдвигается становление личности

обучающегося как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспособляясь к уровню и особенностям индивидуума, направлено на развитие всей совокупности качеств личности. При таком обучении *педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных индивида.*

В данной технологии обучающийся – активный, полноценный субъект деятельности – сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творческим путем их достигает. Добавим: данная технология предполагает коллективную мыследеятельность, диалог-полилог, деловое общение обучающихся.



А. С. Выготский

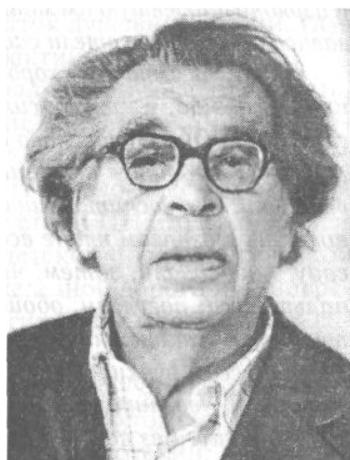
Л. С. Выготский⁵⁶ еще в начале 30-х годов прошлого века выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как его основную цель. Согласно этой гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л. С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (П. Я. Гальперин и др.). В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи была предпринята Л. В. Занковым⁵⁷, который в 50–60-х годах XX века разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику. Это произошло лишь после 1985 года. В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру, включающую дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, дидактические игры, интенсивную самостоятельную деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Данная система направлена на развитие у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

⁵⁶ **Лев Семенович Выготский** (1896-1934) – выдающийся советский психолог, основатель исследовательской традиции, названной в критических работах 1930-х годов «культурно-исторической теорией» в психологии.

⁵⁷ **Леонид Владимирович Занков** (1901-1977) – советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии.



Д. Б. Эльконин

Несколько иное направление развивающего обучения тогда же было разработано Д. Б. Элькониным⁵⁸ и В. В. Давыдовым⁵⁹ и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на *развитие интеллектуальных способностей ребенка*. Развивающее обучение в системе Эльконина-Давыдова должно формировать у школьников теоретическое мышление, то есть должно быть ориентировано не только на запоминание фактов, но и на понимание отношений и причинно-следственных связей между ними. Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, явления, понятия, умение проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи. На этом в системе Эльконина-Давыдова построены логика и содержание учебных предметов и

⁵⁸ **Даниил Борисович Эльконин** (1904-1984) – советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии.

⁵⁹ **Василий Васильевич Давыдов** (1930-1998) – известный советский педагог и психолог.

организация учебного процесса, в основе которого должна лежать теория формирования учебной деятельности и ее субъекта. В данном случае ученик усваивает не столько знания вообще, а *учится учиться* в процессе формирования универсальных учебных действий, развития теоретического мышления, аналитических способностей, логики научного познания от абстрактного к конкретному. Сам термин *развивающее обучение* обязан своим происхождением В. В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он быстро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление очень разнообразно и может считаться неким обобщением.



В. В. Давыдов

В условиях современных образовательных реформ особое значение приобретает инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств, охватывающих все стороны учебно-воспитательного процесса: формы организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную и воспитательную, организационно-управленческую деятельность.

К **инновационным технологиям обучения** сегодня часто относят: *интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии* (см. выше об интерактивном обучении).

Технологии проектного обучения. *Игровое* проектирование может перейти в *реальное* проектирование, если его результатом, скажем, будет решение конкретной практической проблемы, а сам процесс будет перенесен в условия действующей организации, предприятия и т. д. Например, работа в учебных заведениях разного уровня образования. *Технология проектного обучения – гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового.* Результатом проектной деятельности являются учебные творческие проекты, выполнение которых осуществляется, в основном, так:

- выбор и обоснование темы проекта, историческая справка по проблеме проекта, генерирование и развитие идей, построение опорных схем размышления;
- описание этапов конструирования объекта;
- выбор материала для объекта, дизайн-анализ;
- технологическая последовательность [например, изготовления дидактических материалов];
- подбор инструментов, оборудования и организации рабочего места;
- охрана труда и техника безопасности при выполнении работ;
- экономическое и экологическое обоснование проекта и его реклама;
- использование литературы;
- приложение (эскизы, схемы, технологическая документация, компьютерная презентация).

К проекту можно предъявить такие требования, как технологичность, экономичность, экологичность, безопасность, эргономичность, эстетичность и др.

Технология проектного обучения, как мы полагаем, способствует созданию педагогических условий для развития креативных способностей и качеств личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности (независимо от его будущей конкретной профессии).

Компьютерные технологии. Компьютерные технологии обучения – это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации обучающемуся посредством компьютера. В настоящее время наибольшее распространение получили направления, где компьютер является:

- средством предоставления учебного материала с целью передачи знаний;
- средством информационной поддержки учебного процесса – дополнительным источником информации;
- средством для определения уровня знаний и контроля за усвоением учебного материала – тестирование и т. д.;
- универсальным тренажером для приобретения навыков практического применения знаний;
- средством для проведения учебных экспериментов и деловых игр;
- одним из важнейших элементов будущей профессиональной деятельности обучаемого.

Во многих профессиональных учебных заведениях сегодня разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и *автоматизированные системы* по различным учебным дисциплинам, включающие в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих), компьютерные программы, которые управляют процессом обучения. Стало проще: доступность диалогового общения в интерактивных программах, широкое использование графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий, видеофрагментов, аудиоматериалов, что позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшать, оптимизировать ее восприятие и понимание, активное применение мультимедийных технологий. Современное профессиональное обучение уже

невозможно представить без технологий, которые позволяют расширить области применения компьютеров.

Замечательные возможности открывает и *гипертекстовая технология* – совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах, возможность перехода по так называемым гиперссылкам, которые представлены либо в виде специально сформированного текста, либо определенного графического изображения (одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут). Автоматизированные системы, построенные на основе гипертекстовой технологии, обеспечивают лучшую обучаемость не только благодаря наглядности представляемой информации – использование динамического, то есть изменяющегося, гипертекста позволяет провести диагностику обучаемого, а затем автоматически выбрать один из возможных уровней изучения одной и той же темы. Гипертекстовые обучающие системы представляют информацию так, что и сам обучаемый, следуя графическим или текстовым ссылкам, может использовать различные схемы работы с материалом. Применение компьютерных технологий в образовании способствует реализации следующих педагогических целей:

- развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности;
- реализация социального заказа, обусловленного потребностями современного общества;
- интенсификация образовательного процесса в высшей школе.

Основная цель педагогической деятельности – оказать необходимую помощь учащимся в познании и самоутверждении их, как личности. А в настоящее время это является важным еще и потому, что выпускнику учебного заведения очень сложно найти работу из-за конкуренции и жесткого отбора. Для того, чтобы получить высокооплачиваемую работу, необходимо иметь соответствующий «багаж» знаний и интерес. Развивающее обучение, развивающие технологии, инновационные технологии позво-

ляют подготовить учащихся к профессиональной деятельности вне зависимости от их умственного развития, данный подход помогает в формировании личности учащегося. Таким образом, сегодня происходит отказ от обучения, ориентированного на «среднего» молодого человека, что предполагает индивидуализацию деятельности преподавателя по отношению к учащемуся. Развитие у учащихся умения планировать и организовывать свою учебную и трудовую деятельность способствует формированию новых взглядов и по отношению к себе.

Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества обучающегося, являются своеобразным полигоном, на котором учащиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

В современном процессе обучения, как мы видим, используются и традиционные, и инновационные методы обучения. И это, в принципе, неплохо, ибо традиционные технологии обучения не менее действенны, а иногда без них просто не обойтись. Нужно, чтобы традиционные и инновационные технологии обучения были в постоянной взаимосвязи и реально дополняли друг друга.

Задания и вопросы по материалам Темы 9-10

1. Что такое технологии?
2. Что такое педагогические технологии?
3. По каким основаниям можно классифицировать педагогические технологии?
4. Попробуйте дать анализ педагогических технологий, выделенных Г. К. Селевко.
5. Как соотносятся термины педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения?
6. Каким образом идет формирование педагогической технологии, согласно М. В. Кларину?

7. Что такое, по вашему мнению, авторская педагогическая технология?
8. Что такое традиционное обучение?
9. Подготовьте мини-реферат/эссе по книге Я. А. Коменского «Великая дидактика».
10. Какие из принципов Коменского, по вашему мнению, следует использовать и сегодня?
11. Что представляют собой отрицательные стороны традиционного обучения?
12. Что нового в образовании внесло личностно-ориентированное обучение?
13. По каким принципам происходит деление обучения на традиционное и инновационное?
14. Подготовьте сообщение об одной из инновационных технологий обучения (по выбору).
15. Каковы признаки инновационности технологии обучения, по вашему мнению?
16. Подготовьте сообщения о компьютерных технологиях обучения.
17. Как вы полагаете, с чем связано повторное обращение к методу проектов в конце XX – начале XXI века?

Примерные темы семинарских занятий по Модулю II

- ✓ Современная лекция в высшем учебном заведении.
- ✓ Семинары: виды, типы, принципы проведения.
- ✓ Интерактивные методы обучения.
- ✓ Современное использование традиционного обучения и традиционных педагогических технологий.
- ✓ Инновационные педагогические технологии.
- ✓ Разнообразие выбора технологий. Обсуждение и анализ педагогических технологий.
- ✓ Компьютерные технологии в вузе.

Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям

- Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. – СПб: Питер, 2006.
- Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, 2005.
- Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М., 2003.
- Мандель Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности. – М.: Директ-Медиа, 2016.
- Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1983.
- Сластенин В.А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
- Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение. – М.: Инфра-М., 2017.

Модуль III

Методика работы

по руководству педагогической практикой и написанием выпускных квалификационных работ

Тема 11. Выпускная квалификационная работа по педагогике

Требования к выпускной квалификационной работе.

Этапы подготовки и написания.

Работа с источниками.

Правила использования фактического материала.

Содержание и оформление работы.

Задачи научного руководителя.

Подготовка презентации к защите.

Написание дипломных (выпускных квалификационных) работ в каждом вузе имеет свои особенности, но есть, конечно, и нечто общее, что объединяет процессы подготовки и защиты работ в различных учебных заведениях. Попробуем выделить нечто универсальное.

Дипломная работа (выпускная квалификационная работа) основывается на уже полученных знаниях по ряду дисциплин, носит комплексный характер, содержит элементы исследования. Это научная, научно-практическая работа, выполняемая студентом на заключительном этапе обучения с использованием знаний по ряду дисциплин и имеющая цель систематизировать, расширить знания и практические навыки в решении сложных комплексных задач с элементами исследований, а также определить уровень подготовленность к практической (в нашем случае, педагогической) работе в соответствии с получаемой

специальностью. Защита работы выносится на итоговую государственную аттестацию. Выполнение выпускной квалификационной работы может стать началом для научной деятельности – написания магистерской или кандидатской диссертации.

При написании данных работ от студента требуется проявление не только знаний, умений, компетенций, но и личной инициативы, и воли

На защите к работам предъявляются следующие требования:

- глубокая теоретическая проработка исследуемых проблем на основе анализа законодательных актов, научных трудов ведущих ученых и практиков в данной области;

- грамотная систематизация цифровых данных в виде таблиц, графиков с необходимым анализом, обобщением и выявлением тенденций развития явлений;

- критический подход к изучаемым фактическим материалам в целях поиска резервов повышения эффективности принимаемых решений;

- аргументированность выводов, обоснованность предложений и рекомендаций;

- грамотное, логически последовательное и самостоятельное изложение материала;

- оформление материала в соответствии с установленными требованиями.

Единые требования предполагают широкую инициативу и творческий подход к разработке любой темы.

В целях оказания помощи, для осуществления контроля по каждой теме назначается научный руководитель, с которым дипломнику следует согласовывать все вопросы, связанные с подготовкой работы. Впоследствии научным руководителем составляется отзыв на дипломную работу, а практическим работником или назначенным преподавателем составляется рецензия.

При подготовке работы студенту могут назначаться консультанты, в обязанности которых входит оказание помощи при

решении конкретных вопросов. Как правило, число консультантов не превышает 1-2 по каждой теме.

Педагогическая практика показывает, что весь процесс подготовки и защиты работы состоит из ряда последовательных этапов:

- выбор темы и согласование ее с научным руководителем;
- получение так называемого задания к работе, где определяются ее этапы и примерные даты их выполнения;
- подбор литературы;
- оформление организационных документов;
- изучение требований к оформлению работы;
- изучение, структурирование подобранной литературы;
- сбор данных (обобщение, обработка, анализ, разработка проекта, рекомендаций), написание работы;
- разработка тезисов доклада и презентации для защиты;
- защита работы.

Перечисленные этапы не равнозначны по своей сложности и по количеству затрачиваемого времени на выполнение каждого этапа.

Студентам предоставляется право свободного выбора темы выпускной работы из числа рекомендованных кафедрой, причем, темы ежегодно уточняются и обновляются в соответствии с актуальностью. Особое внимание следует обратить на выбор заказанных/заказных тем. Темы работ по теоретическим и историческим проблемам следует выбирать лишь в том случае, если над данной проблемой студент уже работал в научных кружках, выступал с докладами на конференциях, изучил в достаточном объеме специальную литературу, разобрался в дискуссионных позициях отдельных авторов, сможет обосновано изложить свою точку зрения, аргументировано критиковать сторонников противоположных концепций.

Организационно выбор темы работы можно разбить на три этапа:

- первоначальный выбор темы производится в соответствии с опытом практической работы до поступления в вуз, с уче-

том научных интересов студента и личными склонностями, в качестве продолжения разработки тем курсовых работ, актуальности и значимости темы, предопределяемой направлением научно-исследовательской работы кафедры. В течение примерно двух недель со дня объявления кафедрой утвержденной тематики студент должен ее внимательно изучить, выбрав определенную тему. В отдельных случаях студент может заранее (еще в первом семестре) предложить свою собственную тему, не входящую в утвержденную кафедрой тематику, но отражающую его приверженность определенному направлению научных поисков. В таких случаях темы должны быть всесторонне обоснованы с точки зрения практической целесообразности их разработки и согласованы с заведующим кафедрой;

- закрепление темы производится на основе письменного заявления студента и оформляется приказом ректора вуза по представлению кафедры. Закрепление тем дипломных работ и научных руководителей осуществляется до начала преддипломной практики с тем, чтобы при распределении студентов по базам практики учитывались избранные ими темы работ;

- уточнение темы производится с учетом имеющегося по итогам практики фактического материала, дополнительно поступивших заказов и других причин. Изменение темы допустимо лишь в порядке исключения и должно оформляться в течение 2-х недель после начала преддипломной практики.

Как мы уже сказали выше, предусматривается составление графика подготовки, написания и оформления дипломной работы с целью наиболее рационального распределения времени на подготовку отдельных разделов и оформления работы в целом, осуществления контроля со стороны руководителя, обеспечения соблюдения установленных сроков представления дипломной работы к защите (задание).

В графике подготовки дипломной работы должны найти отражение следующие примерные этапы:

- подбор и первоначальное ознакомление с научными и статистическими источниками по избранной теме;

- составление предварительного варианта плана дипломной работы;
- изучение отобранной литературы, интернет-сайтов, статистических материалов;
- составление плана дипломной работы;
- структурирование и обработка фактического материала;
- написание текста дипломной работы и оформление иллюстративного материала (таблиц, диаграмм, графиков, схем);
- доработка и печатание выпускной работы.
- оформление работы и представление ее на кафедру;
- передача работы на рецензию и ознакомление с замечаниями рецензента;
- подготовка к защите дипломной работы.

Итак, непосредственная работа студента над темой начинается с *оформления задания на дипломную работу*, которое составляет руководитель и утверждает заведующий кафедрой. В задании (см. выше) формулируются задачи работы, указывается, на основании каких исходных практических материалов должна готовиться работа, даны перечень основных вопросов, подлежащих разработке, и сроки сдачи студентом законченной работы. Конкретность, точность, грамотность и целенаправленность задания способствуют лучшей организации работы студента и повышению качества выполняемой работы. Задание составляется в двух экземплярах, один из которых передается студенту для исполнения, второй остается на кафедре.

Составление графика подготовки, написания и оформления дипломной работы производится непосредственно после получения задания в течение первой недели с начала работы.

График составляется самим студентом, оформляется в 2-х экземплярах, из которых один находится у научного руководителя, а второй у студента. Конкретное содержание графика подготовки, написания и оформления заключается в определении времени по каждому этапу работы. Базой для составления графика является срок представления на кафедру завершенной ра-

боты. Поскольку срок представления дипломной работы на кафедру не может быть изменен, студенту необходимо в графике предусмотреть резерв времени в 8-10 дней. Целесообразно согласовать содержание и сроки по графику подготовки работы с графиком прохождения практики. В графике необходимо предусмотреть сбор фактических материалов по разработанной программе по конкретным структурным подразделениям места практики. Следует обратить внимание не только на получение данных, конечных показателей, но и уяснить методику их формирования, анализа и обобщения.

Необходимо тщательно заполнять таблицы, диаграммы, схемы и др. Программа сбора и анализа материалов имеет индивидуальный характер. Она может быть разработана лишь после ознакомления студента не только со специальной литературой, но и с объектом разработки дипломной работы на базе практики.

Важной и ответственной стадией при подготовке и исследовании избранной студентом темы является *составление плана выпускной квалификационной работы*. В ходе его формирования определяется общая направленность в развитии темы, масштабы и глубина исследования, круг привлекаемой литературы, намечаются объекты и источники получения практического материала. План составляется в предварительном и окончательном вариантах. Студент самостоятельно составляет предварительный план работы и представляет его на согласование научному руководителю. Базой для составления предварительного плана служат материалы ознакомления с научной литературой, а также совокупность знаний, полученных в вузе по профилирующим дисциплинам.

Работа обычно состоит из *введения, трех глав и заключения*. Каждая глава подразделяется на разделы (от двух до четырех). При формировании плана нужно определить содержание глав и дать им название. В целом план должен отражать главную цель, задачи и последовательность раскрытия темы работы.

Окончательный план формируется после того, как изучена и систематизирована литература, собран и обработан

практический материал. Изменения в предварительном плане могут касаться:

- уточнения направления исследуемой темы в результате детального изучения существа проблемы;
- изменения содержания отдельных глав вследствие того, что объем фактически собранного материала, например, недостаточен для освещения намеченных вопросов или получения новых данных, представляющих теоретический и практический интерес.

Каждая часть работы должна иметь свое наименование, и, конечно, следует помнить, что название и содержание разделов не должно выходить за рамки соответствующей главы, а название и содержание отдельных глав – за пределы утвержденной темы. Все части работы должны быть логически связаны между собой, каждый переход от вопроса к вопросу, каждое последующее положение должно согласовываться с предшествующим.

Окончательный план работы должен быть завизирован научным руководителем.

К подбору литературы студент приступает сразу же после утверждения темы работы. Дипломник подбирает нужную литературу самостоятельно. На данной стадии подготовки научный руководитель анализирует список отобранных источников и информирует студента о новейших изданиях, возможно, не попавших еще в библиотечные каталоги. Подбор источников и научной литературы осуществляется при помощи справочно-библиографического аппарата библиотек. Для теоретического и методологического обоснования исследуемых вопросов следует использовать труды как отечественных, так и зарубежных авторов с соответствующей ссылкой на них. При этом главная задача студента – из огромной российской и зарубежной литературы и периодической печати отобрать только те, в которых освещаются вопросы, относящиеся к выбранной теме.

Изучение периодической литературы следует начинать со статей, опубликованных в последние годы (не более, чем за пять лет) и наиболее полно раскрывающих вопросы работы. При

изучении литературы целесообразно делать выписки основных положений, теоретических выводов, определений, доказательств, статистических данных и т. п. Современные студенты ведут записи в компьютере, планшете, открывая специальные файлы. Хорошо составленные записи, заметки помогут студенту лучше усвоить содержание проблемы.

Монографическая литература для выпускной квалификационной работы подбирается путем ознакомления с систематическими каталогами библиотек. Публикации, относящиеся к области знания, в которую входит работа, могут быть найдены в алфавитных каталогах книг и журнальных статей (если известны фамилии авторов публикаций) или в систематических и предметных каталогах. При подборе литературы студент может пользоваться ведомственными справочниками, библиографическими изданиями. Источником для подбора литературы могут служить книги, статьи, авторы которых в конце работы дают перечень использованной ими литературы. При отборе литературы, наряду с изучением оглавления, аннотации и предисловия, необходимо бегло просмотреть книгу, чтобы определить, в какой мере она может быть полезной. Такое ознакомление дает представление об общем содержании литературного источника, помогает сформулировать вопросы, которые будут затем предметом рассмотрения.

В списке литературы публикации последних лет должны быть отражены наиболее полно.

К работе с подбором литературы относится и знакомство с сайтами интернета, выписки из них, копирование некоторых важных материалов и ссылок на источники информации.

Глубокое и всестороннее ознакомление с литературой и интернет-источниками позволит подобрать и нужный практический материал. Изучение их *следует* осуществлять в определенной последовательности: начинать с теорий известных ученых, законов, указов, постановлений законодательных и исполнительных органов, затем переходить к монографической литературе и заканчивать статьями из периодических изданий (журналов, газет, электронных источников). Изучение может

сопровождаться либо кратким реферативным изложением прочитанного материала, либо дословным цитированием с точным указанием источников. Последнее особенно необходимо в тех случаях, когда разбираются спорные, дискуссионные проблемы и будет надо сослаться на дословный текст автора монографии и статьи. Цитаты и свободный пересказ принципиальных положений авторов следует включать с обязательной ссылкой. Наличие подобных ссылок, не умаляя заслуг самого выпускника, подчеркивает его научную добросовестность. Неоговоренное заимствование чужих мыслей снижает качество работы, превращает ее из формы творчества в продукт компиляции. Сегодня существуют и особые компьютерные программы, которые помогают установить процент заимствования/плагиата.

Для написания выпускной квалификационной работы нужны как научные источники, так и фактические материалы, на основе которых можно сделать обоснованные выводы о происходящих процессах и явлениях в педагогической жизни общества, о закономерностях развития современного образования. К сбору фактического материала следует подходить очень внимательно. Выписывать нужно только те данные, которые имеют прямое отношение к теме, и не все, а наиболее важные, типичные и сопоставимые, помогающие раскрытию вопросов темы. Источниками получения статистических и фактических данных могут быть правительственные постановления и решения, статистические сборники и справочники, журналы и газеты, приложения к ним, различные информационные бюллетени по рассматриваемым вопросам, книги, брошюры, статьи, отчетные данные образовательных учреждений, материалы практики и др. После того как подобрана и изучена литература, составлен план, подобран и соответствующим образом обработан конкретный (цифровой) материал, можно приступать к написанию работы. Это весьма трудоемкий и ответственный этап, так как здесь студент-выпускник должен проявить умение самостоятельно мыслить, анализировать данные, делать обобщения, выводы и конкретные предложения. И, заметим, пока-

зять одно свое важное качество, развиваемое за годы учебы в вузе – обучаемость.

При использовании фактического материала необходимо соблюдать известные правила, а именно:

- данные следует приводить к абсолютным (в точных единицах) или относительным (%) показателям и при их сравнении обязательно в одинаковых единицах измерения;
- для доказательства определенной закономерности, тенденций, анализируемые процессы необходимо рассматривать в динамике, нужно приводить данные за несколько месяцев, а лучше за несколько лет;
- для наглядности цифровые данные могут быть сведены в таблицы, диаграммы и графики, т. е. математически обработаны (для этого тоже существуют специальные компьютерные программы). Все это зависит от самих материалов и содержания того вопроса, которые они выражают.

Следует помнить, что использование фактического материала в выпускной работе не должно приводить к наводнению ее большим количеством цифр. Необходимо стремиться к тому, чтобы данных не было много, но они были новейшими, типичными, выразительными, убедительными.

Сбор и обработка практического материала является одним из ответственных и, вероятно, самых трудоемких этапов в подготовке выпускной квалификационной работы. Качество ее во многом зависит от того, насколько правильно и полно будет подобран практический материал, проанализирован и размещен в тексте. Достоинство всей работы определяется не количеством использованных данных, а качеством их обработки, обоснованностью выводов и предложений, элементами новизны и оригинальности, внесенными в текст.

В целях эффективного использования времени на сбор материала в период прохождения преддипломной практики студент должен составить план сбора и обработки материала и согласовать его с научным руководителем. На основе изучения практического материала (плановых, отчетных документов, справок, материалов тестов, анкет, информации, архивных

документов и т. д.) студент накапливает данные, осуществляет дополнительные расчеты, составляет таблицы, проводит их анализ, что позволяет сформулировать выводы и обоснованные рекомендации по развиваемой проблеме.

Каждый студент, выполняющий выпускную работу, должен знать требования, которые предъявляются к ним по их специальности/направлению. Основное внимание следует уделить всестороннему и глубокому освещению изучаемой проблемы в целом и отдельных ее частей.

Написание работы необходимо начинать с постановки и изложения содержания основного вопроса каждого раздела. Раскрытие содержания должно быть доказательным, а не декларативным, научно аргументировано и разъяснено. Теоретические положения и выводы должны основываться на конкретных материалах реальной действительности. Причем, факты и примеры должны быть не случайными, а типичными. Для того, чтобы иметь правильное представление о тех или иных явлениях и законах, желательно рассматривать их в историческом аспекте. Но это требование не следует понимать, как необходимость всестороннего описания истории возникновения форм проявления данных явлений и законов. Очень важно, чтобы материал излагался логически последовательно и четко, поэтому при написании для полного и правильного раскрытия содержания избранной темы студенту необходимо не только тщательное изучение подобранных материалов, о чем мы сказали выше, но и точное их структурирование, изъятие лишнего.

Практика ставит проблемы и вопросы, к которым теория не всегда готова. Отсюда по многим проблемам теории ученые имеют разные точки зрения, в науке ведутся дискуссии, которые находят отражение в литературе. В работе студент должен определить свою точку зрения по спорному вопросу, аргументировать ее, а потом изложить имеющиеся в литературе аргументы по исследуемой педагогической проблеме и дать их критический разбор. Это придаст работе полемический, творческий характер.

Выпускная квалификационная работа должна быть написана хорошим, грамотным литературным языком. Язык, стиль изложения, умение строить краткие предложения, выражать свои мнения в понятной, доступной форме, не допускающей разночтений, играют большую роль. Следует соблюдать единообразие в применении терминов, условных обозначений и сокращений слов. Чтобы избежать стилистических и других ошибок, рекомендуется использовать современные издания словарей Ожегова, Ушакова, словари терминов и иностранных слов, Педагогическую энциклопедию и пр.

Выпускная квалификационная работа должна содержать:

- титульный лист;
- лист содержания;
- введение;
- основную часть;
- заключение;
- список литературы;
- перечень сокращений (при необходимости);
- приложения (включаются в записку в необходимых случаях, либо могут оформляться в виде отдельного документа).

Работа может содержать от 2 до 3 глав, объем – до 50-70 страниц без учета страниц со списком литературы и приложениями. Работа должна состоять из теоретической и практической частей, где дается разработка вопросов на основе конкретного практического материала.

Оформление работы оговаривается в памятках и методических указаниях, которые, как правило, наличествуют во всех наших вузах.

Во введении должны быть отражены:

- актуальность разрабатываемой темы;
- новизна исследования;
- определен объект исследования;
- определен предмет исследования;

- сформулированы цель и задачи работы, содержание которых представляет собой основные положения, выносимые на защиту;

- сформулирована гипотеза;

- указаны методы исследования (например: исторический, логический, системный, сравнительный, статистический, социологический, феноменологический, герменевтический, кибернетический, психологический и т.д.);

- дана общая характеристика методологической основы работы, которая включает степень изученности проблемы (анализ литературы и источников практического материала по предмету) с логической разбивкой литературы и источников по определенным проблемам. Такая процедура позволит студенту четко выверить и очертить проблематику и временные границы исследуемой проблемы (ограниченные кругом источников и литературы), что будет отражаться в названии глав и пунктов, подпунктов;

- представлена структура всей работы.

Введение обычно занимает до 3-х страниц текста.

Основная часть должна дать исчерпывающее представление о проведенной работе, начиная с постановки задачи и заканчивая детальным описанием и обоснованием принятых решений. В состав работы включаются все материалы, которые поясняют результаты и методики выполнения.

Основная часть делится на главы, пункты и подпункты в соответствии с логической структурой изложения. Названия глав должны быть сформулированы так, чтобы они не оказались по объему содержания шире всей работы.

Каждый очередной раздел целесообразно начинать кратким обоснованием тех частных задач, которые в нем решаются. Постановка этих задач должна логически вытекать из предыдущего материала, изложенного в работе.

В конце глав помещаются краткие выводы (слово «выводы» не выделяется), где формулируются основные результаты решения частных задач. Выводы не следует подменять перечислением задач, решаемых в разделе.

Основная часть работы должна показать степень освоения теоретических положений темы и умение применять их к анализу конкретных явлений.

В первой главе на основе изучения соответствующих документов, научных и прочих источников, результатов научно-исследовательских работ студент должен раскрыть сущность исследуемой проблемы и состояние ее решения на современном этапе развития науки и педагогической практики в нашей стране и, если требуется, за рубежом. В этой части раздела может отражаться методика и содержание соответствующего этапа работы (исследования). Методика должна излагаться подробно, с обоснованием ее выбора (или разработки). Если в работе применялись общепринятые (общеизвестные) методы, то их описания подробно излагать не следует. В этом случае даются ссылки на источники информации или описание применяемых методов просто переносится в приложения.

В I главе при изучении и изложении того или иного теоретического положения студент может столкнуться с дискуссионными вопросами, по которым в научной литературе нет единого мнения. Недопустимо механическое изложение точек зрения различных авторов на дискуссионную проблему без формулирования собственной позиции. В данном случае можно привести высказывания ряда авторов, стоящих на различных позициях, и дать критическую оценку их точек зрения. Одновременно следует излагать собственное суждение по данному вопросу, подкрепляя его конкретными примерами. Уровень выпускной квалификационной работы определяется серьезностью аргументов, с помощью которых оспариваются позиции других авторов и обосновывается точка зрения самого студента.

Вторая глава должна содержать описание результатов проделанной работы (проведенного исследования) в ходе выполнения. При выполнении этой части работы следует широко применять математические методы и модели, методы системного анализа, современные методы разработки алгоритмов и программ, способы документирования, информационные технологии, психологические тесты и т.д. Материалы этой

главы базируются на основе тщательного изучения научной литературы, законодательства, положений, регламентов, плановой и отчетной информации. Здесь не место простому иллюстративному использованию практического материала – необходимо, чтобы практические данные, собранные за период прохождения практики, были глубоко проанализированы, критически обработаны, систематизированы в динамике исследуемых явлений и в их взаимосвязи. Они должны помочь выпускнику вскрыть имеющиеся недостатки существующей проблемы и создать обоснование для соответствующих выводов, базы, на основе которой и сделаны соответствующие предложения.

В третьей главе излагаются конкретные предложения (рекомендации, разработки) и оценивается социальная, психологическая, педагогическая эффективность их внедрения в реальную образовательную среду, применения на основе результатов исследований, апробации и тестирования разработанного программного продукта или предлагаемых методик. В этой части должны быть сформулированы и обоснованы предложения по устранению выявленных недостатков, даны рекомендации по использованию резервов. В этой главе делаются необходимые выводы, способствующие повышению эффективности деятельности, практической полезности выполненной работы, определяются пути совершенствования действующей практики, обосновываются конкретные рекомендации.

В заключении должны быть четко сформулированы основные выводы и результаты проведенной работы (исследования), приведены показатели эффективности, намечены пути и цели дальнейшей работы над темой. Заключение – это не просто суммирование достигнутых результатов. Здесь автор должен соотнести полученные выводы с целями и задачами, поставленными во введении, соединить выводы в единое целое, оценить успешность проделанной работы, проанализировать выдвинутую гипотезу с точки зрения ее подтверждения\неподтверждения. Иногда целесообразно построить заключение в виде перечня выводов, разбив его по пунктам, в

каждом из которых выделив и обосновав один конкретный вывод.

Заключение – это итог выпускной квалификационной работы, в котором излагаются теоретические выводы и предложения, вытекающие из ее содержания; вскрываются недостатки и содержатся практические рекомендации по их устранению. В нем следует отразить, насколько данная работа может быть использована практически и где.

За принятые в работе решения и за правильность всех данных отвечает студент – ее автор.

Большое значение в подготовке выпускной квалификационной работы имеют качество руководства со стороны кафедры и непосредственного научного руководителя. Научный руководитель назначается кафедрой из числа штатных педагогов или высококвалифицированных специалистов-практиков. В течение всего периода студент должен поддерживать постоянный контакт со своим научным руководителем.

Сформулируем задачи научного руководителя:

- помочь окончательно определиться с темой работы;
- четко сформулировать в письменной форме задание на разработку работы;
- проверить, откорректировать план работы, подготовленный студентом;
- оказать необходимую помощь при разработке конкретного плана сбора и обработки информации, а также при написании;
- постоянно консультировать студента и оказывать ему научно-методическую помощь в процессе подготовки работы;
- помочь студенту разобраться в сложных вопросах, сгруппировать их по направлениям и проблемам;
- давать конкретные задания по подбору и анализу дополнительного материала, обсуждать результаты выполненной части;
- постоянно контролировать соблюдение студентом сроков подготовки

- работы по разделам в соответствии с графиком, о чем периодически докладывать заведующему кафедрой;
- вычитать всю работу, указать студенту на имеющиеся недостатки, пути, методы и установить сроки их устранения;
- рекомендовать иллюстративный материал (таблицы, графики, диаграммы), необходимый для защиты работы и проверить его;
- подготовить письменный отзыв (в пределах 1,5-2 страниц) о работе, отношении студента к ней; обосновать свое мнение о допуске к защите;
- обязательно присутствовать, при защите работы.

Вопросы оформления работы, как правило, формулируются в вузах в специальных методических указаниях с ссылками на соответствующие документы и стандарты, а также с учетом принятых в конкретных вузах традиций.

Для подготовки к защите целесообразно подготовить тезисы доклада и презентацию. Работу над тезисами следует начинать сразу же после представления работы на кафедру и продолжать после ознакомления с отзывом и рецензией. При составлении тезисов необходимо учитывать, что в каждом вузе установлено ориентировочное время доклада на защите. Как правило, доклад должен составлять самое большее до 20 минут. Следует помнить, что студент не просто должен излагать – он защищает свои предложения.

Теперь кратко о презентации.

Количество слайдов презентации для защиты – 12-15. Меньшее количество не позволяет раскрыть смысл излагаемого материала, большее количество превращается в формальное перелистывание страниц.

Первый и последний слайды могут быть одинаковыми. На них указывается полное наименование учебного заведения; тема выпускной квалификационной работы; фамилия, имя отчество студента; наименование получаемой специальности, факультета; фамилия, имя, отчество и прочие данные научного руководителя (ученая степень и звание); город; год защиты.

Первый слайд представляет комиссии его работу, последний (дублирующий первый) – позволяет членам комиссии (некоторые из которых видят соискателя впервые) обратиться к нему по имени и отчеству. Не надо писать на последнем слайде: «Спасибо за внимание!». Это не воспринимается как уважение, а, скорее, как попытка уменьшить дистанцию между студентом и членами комиссии.

Слайды, расположенные после первого, могут быть распределены следующим образом: на нескольких указывается актуальность, объект, предмет, проблема, цель, задачи, гипотеза исследования в соответствии с текстом защиты. Иногда на слайдах представляется структура работы, содержание глав, но это не несет смысловой нагрузки. Зато могут указываться основные понятия, на которые опирается исследователь с обязательным указанием, откуда взята цитата и кто ее автор. Затем на слайдах представляются графики, таблицы, иллюстрирующие данные проведенного исследования или ход эксперимента. Следует обратить внимание на то, что каждый такой слайд должен иметь заголовок.

Размер шрифта на слайдах должен быть не менее 28, иначе текст никто не увидит. Заголовки выделяются и пишутся размером шрифта не менее 36. Фон слайда желательно подобрать однотонный, не ядовитый. Цвет шрифта – темный на светлом фоне, без тени.

Теперь о смене слайдов во время защиты. Конечно, неудобно управлять презентацией самому докладчику, можно поручить работу с мультимедийной презентацией однокурснику. Чтобы слайды соответствовали тексту, необходимо напечатать для такого человека еще один экземпляр речи и разместить на нем инструкцию по смене слайдов. И, конечно, стоит 1-2 раза прорепетировать защиту вдвоем.

Очень некрасиво смотрятся на большом экране орфографические и пунктуационные ошибки. Это снижает впечатление от выступления. Можно и даже нужно попросить человека, грамотности которого вы доверяете, проверить текст.

Возможности компьютерной техники различны. Поэтому презентация, где слайды «вылетают», текст «выезжает» или является из «ничего», может просто «зависнуть». Это один из случаев, когда показ умения работать в PowerPoint, может сыграть злую шутку на защите. Лучше подготовить простую презентацию с простой сменой слайдов.

Презентация должна быть установлена на компьютер, подключенный к мультимедийному проектору заранее – до начала процедуры защиты всей группы. На рабочем столе следует создать папку с фамилией, чтобы презентацию легко было найти. И проверить до защиты, откроется ли презентация на этом оборудовании, совместима ли программа, в которой создана презентация с возможностями рабочего компьютера, стоящего в аудитории.

Качественная презентация работы, сопровождающая грамотно написанную речь, существенно увеличивает шансы получить высокую оценку на защите.

Защита имеет своей целью выявление степени раскрытия автором темы работы, самостоятельности и глубины изучения проблем, обоснованности выводов и предложений. Работа защищается каждым студентом индивидуально, как правило, при непосредственном присутствии руководителя работы.

На защите работы студент должен показать не только знание темы, но и степень овладения научным методом мышления, логическим и статистическим анализом исследуемых проблем, способность к самостоятельному научному труду, умение четко и ясно излагать свои мысли и выводы.

На защите работы студент выступает с заранее подготовленными тезисами доклада и демонстрирует презентацию, обосновывающую логику изложения материала и полученные выводы. Желательно, чтобы выпускник излагал доклад свободно, не читая письменного текста. Речь должна быть грамматически точной, уверенной, понятной и убедительной.

После выступления студенту могут задать любые вопросы по работе, уточнить полученные выводы и результаты. Вопросы могут носить конкретный или общий характер.

Студенту могут предложить два способа подготовки ответов на вопросы:

- первый способ заключается в записи всех вопросов, обдумывании и изложении ответов на каждый из них;
- второй способ предполагает формулирование ответа сразу после получения вопроса.

Ответы должны быть краткими и состоять, как правило, из двух-трех предложений.

После получения вопроса не стоит спешить сразу же давать ответ. Для подготовки ответа можно попросить у председателя комиссии дополнительное время (как правило, до 5 минут). Для подготовки к ответу разрешается пользоваться самой работой.

В ходе ответов надо порекомендовать подопечному не употреблять слова-«паразиты»: «так», «так сказать», «понимаете», «значит», «вот», «это самое» и др. Эти слова не несут никакой смысловой нагрузки и бесполезны, а, кроме того, их употребление доказывает, что студент не уверен в том, о чем говорит. Использование слов-«паразитов» вызывает чувство раздражения у комиссии.

Поступившие вопросы не следует объединять, ответ должен готовиться на каждый вопрос. Если при ответе на вопрос возникает необходимость обратиться к ранее приведенным в ответах доказательствам, то обычно это делается путем употребления фразы: «Ранее было обосновано, что...».

Несмотря на то, что выпускник к защите работы детально разбирался во всех аспектах исследованной темы, некоторые вопросы могут оказаться затруднительными. Из сложной ситуации достаточно легко позволяют выйти следующие универсальные ответы: «...исследование данной проблемы не входило в поставленные в работе задачи. Данная проблема представляется весьма интересной, и в дальнейшей своей работе мы стараемся определить пути ее решения» или «...задача по решению данной проблемы в работе не ставилась, но анализ литературы показывает, что...». Но не следует забывать, что члены экзаменационной комиссии прекрасно понимают, что такой ответ – результат непроработанности данной проблемы...

В ходе ответа на вопросы важно следить за реакцией членов комиссии. Если их реакции положительные, то можно смело продолжать ответ. Если реакции отрицательные, то надо более четко обосновывать выводы.

Итак, научное руководство выпускными квалификационными работами или магистерскими диссертациями – необходимость, которая в идеале предполагает правильную постановку задач исследования для студента, помощь в выборе цели и гипотезы исследования, консультационную помощь. Но это только в идеале. Далеко не все педагоги правильно подходят к научному руководству.

Рассмотрим несколько условных типажей преподавателей (классификация со стороны):

- *«белый» преподаватель.* Таких уже мало, но они таки есть. Сам когда-то у такого писал работу. Это действительно редкий человек, который правильно выполняет свои обязанности по научному руководству: помогает составить план, выбрать цель, гипотезу, даст советы, как и в каком направлении писать работу. Посоветует и хорошую литературу, может и свои наработки по теме дать. Также расскажет про нюансы и подводные камни, про программу типа «Антиплагиат» и способы написания работы без плагиата. С таким научным руководителем каждый более или менее соображающий студент и сам может дипломную написать самостоятельно;

- *«зеленый» преподаватель.* Никакого научного руководства не осуществляет: тему дал, план, принесенный студентом, подписал. Работу часто тоже подписал либо сразу, особо не вчитываясь, либо для вида выслал пару незначительных доработок, но, в целом, не особо напрягался. В чем-то он прав, поскольку кроме него никто полностью и внимательно читать на защите всю работу не будет. Главное – внешняя красота, хорошее оформление и наличие работы как таковой;

- *«красный» преподаватель.* Название условное. К такому типу относятся многие старые преподаватели. Сюда же включаются и более молодые, но *принципиальные*. Не особо разбираясь в работе, начинают чиркать, говорить, что «все не так», рекомендо-

вать использовать книги, достать которые практически невозможно. Часто начинают докапываться, что «работа несамостоятельная», «работа заказанная», выискивать в ней ошибки... .

- «черный» преподаватель – к сожалению, и такие есть. В лучшем случае сразу предлагает заплатить ему денег или заказать работу в «нужной» фирме по его рекомендации.

Все это, конечно, напомнило читающим лирическое отступление.

А как же именно научный руководитель должен помогать студенту?

Сразу скажем, что слова «должен помогать» студентами часто понимаются не так: выпускникам очень хочется, чтобы преподаватель занимался написанием сложных частей работы за них. На самом деле этот подход корректным не является, ведь научный руководитель должен лишь курировать выполнение исследования. Возникает вопрос: что рассматривается в рамках понятия «курировать»? Получить четкий ответ на этот вопрос сложно, поскольку задачи реально широки (см. выше):

- помощь в подготовке и выборе темы;
- составление плана исследования и расчет времени на выполнение каждой его части;
- систематические встречи со студентом для консультаций по вопросам написания теоретической главы, подготовки аналитической и практической частей работы;
- выдача рекомендаций по оформительским моментам, внесение замечаний и исправлений текста работы в ходе его проверки;
- организация предзащиты и защиты работы, причем преподаватель, как правило, участвует в этих процессах.

Примерная оценка этих функций показывает, что научный руководитель – человек очень важный в жизни студента выпускного курса. Если следовать его советам, то квалификационная работа может получиться хорошей, защита – легкой, а оценка – отличной...

Выпускная квалификационная работа будущего педагога по своей структуре *не отличается* от работ по другим направлениям. Единственное существенное отличие, пожалуй, и это касается не только выпускных работ педагогов, в особенностях второй главы.

Опытно-практическая часть содержит сбор и анализ диагностического материала, который призван работать с различными возрастными категориями учащихся в рамках учебных организаций. Это анкеты и психологические опросники, тестовые задания на проявление интереса к различным дисциплинам, мероприятиям. Экспериментальная работа педагога проводится в рамках образовательного процесса. После проведения анкетирования и тестирования по теме работы, будущий педагог анализирует полученные результаты и предлагает выводы, которые позволят сделать их лучше. В основном, решение проблем базируется на постановке и осуществлении определенных педагогических условий в виде дополнительных занятий, мероприятий.

Будущий педагог внимательно изучает полученные результаты.

Этапы опытно-экспериментальной работы студента-педагога в процессе написания:

- *констатирующий*. На данном этапе студентом осуществляется сбор и анализ диагностического материала, его внедрение в практику, получение результатов тестирования и анкетирования, их обработка;

- *формирующий*. На данном этапе по предыдущим результатам осуществляется подбор методик по устранению недочетов, ошибок, причин неуспеваемости, недоразвития тех или иных навыков;

- *контрольный*. Здесь осуществляется повторное тестирование после проведенных ранее мероприятий, опровергается либо подтверждается результативность предложенных студентом методик.

При написании выпускной квалификационной работы будущий педагог не только учится грамотно подбирать материал

исследования, апробировать его на практике, проводить различные типы занятий и мероприятий, но и вести опытно-исследовательскую работу в учебном коллективе, направленную на определенный результат, на развитие разнообразных навыков.

И еще раз – краткая памятка, которая уточнит и поможет и педагогам-руководителям в написании выпускных квалификационных работ, и студентам.

Весь процесс необходимо разбить на последовательные этапы. Результат каждого этапа подлежит согласованию с руководителем:

- 1 этап. Первый этап написания работы – выбор темы. Из года в год предлагаемые темы немного меняются, появляются новые. Если студент хочет взять свою тему, то ее обязательно следует заранее утвердить на кафедре. Нужно подойти к выбору темы со всей ответственностью, так как гораздо проще писать работу, когда тема интересна;

- 2 этап. Выбор преподавателя. Всем известно, что от характера преподавателя и его отношения к студенту зависит очень многое. Отзывчивый руководитель всегда поможет составить план, проверить главу, а на защите может вступить за студента;

- 3 этап. План (содержание) работы. Как правило, содержание работы составляется совместно с преподавателем. Не стоит тянуть с этим этапом. Преподаватель охотнее примет вас, если подойти к нему сразу, а не к концу семестра, когда дел у него будет невпроворот. Существует золотое правило: чем раньше студент приносит работу, тем проще ее сдать. Это относится к учебе в принципе, а не только к тому, как правильно писать.

- 4 этап. Введение. Очень важно написать качественное введение. Оно должно давать обоснование необходимости и актуальности исследования. Размер стандартного введения работы – до 3 страниц. Но в них нужно уместить очень многое. Рассмотрим несколько мыслей, которые нужно отразить во введении:

❖ *актуальность исследования.* Если взять книгу, в которой отражается тема, то во введении будут описываться важность и значимость исследования. Это и есть актуальность дипломной работы. Просмотрев несколько таких книг, можно понять, как написать об актуальности;

❖ *объект и предмет исследования.* Объект исследования – это, собственно говоря то, чему посвящена работа, что в нем изучается. Предмет исследования – это то, через что познается объект;

❖ *цель и задачи.* Цель показывает, каких результатов мы хотим добиться в конце нашей работы. Задачи показывают, каким способом мы будем двигаться к цели. Как правило, каждой задаче отводится отдельный параграф или даже глава;

❖ *актуальность исследования.* По-другому – важность и значимость исследования;

❖ *гипотеза.* Гипотеза дипломной работы должна отражать предполагаемый результат исследований;

❖ *методы исследования.* Это способы познания предмета исследований. В них стандартно входит анализ тематической литературы. Методы исследования зависят от конкретной дисциплины;

❖ *новизна и научно-практическая ценность работы.* Здесь нужно объяснить, что даст исследование для науки. Показать, что нового принесет в науку результат труда.

❖ *описание структуры.* Очень кратко показать, через какие этапы проходит работа.

Вопросы и задания по материалам Темы 11

1. Расскажите об основных требованиях к выпускной квалификационной работе будущего педагога.

2. Дайте подробную характеристику каждого этапа написания и подготовки работы.

3. Как правильно работать с научной литературой и интернет-источниками?

4. Расскажите о правилах использования фактического материала.

5. Дайте представление о возможном содержании и правильном оформлении работы.

6. Как подготовить и грамотно оформить презентацию к защите?

7. Каковы основные и общие задачи научного руководителя?

Тема 12. Педагогическая практика

Понятие педагогической практики.

Целевые установки практики.

Задачи практики.

Трудности при прохождении педагогической практики.

Приоритетные принципы и методологическая основа практики.

Практика, практика! Столько сказано и написано, вычеркнуто и подписано, оформлено и забыто. Назвать практику главным звеном в обучении? Может, не надо? Или все-таки это так? Вспоминается очень древнее кавээновское: «Забудьте, чему вас учили в детском саду – забудьте, чему вас учили в школе – забудьте, чему вас учили в институте...». Вот это формула! Бессмертна, как труды К. Д. Ушинского! А речь-то в ней о практике, о практических навыках, о том, чему на деле научились (или все же не научились). И живет эта формула, и переходит из поколения в поколение. А вузы стоят, растут, развиваются, закрываются сами или по приказам и указам, и обновляются стандарты, меняются концепции, парадигмы и программы, а практика остается, существует, напоминает о себе договорами и методиками, горами бумаг и приказов, ходатайств и характеристик, дневников-отчетов и индивидуальных планов, беготней и конференциями, презентациями и справками.

Итак: практика строга и директивна, обязательна, непререкаема, влиятельна. За исключением одного [забавного?] явления – студент уже здесь работает по своей специальности. Например, педагог или воспитатель.

Действительно, говоря о практике, слова надо подбирать осторожно, ибо практика (пока мы не определяем ее по видам и формам) – одно из важных условий формирования профессиональной подготовки студентов. То есть, вот само назначение практики – подготовка к основным видам профессиональной педагогической деятельности, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений, компетенций и профессиональная адаптация, вхождение в

профессию, освоение социальной роли, умений и навыков профессионального самоопределения, формирования позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств – целый комплекс реально необходимого и реально достижимого (хотя и не сразу). Педагогическая практика – особый, комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией. К. Д. Ушинский писал, что *метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой*. А Ю. К. Бабанский в одном из своих трудов отметил, что *именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности*.

В комплексе с изучением учебных дисциплин практическая деятельность студентов способствует определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего профессионала. Заметим, что не стоит возводить это в абсолют – не секрет, что значительное количество обучающихся сидит в вузе только с одной целью – получить диплом, и не важно, по какой специальности и какого цвета он будет – хоть красный, хоть синий – диплом – единственная цель и причина. На практике совершенствуется [на основе содержательного фактического материала] само понимание будущей профессиональной деятельности, познание и результативное освоение которой и возможно часто только на основе живых впечатлений и наблюдений. И ни лекция, ни семинар, ни примеры из жизни и тексты классиков столько не расскажут и столько не научат.

Попробуем выделить/определить, что же наиболее важное в таком серьезном и ответственном явлении как практика:

- способность студента к изменениям собственной социально-профессиональной активности, понимаемая как одно из важнейших качеств личности, выражающее ее творческое отношение к различным сторонам жизни, в том числе, кстати, и к

самому себе. Может быть, именно в ходе практики и определятся, какова есть/будет направленность этой активности в профессиональной сфере?

- разносторонняя ориентация будущего профессионала – взгляд шире и глубже на все или хотя бы на разные сферы профессиональной деятельности: предметную, техническую и технологическую, творческую и рутинную, инновационную и традиционную, материальную и духовную, моральную и эстетическую, на оснащенность, воспитательное взаимодействие, овладение методами научной и исследовательской работы;

- формирование [в условиях естественного профессионального процесса] рефлексивной культуры, когда предметом размышлений становятся средства и методы собственной деятельности, процессы выработки и принятия практических решений – собственно, саморефлексия и анализ помогут практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и попытаться найти грамотные пути их преодоления.

Может быть, исходя из сказанного, попробуем определить и целевые установки практики? И, возможно, они будут сформулированы так:

- развитие профессиональной компетентности, личностной и гуманистической ориентации, системного видения реальности;
- формирование предметной области, рефлексивной культуры;
- овладение современными технологиями и способностью к интеграции с теоретическими знаниями.

В ходе практики у студентов вырабатываются, как мы уже сказали, основы анализа и оценки собственной деятельности. И рефлексия развивается не только в работе с отчетом, но и в каждом дне и часе посещения школы, колледжа, училища, вуза – в каждой минуте общения с профессионалами. Студентам необходимо быть готовыми к реальной деятельности, когда придется выполнять все функции специалиста.

И вот тут мы отметим: показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся

теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются значимыми для определения эффективности его организации и качества. Отсюда сам собой напрашивается вывод: одной из главных задач практики является не только изучение современного состояния выбранного профессионального процесса, мониторинга – постоянного наблюдения за ним с целью выявления его соответствия желаемому результату, но и строгая, грамотная, качественная, современная, гибкая система организации практики обучающихся.

Мы прекрасно понимаем, что процесс профессионального становления студентов – будущих профессионалов действительно немислим без учебной практики. Невозможно научить только по книгам. Невозможно научить и работой с компьютером, стендом, макетом. Необходима практика, причем, не копирующая, а творческая и осознающая. Практика как очень сложный и ответственный этап на пути к профессии.

Удивительна и парадоксальна, но не спорна уникальная двойственность студента – он участник учебной и профессиональной деятельности – объект (в учебной) и субъект (в профессиональной), персонаж воспроизводящий и творческий – мало того, одна деятельность накладывается на другую (как мы уже сказали выше) – и обе не завершены – практика закончится, учеба продолжается – средства осуществления разнятся принципиально – цель, мотив, средства, контроль, оценка.

Что главное, как уловить, как сформулировать, как сформировать установку в каждом конкретном случае практики, как можно поступать, когда ситуация ведет к выходу за рамки нормативной деятельности, то есть, как осуществлять поиск нетрадиционных способов решения вставших проблем?

Может, надо точно понимать, насколько студенты осознают смысл своей практики – смысл не как обязанность, долженствование, а как понимание ответственности и необходимости, той самой, осознанной (по Ф. Энгельсу).

Знать все возможные затруднения, проблемы, что придут к ним, нашим подопечным, идущим по коридору учебного заведения? Возможно ли это?

Знать логику профессии и логику возможных ошибок, пути исправления или вовсе обходные пути – это все же, вероятно, наша задача, тех, кто отправил их по этой дороге, предварительно подготовив, наставив на путь истинный и слегка подтолкнув – пусть примерят профессию, пусть попробуют или даже рискнут (не забудем, естественно, о безопасности).

А функция самодиагностики! Профессиональной пригодности! Возможностей применения всего того, чему обучен. Знания и умения, навыки, сегодняшние компетенции. Наша деятельность как профессионала – ее составляет столько компонентов, что впору запутаться – предметный и методический, методологический и информационный, психологический и даже культурологический, и великий, неизменный гуманитарный. Их единство и взаимодействие обеспечивают высокую культуру и мастерство будущего профессионала-педагога.

К сожалению, опросы показывают, что, порой, более половины студентов-практикантов не довольны своей подготовкой – и это не может не тревожить, ибо теоретические знания являются основой формирования профессиональных умений.

А еще и то самый, упомянутый переход из одной социальной группы в другую, освоение новой социальной роли, работа в незнакомом коллективе, изменение привычного ритма жизни – все это сопровождается вполне определенными трудностями социально-психологического плана.

В процессе практики самими студентами и их руководителями трудности фиксируются. Среди них:

- на первом месте стоит *налаживание и привыкание к определенной, новой дисциплине и самодисциплине*: подъем в непривычное время, поездка на городском или личном транспорте часто в другой конец города, дресс-код и пр.;

- на втором – *проблемы психологической подготовки*, составление плана работы, индивидуального плана;

- на третьем – *отбор нужного теоретического материала*;

- на четвертом – *проблемы с налаживанием контакта в новом коллективе*.

Другие трудности студенты часто сами связывают с организацией работы, формированием познавательного интереса и т. д. Удивительно, что только у небольшого числа обучающихся сама профессиональная деятельность вызывает трудности, хотя перед уходом на практику достаточно большое количество молодых людей выражали неудовлетворенность качеством своей подготовки. По этому поводу можно высказать ряд предположений, которые, возможно, будут слишком субъективными – наши подопечные нередко просто прячут свою боязнь под капризами и претензиями, а главным является сложность перевода теоретического знания в плоскость решения практических проблем. Но, конечно, это требует некоторого пояснения – в реальной практике и сами специалисты-профессионалы [а уж студенты-то и подавно] сталкиваются с двумя трудностями принципиального характера:

- первая связана с интеграцией знаний из различных предметных блоков при решении конкретной задачи. Как правило, подобная интеграция связана с большими трудностями, являющимися следствием именно практического несовершенства педагогического образования. Дело в том, что традиционная предметная система образования разрывает единый учебно-воспитательный процесс на части, что препятствует формированию целостного представления о профессиональной деятельности – и это уже вопрос для всех, кто организывает и создает, проектирует, планирует и прогнозирует образовательные программы и, конечно, спускает сверху стандарты;

- вторая трудность вполне естественным образом связана с переводом теоретического знания в плоскость решения профессиональных проблем – вряд ли стоит всерьез надеяться, что студенты, усвоив теоретические знания на лекциях и семинарах, завтра, находясь в образовательной организации, сразу станут переводить их на язык практических действий. На самом деле, к сожалению, так не происходит (хотя и задумано), ибо перевод теоретических знаний на язык практических действий не является феноменом непосредственным – для формирования способности применять теоретические знания при решении

практических проблем, видимо, совершенно необходимо в содержании обучения предусмотреть все основные виды деятельности, необходимые для работы с данными знаниями. Мы понимаем – это, по сути явление и процесс, задача и цель – моделирование структуры профессиональной педагогической деятельности. Речь идет о том, чтобы придать процессу обучения по-настоящему практико-ориентированный характер, установление и формирование легко усваиваемых знаний с действительными, фактическими проблемами, чтобы теоретические знания наши студенты воспринимали только через призму практических проблем. Переход от теоретического обучения к практическому в процессе осуществления профессиональной деятельности, взгляд на будущий свой труд изнутри – это в какой-то мере может поспособствовать внесению определенных коррективов в первоначальные представления о будущей профессии. И еще: нас, педагогов и методистов должно интересовать, удовлетворены или не удовлетворены студенты практикой, формально она прошла или нет, ради оценки, записи в зачетке, или это был серьезнейший эпизод в общем процессе обучения, получения образования, подготовки к будущей профессиональной деятельности. Неплохо и удостовериться в том, что само отношение к будущему труду изменилось/не изменилось и насколько, в какой степени, и тут же – увидели ли они возможность творчества, будущей карьеры, профессионального роста, улучшения своего благосостояния, изменения своей жизненной мотивации и целеполагания. Или дают схемы и установки, методические руководства и правила, замечания и критика, боязнь ошибиться и быть неправильно понятым. Ведь отсюда повышенная тревожность и мнительность, чрезмерная концентрация на самом себе, своих переживаниях, интересах, скольжение и разброс самооценки.

Вероятно, стоит, действительно, учить студентов нейтрализовать эти факторы. Практика должна носить творческий характер и способствовать выработке своего стиля деятельности. А ее главным итогом должна оказаться твердая убежденность в правильности однажды сделанного выбора – стать

профессионалом посвятить себя той самой, любимой, престижной, выбранной когда-то профессии.

Новое время требует особого внимания и общей ответственности в ходе реализации широкого подхода к обучению, воспитанию и развитию разносторонних профессиональных качеств выпускников вуза, и практике отводится важная роль в подготовке будущих профессионалов: расширяется уровень знаний и приобретаются новые навыки и умение творчески их использовать, осознается (хотя, может быть, пока еще не в полной мере), степень ответственности за свои знания, умения, компетенции, по-новому воспринимается учебный материал на лекциях и практических занятиях, начинается соизмерение усилий и соответствующих реальным условиям конкретным ситуациям. С практики студенты возвращаются изменившимися, повзрослевшими. Они поверили в свою готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, оценили способности, профессиональные качества с точки зрения соответствия их требованиям к современному специалисту, попробовали общаться с [вполне возможно, будущими руководителями] коллегами, реализовать свои творческие задумки, попробовали себя в решении производственных, социальных, педагогических и иных проблем.

Разумеется, студент снабжен и конкретными методическими рекомендациями, в том числе, обычно включающими перечень следующих задач:

- познакомиться с администрацией, специалистами, распорядком работы, техникой безопасности и пр.;
- изучить специфику предприятия, концепцию, стиль общения, реализуемый в данном заведении/учреждении;
- ознакомиться с функциональными обязанностями;
- изучить коллектив (познакомиться с документацией, увидеть место работы и др.);
- начать учиться планировать свою профессиональную деятельность;
- познакомиться с методами работы данной организации, проводимых мероприятий;

- пробовать научиться самостоятельно решать профессиональные и возможные коммуникативные проблемы;
- учиться проводить анализ и самоанализ.

Любой профессионал, конечно, понимает: невозможно ограничить практику исключительно пассивным созерцанием, именно поэтому при решении вопроса о том, какой быть практике, нужно учесть опыт прошлых лет и усилить и теоретическую, и практическую подготовку будущих специалистов. Только такой подход сможет способствовать решению проблемы формирования всех необходимых профессиональных и общекультурных компетенций выпускника вуза XXI в. И мы не случайно настойчиво повторяем слово *компетенции* – среди задач, которые сегодня стоят перед современной высшей школой, выделяется, в первую очередь, задача формирования профессиональной компетентности обучающихся. Поэтому и споров нет – обучение сегодня построено на компетентностной основе, с акцентом не на информированности человека обучающегося, а, в числе прочего, прописанного в программах и ФГОС, умения решать практические проблемы.

Слово *компетенция*, наложившееся на другое – компетентность, создает некую путаницу:

- компетенция – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области;

- компетенция – базовое качество индивидуума, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для качественной и продуктивной деятельности;

- компетенция – совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающая в себя применение знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности;

- компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области;

- компетентность – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области, и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным;

- компетентность – способность к осуществлению реально-го, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность, поскольку у любого действия существуют два аспекта;

- компетентность – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием;

- компетентность – обладание определенной компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения.

Довольно трудно остановиться на каком-нибудь из этих определений. Тем не менее, это многообразие позволяет как-то лавировать, выделяя и определяя, например, профессиональную компетентность (компетенцию?) – важнейшую характеристику специалиста (старшее поколение помнит слово специалист, обозначающее выпускника с обязательным пятилетним обучением в вузе – теперь мы должны употреблять его только в качестве синонима профессионала – студенты теперь все больше будущие бакалавры...), который должен быть готов к выполнению профессиональной деятельности, к самостоятельному, ответственному и эффективному выполнению своих профессиональных функций/обязанностей. Еще определяем и виды компетентности: специальный, социальный, личностный и индивидуальный. Исходя из этого, сущность образовательного процесса в условиях компетентностного подхода, вероятно, можно рассматривать как создание ситуаций и поддержку действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Но в этом контексте расширяется и *задача*

практик – возможность не только получить профессиональные навыки и умения, но и интенсивно осуществлять процесс развития профессионализма (в его частном, соответствующем специальности, направлению, квалификации аспекте). А студенты у нас и сами уже умеют соотносить теоретические с реальным трудовым процессом (ну, хотя бы по аналогии с учебным – по отдельным параметрам), испытывают себя в самостоятельной практической деятельности, уточняют представления о собственных теоретических достижениях и уровне сформированности практических навыков и умений.

Хотелось бы еще и пояснить: чем, собственно, вызван разговор о практике – вроде студенты идут на практику, подписываются договоры или все происходит по взаимной любовной договоренности, только вот мир меняется, реалии меняются, порой совсем искажаются, но все же дают толчок к развитию! Вероятно, можно попробовать найти причины столь обостренного внимания к качеству некоторых вузовских феноменов. Посмотрим:

- усиление конкуренции, охватывающей, в том числе, развитие человеческого потенциала и наращивание человеческого капитала (и не глобальный ли это процесс?);

- нарастание волны/волн технологических изменений, резко усиливающее роль инноваций в социально-экономическом развитии;

- возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития регионов/государства/мира;

- истощение и оскудение источников экспортно-сырьевого развития;

- кардинальное изменение информационной картины мира;

- углубление социально-политических противоречий, рост сепаратизма и расширение этнопсихологических конфликтов.

Да и это, пожалуй, не все. Хотя и данные вызовы требуют ускоренного формирования новых секторов экономики, политики и даже культуры – (и где-то внутри – образование в любой стране) – инновационных, уже даже сверхинновационных – для создания которых необходима опережающая подготовка

огромной армии универсальных работников с более широким, чем прежде, набором личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков, плавно переходящих в компетенции. Наверное, наше новое видение будущего России в качестве страны с полностью инновационным типом развития определяет и необходимость пересмотра базовых ценностей образования.

Приоритетными ценностями обновленного образования становятся:

- культура отношений, поведения, мышления (включая способность к критическому мышлению, гражданскую идентичность, духовность и нравственность, мобильность, склонность к предпринимательству и принятию риска);
- желание, способность и готовность к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни;
- способность к творчеству (креативность) и предприимчивость;
- повышение ответственности каждого за результат своего труда;
- умение работать самостоятельно и в команде, быть толерантным.

И качественная практика студентов в этих условиях становится необходимой ценностной и развивающей средой подготовки и воспитания профессионально и успешного профессионала.

Личность, профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство сегодня, действительно, оказываются одними из наиболее важных условий обеспечения эффективности процесса будущей профессиональной деятельности. Качество образования, уровень сформированности только что упомянутой профессиональной компетентности являются еще и важнейшими критериями состояния, результативности и эффективности процесса подготовки новых поколений профессионалов, их соответствия потребностям современного общества, поэтому необходимо не только постоянно и систематически обновлять содержание и технологии

образования, но и целенаправленно формировать новую среду обучения и практик, которая может позволить развивать больший набор их общекультурных, общепедагогических и профессиональных компетенций, обусловленных ФГОС (ФГОС 3+ и следующих за ними) и самой жизнью, необходимых для решения новых и все усложняющихся задач.

Не стоит забывать и о столь важных явлениях, уже упомянутых нами, как договоры и правовая основа практик. Договоры сегодня – важнейшая и, порой, тяжелейшая часть материального обеспечения практики – потребность оплаты, перевод дружеских отношений в материальные, установление правовой ответственности и пр. – все ли готовы к этому? Все ли готовы (и способны) принять молодого человека, жаждущего получить новые навыки и знания? Обеспечить цепочку вуз/организация и вуз/прием на работу туда, где практиковался (зарубежные методы работы – обеспечение места, ожидание прихода, новый работник, приглянувшийся им, а у нас так возможно?). Конечно, прецеденты есть, но немного. А больше тех, кто, получив диплом, бродят с пачками резюме из приемной в приемную или мучают свои ноутбуки, посылая электронные версии все тех же резюме и ожидая, звонков, писем.

Это все наши вопросы и проблемы. Великая потребность в обновляемой практике, в более широких и углубленных взаимодействиях с базовыми учреждениями, в создании высокопрофессионального состава руководителей практики, включающего заметное число не только прекрасных преподавателей, научно-педагогических работников, но и успешных практических представителей, имеющих опыт профессиональной (и хорошо бы инновационной) деятельности. И все это на фоне той самой – стратегической – цели – формирование у студентов востребованных общепрофессиональных и общекультурных, социально-личностных компетенций и развитие у них готовности к [инновационной] творческой профессиональной деятельности. А можно сформулировать и так: содействие становлению компетенций бакалавров и магистров в области решения широкого спектра профессиональных задач,

которые способствуют становлению у них профессиональной позиции, овладению профессиональной культурой на основе освоения разнообразных способов профессиональной деятельности. И старый, рутинный по исполнению, вопрос – преодоление недостатков! Возможно, таких:

- недостаточное взаимодействие научно-педагогических работников и специалистов на местах (на базах практики) в процессе ее организации и проведения;
- оторванность практики от реальных образовательных процессов, направленных на повышение качества обучения и воспитания учащихся (неподготовленность студентов к внедрению инноваций, организации научно-исследовательской деятельности, самостоятельной работы...);
- отсутствие четкого, ясного заказа от работодателей на приоритетное развитие определенных личностных качеств, профессиональных знаний, умений и компетенций студентов.

Наверное, мы должны это усвоить – в новых реалиях и мира, и нашей России подготовка студентов должна носить однозначно системный характер, проявлять большую направленность и высокую степень мобилизации организационных и научно-педагогических ресурсов для достижения желаемой цели повышения качества обучения и подготовки профессионалов нового поколения. И, скорее всего, приоритетными принципами практики могут/должны стать следующие:

- признание каждого студента личностью, обладающей универсальными и индивидуальными способностями, развитие личности студента, наращивание его человеческого, культурного и социального капитала;
- самореализация и самоактуализация студентов в учебно-профессиональной деятельности, ответственность за собственные образовательные достижения;
- интегративный характер формирования у студентов заявленных ФГОС (и ФГОС3+) компетенций через единство теоретической и практической подготовки будущих профессионалов;

➤ открытость практики к внешним запросам, постоянное взаимодействие с работодателями в соответствии с требованиями всеобщего менеджмента качества;

➤ ориентация задач практики на новые стандарты, преобразование пространства практики в пространство выявления и поддержки талантливых студентов, ориентированных на предполагаемую деятельность.

Полагаем, что *реализация вышеизложенных принципов практики может обеспечить требуемый переход от интегральной характеристики практики «осведомленности» студентов к интегративному параметру практики «эффективного использования знаний и умений в реальной деятельности».*

Вышесказанное предполагает определенную теоретическую и методологическую основу – может быть, она подразумевает следующее:

- определение и выявление новой научной картины, дающей обучающимся целостный социально-ориентированный взгляд на мир в его единстве и разнообразии;

- основополагающие идеи – гуманизм, вариативность, профессионально-личностное самоопределение и самореализация, ориентация на творчество и инновации, успешность и конкурентоспособность;

- компетентностный, личностно-деятельностный, аксиологический, системный и проектный подходы;

- теории личностно-ориентированного, развивающего, проблемного обучения и многоуровневого образования;

- концепции контекстного, модульного и рефлексивного обучения, формирования системного мышления.

Уже давно ясно, что при проектировании и реализации образовательной программы практик целесообразно определить единую стратегию их построения. Необходимость такой стратегии обусловлена тем, что:

- различные виды практик являются составной частью программы подготовки по направлениям и представляют собой целостную систему, которая реализуется на двух уровнях (бакалавриат и магистратура);

- педагогическая практика отражает практическую составляющую общей образовательной программы наряду с теоретической подготовкой – соответственно, для нее должна быть разработана аналогичная стратегия отбора и выстраивания содержания;
- выделение педагогической практики на разных уровнях подготовки по направлению предполагает установление взаимосвязей между ними (разработка сквозной программы практики по направлениям подготовки).

При наличии общей стратегии практики каждый ее элемент должен быть, действительно, номинально завершенным элементом образовательного процесса, иметь свои вполне определенные цели и задачи, и, конечно, ожидаемые результаты.

Обновление качества профессиональной подготовки и его оценка настоятельно требуют внедрения в образовательный процесс оптимально-инновационных и информационных технологий, предусматривающих целенаправленное управление обновленной профессионально-педагогической подготовкой на основе систематического получения обратной информации о результатах практики и динамике изменения личностных и профессиональных качеств студентов. Соответственно, практика должна быть спроектирована таким образом, чтобы студент имел возможность и овладеть соответствующими компетенциями профессиональной деятельности, и диагностировать, и развивать их.

И разработка системы интегрированных заданий и, одновременно, системы оценки их выполнения – одна из ключевых задач разработки программ практики.

Компетентностный подход ориентирует на достижение нового качества профессиональной практической подготовки, оценку динамики развития студентов в условиях реальной деятельности. А в процессе практики студент решает профессиональные задачи в соответствующей области профессиональной деятельности. Ценностный смысл практики состоит в том, что будущий выпускник овладевает опытом реализации целостного образовательного процесса в условиях реальной профессио-

нальной деятельности (с учетом специфики конкретной основной образовательной программы).

Содержание практики, разработанное на основе компетентностного подхода, предполагает, что единицей проектирования и развертывания содержания будет конкретная профессиональная задача и производные от нее задания, которые носят интегрированный характер и разрабатываются совместно педагогом, методистом, руководителем и даже самим практикантом. Выполнение заданий представляет [для студента] процесс практического решения профессиональной задачи.

Содержание практики может включать инвариантную систему заданий, направленную на формирование готовности студента к самостоятельному проектированию и реализации заданного местом практики процесса, и вариативную часть, ориентированную на интересы и ожидания нашего подопечного, задачи, которые решает конкретный коллектив в процессе реализации собственных проектов (например, инновационной деятельности) и т.д. В вариативной части могут быть представлены задания, ориентированные на участие в управленческой деятельности, организацию диагностических исследований, построение некой системы, организацию, скажем, деятельности вне образовательного учреждения и др. Перечень заданий, входящих в вариативную часть практики, не ограничен. Результаты выполнения заданий, входящих в вариативную часть содержания практики, могут войти в «портфель достижений» студента, кстати, еще и как содержательная основа резюме будущего выпускника.

Реализация всех вышеперечисленных установок возможна лишь в определенной развивающей среде, целенаправленно созданной и постоянно обновляющейся, в которой происходит необходимая по месту и времени смена ролевых позиций студентов, преподавателей – от творческого сотрудничества до самостоятельной групповой или индивидуальной работы.

При проектировании и реализации практики, полагаем, необходимо учитывать и системно использовать все ее функции: *адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую и рефлексивную* – и обеспечивать для этого соответствующие условия. А

условия – это уже из области стандартов. То есть – свод принципов, набор необходимых требований и руководство по достижению устойчивого успеха в сложной, постоянно изменяющейся среде. Кроме того, при реализации практики должны учитываться и использоваться стандарты, содержащие технологии поддержки качества, правила и процедуры определения удовлетворенности и руководство по формированию кодекса поведения организации в конкретных видах деятельности. Здесь уже видится и определенная модель.

Основными ее характеристиками могут являться:

- целостность построения содержания профессиональной деятельности;
- интеграция методологической, теоретической, методической и практической составляющих профессионально-педагогической подготовки;
- прогностичность.

Данная модель является, по сути, практическим руководством для подготовки и принятия эффективных решений, подготовки методических руководств по организации практики, процедур оценивания достигнутых результатов и выработки рекомендаций для корректировки целевых задач и механизмов реализации практики.

Системообразующим фактором модели взаимосвязанных компонентов организации практики является ее развивающая среда, которая позволяет перевести разработку индивидуальных маршрутов практики каждого студента на качественно новый уровень. В них [маршрутах] должны присутствовать требования как новых образовательных стандартов и программ, так и образовательных учреждений, производиться общая оценка деятельности студента на практике и составляться план изменения выявленных дефицитов развития.

Овладение студентом конкретными технологиями во время практики позволяет ему:

- освоить новое пространство учебной и профессиональной деятельности;
- овладеть новыми ролями в профессиональной деятельности;

- установить взаимодействие со всеми заинтересованными в его качественном образовании сторонами;
- адаптироваться к более широкому кругу их требований;
- конструктивно воспринимать выраженную различным образом степень удовлетворенности его деятельностью во время практики.

Освоение различных ролей естественным образом повышает готовность к реальной практической деятельности, переходящей на управление учебным и воспитательным процессом в системе менеджмента качества.

Конечно, не забываем: необходимо следить за тем, чтобы движение будущего профессионала в избранной деятельности было непрерывным, а сама практика в добавление к традиционным формам приобрела и новые: системно реализовывалась на специальных профессионально ориентированных семинарах, спецкурсах, тренингах, в которых, исходя из новых целей и задач образования, моделируются реальные профессиональные, «рабочие» ситуации. Это, в принципе, может позволить каждому студенту занять активную субъектную (рефлексивную) позицию, развивать необходимые гибкие навыки взаимодействия. В таком случае педагогическая практика, особенно осуществляемая в инновационных учреждениях/организациях, может стать местом реализации собственных технологий и социальных проектов будущих специалистов-профессионалов.

Отсюда: приоритетными требованиями создания «развивающей» среды практики станут:

- требования к условиям практики;
- требования к процессу проектирования и реализации практики;
- требования к результатам практики.

Культура мышления и деятельности будущего профессионала, педагога может быть спроектирована, создана, воспитана только на основе современных психологических, технологических, педагогических знаний и готовности к использованию в своей деятельности правил и процедур вышеупомянутого менеджмента качества образования.

Таким образом, *результативным компонентом* практики можно определить овладение опытом реализации целостного образовательного процесса в условиях действительной (или очень приближенной к действительной) профессиональной деятельности.

Возможно, отсюда определяются задачи практики на новом уровне, инновационном:

- осуществление диагностики своей «профессиональной» деятельности;
- отслеживание результативности (успешности), выявление достижений и проблем (затруднений), а также поиск путей решения данных проблем;
- отбор и использование диагностического инструментария для изучения особенностей процесса профессиональной деятельности;
- взаимодействие с коллегами и администрацией учебной организации, где проходит педагогическая практика, для решения профессиональных задач;
- определение сферы профессиональных интересов, выявление проблем (затруднений) в осуществляемой профессиональной деятельности и определение способов их решения;
- видение себя в профессиональной деятельности;
- проектирование процесса, ориентированного на достижение желаемых целей развития;
- проектирование и осуществление профессионального самообразования;
- проектирование процесса, ориентированного на решение современных задач конкретного учреждения, соответствующей предметной области, ситуации на основе использования известных методов диагностики;
- использование разнообразных методов оценивания собственных достижений, соответствующих особенностям конкретной ступени образования;
- определение потребностей в дальнейшем дополнительном образовании.

Будущий успешный профессионал формируется не после окончания вуза, а во время обучения в нем. Обновленная практика становится пространством именно такого формирования и становления профессионалов нового поколения, всемерно способствуя этому процессу.

Без сомнения, серьезнейшим вопросом остается вопрос об *оценивании результатов практики*. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяют перечень общекультурных и профессиональных компетенций (а сегодня и ФГОС+ уже определяет и общепрофессиональные компетенции – ОПК) для каждого направления подготовки студентов. В указанных рамках выделяется набор компетенций, составляющих основу соответствующих программ практик. И за время прохождения ее должны быть созданы условия, в которых данные компетенции могут быть освоены и проявлены (это в идеале).

Системы оценивания достигнутого уровня сформированности компетенций зависят, естественно, от специфики направления подготовки обучающихся. Их выбор – процесс творческий. Он определяется и поставленными целями, и задачами развития личностных качеств, профессиональных знаний, умений и компетенций, и требованиями работодателей и других заинтересованных сторон. Отсюда – основополагающими принципами оценивания практики являются:

- ✓ объективность;
- ✓ единство требований;
- ✓ многогранность;
- ✓ повышение ответственности каждого за свои результаты;
- ✓ возможность для студента самооценки, самоанализа и самоконтроля.

Оценивание результатов может базироваться на различных подходах: *рейтинг, портфолио (накопление материалов, отражающих становление индивидуального педагогического опыта), диагностические программы, технологические карты, дневник студента и др., характеристика руководителя с места прохождения практики*. И в процессе оценивания желательно реализовать два основных подхода:

субъектный (субъективный), включающий самооценку студента и оценки руководителя, и *экспертный (объективный)* – оценку внешними средствами, при помощи различных психолого-педагогических методик. Для этого-то и необходима разработка структуры технологической карты, правил формирования портфолио практики, необходимые специализированные диагностические карты для оценки динамики развития профессиональной компетентности студентов, формализованный дневник практики. Все это разрабатывается вузами, соответствующими факультетами и кафедрами. Возможно и пока вполне допустимо расхождение в подобных документах, подготовленных различными вузами.

Вероятно, подошла пора установить [предложить] и некоторые теперь обновленные принципы практики:

- непрерывность [обязательность] практики на всех курсах обучения;

- проведение педагогической практики с обязательной процедурой оценивания развивающихся компетенций;

- открытость/изменяемость/вариативность/реагирование практики на внешние запросы;

- развитие личности студента;

- проведение/прохождение практики в пространстве выявления и поддержки талантливой студенческой молодежи;

- развитие [в процессе обучения] профессиональных компетентностей, ориентированных на актуальные проблемы современной и ожидаемой (планируемой в ближайшее время) практики;

- использование позитивного опыта инновационных учреждений и организаций, результатов научных исследований для решения возникающих во время практики проблем;

- оптимизация и интеграция всех ресурсов для создания новой среды и культуры практики;

- использование различных видов общественной, культурной и спортивной деятельности студентов для повышения уровня подготовки их к практике и развитию личностных качеств;

- применение проектных и других современных методов в практике;

- конкурсное выявление и поддержка лидеров практик;

- системность и комплексность практики.

Возможно, столь концептуальный подход к этой достаточно серьезной проблеме вызван настоятельной необходимостью системно и эффективно построить процесс развития такой уникальной формы обучения как педагогическая практика, способствовать более широкому взаимодействию студента-практиканта с реальным [инновационным] технологическим пространством, открытием новых возможностей для саморазвития и самоусовершенствования молодого человека как будущего успешного профессионала. И наши попытки создать предпосылки для формирования непрерывно развивающейся среды практики, разработать модель индивидуального развития каждого студента, соответствующую современным вызовам, запросам и требованиям развития профессионального образования, в конце концов, могут завершиться вполне успешно – при интеграции усилий всех сторон, заинтересованных в подготовке высокопрофессионально подготовленных к успешной работе в условиях новой российской действительности выпускников вузов.

Попробуем резюмировать:

- в условиях развития конкуренции на рынке современных образовательных услуг важными аспектами оптимизации вузовской подготовки являются:

- практико-ориентированная направленность образования, которая обеспечивается интеграцией учебной, научно-поисковой и профессиональной деятельности;

- выпуск интегрального типа специалистов, формирование цели, содержания и результатов обучения в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности, подразумевающих не только квалификацию, но и личностные качества и компетентности.

Педагогическая практика – комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией.

Педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только в процессе живых впечатлений и наблюдений.

В педагогической практике студентов важными составляющими, по нашему мнению, являются:

- способность к изменениям своей социально-профессиональной активности, понимаемая как важнейшее качество личности, которое выражает ее творческое отношение к различным сторонам жизни, в том числе, и к самому себе. В педагогической практике определяются вектор, направленность этой активности в профессиональной сфере;

- ориентация будущего педагога на все сферы педагогической деятельности: предметную, учебную деятельность и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, овладение методикой исследовательской работы;

- формирование в условиях естественного педагогического процесса рефлексивной культуры, когда для педагога предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений – анализ собственной деятельности, рефлексия помогают практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

В качестве целевых установок:

- развитие профессиональной компетентности педагога, гуманистической ориентации, системного видения педагогической реальности;

- формирование предметной области, рефлексивной культуры;

- овладение педагогическими технологиями и способностью к интеграции с педагогическим опытом.

В ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы умения анализа и оценки собственной педагогической деятельности.

Педагогическая рефлексия развивается не только в работе, например, с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с учащимися. Студентам во время практики необходимо быть готовыми именно к реальной педагогической деятельности, когда придется выполнять все функции педагога, преподавателя. Показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся всегда связаны с качеством образовательного процесса и являются значимыми для определения его эффективности.

Одной из главных задач педагогической практики является *изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях, мониторинга – постоянного наблюдения за ним с целью выявления его соответствия желаемому результату.*

Мониторинг выступает здесь как система диагностики качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива или, иначе как система организации сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывный анализ и наблюдение за ее состоянием и прогнозирование ее развития.

Технологии мониторинга качества образовательного процесса включают в себя три основных этапа:

- контроль образовательного процесса;
- его оценку по различным параметрам;
- аттестацию образовательного процесса в целом.

Для реализации мониторинга качества преподавания необходимы эффективные инструментальные средства сбора данных, отвечающие требованиям, предъявляемым к качеству измерений. Унифицированным средством экспертизы качества преподавания является, например, анкета. Анкета качества

учебного занятия должна моделировать основные признаки лекции, семинара. Только обеспечив необходимое качество измерителя, можно производить оценки качества педагогической деятельности.

Педагогическая практика студентов является обязательной составляющей учебного процесса, во время которой происходят реализация усвоенных на лекциях и семинарах способов деятельности, образовательных технологий, воплощение в жизнь идеалов образования. Педагогическая практика – своеобразная проверка правильности сделанного выбора, способностей, интересов, ценностей. Проверяются качества профессиональной подготовки студента на конкретном рабочем месте, в реальной ситуации. В ходе практики студентам предоставляется возможность реального педагогического взаимодействия с учащимися и освоения образовательной деятельности уже с позиций педагога.

Итак, установим, по возможности, точно – *цели педагогической практики*:

- приобретение практических навыков самостоятельной педагогической работы, выработка умений применять полученные знания при решении конкретных вопросов;
- приобретение навыка педагога-исследователя, владеющего современным инструментарием науки для поиска и интерпретации информационного материала с целью его использования в педагогической деятельности;
- получение новых знаний о средствах обеспечения реализации образовательных стандартов, о видах профессиональной педагогической деятельности, о видах нагрузки преподавателей.

При прохождении педагогической практики студенты должны ознакомиться с принципами организации образовательного процесса, порядком формирования учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин и их методического обеспечения.

В качестве задач *педагогической практики* выделим:

- формирование профессиональных компетенций, направленных на осуществление педагогической деятельности;

- актуализацию системы знаний, полученных студентами в процессе изучения теоретических дисциплин, развитие необходимых навыков по применению теоретических знаний на практике, при непосредственном преподавании;

- приобретение умений педагогической деятельности, ориентированных на личностный подход к построению учебно-воспитательного процесса;

- формирование творческого, исследовательского подхода к самостоятельной педагогической деятельности;

- апробацию результатов научно-исследовательской работы за время обучения;

- разработку методического обеспечения проведения занятий (подбор литературы, подготовка теоретического материала, практических заданий, тестов, кейсов и т.п.);

- овладение методикой анализа учебных занятий;

- овладение методикой подготовки и проведения разнообразных форм занятий; проведение занятий (не менее определенных конкретным вузом академических часов) в соответствии с утвержденным научным руководителем планом.

П.П. Блонский⁶⁰ в свое время писал, что «...педагогике невозможно научить книгами... Также необходима практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая...».⁶¹

Педагогическая практика для студента является сложным и ответственным этапом на пути к профессии. Педагогическая практика – связующее звено между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой. Для многих студентов она становится прямой дорогой в профессию. И, заметим, часто во время педагогической практики у студента происходит рассогласование модели идеального и реального педагога и формируется образ конкретного человека.

⁶⁰ Павел Петрович Блонский (1884-1941) – русский и советский философ, педагог и психолог. Один из основоположников советской педологии.

⁶¹ Блонский П. П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971.



П. П. Блонский

Известно, что сформированность профессионального интереса способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению их в самостоятельную учебную деятельность. Если он выбрал профессию, полюбил ее, то, безусловно, будет стремиться приобретать и развивать свои знания, совершенствовать умения и навыки в этой области, а в дальнейшем попытается реализовать их в своей работе. Пришедший без любви к своей профессии, превращается затем в *урокодателя*, для которого личность учащегося где-то там, на втором, а то и на третьем плане. Такой педагог не может осуществлять духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. И именно во время прохождения педагогической практики студент может реализовать себя в качестве педагога, проявить свои профессиональные и творческие способности, убедиться в правильности выбора будущей профессии.

Но педагогическая практика и ее тщательный анализ позволяют сделать следующий вывод. В ней, в практике, часто изначально присутствуют факторы, препятствующие творческой деятельности будущего педагога. К числу таких факторов можно отнести:

- слабую уверенность студентов в своих силах;
- большую привязанность к определенным схемам, установку на заданный способ организации учебно-воспитательного процесса;
- опасение контроля со стороны методиста кафедры, учителя-предметника, однокурсников;
- боязнь ошибиться и в связи с этим быть понятым неправильно;
- состояние повышенной тревожности, чрезмерно сильная концентрация внимания на своих переживаниях и т.д.

Видимо, необходимо научить молодых людей нейтрализовать эти факторы. Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Ее главным итогом должна быть твердая убежденность в правильности сделанного выбора – стать педагогом, посвятить себя самой гуманной профессии на земле.

Вопросы и задания по материалам Темы 12

1. Что такое практика?
2. В чем сущность педагогической практики?
3. Расскажите о целевых установках педагогической практики.
4. Каковы задачи практики?
5. Дайте представление о приоритетных принципах педагогической практики.
6. Расскажите о возможных трудностях, возникающих при прохождении педагогической практики.
7. Подготовьте сообщения на тему «Современные компетенции и педагогическая практика».
8. Проанализируйте свои собственные впечатления от пройденной практики.

Примерные темы семинарских занятий по Модулю III

- ✓ Требования к выпускной квалификационной работе.
- ✓ Подготовка презентации к защите.
- ✓ Роль педагогической практики в подготовке квалифицированных педагогов.
- ✓ Цели, задачи, принципы педагогической практики.
- ✓ Опыт прохождения практики. Самоанализ и саморефлексия.
- ✓ Ведение и оформление документации.

Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям

- Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. – СПб: Питер, 2006.
- Введение в специальность: учебн. пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988.
- Весна Е. Б. Профессионально-педагогическая практика: учебно-методическое пособие / Е. Б. Весна, О. О. Киселева. – М.: изд-во МПСИ, 1999.
- Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, 2005.
- Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М., 2003.
- Мандель Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности. – М.: Директ-Медиа, 2016.
- Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1983.
- Педагогическая практика: Справочник: учебно-методическое пособие / Автор-составитель М. Е. Сысоева. – М.: Изд-во журнала «Народное образование», 2002.

- Сластенин В.А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
- Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение. – М.: Инфра-М., 2017.

Модуль IV

Проблемы разработки учебно-методических комплексов и рабочих программ по педагогике

Тема 13. Разработка учебно-методической документации по педагогике

Понятие об учебно-методическом комплексе.

Структура учебно-методического комплекса.

Рабочая программа.

Разработка методических рекомендаций для организации различных форм учебной работы, для использования различных образовательных технологий.

Учебно-методический комплекс (УМК) – это совокупность систематизированных материалов, необходимых для осуществления образовательного процесса, обеспечивающих успех обучающихся в познавательной, творческой, коммуникативной и других видах деятельности.

Учебно-методический комплекс следует рассматривать как систему, части которой находятся во взаимосвязи. Все компоненты учебно-методического комплекса образуют единое целое и взаимодействуют для достижения окончательной цели образовательной программы.

Всю совокупность компонентов УМК можно разбить на такие составляющие:

- образовательная программа (рабочая программа) как ключевой документ, на основе которого и разрабатывается УМК;
- учебные и методические пособия для педагога и обучающихся. Реализация образовательной программы невозмож-

на без использования раздаточного материала, дидактических, информационных и справочных материалов, тематических методических пособий, конспектов занятий, научной, специальной и методической литературы, задач и заданий, решаемых по образцу, задач и заданий творческого характера, и т. п. Все перечисленные материалы могут быть записаны на современных носителях информации и выступать в виде традиционных (печатных) материалов;

- система средств обучения. Данный компонент составляют пособия, ориентированные на поддержку освоения содержания программы;

- система средств научной организации труда педагога и обучающихся как материалы по индивидуальному сопровождению развития обучающихся (методика психолого-педагогической диагностики личности, памятки и пр.); методики педагогической диагностики, игровые методики, сценарии и т. д.);

- фонды оценочных средств.

Проектирование, создание УМК – трудоемкое и творческое дело, которое занимает довольно много времени.

На первом этапе разработки УМК педагог анализирует конкретные задачи обучения, воспитания и развития обучающихся, характер и объем информации, подлежащей усвоению, исходный уровень подготовки обучающихся. Важно проанализировать содержание учебного материала, разделить его на логические порции (информационные компоненты) и обосновать логику разработки методики для каждого компонента.

На втором этапе следует приступить к разработке и созданию методических рекомендаций, подборке материалов по индивидуальному сопровождению развития обучающихся, разработке анкет, опросников, памяток, разработке сценариев, игровых методик и т. д.

На третьем этапе создаются учебные и методические пособия, пакет материалов, обеспечивающих индивидуальную поддержку обучающегося в освоении программы.

Видимо, четвертый и последний этап – создание фонда оценочных средств включающего материалы для экзаменов, зачетов, тестов, таблиц рейтингов.

Каждый педагог вправе подойти к составлению УМК творчески, разработать его содержание по своему усмотрению, в соответствии с уровнем подготовки обучающихся и их образовательных потребностей. Однако стоит помнить, что в каждом вузе существуют свои нормы и свои традиции, свои методические основы создания учебно-методических комплексов.

УМК может быть разработан отдельным педагогом или коллективом педагогов в зависимости от специфики структурного подразделения и вида программы. УМК предназначен для решения полного круга задач, которые возникают в рамках образовательного процесса.

Это самые общие принципы составления учебно-методического комплекса.

Современный учебный методический комплекс – стандартное название для совокупности учебно-методической документации, средств обучения и контроля, разрабатываемых в высшей школе Российской Федерации для каждой дисциплины. УМК должен включать полную информацию, достаточную для прохождения дисциплины. УМК предназначены для обеспечения открытости образовательного процесса и должны быть доступны любому желающему.

УМК по отдельным дисциплинам являются частью основной образовательной программы (ООП) специальности или направления.

Новые структуры ФГОС ВПО – ФГОС 3+ предполагают, что высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Структура УМК в высших учебных заведениях составляется по стандарту, написанному и утвержденному в конкретном учебном заведении, как мы уже заметили выше.

Содержательные части образовательного стандарта учебной дисциплины:

- введение (выполняется при необходимости);

- наименование;
- область применения;
- нормативные ссылки;
- обозначения и сокращения (выполняется при необходимости);
- цели и задачи дисциплины;
- содержание дисциплины и условия ее реализации:
- рабочая программа дисциплины;
- паспорт дисциплины;
- виды и содержание занятий по дисциплине;
- формы и содержание текущей аттестации и итоговой оценки по дисциплине;
- учебно-методические материалы по дисциплине;
- учебно-методическая карта дисциплины;
- специфические особенности преподавания дисциплины (при необходимости);
- лист согласования рабочей программы дисциплины;
- использование технических средств обучения и вычислительной техники. Программное обеспечение дисциплины;
- организация самостоятельной работы студентов по дисциплине;
- элементы научного поиска при изучении дисциплины.
- приложения (указаны только обязательные);
- методические указания к лабораторному практикуму (выполняются при наличии в учебном плане);
- методические указания к курсовому проектированию (выполняются при наличии в учебном плане);
- варианты индивидуальных заданий и методические указания по их выполнению (выполняются при наличии в учебном плане);
- контролирующие материалы по дисциплине;
- тесты текущего контроля знаний по дисциплине;
- тесты итогового контроля знаний по дисциплине;
- тесты контроля остаточных знаний по дисциплине.

Разработка компонентов УМК должна осуществляться на основе следующих дидактических принципов:

- ✓ соответствие ФГОС (или рабочей программе для вузовского компонента);
- ✓ четкая структуризация (модульность) учебного материала;
- ✓ последовательность изложения учебного материала;
- ✓ полнота и доступность информации;
- ✓ определение компетенций, которых должен достичь студент;
- ✓ соответствие объема учебных материалов объему часов (зачетных единиц), отведенных на изучение дисциплины;
- ✓ комплексность (теоретические, практические материалы, промежуточная и итоговая аттестация);
- ✓ мобильность (модернизация компонентов УМК каждые 1-1,5 года);
- ✓ современность и соответствие научным достижениям в соответствующей сфере;
- ✓ оптимальность (размещение дидактических единиц на различных носителях информации);
- ✓ доступность компонентов УМК для студентов и преподавателей.

УМК является частью ООП, определяющей содержание и структуру дисциплины, ее место и значение в системе подготовки специалиста по каждому направлению (специальности).

Цели и задачи УМК:

- оказание помощи студенту в самостоятельном изучении теоретического материала;
- контроль знаний студента (самоконтроль, текущий контроль и промежуточная аттестация);
- тренинг путем предоставления обучающемуся необходимых разработанных учебных материалов;
- методическое сопровождение организации всех видов занятий, практик;
- дополнительная информационная поддержка (учебные и информационно-справочные материалы).

УМК составляются на основе Закона «Об образовании в РФ», приказов и инструктивных писем Министерства образования РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации, действующих на момент составления Федеральных государственных образовательных стандартов.

Учебно-методический комплекс позволяет:

- учебному заведению – быстро вводить новые и обновлять существующие учебные курсы; гарантировать высокий уровень обучения; стандартизировать учебный процесс; легко адаптировать курс в соответствии с требуемыми условиями;

- преподавателю – значительно сократить время на подготовку к занятиям; использовать различные формы работы, в том числе новые педагогические технологии (деловые игры, групповые проекты и т.д.); учитывать возможности группы в целом и индивидуальные особенности каждого учащегося;

- обучающемуся – получить полный, структурированный и иллюстрированный конспект учебного материала; использовать учебное пособие как рабочую тетрадь, в которой есть все необходимое для плодотворной учебы (конспект курса с возможностью вносить свои замечания и комментарии, задания и упражнения, которые выполняются и обсуждаются на занятии); самостоятельно повторять и закреплять пройденный материал.

УМК может иметь следующие отличительные особенности (повторим и добавим):

- наличие полного комплекта пособий на бумажных и электронных носителях, обеспечивающего комплексность и преемственность всех уровней образования;
- четкая функциональная направленность каждого компонента УМК на решение определенной педагогической задачи;
- единый методический, информационный и дизайнерский подход, учитывающий возрастные психофизиологические особенности обучающихся;

- наличие навигационной системы, обеспечивающей системность организации учебного процесса и удобство поиска информации;
- использование прогрессивных форм и способов подачи материала, основанных на современных информационных технологиях;
- простота в использовании;
- интерактивность;
- ориентированность на практическую деятельность обучающихся;
- возможность максимально учитывать индивидуальные запросы и способности каждого участника образовательного процесса.

Отсюда снова о целях и задачах УМК:

- создание условий для оптимизации процесса изучения дисциплины;
- активизация самостоятельного участия учащегося в данном процессе;
- введение критериев, позволяющий стандартизировать процесс оценки усвоения обучающимся ключевых положений дисциплины;
- создание механизма по анализу качества методики изучения учебной предмета;
- подготовка учебно-методического обеспечения каждой дисциплины, преподаваемой в вузе, формирование учебно-методических комплексов по всем дисциплинам;
- оснащение учебного процесса учебно-методическими, справочными и другими материалами, улучшающими качество подготовки студентов;
- получение учебно-методических материалов, необходимых для подготовки электронных учебников, учебно-методических пособий.

Варианты составления УМК предполагают такую их структуру:

- средства нормативного обеспечения (нормативные документы, техническая документация, ПКХ, типовые уч. программы и планы);
- средства учебно-методического обеспечения (методика преподавания предметов, методические рекомендации);
- средства обучения (учебные издания, технические, компьютерные средства обучения и т. д).
- средства контроля: тематического, промежуточного, итогового.

Исходными принципами создания УМК выступают следующие:

➤ *принцип целостности* заключается в том, что УМК выступает как органическая часть проектируемой педагогической системы, обеспечивающая реализацию всех ее основных функций: образовательной, воспитательной, развивающей.

➤ *принцип экономичности* означает создание оптимальных условий для интенсификации учебного труда и обеспечения необходимых удобств, содействующих развитию разносторонних способностей учащихся;

➤ *принцип открытости и доступности* означает постоянную оптимизацию, модернизацию и расширение компонентов комплекса, свободный доступ к нему при необходимости всех педагогических работников с целью заимствования передового опыта. Реализация принципа обеспечивается созданием открытого банка данных УМК;

➤ *принцип информатизации* предполагает информационную коммуникацию на основе использования компьютерных телекоммуникационных технологий;

➤ *принцип преемственности* предполагает создание УМК на основе использования накопленного опыта и ранее разработанных средств;

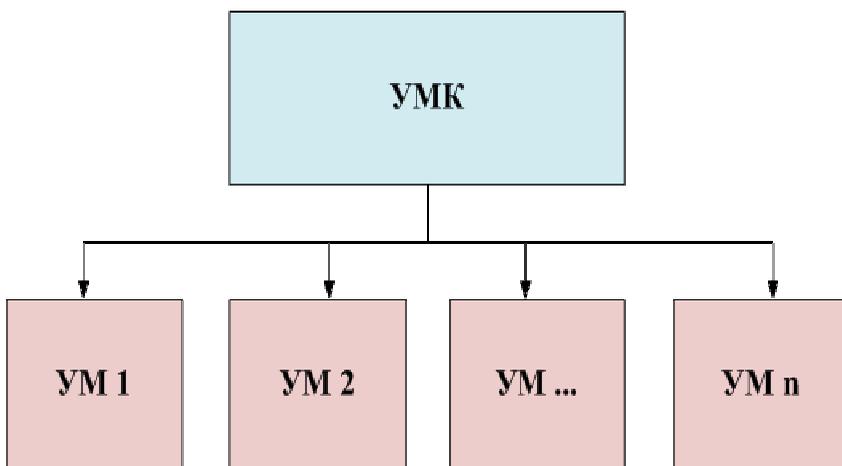
➤ *принцип автономности* заключается в предоставлении права каждому педагогу на формирование собственного варианта компоновки УМК (хотя вузы предпочитают единую форму);

➤ *принцип локальности* предполагает самостоятельность в разработке и составлении отдельных компонентов УМК.

И теперь можно уточнить функции учебно-методического комплекса, которые могут заключаться в том, что он может:

- ❖ выступать в качестве обязательного компонента образовательного процесса;
- ❖ объединять в единое целое различные нормативные, учебно-программные документы, средства учебно-методического обеспечения, обучения и контроля, подчиняя их целям обучения, воспитания и развития;
- ❖ способствовать мотивации и активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, индивидуализации и дифференциации обучения и развития;
- ❖ обеспечивать интенсификацию образовательного процесса;
- ❖ позволять объективно оценивать ход и результаты обучения;
- ❖ раскрывать требования к содержанию образования, способствуя реализации образовательного стандарта;
- ❖ повышать наглядность обучения, делать доступным для обучающихся учебный материал;
- ❖ быть самостоятельным источником информации;
- ❖ являться средством управления познавательной деятельностью учащихся;
- ❖ обеспечивать повышение эффективности учебной деятельности;
- ❖ служить средством и способом накопления педагогического опыта;
- ❖ стимулировать развитие творческого потенциала педагогического коллектива;
- ❖ развивать познавательные и творческие способности учащихся.

Различные учебные модули, да и сами УМК могут компоноваться в новые УМК, в том числе, междисциплинарные и полидисциплинарные.



Блок-схема УМК

Представим и возможный алгоритм составления УМК:

- определение цели курса – создается документ типа «матрица знаний». В ней формулируется перечень знаний, навыков, умений компетенций;
- выбор средств обучения – на основании матрицы знаний создается документ «Структура курса», содержащий все разделы курса и предполагающий необходимые составляющие каждого подраздела;
- разработка «сценария» курса – итогового документа, который является основой для разработчиков курса и содержит полное его описание;
- разработка аппаратно-программной части учебного пособия;
- проверка курса на соответствие поставленным задачам и целям, проверка технической составляющей, проверка содержания. В ходе проверки можно заполнить специальную форму. По окончании ее заполнения курс получает интегрированную оценку, позволяющую оценить уровень качества разработанного курса.



Возможный алгоритм создания УМК

Современный учебно-методический комплекс – это целостная дидактическая система, состоящая из различных учебных материалов, наглядных пособий, использующая (по возможности) новейшие образовательные технологии и обеспечивающее обучение и управление этим процессам по оптимальным в своем качестве программам. Конечно, стоит учесть, что сегодня большая часть УМК создается в электронном виде.

К электронным учебным материалам могут относиться:

- а) материалы по темам учебной дисциплины (курсы лекций, виртуальные лабораторные работы, практические работы, тесты и др.);
- б) справочники и базы данных учебного назначения;
- в) методические пособия с упражнениями и примерами решения типовых задач;

г) наглядные пособия (компьютерные иллюстрации) для поддержки различных видов занятий (диаграммы и схемы, атласы конструкций и т. п.);

д) хрестоматийные сборники;

е) компьютерные программы;

ж) методические указания по проведению учебного эксперимента, лабораторного практикума, по курсовому и дипломному проектированию и др.

Электронный учебно-методический комплекс должен включать на *базовом (основном) уровне*:

- основной теоретический материал, отвечающий требованиям действующего Федерального государственного образовательного стандарта;

- системы упражнений и задач, позволяющих выработать практические умения и навыки;

- методы и средства итоговой оценки усвоения базовых знаний.

На *дополнительном уровне*:

- учебный материал, к которому студент может обратиться для углубленного изучения вопросов курса;

- учебный материал, к которому студент может обратиться для удовлетворения профессиональных запросов;

- учебно-методические пособия по решению задач повышенной сложности.

Процесс создания учебного комплекса требует одновременно знаний как в предметной области, для которой он создается, так и в области защиты информации, что на практике чаще всего предполагает сотрудничество двух специалистов: преподавателя-практика (отвечающего за само содержание курса) и консультанта (отвечающего за основные технические аспекты).

Учебный комплекс должен обладать следующими качествами:

- развитой структурой в понятийной части курса, а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей);

- использованием возможностей современных технологий;

- ссылками на литературные источники, электронные библиотеки и источники информации в сети Интернет.

А теперь попробуем подвести итоги изучения материала данной темы и резюмировать.

Важной составляющей в образовании является заинтересованность учащегося в изучаемой специальности. Для того, чтобы удовлетворять интересы, нужно полноценно отдавать студентам накопленные знания по конкретным дисциплинам. В случае, если учащийся желает осваивать совершенно незнакомую дисциплину самостоятельно, как и в случае заочной или дистанционной формы обучения, он будет буквально метаться из стороны в сторону, не зная как лучше взяться за материал, и какой конкретно материал лучше всего подойдет, так как сегодня имеет место перегруженность информацией в связи с бурным развитием информационных технологий.

Эту задачу можно решать путем создания учебно-методических комплексов по дисциплинам.

УМК учебной дисциплины является одним из элементов организации образовательной деятельности по очной, заочной и очно-заочной формам обучения. УМК сегодня должен разрабатываться по всем учебным дисциплинам с учетом необходимости повышения качества усвоения содержания учебного материала на уровне требований действующих ФГОС.

Учебно-методический комплекс – совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному освоению студентами учебной дисциплины.

Разработка и использование УМК в учебном процессе нацелены на решение следующих основных задач:

- четкое определение места и роли учебной дисциплины в образовательной программе;
- фиксация и конкретизация на этой основе учебных целей и задач дисциплины;
- отражение в содержании учебной дисциплины современных достижений науки, культуры и других сфер общественной практики, связанных с данной учебной дисциплиной;

- последовательная реализация внутри и междисциплинарных логических связей, согласование содержания и устранение дублирования изучаемого материала с другими дисциплинами образовательной программы;
- рациональное распределение учебного времени по разделам курса и видам учебных занятий;
- распределение учебного материала между аудиторными занятиями и самостоятельной работой студентов;
- планирование и организация самостоятельной работы студентов с учетом рационального использования времени, отведенного на самостоятельную работу;
- определение круга источников, учебной, методической и научной литературы, необходимых для освоения дисциплины, и формирование библиографического списка;
- разработка оптимальной системы текущего и итогового контроля знаний студентов.

От наличия и качества учебно-методических комплексов по всем дисциплинам учебного плана образовательной программы во многом зависит качество образования выпускников, их конкурентоспособность. А это, в свою очередь, определяет место вуза на рынке образования, его авторитетность и привлекательность для абитуриентов, что особенно важно в современных экономических условиях.

УМК адресован студенту – для него это своеобразный компас, помогающий ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения, разделах и требованиях к уровню ее освоения. УМК дает возможность студенту оптимально организовать работу над курсом, обеспечивая его учебной, методической и научной литературой.

Использование УМК в учебном процессе позволяет освободить аудиторное время от рассмотрения многих организационных вопросов, перечисления рекомендуемых учебников, ознакомления студентов с тематическим планом курса, распределения учебных часов между лекциями и семинарами, разработки текущего и итогового контроля и т. п.

Итак, вполне понятно, что учебно-методический комплекс – система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для качественной организации основных и дополнительных образовательных программ, согласно учебному плану.

Основная цель создания УМК – предоставить студенту полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины. При этом, помимо непосредственного обучения студентов, задачами преподавателя являются: *оказание консультационных услуг, текущая и итоговая оценка знаний, мотивация к самостоятельной работе.*

Являясь модельным описанием педагогической системы, УМК:

- выступает в качестве инструмента системно-методического обеспечения учебного процесса по взятой дисциплине, его предварительного проектирования. В этом его главная функция;

- объединяет в единое целое различные дидактические средства обучения, подчиняя их целям обучения и воспитания;

- не только фиксирует, но и раскрывает (развертывает) требования к содержанию изучаемой дисциплины, к умениям, навыкам, компетенциям студентов, содержащиеся в образовательном стандарте, и тем самым способствует его реализации;

- служит накоплению новых знаний, новаторских идей и разработок, стимулирует развитие творческого потенциала педагогов.

Однако функции УМК не будут исполнены и его предназначение не выполнено (в полной мере), если данный комплекс представляет собой лишь собранные вместе компоненты (учебник, пособие, практикум, хрестоматия и т. д.), не связанные между собой единым концептуальным подходом.

УМК разрабатывается преподавателем (преподавателями), ведущим занятия по данной дисциплине в строгом соответствии с характеристиками, отраженными в учебном плане (название, трудоемкость, семестры, формы учебной работы, виды контрольных мероприятий и т. д.).

Содержание и трудоемкость дисциплины варьируется в зависимости от требований стандарта по специальности/направлению подготовки, целей образовательной программы и учебного плана. *Для очной, заочной и очно-заочной (вечерней) форм обучения, для одной и той же образовательной программы составляется единый УМК с обязательным указанием особенностей реализации дисциплины для той или иной формы в методических рекомендациях для преподавателей.*

Содержание рабочей программы соотносится с требованиями Министерства образования и науки к обязательному минимуму содержания дисциплины и отражает все дидактические единицы, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте по специальности/направлению подготовки (логика и порядок их представления могут варьироваться).

Содержание программ должно опираться на современные достижения науки, образовательной практики и реализовывать авторский подход к объекту изучения.

Только соблюдая вышеперечисленные принципы можно создавать качественный учебно-методический комплекс.

Исходя из современного принципа модульности, УМК должен делиться на модули, то есть модуль – это структурная единица УМК. Он служит для выделения границ частей учебного материала. В совокупности эти части составляют упорядоченную структуру, которая способствует последовательному усвоению материала с промежуточным контролем знаний.

Структура учебного курса определяется в результате следующих действий:

- ✓ разделения предметного содержания курса на модули (это – модули теоретического содержания учебного материала);
- ✓ выделения модулей в дополнение к вышеперечисленным (это – модули дополнительного порядка).

Разделение курса на модули теоретического содержания производится с учетом комплексной цели изучения дисциплины и анализа предметных знаний, приведенного выше (то есть, в соответствии с тем, какое место занимает каждый из выделяе-

мых модулей в рамках целого курса – в решении основной проблемы и раскрытии его ведущей идеи). При этом возможны варианты состава модулей и их наименований.

Для выделения модулей и их наименования в качестве варианта можно использовать группировку единиц содержания в концептуальные блоки. Это будут модули теоретического содержания учебного материала. Вышеописанные модули содержания курса дополняются следующими тремя модулями – модули дополнительного порядка, например:

Модуль нулевой (М-0) служит введением в изучение курса (обозначает комплексную цель курса, основную проблему, ведущую идею и представляет структуру курса. Назначение данного модуля – дать ориентировку в курсе, предварить его изучение);

Модуль-резюме (М-R) дает обобщение курса;

Модуль контроль (М-К) обеспечивает итоговый, выходной контроль по курсу.

Модули так называемого дополнительного порядка являются обязательными. Благодаря им учебный курс получает завершённый вид.

Таким образом, структуру учебного курса могут составлять: модули теоретического содержания + три упомянутых модуля (М-0, М-R, М-К).

Итак, состав курса сформирован из учебных модулей, определена его структура, а дальше предстоит построение структуры самих учебных модулей и формирование их содержания.

Построение структуры учебного модуля включает в себя следующие действия:

- определение дидактической цели модуля, выявление целостности и детализации его содержания. Цель модуля определяется как интегрирующая, объединяющая в себе требования к знаниям, умениям, навыкам, компетенциям и качествам выпускника применительно к модулю, взятому в целом. В нее входят частные дидактические цели учебных элементов;

- анализ содержания модуля производится по той же схеме, что и анализ содержания курса. Только в данном случае в

качестве целого по отношению к учебным элементам выступает отдельный модуль. Определяются его основная проблема, ведущая идея, основной понятийный состав. Тем самым обеспечивается основание для следующего действия;

- выделение учебных элементов (УЭ) в содержании модуля.

Структура модуля определяется посредством:

- разделения содержания модуля на учебные элементы (УЭ) с учетом интегрирующей цели и в соответствии с анализом предметных знаний. Это будут учебные элементы теоретического содержания модуля. Они идут под номерами УЭ-1, УЭ-2, УЭ-3 и т. д.;

- выделения учебных элементов дополнительного порядка: учебный элемент нулевой (УЭ-0) служит введением в модуль (обозначает интегрирующую цель модуля, основную проблему, ведущую идею и определяет структуру модуля; назначение данного учебного элемента дать ориентировку в модуле в целом, предварить его изучение); учебный элемент-резюме (УЭ-R) дает обобщение модуля; учебный элемент контроль (УЭ-K) обеспечивает итоговый контроль по модулю.

Перечисленные учебные элементы дополнительного порядка являются необходимыми. Благодаря им каждый учебный модуль получает завершенность, и обучение осуществляется поэтапно.

Итак, структуру модуля образуют две вышеназванные группы учебных элементов, взятые в единстве.

Вслед за определением структуры каждого модуля следует формирование содержания входящих в него учебных элементов. Перечислим основные действия, которые составляют данный этап работы:

- ✓ определение целей учебных элементов;
- ✓ подготовка содержания обучения;
- ✓ проектирование дидактического процесса;
- ✓ определение организационных форм обучения;
- ✓ разработка системы контроля.

Осознав понятие, цель и принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины, следует ознакомиться с его структурой.

УМК, в принципе, может состоять, как мы уже видели, из пяти блоков – нормативный блок, теоретический блок, практический блок, блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов, методический блок и реализоваться в двух форматах: полной версии и базовой версии.

Полная версия УМК предназначена для ограниченного пользования преподавателями, ведущими дисциплину, и представляет собой полный комплект учебно-методических единиц, как открытого доступа, так и конфиденциальных, хранится на кафедрах, утвердивших УМК, или в пользовании преподавателей, ведущих дисциплину, представлен на бумажных и/или электронных носителях (файловые папки, CD, DVD и др.).

Базовая версия УМК представляется в электронном виде, как правило, в локальной сети вуза, предназначена для повышения эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины с помощью внедрения в учебный процесс современных технологий обучения.

Конкретный перечень составляющих учебно-методического комплекса и его контента:

- нормативный блок: аннотация, рабочая учебная программа (дисциплины, модуля, спецкурса), программа учебной дисциплины;
- теоретический блок: учебники, учебные пособия, курсы лекций, конспекты лекций, электронные конспекты лекций базовой версии;
- практический блок: практикумы, учебные справочники, хрестоматии, наглядно-иллюстративные материалы; планы практических занятий, планы семинарских занятий, планы лабораторных занятий, планы практикумов;
- блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов/фондов оценочных средств:

вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень вопросов к зачету, перечень вопросов к экзамену, экзаменационные билеты с примером для базовой версии УМК, практические задания к экзамену/зачету с примерами заданий для базовой версии УМК, полный комплект тестов текущего контроля с образцом для базовой версии УМК, полный комплект тестов промежуточной аттестации с образцом для базовой версии УМК, экзаменационный тест с демоверсией теста для базовой версии УМК, контрольные работы с демоверсией теста для базовой версии УМК, банк тестовых заданий для самоконтроля, методики решения и ответы к тестовым заданиям;

- методический блок: методические рекомендации по дисциплине для преподавателей, методические рекомендации по дисциплине для студентов, методические указания к выполнению курсовой работы (проекта).

Можно увидеть, что УМК охватывает своим содержанием весь перечень действий, осуществляемых в процессе образования, а именно усвоение нового материала (теоретический блок) и закрепление/контроль знаний (практический блок, блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов). Плюс ко всему он содержит методические указания для студентов и преподавателей, что создает удобство для работы последних и учебы для первых (нормативный блок, методический блок).

И еще раз, в качестве окончательного уточнения, о разработке УМК, порядок которой может выглядеть так:

- определение тем согласно требованиям действующего ФГОС и количества часов на отдельные виды занятий согласно учебного плана;

- разработка образовательного стандарта дисциплины согласно ФГОС;

- разработка учебника, учебного пособия, курса или конспекта лекций;

- разработка контрольных вопросов и заданий по каждому тематическому блоку;

- формирование экзаменационных билетов;

- разработка структуры и содержания практических, лабораторных работ, семинарских занятий, интерактивных занятий (при их наличии в учебном плане);
- планирование самостоятельной работы студентов и установка точек текущего контроля знаний;
- разработка заданий для контрольных точек;
- разработка методических рекомендаций к практическим и лабораторным занятиям, курсовому проектированию (при наличии в учебном плане);
- формирование методических рекомендаций и руководств по самостоятельной работе студентов и самостоятельному изучению дисциплины;
- разработка тестовых заданий по курсу дисциплины;
- оформление документации УМК;
- апробация и корректировка материалов УМК дисциплины в учебном процессе;
- согласование и утверждение УМК.

УМК дисциплины и его компоненты должны:

- учитывать общую идеологию образовательной политики, содействовать развитию системы высшего образования;
- предусматривать логически последовательное изложение учебного материала;
- предполагать использование современных методов и технических средств интенсификации учебного процесса, позволяющих студентам глубоко осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике;
- соответствовать современным научным представлениям в предметной области;
- обеспечивать межпредметные, метапредметные связи;
- обеспечивать простоту использования для преподавателей и студентов;
- содержать информацию об авторе (авторах), редакторе, результатах апробации в учебном процессе.

УМК разрабатывается педагогом-преподавателем (коллективом преподавателей) кафедры, обеспечивающей преподавание

дисциплины в соответствии с учебным планом подготовки студентов по специальностям (направлениям). Кафедра-разработчик УМК является ответственной за качественную подготовку УМК, соответствующих требованиям ФГОС по подготовке студентов по специальности (направлению), за учебно-методическое и техническое обеспечение соответствующей дисциплины, в том числе, и за обеспечение образовательного процесса учебной и учебно-методической литературой.

Рабочая [учебная] программа составляется в соответствии с ФГОС ВПО по специальности/направлению, рассматривается и утверждается ежегодно на заседании кафедры, ведущей дисциплину, номер протокола заседания кафедры вписывается в текст рабочей программы

Программа учебной дисциплины – очень важный нормативный документ, разрабатываемый кафедрами по каждой дисциплине и, наряду с ФГОС, учебным планом, другими программами учебных дисциплин, программами практик, определяет общие требования к основной образовательной программе подготовки студента по специальности/направлению подготовки. Содержание программы учебной дисциплины включает все дидактические единицы, предусмотренные ФГОС, и разрабатывается на основе типовых программ, подготовленных соответствующим УМК. Программа имеет рецензию, рассматривается и утверждается на заседании кафедры/учебно-методического совета факультета (института), в них обязательно есть отметки с номером протокола и датой утверждения

Хотелось бы добавить и о важности методического блока. Этот блок содержит методические рекомендации по реализации дисциплины для преподавателей, методические рекомендации по дисциплине для студентов, методические указания к выполнению курсовой работы (проекта).

В *методических рекомендациях для педагогов* указывается место дисциплины в учебном плане, связь ее с другими дисциплинами, вопросы преемственности; отмечаются современные подходы к проблематике дисциплины, специфика авторской концепции; перечисляются особенности реализуемых видов

учебной работы, средства, методы обучения, способы учебной деятельности (применение которых для освоения тех или иных тем и разделов наиболее эффективно), принципы и критерии оценивания результатов обучения. Особое внимание необходимо уделять инновационным методам обучения, в том числе, информационным. В методических рекомендациях для преподавателей указывается и различие в реализации дисциплины в зависимости от форм обучения: очной, заочной, очно-заочной (вечерней).

Методические рекомендации по изучению дисциплины для студентов представляют собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом организовать процесс изучения данной дисциплины. При разработке рекомендаций необходимо исходить из того, что часть курса может изучаться студентом самостоятельно. Содержание методических пособий, как правило, включает:

- ✓ рекомендуемый режим и характер различных видов учебной работы, в том числе, самостоятельной работы;
- ✓ советы по планированию и организации времени, необходимого для освоения дисциплины;
- ✓ описание последовательности действий студента, или «сценарий изучения дисциплины»;
- ✓ рекомендации по использованию материалов УМК;
- ✓ рекомендации по работе с литературой;
- ✓ советы по подготовке к экзамену (зачету);
- ✓ разъяснения по поводу работы с тестовой системой курса, по выполнению домашних заданий.

Методические указания к выполнению курсовой работы (проекта) определяют учебные цели и задачи курсовых работ, содержат краткие сведения по тематике курсовых работ с указанием дополнительной литературы, использование которой позволяет более глубоко изучить рассматриваемые вопросы; методику выполнения работы, включающую описание сбора исходных данных, порядок выполнения частей работы, методику анализа полученных результатов, порядок оформления курсовой работы, рекомендации по защите. Для педагогов, преподавателей,

руководящих курсовой работой, определяется методика проведения занятий и консультаций, объясняется порядок защиты курсовой работы (проекта). При составлении качественного учебно-методического комплекса дисциплины, видимо, действительно, как показывает опыт, необходимо учитывать все вышеизложенные требования.

Вопросы и задания по материалам Темы 13

1. Что представляет собой современный учебно-методический комплекс?
2. Какова возможная и наиболее оптимальная структура УМК?
3. Каковы основные принципы, цели и задачи УМК?
4. Что представляет собой рабочая программа дисциплины?
5. Каким образом разрабатываются методические рекомендации для педагогов и студентов?
6. Дайте анализ какого-либо, по вашему выбору, учебно-методического комплекса вашего учебного заведения.

Тема 14. Фонды оценочных средств как система оценивания

Понятие о фонде оценочных средств (ФОС).

Структура ФОС.

Формирование ФОС и цели формирования.

Процедура и этапы формирования ФОС.

Индикаторы и показатели достижения результатов.

Таксономия Б. Блума.

Фонды оценочных средств и компетентностный подход.

Разговор о готовности будущих выпускников работать с фондами оценочных средств (ФОС) – разговор совершенно особый, поскольку речь идет о явлении новом, связанным с увеличением количества оформляемых необходимых документов, необходимых в современном вузе для качественной диагностики обученности студентов.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО для аттестации обучающихся на соответствие их учебных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программе (ООП) создаются фонды оценочных средств (ФОС) для проведения входного и текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. ФОС является составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП ВПО, входит в состав ООП в целом и учебно-методических комплексов (в частности, Рабочих программ) соответствующей дисциплины.

Фонд оценочных средств – комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, то есть установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин).

ФОС как система оценивания состоит из трех частей:

- структурированного перечня объектов оценивания (кодификатора/ структурной матрицы формирования и оценивания результатов обучения ООП, дисциплины);
- базы учебных заданий;

- методического оснащения оценочных процедур.

При планировании и разработке ФОС как системы оценивания используется ограниченный набор элементов:

- цели/ результаты обучения;
- индикаторы и критерии оценивания;
- содержательная область контроля;
- функции и цели контроля;
- виды, методы и формы контроля;
- средства оценивания/ учебные задания.

ФОС помимо выполнения оценочных функций оптимально характеризует образовательный уровень вуза – качество фонда оценочных средств и технологий является ярким показателем образовательного потенциала, своеобразной визитной картой институтов, факультетов, кафедр, реализующих образовательный процесс по соответствующим направлениям.

Для оценки эффективности системы контроля используются обобщенные критерии⁶²: *производительность, экономичность, адаптивность, дидактичность, оперативность, надежность.*

Формирование ФОС в соответствии с требованиями компетентностного подхода проводится на основе:

- использования методов контроля, помогающих формировать самооценку студента и нацеленных на рефлексию познавательной деятельности;
- использование методов групповых и взаимных оценок (рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование проектов, дипломных, исследовательских работ и др.;
- экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей и т. п.);
- перехода от оценки только результатов обучения к систематическому контролю, включая пооперационный (контроль для обучения);

⁶² Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании. – Дисс. докт. пед. наук – Ростов-на-Дону, 2004.

- создания условий максимального приближения системы оценивания к условиям будущей профессиональной практики (например, использование ситуационных заданий на основе контекстного обучения, что обеспечивает интегрированную оценку нескольких характеристик одновременно);

- отслеживания и фиксации формирования личностных качеств (необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности в подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач);

- переноса акцента в контроле с того, что «не знают» на оценку того, что «знают, умеют, способны продемонстрировать»;

- внешней оценки, что обеспечивает использование общепризнанных критериев, показателей качества образования (возрастание роли независимого экспертного оценивания, в том числе, потенциальными работодателями и профессиональными сообществами);

- повышения объективности результатов оценивания при применении качественных стандартизированных инструментов;

- применения программных средств, позволяющих проводить адаптивный контроль, своевременную индивидуальную коррекцию обучения, а также хранить и обрабатывать информацию по всем оценочным мероприятиям.

Фонд оценочных средств должен формироваться, по нашему мнению, на основе следующих принципов оценивания:

- валидность (объекты и содержание оценивания должны соответствовать поставленным целям и функциям контроля и обучения);

- надежность (нацеленность используемых методов и средств на объективность оценивания);

- эффективность (оптимальность выбора для конкретных условий использования целей, методов и средств контроля).

Фонды оценочных средств формируются для решения образовательных проблем:

- контроль и управление образовательным процессом всеми его участниками;
- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) достижения целей образовательных программ, определенных в виде набора компетенций выпускников;
- достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который бы обеспечил признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами.

В соответствии с требованиями ФГОС вузы создают фонды оценочных средств для проведения входного и текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации с целью установления соответствия учебных достижений обучающихся требованиям образовательных программ.

Отметим функции ФОС различного вида/назначения:

- *ФОС входного оценивания* используется для фиксации начального уровня подготовленности обучающихся и построения индивидуальных траекторий обучения. В условиях лично-ориентированной образовательной среды результаты входного оценивания студента используются как начальные значения в индивидуальном профиле академической успешности студента. Входное оценивание может осуществляться в форме *самооценивания*;
- *ФОС текущего контроля* используется для оперативного и регулярного управления учебной деятельностью (в том числе, самостоятельной) студентов. В условиях рейтинговой системы контроля результаты текущего оценивания студента используются как показатель его текущего рейтинга;
- *ФОС промежуточной (семестровой/триместровой) аттестации обучающихся по модулю/дисциплине* предназначен для оценки степени достижения запланированных результатов обучения по завершению изучения модуля/ дисциплины в установленной учебным планом форме: зачет, дифференцированный зачет, экзамен, курсовой проект, курсовая работа, отчет по практике;

▪ ФОС *итоговой аттестации* используется для проведения государственного экзамена, выполнения выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) и оценки качества ООП. В ходе итоговой государственной аттестации оценивается степень соответствия сформированных компетенций выпускников требованиям ООП соответствующего направления. Итоговая государственная аттестация должна рассматриваться как демонстрация выпускником способностей и возможностей в профессиональной деятельности.

ФОС предназначены для использования обучающимися, вузом, сторонними организациями для оценивания результативности и качества учебного процесса, образовательных программ, степени их адекватности условиям будущей профессиональной деятельности.

Согласно нормативно-методическим документам, связанным с введением ФГОС, предполагается следующая процедура создания фондов оценочных средств:

❖ *предварительный этап* связан с планированием контролируемых мероприятий. Для каждого из них разработчик ФОС должен ответить на вопросы:

1. Что оценивать/каковы должны быть результаты обучения и его составляющие?
2. Как обеспечить оценивание этих объектов контроля/какие способы деятельности будут наиболее оптимальны для оценивания именно этих объектов контроля?
3. Какие средства необходимы для осуществления этой деятельности при оценке данных объектов?

План оценивания целесообразно структурировать в форме матрицы, в которой каждому объекту контроля (результату обучения или его составляющему) будут поставлены в соответствие: содержание обучения, метод оценивания и учебные задания. Формирование структурной матрицы формирования и оценивания результатов обучения (кодификатора) предполагает выполнение таких действий:

- на основе требований ФГОС, заявленных целей ООП и академических свобод вуза, в ООП устанавливается полный со-

став требований к выпускнику в форме планируемых результатов обучения и списка формируемых компетенций. В структуре ООП содержится матрица, в которой соотнесен перечень требований к выпускнику с массивом основных образовательных модулей/дисциплин. Причем, каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности, а может иметь статус необходимого, то есть формирующего данную компетентность/способность только в совокупности с другими модулями. При последовательном или параллельном изучении дисциплин, формирующих одинаковые результаты обучения ООП, необходимо учесть уровень развития компетенций и составляющих результатов обучения.



Б. Блум

Для каждого результата обучения или его составляющего, которые имеют определенные коды в ООП, определяются поведенческие индикаторы. Основная разница между результатами обучения и индикаторами заключается в том, что результаты обучения представляют общую информацию и непосредственно не измеримы, в то время, как индикаторы отражают однозначно опознаваемую деятельность обучаемого, поддающуюся измерению.

Поведенческие индикаторы достижения результатов обучения (объекты оценивания):

- являются фокусом оценивания каждого результата обучения и определяют конкретные действия, которые студенты смогут продемонстрировать в результате обучения (стандарты эффективного, желательного поведения);

- устанавливают минимальный уровень для оценивания;

- позволяют описать желательное поведение или режим работы студентов и уменьшить неясность, связанную с демонстрацией ожидаемых способностей. Педагогу-разработчику необходимо сформулировать перечень действий студента, которые однозначно показывают достижение необходимого результата обучения. Однозначность формулировки объекта контроля – диагностичность – проводится с использованием таксономии Б. Блума⁶³ на основе конкретизации результатов обучения на определенном этапе образовательного процесса. Отсюда и необходимость разработки разных видов ФОС – текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации (см. выше);

- состоят из глагола, обозначающего действие, и содержания. По сути – это ответы на вопросы «что делает, как делает?». Индикаторы и их проявление в поведении должны быть прописаны простыми словами, понятны и легко измеримы в поведении человека. Каждый индикатор должен быть однозначен и исключать двойное толкование. Важно, чтобы поведенческие индикаторы результатов обучения, с одной стороны, надежно раскрывали желательное поведение, а с другой, не дублировали друг друга.

- обладают свойствами шкалы, то есть существует очевидная прогрессия от низшего уровня исполнения к высшему. Для результата обучения по программе составляется, например, 5-9 индикаторов. Для отдельной дисциплины примерно 3-5 индикаторов. Индикаторы определяют содержание обучения. То-

⁶³ Бенджамин Сэмюэл Блум (1913-1999) – американский психолог методов обучения, создатель таксономии.

чечное обучение под конкретные задачи потребует меньших затрат, чем глобальное обучение всему. В процессе оценивания поведенческие индикаторы являются основой для сравнения того, что было, и как стало (при условии, что перед началом обучения проводилась оценка начального уровня).

Несколько слов о таксономии Б. Блума.

Таксономия Блума – классификация учебных целей в познавательной сфере, предложенная в 1956 году американским психологом Бенджамином Блумом.

Уровни учебных целей – конкретные действия учащихся, свидетельствующие о достижении данного уровня.

В своей классификации Б. Блум разделил цели образования на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому).

1. *Когнитивная (познавательная) область.* Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

2. *Аффективная (эмоционально-ценностная) область.* К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

3. *Психомоторная область.* Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Каждая из областей имеет свои категории учебных целей.

На каждом уровне осваиваются определенные алгоритмы операций мыслительной деятельности: операции сравнения, анализа, синтеза, конкретизации и абстрагирования, формирования понятий, построения суждений и умозаключений, классификации, обобщения, систематизации.

Освоение этих алгоритмов способствует реализации познавательных целей и формированию навыков учебной деятельности, специфических лингвистических действий.

Диагностический компонент, включавший предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль, обеспечивается оперативной обратной связью через включенное наблюдение за поведенческими реакциями учащихся в учебной и игровой деятельности, контрольные работы, оценку дисциплинированности, анализ документов и продуктов деятельности учащихся, демонстрировавших достижение диагностических целей, определяющих уровень познавательной активности.

Таксономия Блума построена на следующих четырех принципах:

- практической направленности: таксономия должна отражать теорию целеполагания, а также быть эффективным инструментом для учителя-практика;
- психологическом: таксономия должна базироваться на современных достижениях психологической науки;
- логическом: таксономия должна быть логически завершенной и обладать внутренней стройностью;
- объективности: иерархия целей не означает иерархии их ценностей.

Таксономия Блума часто используется для описания результатов обучения, поскольку она обеспечивает готовую структуру и список глаголов (вопросов-действий), которые помогают определить те или иные цели обучения.

Желательно при конкретизации результатов обучения использовать предметно-деятельностный подход, соотнося индикаторы диагностируемых результатов обучения и содержание обучения. Данное соответствие определяется в кодификаторе структурной матрицы формирования и оценивания результатов обучения. Для промежуточной аттестации кодификатор содержит итоговые требования к уровню подготовки по дисциплине. А для ФОС текущего оценивания детализация результатов обу-

чения идет до уровня, планируемого на момент проведения оценивания.

Для каждого поведенческого индикатора следует подобрать вид учебного задания, по результатам выполнения которого можно судить о степени достижения результата обучения. Возможно, что один индикатор будут контролировать несколько заданий одного вида или разных, относящихся к одному виду контроля или нескольким.

План оценивания в форме кодификатора включает объекты контроля, сопряженные с видом заданий и методикой их использования с учетом конкретных условий обучения;

❖ *основной этап* – формирование содержания фонда оценочных средств. Сюда мы отнесем:

- разработку и подбор контрольных заданий, по результатам выполнения которых можно судить о достижении студентом определенного результата обучения и, следовательно, о соответствии тому или иному предъявляемому требованию. Основное – структурирование базы учебных заданий по поведенческим индикаторам и/или по контролирующим мероприятиям. Задание не может существовать само по себе. Оно обязательно связано с определенной целью использования, с объектом и определенной процедурой контроля;

- формирование содержания конкретных контролирующих мероприятий (контрольная работа, зачет, самоконтроль, экзамен и т. п.). Разработка спецификации (плана) контролирующего мероприятия, в которой указываются контролируемые результаты обучения (дидактические единицы), индикаторы (деятельностные цели), структура используемого комплекса заданий, регламент проведения, учебно-методические, технические и эргономические условия его проведения, критерии оценивания, использование результатов контроля. Спецификация/план контроля дает возможность разработки нескольких вариантов заданий. Это открытая информация для всех участников образовательного процесса. Спецификация необходима для обоснования надежности, объективности, валидности контролирующих мероприятий;

- определение критериев оценивания результатов выполнения контрольных заданий в конкретных условиях. Уровень подготовленности студента считается соответствующим требованиям ФГОС, если он демонстрирует способности решать задачи профессиональной деятельности в типовых ситуациях без погрешностей принципиального характера. В этом случае уровень подготовленности студента может быть оценен баллами «хорошо» или «отлично». Для более точного и объективного оценивания устанавливаются конкретные пороговые значения для оценки заданий как в целом, так и каждого в отдельности. С этой целью можно, например, описать принципиально значимые элементы ответов, отсутствие которых и есть «погрешность принципиального характера». Процедура выставления оценки должна быть обязательно известна, прозрачна и ясна студенту. В результате оценивания студент должен четко осознавать, что, как и когда оценивалось, за что ему начислен или не начислен балл/ кредит.

❖ *завершающий этап* – разработка методических материалов для каждого участника контролирующего мероприятия. В различных формах контроля это:

- инструкции (методические указания) для студентов, преподавателей, методистов, наблюдателей, членов государственной аттестационной комиссии, рецензентов и т. п.;
- сценарии контролирующих мероприятий;
- нормативно-методические документы;
- инструкции по обработке, анализу и интерпретации полученных результатов;
- формы бланков ответов (опросные листы), рецензий, оценочных листов и т. п.

Фонды оценочных средств текущего контроля и промежуточной аттестации разрабатываются по каждой дисциплине/модулю, практике, закрепленной за кафедрой, и входят в рабочую программу дисциплины.

ФОС могут разрабатываться коллективом авторов по поручению заведующего кафедрой. Если одна и та же дисциплина с

одинаковыми требованиями к результатам обучения преподается на различных кафедрах, то возможно создание *единого ФОС*. В этом случае заключение принимается всеми кафедрами, преподающими эту дисциплину, совместно.

Ответственность за создание ФОС итоговой аттестации и координацию действий кафедр по разработке материалов фонда возлагается, как правило, на проректоров по учебной работе.

ФОС текущего контроля должен пройти *внутреннюю экспертизу*, *ФОС для аттестации* – *внутреннюю и внешнюю*. После прохождения экспертизы принимается решение об утверждении ФОС. Для текущего контроля – на заседании кафедры, для промежуточной аттестации – на заседании методической комиссии института, для итоговой аттестации – на заседании научно – методического совета вуза.

Экспертные комиссии ФОС включают:

- для внутренней (вузовской) – преподавателей, читающих аналогичные или смежные дисциплины, студентов выпускных курсов;
- для внешней привлекаются ведущие преподаватели других вузов, представители работодателей и профессиональных сообществ, выпускники прошлых лет, представители вузов-партнеров.

При разработке, экспертизе и утверждении ФОС должно быть обеспечено соответствие его содержания результатам обучения и задачам будущей профессиональной деятельности согласно:

- ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки/специальности;
- ООП и учебному плану (направлению подготовки);
- рабочей программе дисциплины, реализуемой по ФГОС ВПО;
- образовательным технологиям, используемым в учебном процессе;
- современным научным представлениям, достижениям науки, техники, технологии и культуры.

Критериями качества при экспертизе ФОС являются:

- диагностичность целей контроля; соответствие результатов обучения; качество предлагаемых критериев, показателей, индикаторов оценивания;
- полнота и системная организация оценочных материалов, наличие уровней трудности, сложности, адаптивные механизмы предъявления, вариативность, обеспечение контроля междисциплинарных связей;
- стимулирование познавательной активности (разнообразие форм заданий, контекстные задания, релевантное и интегрированное оценивание, рефлексия, самооценка);
- формирование навыков само- и взаимооценивания;
- использование современных принципов контроля (компетентностный подход, объективность, внешняя оценка, автоматизация процедур и т. п.);
- надежность и валидность результатов контроля;
- данные апробации, качественные показатели заданий, соответствие разрабатываемых материалов целям контроля;
- объем, полнота охвата и оригинальность материалов, в том числе, результаты собственных научных исследований и т. д.
- постановка проблемных и перспективных вопросов развития конкретной научной дисциплины.

Мы полагаем, что будущим педагогам, преподавателям немаловажно знать и об оформлении ФОС.

ФОС должен начинаться, в порядке следования, с титульного листа, предисловия, паспорта. Далее следуют разделы: кодификатор, база заданий, методическое оснащение.

Отметка об утверждении и экспертном заключении вносится в предисловие. Подписи должностных лиц (зав. кафедрой, ректор вуза, председатель методической комиссии, председатель экспертной комиссии) свидетельствуют о принятии каждым из них персональной ответственности и гарантии ФОС установленным требованиям. Утверждающая подпись должностного

лица придает ФОС характер нормативного документа университета.

Подлинник ФОС в печатном варианте хранится на кафедре (учебном отделе института в случае ФОС итоговой аттестации), разработавшей рабочую программу (ООП) в составе учебно-методических комплексов дисциплин.

Авторы-разработчики ФОС имеют право на публикацию материалов в виде методических указаний. Демоверсии отдельных материалов ФОС могут предоставляться студентам в открытом доступе. Срок действия ФОС устанавливается авторами-разработчиками на период не более 5 лет и может быть продлен соответствующими решениями, что отражается в предисловии.

Итак, ФОС помимо выполнения оценочных функций наилучшим образом характеризует образовательный уровень вуза. Качество фонда оценочных средств и технологий является ярким показателем образовательного потенциала, своеобразной визитной картой институтов, факультетов, кафедр, реализующих образовательный процесс по соответствующим направлениям. Для оценки можно использовать обобщенные критерии: *производительность, экономичность, адаптивность, дидактичность, оперативность, надежность*. В соответствии с требованиями ФГОС вуз создает фонды оценочных средств для проведения *входного и текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации с целью установления соответствия учебных достижений обучающихся требованиям соответствующих образовательных программ*.

По сложности оценочные средства разделяются на *простые контрольные задания и комплексные контрольные задания*.

Простые (элементарные) контрольные задания предполагают решение в одно или два действия. К ним можно отнести:

- тестовые задания с выбором ответа в закрытой форме, на установление соответствие в закрытой форме или на установление правильной последовательности в закрытой форме;
- простые ситуационные задачи с коротким ответом или простым действием;

- несложные задания по воспроизведению текста, решения или мануального действия.

Простое контрольное задание включает в себя:

- контрольную задачу/вопрос, показатель(и) выполнения, критерии оценки.

Контрольная задача (вопрос) содержит:

- дескриптор в виде краткой формулировки действий (деятельности), которые следует выполнить, или описание результата, который нужно получить;

- описание условий (исходных данных).

Сложные комплексные контрольные задания для выпускных квалификационных работ, проектов, демонстрационного (практического) экзамена и т.п. могут применяться для проверки комплексных умений или компетенций, когда от аттестуемого требуется выполнение системных решений в нестандартной ситуации и заранее невозможно формализовать правильные показатели выполнения, и критерии оценки. В этом случае, правильность решений определяется экспертом на основании опыта и квалификации.

Ответы на вопросы и решение контрольных заданий предполагают выполнение простых когнитивных действий по изложению знаний понятий, определений, терминов, законов, формул и т. п. с пониманием смысла изученного материала, либо по применению информации для решения задач; применение (фактов, правил, теорий, приемов, методов) в конкретных ситуациях, соблюдение принципов и законов. Эффективность применения оценочных средств определяется используемыми технологиями контроля результатов обучения, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции. При этом оценочные средства должны давать возможность измерять уровень достижения установленных результатов обучения.

И, конечно, стоит помнить, что проектирование комплексов оценочных средств, ФОС для контроля качества подготовки студентов при реализации многоуровневых программ, основан-

ных на компетентностном подходе, является сложной, многокомпонентной задачей, требующей создания вообще новой системы средств, позволяющей планомерно *отслеживать динамику роста качества подготовки студента*.

Оценка качества подготовки в компетентностно-методологической парадигме образования потребовала разработки технологий оценивания приобретаемых обучающимися характеристик, формирующих их компетенции. Компетентностный подход позволяет выявить многогранность подготовленности обучаемых, включающей помимо традиционных званий и умений, совокупность психолого-педагогических и профессионально значимых характеристик, которые в процессе оценивания рассматриваются как *переменные педагогического измерения*. Эти психолого-педагогические характеристики подготовленности, отражающие ориентацию на когнитивное обучение и развитие творческих способностей, в сочетании с оценкой знаний, умений и навыков могут служить многомерной оценкой качества учебных достижений обучающихся. В свою очередь, наиболее распространенной переменной, оцениваемой традиционными оценочными средствами, например, тестами, в отечественной высшей школе является уровень подготовленности (уровень знаний, умений, навыков), не отражающий, как правило, современных требований к качеству подготовки обучающихся. Этот уровень (можно уже говорить с глаголом «был») слабо ориентирован на интегральные междисциплинарные знания в силу заложенной в него одномерности, не проверяющей степень освоения выпускниками компетенций, включая способность учиться, способность к анализу и синтезу, переносу знаний и умений в новые ситуации, генерации идей и т. д.

Компетенции формируются и развиваются посредством содержания обучения, образовательной среды учреждения и, в основном, образовательными технологиями. В частности, элементы творческой деятельности способствуют подготовке профессионала широкого профиля, поиску решения новых задач. Творческие характеристики личности могут быть сформированы

только в процессе моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска решения новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения иных творческих процедур. Эта деятельность всегда индивидуальна, поскольку не имеет аналогов в прошлом. Достаточно эффективно формируются у студента качества творческой личности в процессе выполнения научно-исследовательской работы, которой свойственны отсутствие жестких схем деятельности, вариативность сложности новых проблем. Ориентация технологий обучения на самостоятельную и исследовательскую работу, развитие творческих качеств у студента требует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей. Такая перестройка предусматривает возможный отказ от традиционной экспертной оценки в пятибалльной шкале и введение в контрольно-оценочную сферу педагогических измерений, обеспечивающих многомерные [прогнозируемые] оценки качества учебных достижений.

При оценивании продуктивного уровня учебных достижений большое значение в учебном процессе приобретает такая переменная как *креативность*. Применительно к задачам педагогической оценки, креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, достигнутых за счет специальных методов обучения и характеризующих потенциальные возможности обучаемого к нестандартному решению учебных задач.

Можно попробовать дать некоторые определения некоторых творческих характеристик, профессионально значимых для выпускника на уровне умений:

- самостоятельно осуществлять ближний и дальний, внутрисистемный и межсистемный переносы знаний и умений в новую ситуацию;
- видеть новую проблему в традиционной ситуации;
- разработать структуру объекта;
- учитывать альтернативы при решении проблемы;

- комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новой проблемы.

Попробуем еще уточнить и последовательность формирования фонда оценочных средств (см. выше):

- устанавливается полный состав требований и к первокурсникам, и к студентам на разных этапах обучения, и выпускникам. Требования, содержащиеся в конкретных ФГОС ВПО, дополняются требованиями, вытекающими из целей и задач, а также особенностей конкретного вуза;

- создается перечень формируемых компетенций по уровням обучения, начиная со студентов первого курса, приступающих к освоению ООП ФГОС ВПО (ФГОС 3 +, компетентностный подход или ФГОС, действующий на данный момент изучения нашей науки) и до выпускников вуза;

- разрабатывается полный состав требований к системе оценки компетенций студентов на каждой стадии контроля;

- разрабатываются модели компетенций для каждого этапа обучения с учетом дополнительных компетенций, обусловленных спецификой специальности или направления подготовки;

- создается накопительная система сбора данных на каждого студента за весь срок обучения (портфолио студента);

- проводится выделение массива основных учебных модулей (ОУМ), участвующих в формировании конкретных компетенций, или ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то же интегральное знание или умение студента;

- проводится формирование структуры и содержания оценочных средств для каждого этапа обучения студентов, начиная с выделения для контроля массива учебных модулей. Наиболее типичным вариантом является наличие ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то же интегральное знание или умение студента; каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей компетенции, а может иметь только статус необходимого, формирующего данную компетенцию только в совокупности с другими модулями. Для каждой дисциплины

модуля формулируется вопрос (задача), по результатам выполнения которого можно судить о степени освоения студентом учебного материала и достижения определенного уровня сформированности компетенции;

- для оценки каждой из заявленных к оцениванию компетенций разрабатываются задания, по результату выполнения которых можно судить об уровне ее развития и степени освоения учебного материала модуля; возможны формулировки заданий, одновременно охватывающих материал нескольких модулей (междисциплинарные комплексные задачи), для решения которых необходимо освоение содержания соответствующих основных модулей;

- разрабатывается версия контрольного оценочного материала по спецификации, проводится учет замечаний и предложений экспертов, определение сроков и длительности контрольно-оценочного процесса, организационных, учебно-методических, технических и эргономических условий его проведения, методов обработки результатов;

- разрабатываются параллельные варианты этого материала (наборов заданий одинаковых по содержанию в каждом варианте и по сложности их решения с равной или близкой суммой весов входящих в него заданий) – для обеспечения информационной защищенности процедур оценивания рекомендуется не менее 5 вариантов;

- сопоставляются структуры и содержания контрольных оценочных средств с требованиями к уровням компетенций на данной стадии обучения студентов;

- выполняется подготовка «ключей» – наборов правильных ответов на каждое задание по вариантам;

- устанавливаются критерии (критерий) и шкала оценивания, по которым можно судить о соответствии/несоответствии уровня сформированности компетенций студентов согласно требованиям ФГОС ВПО и ООП;

- обеспечивается тиражирование необходимого для всех студентов количества вариантов;

- разрабатываются инструкции по выполнению контрольно-оценочного процесса для тех, кто будет оценивать – работников ректората, отделов методической работы и СМК, деканатов, кафедр, руководителя научной работы студента и др. Желательно исключить преподавателей-предметников по направлению подготовки;

- структура и форма оценочного листа должны быть отработаны, содержать поле требований к процедуре оценивания. В пояснении необходимо привести критерий оценки соответствия требованиям ФГОС ВПО.

Основой для проектирования и конструирования оценочных средств могут служить:

- структурные матрицы каждой из основных образовательных программ (ООП) подготовки бакалавров, магистров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки;

- модели общекультурных и профессиональных компетенций выпускников (бакалавров, магистров), построенные вузом на основе ООП;

- образцы оценочных средств, рекомендованных УМО для проведения текущего, промежуточного контроля, а также итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с ООП по направлению подготовки;

- образцы оценочных средств текущего, промежуточного контроля и итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с учебным планом вуза по направлению подготовки.

В любом случае, напомним, ключевые принципы, используемые для создания и использования фонда средств оценки компетенций, будут следующими:

- валидные контрольные измерительные материалы;
- соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;
- четко сформулированные критерии оценки;
- максимально объективные процедуры и методы оценки;
- высококвалифицированные специалисты-оценщики;

- четко прописанные рекомендации действий по итогам оценки.

Для обработки результатов оценивания лучше использовать программно-инструментальные средства компьютерной обработки оценочных материалов и модели статистических обобщений на массивах оценок: обобщенные оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций и др.

Разработка фонда оценочных средств требует от разработчиков знаний методик контроля, теории педагогических измерений для выбора вида и содержания заданий на разных этапах обучения, умения структурировать содержание учебного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов, стандартизации контрольно-оценочных процедур. Исходя из содержания ФГОС по направлениям подготовки можно предположить, что оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки студентов и выпускников в условиях реформы ВПО заключается в сочетании традиционного подхода, выработанного ходом развития отечественной высшей школы, в том числе, при реализации еще ГОС ВПО 1-го и 2-го поколений, и нового подхода, который в настоящее время создается с опорой на экспериментальные методики ведущих отечественных педагогов и современный зарубежный опыт. Соответственно, в процессе оценки будущих студентов и выпускников необходимо использовать как традиционные, так и инновационные типы, виды и формы контроля. При этом традиционные средства должны быть переосмыслены в русле компетентностного подхода, а инновационные постепенно выведены из стадии эксперимента и адаптированы для повсеместного применения в российской вузовской практике. Традиционные типы контроля, как было сказано выше, были ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества знаний, умений и навыков (ЗУН), приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин и практик — они, кстати, по-прежнему могут успешно применяться [в основном, для текущей и промежуточной аттестации], однако

при их использовании следует сделать акцент не только на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, но и на том, как эти знания и умения встраиваются в интегративную систему формируемой компетенции (компетенций). Из традиционных типов контроля к новой компетентностной образовательной модели наиболее адаптивна итоговая государственной аттестации (ИГА) – государственный экзамен и подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР). Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании учебных курсовых работ, различных видов практик и научно-исследовательской работы студента (НИРС).

Однако наряду с этим компетентностная модель обучения предполагает и внедрение совершенно новых форм контроля как на этапе итоговой, так и на этапах текущей, промежуточной аттестаций. Важнейшим условием успешной реализации перечисленных форм контроля является их комплексность и функциональность, предполагающая связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности и социальной активности выпускника.

В рамках проектирования фондов оценочных средств для определения качества подготовки выпускников на базе новых Федеральных государственных образовательных стандартов, созданных в компетентностном формате, можно выделить следующие основные направления инновационных работ для вузов:

- создание методологии разработки и процедур внедрения современной системы средств и технологий для текущей и промежуточной аттестации студентов как элемента вузовской системы мониторинга качества образования;
- совершенствование и модернизация системы итоговой государственной аттестации выпускников (оценочные средства и технологии для контроля качества компетенций).

В соответствии с п. 14 *Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного приказом Минобрнауки РФ*

от 19.12.2013 № 1367 выделяется 3 этапа формирования компетенций: знания (категория *Знать*), умения (категория *Уметь*), навыки и (или) опыт деятельности (категория *Владеть*).

1. *Знания (категория Знать)*. Обучающийся знает теоретический материал, относящийся к данной компетенции (в том числе знает правила, последовательность, алгоритм выполнения действий, умений). А так же может его воспроизвести (с разной степенью точности), ответить на уточняющие вопросы.

К оценочным средствам первого этапа можно отнести: тестовые задания, устный или письменный опрос, коллоквиум, собеседование по теоретическому материалу, зачет и экзамен, интернет-экзамен, предполагающие такую часть, как воспроизведение (изложение) теоретического материала по дисциплине. В таблице отражены примерные критерии оценивания устного ответа (сформированности компетенции на этапе *Знания*).

Таблица 1

Критерии оценки устного ответа

| Критерии оценки ответа на вопрос | Баллы |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1. Правильность и четкость ответа; отсутствие ошибок, оговорок, грамотность речи. | 2 |
| 2. Полнота ответа: знание определений понятий, основных положений, рассмотрение различных точек зрения (если вопрос предполагает, характеристика концепций (положений) разных авторов), раскрытие содержания вопроса, установление внутриспредметных и межпредметных связей. | 2 |
| 3. Собственный анализ и оценка излагаемого материала (если вопрос предполагает, сопоставление концепций (положений) разных авторов), примеры, раскрытие возможных противоречий, проблем, их оценка, формулирование выводов. | 2 |
| 4. Правильность ответов на дополнительные вопросы. | 2 |

2. *Умения (категория Уметь)*. Обучающийся демонстрирует умения (с различной степенью самостоятельности), относящиеся к данной компетенции.

К оценочным средствам второго этапа можно отнести решение задач, практических ситуаций, кейсы, коллоквиум, зачет, экзамен, предполагающих демонстрацию обучающимися умений, выполнение практических, лабораторных, самостоятельных работ (их защита или сдача преподавателю), выступление на семинарах, подготовка рефератов, эссе, проектов, микропреподавание, моделирование и т. д. Тесты, интернет-экзамен, предполагающие не только воспроизведение знаний, но и выполнение действий, например решение задачи и др. Работа может выполняться индивидуально или в группе.

В таблицах описаны примерные критерии и показатели оценивания сформированности компетенции на этапе *Умения*, критерии оценки учебных действий студентов по решению учебно-профессиональных задач (педагогических ситуаций) на практических (семинарских) занятиях.

Таблица 2

Примерные критерии и показатели оценивания сформированности компетенции на этапе «Умения»

| Критерии | Показатели | Баллы |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Степень самостоятельности выполнения действия (умения) | Свободно применяет умение (выполняет действие) на практике, в различных ситуациях | 3 |
| | Применяет умение (выполняет действие) на практике, возможны незначительные ошибки, которые студент сам исправляет | 2 |
| | Применяет умение (выполняет действие) в знакомой ситуации (по алгоритму, с опорой на подсказки преподавателя) | 1 |
| | Испытывает значительные затруднения при применении умений (выполнении действий) | 0 |
| Осознанность выполнения действия (умения) | Свободно комментирует выполняемые действия (умения), отвечает на вопросы преподавателя | 2 |

| | | |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| | В комментариях выполняемых действий имеются не значительные пропуски, не грубые ошибки, могут быть не большие затруднения при ответах на вопросы преподавателя | 1 |
| | Затрудняется прокомментировать выполненные действия (умения) и/или допускает грубые ошибки, затрудняются отвечать на вопросы преподавателя | 0 |
| Выполнение действия (умения) в незнакомой ситуации | Способен применять умение (действие) в незнакомой ситуации, выполнять задания творческого уровня | 2 |
| | Применяет, но не уверенно. Не всегда самостоятельно видит возможность этого | 1 |
| | Не может применять умения (действия) в незнакомой ситуации. | 0 |

Таблица 3

Критерии оценки учебных действий студентов по решению учебно-профессиональных задач (педагогических ситуаций) на практических (семинарских) занятиях

| Показатели ответа студента | Баллы |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Самостоятельно и правильно решает учебно-профессиональную задачу, аргументирует предлагаемое решение. Демонстрирует культуру речи, использует научную и профессиональную терминологию. | 4 |
| Самостоятельно и в основном правильно решает учебно-профессиональную задачу, аргументирует предлагаемое решение. В основном демонстрирует культуру речи, использует научную и профессиональную терминологию. Могут наблюдаться незначительные оговорки. | 3 |
| В основном решает учебно-профессиональную задачу, при этом допускает несущественные ошибки. Решение не достаточно аргументировано. Имеются несущественные ошибки в используемой терминологии. | 2 |
| В основном решает учебно-профессиональную задачу, при этом допускает несущественные ошибки. Решение мало аргументировано. | 1 |

3. *Навыки и (или) опыт деятельности (категория Владеть)*. Владение знаниями и умениями, как готовность самостоятельного применения их, демонстрировать, осуществлять деятельность в различных ситуациях, относящихся к данной компетенции. Обучающийся осуществляет (демонстрирует) деятельность (способы деятельности). Способен отбирать и интегрировать имеющиеся знания и умения исходя из поставленной цели, проводить самоанализ и самооценку.

К средствам оценивания третьего этапа можно отнести:

- выполнение и защиту итогового проекта, работы (комплексного характера);
- зачет, экзамен, предполагающие решение практической ситуации;
- презентация и защита портфолио;
- участие в конкурсах профессионально-ориентированных работ различных уровней;
- подготовка и защита курсовой и выпускной квалификационной работы;
- демонстрация умений в период практики; выполнение и защита отчета и документов по производственной практике;
- другие виды работ и заданий, предполагающие интегрированный (и/или комплексный) характер и позволяющие обучающимся продемонстрировать наибольшее количество компетенций.

Очевидно, что оценочные средства для третьего этапа будет оценивать и первые два.

В таблицах представлены примерные показатели и критерии оценки содержания итоговой работы, комплексной работы, реферата, критерии оценивания защиты проекта (кейса и др.)

Таблица 4

Примерные показатели и критерии оценки содержания итоговой работы, комплексной работы, реферата

| Наименование | Баллы |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Обоснование актуальности темы, правильность выделения цели и задач | 2 |
| Соответствие содержания теме | 2 |
| Глубина проработки материала | 2 |
| Количество источников (если реферат не предполагает иного, на 1 страницу текста 1 источник). Полнота использования источников (наличие источников за 5 лет, если реферат не предполагает иного), грамотность их анализа, наличие ссылок | 2 |
| Грамотность оформления реферата, соответствие требованиям | 2 |
| Процент собственного текста при проверке на сайте «Антиплагиат» не менее 55%, с заимствованием из одного источника (при наличии необходимых ссылок) не более 15%. | 1 |

Критерии и показатели оценивания могут использоваться на разных этапах, при необходимости преподаватель может их корректировать исходя из особенностей содержания и оцениваемых компетенций.

При выборе оценочного средства для третьего этапа педагог руководствуется тем, чтобы обучающиеся в процессе выполнения задания (проекта, работы), его презентации и/или защиты смогли продемонстрировать наибольшее количество компетенций. Это требование доводится до обучающихся на этапе выдачи им заданий (на первом занятии по дисциплине). Именно на основании этого требования обучающийся планирует свою работу, отбирает фактический материал, формы, приемы и др.⁶⁴

⁶⁴ Шестакова А.Г., Харитоновна Е. А. Фонд оценочных средств по педагогическим направлениям подготовки// "NAUKA-RASTUDENT.RU: электронный научно-практический журнал"//<http://nauka-rastudent.ru/29/3474/>

И в завершение: видимо, все же качество самих фондов оценочных средств будет выражаться в следующих их признаках:

- открытость, доступность. Оценивающийся студент имеет доступ к информационным источникам, описывающим показатели и критерии оценки, а значит, владеет инструментарием оценки, может быть убежден в ее объективности;

- обоснованность. Все лица, проводящие оценку, руководствуются одинаковыми критериями, утвержденными на уровне образовательного учреждения;

- применимость. Методы оценки соответствуют имеющимся ресурсам и учитывают традиционные формы проведения оценочных процедур;

- гибкость. Индивидуальный подход к оценке. Самопрезентация (рефлексия) студентом освоенных компетенций;

- носит накопительный и системный характер. Позволяет учитывать все показатели, полученные студентом при прохождении дисциплины, профессионального модуля, то есть оценить не только конечный разовый результат, но и процесс обучения.

Вопросы и задания по материалам Темы 14

1. Что представляют собой фонды оценочных средств?
2. Дайте представление о возможной структуре ФОС.
3. Что включает в себя процедура формирования ФОС?
4. С какой целью формируются в вузах ФОС?
5. Что представляют собой поведенческие индикаторы?
6. Подготовьте сообщения о таксономии Б. Блума.
7. Каким образом осуществляется компетентностный подход при формировании и использовании фондов оценочных средств?

Примерные темы семинарских занятий по Модулю IV

- ✓ Учебно-методический комплекс.
- ✓ ООП и рабочая программа.
- ✓ Разработка методических рекомендаций для организации различных форм учебной работы.
- ✓ Фонд оценочных средств (ФОС). Структура и принципы формирования.
- ✓ Таксономия Б. Блума.
- ✓ Компетентностный подход – отражение в фондах оценочных средств.

Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям

- Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. – СПб: Питер, 2006.
- Введение в специальность: учебн. пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988.
- Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, 2005.
- Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М., 2003.
- Мандель Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности. – М.: Директ-Медиа, 2016.
- Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1983.
- Сластенин В.А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
- Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение. – М.: Инфра-М., 2017.

Модуль V

Современные требования к педагогу

Тема 15. Педагог: профессиональные и личностные качества

Особенность педагогической деятельности.

Профессиональные нормы как исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности.

Педагогическая направленность.

Педагогические способности в структуре личности.

Профессионально-значимые качества личности.

Профессиональные умения.

Понятие о стиле педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность, деятельность по воспитанию и обучению молодого поколения существовала всегда и с незапамятных времен, когда старшие обучали молодых охотиться, защищаться от врагов, готовить пищу, ухаживать за новорожденными, одновременно передавая традиции рода или племени, понятия добра и зла, формируя и развивая знания, умения и навыки жизни и деятельности в это свое конкретное время. Позже в человеческих сообществах стала выделяться особая группа людей, которая занималась только воспитанием и обучением. Плюс, конечно, семья. Сегодня мы уже говорим о педагогической профессии, о ее видах и специализациях, о специально организованном процессе подготовки будущих педагогов, учителей, воспитателей в учебных заведениях самых разных уровней и предметах специализации, от воспитателя детского сада до педагога высшей школы.

Цели обучения и воспитания как тех, кто учится, так и самих педагогов, менялись на протяжении всей истории человечества в зависимости от особенностей каждой исторической

эпохи, которые отражались в своеобразном социальном заказе на то, какими знаниями, умениями, навыками и чертами личности должен обладать будущий полноправный член общества. Можно вспомнить Спарту, в которой воспитывались сильные и выносливые воины, и наш бывший Советский Союз, где пытались воспитать непримиримого борца с буржуазной идеологией, верного идеалам коммунизма...

Менялись века, идеологии, требования к профессиональной подготовке педагогов, а все равно всегда оставалось нечто такое, что всегда и везде ценилось учениками в их учителях.

Что же это было? Размышляя над этим, приходишь к выводам: молодые люди, прежде всего, ценят в педагогах, их личные качества и свойства, а уже потом уровень их академической предметной подготовки и методическую оснащенность. Другими словами, самые главные профессионально-педагогические качества педагога есть, прежде всего, его общечеловеческие качества. Или по-другому: в педагогической профессии общечеловеческие характеристики педагога имеют первостепенную профессиональную значимость.

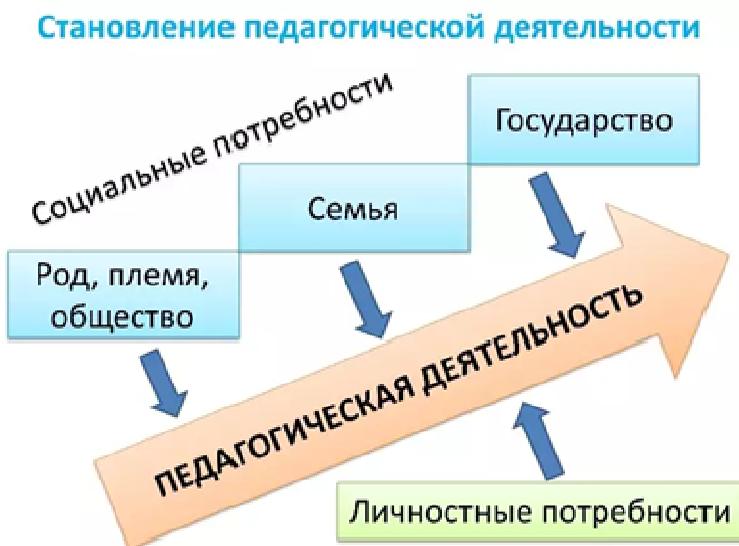
Быть любимым своими учениками означает практически все: активность их на занятии, заинтересованность в учебной деятельности, приложение стараний, доверие ко всему, что скажет педагог, и, наконец, попытки копировать его поведение, отношение ко всему происходящему, манеру говорить, смеяться, хмуриться...

Отсюда логично предположить, что основной задачей педагогического образования следует считать оказание помощи будущему педагогу в том, чтобы раскрыть его положительный личностный потенциал, чтобы помочь ему стать Человеком, а уже потом носителем научных знаний и умений.

Однако такой цели или задачи в педагогическом вузе никто никогда, к сожалению, официально не ставил. Посмотрите наши Федеральные государственные образовательные стандарты и программы подготовки педагогических кадров и вы найдете там великое множество учебных предметов, в изучении которых делается упор на количество академических знаний, а об обще-

человеческой ценности личности педагога там нет ни слова, причем не только там, но и в учебных курсах психологии, педагогики, методиках преподавания различных учебных дисциплин.

Но педагогическая профессия и педагогическая деятельность есть уникальные явления жизнедеятельности любого общества, страны, любой государственной системы. Педагог – самый главный политик, а педагоги – самая по-настоящему влиятельная и многочисленная политическая партия. И еще любопытно: о преподавателях молчат (вспоминая лишь в случаях конкурсов и пр.), зато во всю мощь средств массовой информации рассказываю о том, каковы должны быть нынешние выпускники вузов – «интеллектуальной элитой России», «интеллектуальными ресурсами России» и т. п.



Скорее всего, становление нашей профессии проходило именно так

Сегодня появилась масса программ и постановлений об улучшении качества образования, об инновациях в области обучения, причем, все эти новшества касаются только

технологических сторон образования как такового – от компьютеризации и создания электронных библиотек до Единого государственного экзамена.

Другими словами, педагога как человека, как индивидуальности, как причины и повода для духовного развития молодежи в новых постановлениях просто нет...

Имея много общего с другими видами деятельности, педагогическая отличается от них некоторыми особенностями. Рассмотрим их:

➤ объект педагогической деятельности – индивид (ребенок, подросток, юноша), группа, коллектив – активен. Он сам стремится взаимодействовать с субъектом, проявляет свое творчество, отзывается на оценку результатов деятельности и способен к саморазвитию;

➤ объект педагогической деятельности пластичен, то есть поддается влиянию субъекта, он воспитуем. Он постоянно развивается, меняются его потребности (в этом причина активности), развиваются и меняются его ценностные ориентации, мотивирующие действия и поведение. Правомерно утверждать, что процесс развития индивида полностью никогда не завершается. Содержание же педагогической деятельности строится по концентрическому принципу, а точнее, по спирали;

➤ педагогическая деятельность и процесс оказываются весьма динамичными факторами. Субъект, учитывая меняющуюся ситуацию, постоянно ищет оптимальный вариант педагогических действий, операций и средств педагогических воздействий на объект воспитания. В ней сочетаются наука и практика, педагогическое творчество;

➤ кроме субъекта-педагога, в педагогической деятельности на развитие индивида оказывают влияние другие, нерегулируемые факторы. Например, окружающая социальная и природная среда, наследственные данные индивида, средства массовой информации, экономические отношения в стране и др. Эта многофакторность влияния на индивида нередко приводит к тому, что результат педагогической деятельности значительно расходится с намеченной целью. Тогда субъекту приходится

затрачивать дополнительное время и силы для коррекции деятельности, чтобы ее продукт (результат) соответствовал цели;

➤ предмет и результат педагогической деятельности представляют собой не вещественный, а идеальный продукт, который напрямую не всегда наблюдаем. Его качество и уровень часто определяется косвенно, а не путем прямого измерения;

➤ педагогическая деятельность – это деятельность преемственно-перспективная и прогностическая. Опираясь на предыдущий опыт, субъект организует ее, при этом ориентируется на будущее, на перспективу, прогнозирует это будущее;

➤ педагогическая деятельность имеет поисково-творческий характер. Такая особенность объясняется и вызвана несколькими причинами: активностью объекта деятельности, многофакторностью влияний на объект, постоянной переменчивостью условий и обстоятельств, в которых оказывается педагог в своей профессиональной работе (об этом уже говорилось ранее). Педагогу неизбежно почти каждый раз приходится заново конструировать методы взаимодействия с воспитанниками из известных и освоенных приемов и средств.

Отсюда и ряд особенностей педагогического процесса. Назовем некоторые из них:

- поскольку педагогическая деятельность – это деятельность целенаправленная, постольку процесс преимущественно управляемый. Между тем, этот процесс протекает не только в искусственных условиях, то есть контролируемых, но и в условиях стихийных, неконтролируемых. Таким образом, это и процесс планируемый, направленный на достижение осознанной цели, и процесс стихийный, спонтанный, приводящий к случайному результату – желательному или нежелательному, даже нейтральному. И в этой взаимосвязи не всегда берет верх управляемый процесс – бывает так, что побеждает процесс неуправляемый. И не стоит удивляться тому, что усилия педагога в воспитательной работе иногда поддерживаются, а иногда разрушаются процессом стихийным. Педагогу приходится учитывать ситуацию и условия. А это возможно только при постоянной диагностике;

- педагогический процесс – это процесс целостный, одновременно охватывающий и физическое, и психическое, и социальное, и духовное развитие индивида. К тому же, индивид, живя среди людей, взаимодействует и с ними, и с группой, и с коллективом. И формируется он не по частям, а целостно;

- педагогам в их деятельности будет сопутствовать успех при гуманном и гуманистическом подходе к воспитанникам. Гуманизация педагогического процесса, отношений с учащимися означает уважительное отношение к ним, способность ценить в молодом человеке его неповторимую самобытность, формирование самоуважения и достоинства;

- педагогическая деятельность необходимо включает не только учебно-воспитательный, но и коммуникативный процесс, поэтому культура общения в этой деятельности играет особую роль. Она способна создать атмосферу доверительности, теплоты, взаимоуважения, благожелательности во взаимоотношениях педагога и обучающегося. Тогда слово педагога оказывается действенным инструментом влияния. Но грубость, жестокость, нетерпимость в тех же взаимоотношениях, бестактность в общении формируют атмосферу недоброжелательную. В такой ситуации слово педагога раздражает воспитанника, воспринимается им негативно, угнетает его. Само общение и для педагога, и для учащегося становится безрадостным, нежелательным, а слово малодейственным или даже разрушительным фактором;

- в педагогической деятельности заключается процесс и руководство, управление. Обычно процесс строится по вертикали: сверху вниз, от руководителя к подчиненному, от обучающего к обучающемуся. В этом процессе заключены значительные возможности для придания этой деятельности атмосферы доброты, благожелательности, подлинного взаимоуважения. При этом исчезает психологический барьер между ними; между старшими и младшими, между опытными и неопытными членами группы устанавливается подлинное сотрудничество. Конечно, при этом ответственность старших за младших – моральная, правовая, психологическая – остается, но

она смягчается, как бы не замечается, и, в то же время, одинаково возлагается на всех.

Итак, понятия «учитель» и «педагог», обозначающие лиц, занимающихся педагогической деятельностью, часто употребляются как синонимы, хотя спектр значений, которые вкладываются во второе из них, значительно шире. *Учителем* обычно называют педагога общеобразовательной школы, преподающего один или несколько учебных предметов. *Педагог* – общий термин, употребляемый для обозначения лиц, занимающихся различными видами образовательной деятельности.

По социальному статусу педагогов подразделяют на два вида:

а) профессионалы, то есть лица, работающие за плату и обычно имеющие специальную подготовку;

б) лица, реально выполняющие обучающие и воспитательные функции, будучи специалистами в иных областях. К числу неформальных педагогов могут быть отнесены родители, разного рода наставники, лидеры малых групп, научных школ и т. д., чьи знания и опыт становятся достоянием других.

Можно ли называть педагогической деятельностью человека, который обучает и воспитывает других, не занимаясь ею профессионально? Очевидно, да, поскольку потребность быть учителем, воспитателем может возникнуть у любого взрослого человека на определенной стадии его личностного и профессионального развития. Смысл, который мы вкладываем в понятие «учитель» значительно шире, чем наименование человека, занимающегося педагогической деятельностью профессионально. Учителем для каждого из нас может стать любой человек, взаимодействие с которым оставило глубокий след в нашей душе, жизни, научило нас чему-либо, побудило к изменению и личностному росту. Однако педагогическая деятельность не всегда есть там, где возникает взаимодействие между двумя людьми, ведущее к изменению и развитию одного из них, так как зачастую такое взаимодействие происходит стихийно, в ходе общения и другой деятельности, и осознается лишь тем, на кого оно повлияло, да и то с течением времени.

Педагогическая деятельность основывается на целенаправленном, специально организованном педагогическом взаимодействии, целью которого является создание условий для развития обучающегося и воспитывающегося (если родители, мастер на производстве и любой другой специалист ставят перед собой данные цели и организуют процесс педагогического взаимодействия, то их деятельность вполне можно назвать педагогической).

Для обозначения вида профессиональной деятельности, основным содержанием которой является воспитание, обучение, образование и развитие учащихся и воспитанников, существует такое название – *профессионально-педагогическая деятельность*. Под понятием «педагогическая деятельность» будем далее иметь в виду именно данный вид деятельности.

Для того, чтобы понять природу и специфику педагогической деятельности, выделить ее особенности, попробуем сравнить ее с любой другой, например, производственной.

Деятельность – специфически человеческая форма активности, направленная на преобразование человеком окружающего мира и самого себя. В зависимости от направленности деятельности на производство материальных или духовных ценностей выделяют два ее вида: материальную и духовную. Различия данных видов деятельности проявляются и в их структуре. Если деятельность рассматривать не как процесс, а как некую субстанцию, можно выделить в любой их них общие структурные компоненты: субъект, объект (предмет), средства, продукт (результат).

Отличие педагогической деятельности от любой производственной заключается в ее духовном характере, что определяет своеобразие всех ее компонентов.

Таблица 5

Структура производственной и педагогической деятельности

| Компоненты | Производственная | Педагогическая |
|------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Субъект | Инженер, техник, рабочий | Педагог |
| Объект (предмет) | Предметы труда: материалы, технологии | Формирование и развитие личности учащегося |
| Средства | Оборудование, механизмы | Методы и средства обучения и воспитания, сама личность педагога |
| Продукт | Материальные ценности | Духовные ценности: образованность, воспитанность личности |

В центре любой деятельности «субъект» тот, кто совершает эту деятельность, а «объект» – то, на что эта деятельность направлена, а также «продукт» – как трансформированный, измененный объект (предмет) деятельности. *Специфика педагогической деятельности связана, прежде всего, с особенностями «объекта» и «продукта» данной деятельности. В отличие от любой другой деятельности «объект» педагогической очень условно может быть назван таковым, так как это процесс формирования и развития личности, практически не поддающийся «обработке», изменениям без опоры на ее индивидуальность, ее особенности, без включения механизмов саморазвития, самоизменения, самообразования. Педагог имеет дело с высшей ценностью – личностью учащегося, который является субъектом своей собственной деятельности по саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению: без обращения к ее внутренним силам, потенциам, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным.*

Данное требование, предъявляемое к любой педагогической деятельности, особенно актуально для педагога, преподавателя, имеющего дело с любыми возрастными группами учащихся.

Например, вхождение молодого человека в новую для него позицию студента часто затрудняется в связи со слабой

готовностью к самостоятельной деятельности. Возникает противоречие между новыми задачами и имеющимися возможностями, между новой системой отношений и привычными стереотипами построения данных отношений в общеобразовательной школе. Необходимо и помнить, что ведущими видами деятельности здесь являются и учение, и интимно-личностное общение, вот почему многое зависит от тех отношений, которые устанавливаются у него со сверстниками, с педагогом. И педагогу надо быть готовым к постоянной смене отношений и ролевой позиции, потому что он имеет дело с человеком, находящимся в ситуации интенсивного социального взросления и индивидуально-личностного развития, и становления. Особое значение приобретает в этот момент педагогическая позиция, установки педагога, в основе которых должно лежать отношение к личности обучающегося как к самоценности, к активному деятелю, ориентация на построение *«субъект-субъектных» отношений — отношений сотрудничества и совместной творческой деятельности в процессе обучения.* В таких условиях «объектом», на который направлена совместная деятельность педагога и учащегося становится не столько сама личность обучающегося, сколько процесс ее развития и совершенствования: усвоения необходимых для этого знаний и способов деятельности, а также развития задатков и способностей, духовно-нравственного становления. Таким образом, *сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности.*

Перевод учащегося в субъектную позицию становится возможным в педагогическом процессе, если педагог выступает в нем как организатор. Своеобразие педагогической деятельности, по мнению ряда исследователей, заключается в том, что она является еще и *управленческой деятельностью, «метадеятельностью»*, подстраивающейся под деятельность учащихся. Если профессионалам в любой сфере деятельности достаточно хорошо и грамотно выполнять свою деятельность, то педагог призван не только сообщать знания, а организовывать учебную и внеучебную деятельность учащихся. Одна из педагогических истин такова: *плохой учитель сообщает истину, а хороший помогает ее*

находить. Педагогу необходимо постоянно помнить о том, что передать другому свои знания и опыт, свою систему ценностей невозможно. Он может лишь создать условия для того, чтобы человек захотел с его помощью учиться и совершенствоваться.

Сложный, неоднозначный характер педагогической деятельности связан именно с тем, что педагог имеет дело с развивающейся личностью, которая обладает своей собственной индивидуальностью, причем и в школьном классе, и в вузовской аудитории обычно представлен широкий спектр поразительно разных личностей.



А. Маслоу

И еще стоит помнить: гуманная цель педагогической деятельности подчас в реальной педагогической практике оборачивается своей противоположностью, когда педагог, ориентирующийся на будущее подопечного, забывает о его настоящем и считает, что оправданы любые средства, позволяющие добиться данной цели. У обучающегося, устремленного в будущее, есть и свои актуальные, сиюминутные потребности.

Здесь всегда вспоминается А. Маслоу⁶⁵, один из основоположников гуманистического направления в педагогике и психологии, считавший, что к актуальным, базовым потребностям человека, помимо физиологических (в еде, пище, отдыхе, движении и т. д.) относятся: потребность в безопасности, потребность в принадлежности и любви, потребность в признании, потребность в самоактуализации (реализовать свой личностный потенциал, быть самим собой не только в будущем, но и в настоящем). Гуманистическая природа педагогического труда педагогического труда обнаруживается только в гуманной деятельности самого педагога, в его педагогической позиции, в тех средствах и методах, которые он выбирает для осуществления своей деятельности.

Гуманистический потенциал педагогической деятельности заключается также в том, что *она создает возможности для развития и личностного роста самого педагога, удовлетворения его собственных базовых потребностей.*

К основным характеристикам любой профессиональной деятельности, влияющим на выбор профессии, относятся:

- содержание профессиональной деятельности и обусловленные им возможности самореализации личности (соответствие интересам и способностям, творчество в труде, возможность самосовершенствования);
- общественная значимость труда, определяемая его результатами и последствиями (полезность людям и обществу);
- общественная оценка трудовой деятельности человека, социальный статус профессии (уважение окружающих, общественное признание);
- режим и условия труда: социально-экономические (характер труда, оплата и другие виды вознаграждения за труд);

⁶⁵ **Абрахам Маслоу** (1908-1970) – известный американский психолог, основатель гуманистической психологии. Широко известна «Пирамида Маслоу» – диаграмма, иерархически представляющая человеческие потребности. Однако ни в одной из его публикаций такой схемы нет, Маслоу считал, что иерархия потребностей не является фиксированной и в наибольшей степени зависит от индивидуальных особенностей каждого человека.

морально-психологические (возможности межличностного общения, достижения успехов, профессиональный рост) и т. д.

И трудно найти профессию, удовлетворяющую всем требованиям человека, поэтому чаще всего он вынужден определять свои приоритеты. К сожалению, у большей части наших современников сегодня преобладает утилитарно-прагматичная точка зрения на выбор профессии, побуждающая искать в ней первым делом средство удовлетворения материальных потребностей. Между тем, наличие значимой работы, благодаря которой люди могут развивать и реализовывать свой творческий потенциал, главная социальная потребность личности. В условиях, когда человек вынужден использовать только малую часть своего потенциала, возникает психологическое отвращение к работе, что влияет не только на ее качество, но и на качество жизни самого человека.

Творческий характер педагогической деятельности связан с ее гуманистической природой, побуждающей учителя к *постоянному поиску и решению сложных педагогических задач, поэтому творческий потенциал педагога во многом зависит от степени его креативности – способности создавать нечто новое, оригинальное, принимать нестандартные решения.* Способность к творческой деятельности в той или иной степени ее продуктивности присуща каждому. В педагогическом творчестве выделяют несколько уровней:

- репродуктивный – уровень воспроизведения готовых рекомендаций, освоения того, что создано другими;
- уровень оптимизации, характеризующийся умелым выбором и целесообразным сочетанием известных методов и форм обучения;
- эвристический уровень – поиск нового, обогащение известного своими собственными находками;
- исследовательский, лично самостоятельный – педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности.

Педагогическое творчество – это не только поиск и нахождение нового, оно заключается в многообразных формах и способах творческой самореализации личности, а, следовательно, может быть раскрыто как процесс развертывания и проявления универсальных способностей и существенных сил педагога.

В педагогическом труде много такого, что роднит его с творчеством артиста, режиссера, скульптора, архитектора и представителей других творческих профессий. Выдающийся русский педагог XIX века К. Д. Ушинский называл педагогику *наукой и искусством воспитания*. Педагогическая деятельность близка художественной творческими процессами, в которые включен педагог и которые требуют от него вдохновения, озарения, спонтанности, артистичности, владения своей личностью как основным ее инструментом.

Безусловно, творческий поиск и творческое отношение к делу составляют условия эффективности любой профессиональной деятельности, но именно в педагогической они являются нормой, без которой данная деятельность не может осуществляться полноценно. При этом надо помнить и понимать, что никакая человеческая деятельность сама по себе не порождает креативное отношение человека к миру – это отношение само является условием творческой деятельности. Самореализация педагога может осуществляться и прогрессивным, творческим путем, и регрессивным, ведущим к успокоенности, иллюзии неисчерпаемости прошлого опыта, отсутствию движения вперед... Труд только тогда становится истинно творческим, когда в отношении к нему сочетаются: заинтересованность, увлеченность, чувство долга, ответственности перед обществом. Осознание общественного смысла своего труда – мощная предпосылка развития педагогического творчества. А достижение первых, пусть даже небольших результатов в воспитании и обучении рождает чувство удовлетворения, эмоциональный подъем, наслаждение трудом.

Творческий характер педагогической деятельности создает предпосылки для удовлетворения морально-психологической потребности педагога в достижении успеха, профессионально-

личностном росте, который измеряется не столько карьерным ростом, сколько продвижением к высшему уровню мастерства и жизненной мудрости, реализации своего человеческого предназначения.

Наша профессия имеет и важное социальное назначение – осуществлять связь поколений. Каждое новое поколение, вступающее в жизнь, должно овладеть обобщенным опытом предыдущих, который отражен в научных знаниях, морали, обычаях, традициях, способах и приемах труда и т. д. Социальное назначение педагога в том, чтобы аккумулировать в себе этот опыт и передать своим воспитанникам. *Педагог управляет процессом развития личности обучающегося, определяя перспективы развития общества.*

Педагогическая деятельность всегда предполагает определенные воздействия, целью которых являются качественные изменения в жизни людей. Наряду с воздействием и управлением педагог создает условия для воспитания и самовоспитания личности, для развития индивидуальности. Педагогическая деятельность – это система действий, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач. Н. В. Кузьмина⁶⁶ выделяет такие компоненты педагогической деятельности: *конструктивный, организаторский и коммуникативный*. К этому необходимо прибавить и *гностический компонент*, знания педагога, ту базу, которую ему дают в вузе. Рассмотрим отдельные компоненты более подробно.

Конструктивный компонент – деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебного материала, созданием планов. На этом компоненте строится основная деятельность педагога, преподавателя. В своей конструктивной деятельности педагог опирается на учебные планы, программы, учебники, методические пособия и др. Но все эти материалы должны преобразовываться под влиянием тех задач, которые он ставит перед собой в зависимости от конкретных детей, конкретных ситуаций. Организация каждого занятия начинается с

⁶⁶ **Нина Васильевна Кузьмина** (род. 1923) – российский педагог, психолог. Специалист в области теории и истории педагогики, методологии педагогических исследований, изучения профессионального мастерства педагога.

планирования, обдумывания своего поведения, расстановки материала, связывания его в единую цепь изложения, формулирования дополнительных вопросов. Это планирование меняется в зависимости от педагогического мастерства. Конструктивная деятельность включает планирование:

- содержания будущей педагогической деятельности (план работы вообще);
- системы и последовательности собственных действий (что, как и в какой последовательности должен делать сам);
- системы и последовательности действий учащихся (коллектива в целом, отдельных групп в нем и конкретных учащихся в зависимости от их особенностей).

В конструктивной деятельности, по данным психологических исследований, у молодых педагогов достаточно много трудностей. Они часто увлечены обилием материала в ущерб логической его структуре, не очень хорошо систематизируют сам материал, не имеют тенденции связать его с прошлым опытом школьника, включить в структуру его деятельности.

Организаторский компонент тесно связана с конструктивной и без нее немислима. В деятельности обучающего каждое педагогическое действие носит организаторский характер. Вместе с тем качество проекторочной деятельности может быть более высоким, чем организаторской. Ведь иногда на педагогической практике студенту ставят «пять» за конспект урока и «два» за его реализацию.

Организаторская деятельность имеет три аспекта:

- организация своего изложения (рассказ, беседа);
- организация своего поведения, действий в условиях деятельности;
- организация деятельности учащихся (коллективной, групповой и индивидуальной).

Успех организаторской деятельности зависит от того, как педагог умеет сочетать эти аспекты. На практике часто преобладает один из них. Или преподаватель дает интересные уроки, очень много любопытной информации, а учащиеся его не любят. Он увлечен собственным рассказом и не замечает реакции

аудитории на происходящее. А ведь главное в педагогической деятельности – добиться, чтобы обучающиеся хорошо знали, говорили, доказывали, рассуждали и находили истину – без этого невозможно обучение. Поэтому в учебной деятельности важно организовать не только свою, но и деятельность учащихся. Основными видами деятельности в разные периоды развития являются игра, учение, общение, учебно-профессиональная деятельность – и педагог должен уметь направлять каждую из них. Как правило, многие педагоги умеют лучше организовывать учебную и познавательную деятельность, а остальным видам деятельности не уделяют должного внимания.

Коммуникативный компонент – важный фактор успеха педагога – от того, как сложатся его отношения с учащимися, зависит успех его работы. Представления о том, как педагоги должны относиться к учащимся, формируется гораздо раньше представлений о том, каким должно быть преподавание. Учащийся представляет себе внешний облик и характер учителя, внешние атрибуты деятельности и оценивает учителя на основании этого. Лучшие педагоги, как правило, следят за собой, контролируют свое отношение к обучающимся, не выделяют никого. Они особенно пристально ищут хорошее, за что можно похвалить, и это является принципом их работы. Но при этом отношения обучающий – обучающийся не только не *постоянны*, но и *ситуационны*. Один и тот же педагог может по-разному оцениваться учащимися разных групп и курсов. У педагога даже, к сожалению, может быть конфликт с одной группой, а другой он будет восприниматься очень хорошо.

Исследователи выделяют и другие компоненты педагогической деятельности:

- *гностический* – он включает умения анализировать педагогическую ситуацию; формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения (*стратегические задачи* – это *сверхзадачи*, которые определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности; в реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в *тактические задачи*; *оперативные задачи* – это текущие

задачи, возникающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности); вырабатывать стратегии решения педагогических задач; оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации;

- *проектировочный* – включает умения: формулировать систему целей и задач; планировать деятельность учащихся; планировать собственную деятельность.

Скажем теперь и об особенностях педагогической деятельности:

➤ большая общественная значимость труда, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности;

➤ высокая общественная ответственность;

➤ определяющая роль личности педагога в результатах педагогического труда;

➤ высокий уровень занятости, связанной с постоянной необходимостью работать над собой;

➤ творческий характер деятельности;

➤ педагогическая деятельность осуществляется в ходе постоянного взаимодействия между обучающим и обучающимися;

➤ постоянное общение с молодежью;

➤ коллективный характер педагогической деятельности.

Есть такой термин – *педагогическое общение* – общение, способствующее решению педагогических задач. Оно является *основой* педагогической деятельности, поскольку без него вообще немислим педагогический процесс, не может быть реализована любая методика.

Общение педагога с детьми становится педагогическим при соблюдении следующих условий:

➤ постановка педагогических задач;

➤ определение путей и способов их решения;

➤ планирование общения как процесса решения поставленных задач;

- реализация плана общения в педагогической деятельности;
- анализ и оценивание результатов общения.

То есть, педагогическое общение представляет собой сложный процесс, в котором педагог не «просто общается» – он управляет коммуникативной деятельностью (общением), решая задачи обучения и воспитания, развития их личности учащегося.

В. А. Кан-Калик⁶⁷ выделил стадии или этапы педагогического общения:

- моделирование предстоящего общения (прогностический этап);
- организация общения (начальный этап, называемый также коммуникативной атакой);
- управление общением в педагогическом процессе (основной этап);
- анализ осуществленного общения (аналитический этап)⁶⁸.

Эти стадии образуют цикл педагогического общения, при котором за 4-й стадией (анализом) вновь следует 1-я (моделирование) и т. п. На стадии моделирования происходит прогнозирование, выработка педагогом модели общения с учащимися.

Основная цель, которую требуется достичь на стадии организации общения – взять на себя инициативу в общении (поэтому этап и называется иначе несколько агрессивно – «коммуникативная атака»).

Инициатива в педагогическом общении – ключевое понятие, позволяющее представить роль педагога в общении с учащимися. Именно неумение его с первых секунд взять инициативу в свои руки является основной причиной недисциплинированности. Владение инициативой подразумевает

⁶⁷ **Виктор Абрамович Кан-Калик** (1946–1991) – известный советский педагог.

⁶⁸ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

организацию коммуникативной деятельности, направленной на решение выдвинутых педагогом воспитательных задач. Это не означает, что педагог обязательно должен говорить больше всех – зачастую гораздо лучше, когда, в основном, говорят учащиеся, а педагог лишь направляет общение.



В. А. Кан-Калик

На стадии управления общением необходимо удерживать «завоеванную» в начале общения инициативу, развивать успех. Для этого надо:

- не затягивать организационное начало;
- после организации общения сразу переходить к следующему этапу и вообще стараться не допускать промежутков неорганизованности;
- ставить вопросы и задачи, которые способны уже в начале общения мобилизовать обучающихся;
- наряду с речью использовать невербальные средства общения, устанавливать зрительный контакт;
- каждое слово, жест, движение педагога должны быть четкими, уверенными, несуетливыми;
- следует внимательно относиться к своему внешнему виду, выглядеть опрятно, собранно, бодро;
- быть эмоциональным, демонстрировать учащимся свой интерес к ним, свою увлеченность предметом общения;

- общаться со всей группой учащихся, никого, не упуская из вида;

- общение с коллективом учащихся обязательно должно иметь и личностный аспект – обращение не только ко всем сразу, но и к отдельным людям;

- стараться почувствовать социально-психологическое единство с учащимися;

- формировать у обучающихся чувство общности настроения, интересов и стремлений, дружеского единения, создавать атмосферу сотрудничества;

- настроиться на положительное восприятие;

- демонстрировать дружелюбие;

- пресекать нарушений дисциплины, дезорганизующих действий, не нарушая при этом предыдущего правила;

- стараться увидеть, на кого из учащихся (на их знания, опыт, интересы, коммуникабельность) уже можно опереться в общении, а кого предстоит заинтересовать, убедить, организовать, разговорить;

- ставить яркие и притягательные цели, показывать интересные пути достижения целей;

- избегать стереотипных негативных установок на данный коллектив учащихся или отдельных молодых людей;

– стремиться к пониманию каждой педагогической ситуации, ситуативной внутренней настроенности учащихся, демонстрировать им свое понимание их настроения, добиваться взаимопонимания;

- не злоупотреблять запретами и негативными оценками;

- в борьбе за инициативу в общении не игнорировать и не давить разумные инициативы воспитанников: замечать конструктивные идеи и помогать их развивать.

Стадию анализа хода и результатов педагогического общения часто называют стадией «обратной связи». Ее главное значение – диагностика и коррекция педагогического общения. При анализе, видимо, следует:

■ вспомнить ход общения и соотнести его с моделью. Насколько верно смоделировано педагогическое общение? Какие

отступления от модели были и почему? Насколько верно строилось общение в непредусмотренных заранее ситуациях?

- соотнести поставленные задачи с полученным результатом. Насколько удалось решить задачи? Какие задачи остались нерешенными и почему?

- сделать выводы. Какие ошибки были допущены на каждой стадии, начиная с моделирования? Как их можно устранить? Какие возможности общения были использованы недостаточно?



К. Левин

Результаты анализа учитываются при следующем моделировании и осуществлении педагогического общения. Таким образом, последовательное осуществление цикла технологических стадий способствует совершенствованию педагогического общения: педагог развивает свой коммуникативный опыт и «подстраивается» под конкретный коллектив учащихся, конкретных молодых людей, учитывая особенности и динамику их развития.

Выше мы уже выяснили, что управление деятельностью обучающихся, педагогическое руководство – обязательная часть педагогической профессии. *Стиль педагогического руководства* –

совокупность индивидуально-типологических особенностей взаимодействия педагога с учащимися.

Понятие «стиль педагогического руководства» может иметь следующие значения:

- стиль руководства, присущий конкретному педагогу (индивидуальный стиль педагогического руководства);

- тип руководства, обладающий определенными свойствами.

Существует несколько классификаций стилей педагогического руководства. Среди них наиболее распространена классификация, разработанная К. Левиним⁶⁹. Согласно этой классификации, выделяются три основных стиля педагогического руководства: *авторитарный, попустительский (анархический, игнорирующий, либеральный) и демократический (сотрудничающий)*. Авторитарный, попустительский и демократический стили достаточно редко встречаются «в чистом виде». Чаще всего можно сказать лишь, что педагог тяготеет к тому или иному стилю руководства, или что он избрал тот или иной стиль в данной конкретной ситуации⁷⁰.

Принадлежность человека к той или иной профессии вообще-то четко проявляется в особенностях его деятельности и образа мышления. Напомним: по классификации, предложенной Е. А. Климовым (см. выше), *педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек*. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству

⁶⁹ Курт Цадек Левин (1890-1947) – немецкий, а затем американский психолог, чьи идеи оказали большое влияние на американскую социальную психологию и многие другие школы и направления, в особенности, на теорию культурного развития Выготского и исследователей «круга Выготского». Многие вопросы, которыми он занимался, стали основополагающими для психологов – уровень притязаний, групповая динамика, социальная перцепция, игровые ситуации, стремление к успеху и избегание неудач, теория поля, временная перспектива.

⁷⁰ Сидоров В. В. Введение в педагогическую профессию. [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. – <http://siv.com/load/1/15-1-0-131>.

долга и ответственности. В связи с этим наша профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа *человек – человек* заключается в том, что, имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятельность других представителей профессий типа *человек – человек* также требует взаимодействия с людьми, но там это связано с тем, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. В профессии педагога задача – *понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.*

Таким образом, одной из особенностей педагогической деятельности является то, что ее объект имеет двойственную природу: с одной стороны – это ученик во всем богатстве его жизнедеятельности, с другой – это те элементы общественной культуры, которыми владеет педагог и которые служат строительным материалом для формирования личности. Поэтому педагогическая профессия требует сложной подготовки – творческой, общекультурной, человековедческой и специальной.

Педагогическая деятельность, являясь творческой по своей сути, требует от каждого педагога созидательного подхода к своей профессиональной деятельности. Однако степень творческой реализации конкретного учителя зависит от его мотивов, личностных качеств, индивидуальных способностей, уровня знаний, общекультурного и профессионального опыта. Поэтому педагогическое творчество может быть реализовано на разном уровне. В. А. Кан-Калик и др. выделили следующие уровни педагогического творчества⁷¹:

➤ *уровень элементарного взаимодействия* с коллективом учащихся. Используется обратная связь, корректируются воздействия по результатам. Но педагог действует по шаблону;

⁷¹ Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.

➤ *уровень оптимизации деятельности* на занятии, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

➤ *уровень эвристический*. Педагог использует творческие возможности живого общения с учащимися;

➤ *уровень творчества* (самый высокий) характеризует педагога его полной самостоятельностью. Педагог может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности учащегося, конкретному уровню обучаемости, воспитанности, развития.

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, учитель-творец видит и идет дальше. Он преобразует педагогическую действительность, борется за преобразования.

Н. В. Кузьмина (см. выше), определяя сущность педагогического творчества, отмечает: «*Творчество педагога видят в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей... Педагогическая деятельность – есть процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач, подчиненных общей конечной цели – формированию личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения*»⁷². Профессиональное своеобразие педагогического труда состоит в том, что в нем невозможна полная алгоритмизация, хотя, конечно, существует некоторое постоянство используемых приемов и навыков. Применение таких *стандартизированных* методов в постоянно меняющихся, нестандартных ситуациях требует постоянной модернизации и коррекции. И именно на стыке существующих технологий появляются новые педагогические методы и системы.

Педагогический труд нетворческим и не бывает, и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого

⁷² Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.

учителя, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Если же действия человека, работающего с детьми, не учитывают этих особенностей, то его труд лежит уже за гранью того, что называется «педагогический». Педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства, по обоим своим компонентам всегда предполагает творчество⁷³.

Творчество педагога сопряжено с творческим процессом каждого учащегося и с творческим процессом всего коллектива. Педагогическое творчество требует от педагога умения управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у учащихся как субъектов деятельности, осуществлять творческий процесс педагогического общения.

Ученые выделили такие признаки креативности, как *оригинальность, зфрстичность, фантазию, активность, концентрированность, чуткость, чувствительность*. Педагогу-творцу присущи и такие качества, как *инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память*.

Компонентный состав творческой деятельности рассматривается исследователями, например, таким образом:

- *мотивационный* (потребность в поиске нестандартных способов решения педагогических задач; в самосовершенствовании в применении своих творческих способностей в педагогической деятельности);

- *ориентационный* (знание теории и методики педагогического творчества; знание о специальных видах творчества, а именно – литературном, музыкальном, техническом и т. д.;

- *исполнительный* (умение творчески перерабатывать необходимую информацию; предвидеть результаты учебно-воспитательной работы; разрабатывать средства, способы,

⁷³ Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987.

приемы обучения и воспитания, отличные от традиционных; умение организовать совместную с учащимися творческую деятельность; анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов, приемов в свою профессиональную деятельность);

■ *контрольно-оценочный* (потребность в самоанализе результатов собственной деятельности с целью разработки новых педагогических средств; адекватная самооценка, то есть знание о своих педагогических творческих возможностях⁷⁴).

Определенный уровень творчества доступен каждому человеку. Говоря о педагогическом творчестве, возможно выделение разных уровней. К примеру, В. А. Кан-Калик предлагает четыре уровня: *воспроизведения имеющихся рекомендаций; оптимизация учебно-педагогической деятельности; эвристический; личностно-самостоятельный*⁷⁵.

В. И. Загвязинский говорит о трех уровнях педагогического творчества: *открытия; педагогические изобретения; усовершенствования*⁷⁶.

В. А. Бухвалов⁷⁷ формулирует уровни педагогического творчества так:

1-й уровень – повышение эффективности дидактической системы путем внесения в нее известных приемов, методов, форм;

2-й уровень – повышение эффективности дидактической системы путем внесения в нее известных приемов, методов, форм с целью их применения в новой ситуации;

3-й уровень – педагогические изобретения, использование которых предполагает изменение не всей дидактической

⁷⁴ Князева Л. Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза: Дис...канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1991.

⁷⁵ Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.

⁷⁶ Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987.

⁷⁷ **Валерий Алексеевич Бухвалов** (род. 1957) – латвийский педагог и политик.

системы, а только одной или нескольких ее частей (создание нового методического приема, формы или метода);

4-й уровень – создание новой дидактической системы из известных приемов, методов, форм (новизна ее заключается в появлении новых связей между ними);

5-й уровень – создание принципиально нового направления в дидактике – педагогике творчества учащегося, или сотворчества (сотворчество – это педагогика самостоятельного творчества и учителя, и учащихся, где основу будет составлять усвоение учащимися методов деятельности через решение творческих задач, составленных педагогом)⁷⁸.

И в завершении нашего разговора о личности педагога, хотелось бы добавить несколько советов, которые дает администрация одного из учебных заведений США в качестве памятки для своих новых коллег (безусловно, автор их откорректировал...):

❖ по-доброму относитесь к учащемуся, не обсуждайте с ним один на один проблемы морали, политики и религии;

❖ разговаривайте на правильном языке, как в классе/аудитории, так и на улице;

❖ помогайте учащимся достичь знания путем практических примеров из жизни, не читайте им нотации. Никогда не давайте на занятиях формальных правил;

❖ ведите занятия в форме беседы (вопросы и ответы);

❖ во время беседы с учащимся дайте ему возможность вести ее в процентном отношении – 50% – он; 50% – вы;

❖ делайте одно дело, не беритесь за несколько сразу;

❖ никогда не задавайте вопросов, предполагая, что на него будет трудно ответить;

❖ никогда не спрашивайте учащегося: «Ты понял?». Лучше протестируйте его знания;

❖ избегайте монотонности в вопросах и ответах;

⁷⁸ Бухвалов В. А. Алгоритмы педагогического творчества. – М: Просвещение, 1993.

- ❖ разговаривайте с учащимися на равных как с достойными собеседниками;
- ❖ никогда не прерывайте ответ учащегося;
- ❖ никогда не говорите: «Я не знаю», лучше скажите: «Поговорим об этом на следующем занятии». Дайте себе возможность найти ответы на все вопросы;
- ❖ гордитесь своей профессией, будьте профессионалом.

Вопросы и задания по материалам Темы 15

1. В чем, по-вашему, заключаются особенности педагогической деятельности?
2. Подготовьте сообщения о профессиональных нормах и педагогической этике.
3. Что такое *педагогическая направленность* личности?
4. Расскажите о профессионально значимых качествах личности педагога.
5. Что мы имеем в виду, говоря о профессиональных умениях педагога?
6. Подготовьте сообщения о стилях педагогической деятельности.

Тема 16. Профессиональная деформация и профессиональное эмоциональное «выгорание» педагога

Профессиональная деструкция и деформация.

Факторы развития профессиональных деформаций.

Основные формы профессиональной деформации личности педагога.

Главные составляющие синдрома профессионального выгорания педагога.

Возможные способы преодоления профессиональных деформаций педагога.

Будущим педагогам, конечно, необходимо знать, что освоение профессии, профессиональный труд в течение достаточно длительного промежутка времени неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, способствующих успешному осуществлению деятельности, а с другой – подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются и функционируют как негативные, нарушающие целостность личности, снимающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как *профессиональные деструкции или деформации*.

Многие профессии накладывают на человека свой отпечаток. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется так называемый *профессиональный тип личности*. Это проявляется по-разному: в определенном профессиональном жаргоне, взглядах на жизнь – например, у педагогов может появиться привычка говорить громко и внятно.

Самая крайняя форма изменений, которые накладывает профессия, называется, как мы сказали выше, профессиональной *деформацией*. И наибольшее влияние профессиональная деформация сказывается на личностные особенности

представителей тех профессий, работа которых связана с людьми (чиновники, руководители, работники кадровых служб, педагоги, психологи, учителя, военнослужащие, медицинские работники и т. д.).

Профессиональная деформация личности – это [нередко полное] изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые происходят под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности.

Степень выраженности профессиональной деформации педагога определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности.

Вот некоторые факторы развития профессиональных деформаций педагога:

- *объективные*, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, учебно-пространственной средой;

- *субъективные*, обусловленные личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений. Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это и осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению;

- *объективно-субъективные*, порождаемые системой и организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Любопытно, что профессиональная деформация может передаваться как болезнь от одного педагога к другому – здесь большое влияние имеет *системное поведение* людей, то есть закрепленные в сознании педагогов многовековые нормы и стереотипы, представления о способах общения и типичном поведении в образовательном учреждении любого типа. В групповом профессиональном сознании закрепились совершенно определенная техника взаимодействия обучающий –

обучающийся, которая передается из поколения в поколение через десятилетия и столетия.

Основные формы профессиональной деформации личности педагога:

- общепедагогические деформации, которые характеризуются сходными изменениями личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью;

- типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функций педагогической деятельности в поведенческие комплексы;

- специфические деформации личности педагога, обусловленные спецификой преподаваемой дисциплины;

- индивидуальные деформации, определяющиеся изменениями, происходящими с подструктурами личности и внешне не связанные с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, отношения к педагогической профессии.

Можно выделить профессиональные деформации, влияющие конкретно на личностный уровень – негативные изменения характера, проявляющиеся в повседневной жизни и в профессии – личностные изменения, негативно влияющие на профессиональную деятельность. Конечно, это деление условно:

- ✓ авторитарность;
- ✓ демонстративность;
- ✓ доминантность;
- ✓ агрессивность;
- ✓ равнодушие (педагогическая индифферентность);
- ✓ поведенческий трансфер;
- ✓ социальное лицемерие;
- ✓ выученная/обученная беспомощность;
- ✓ неадекватная самооценка;
- ✓ педагогический догматизм;
- ✓ информационная пассивность;

- ✓ формализм;
- ✓ некомпетентность;
- ✓ консерватизм;
- ✓ ролевой экспансионизм;
- ✓ монологизм;
- ✓ дидактичность.

Подробнее:

- *авторитарность* педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, полном единоличном осуществлении всех управленческих функций, использовании, преимущественно, распоряжений, директив, рекомендаций, указаний. Авторитарность обнаруживается и в снижении саморефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога;

- *демонстративность* – качество личности, проявляющееся в эмоционально резко, контрастно окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Известная демонстративность педагогу, в принципе, профессионально необходима. Однако если она начинает определять стиль поведения, то заметно снижает качество педагогической деятельности, становясь только средством самоутверждения;

- *доминантность* обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему ведь даны права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Доминантность как профессиональная деформация присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет...

- *педагогическая агрессивность* проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим учащимся, в приверженности к карательным педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу;

- *социальное лицемерие* педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений;

- *педагогическая индифферентность* (равнодушие) характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое равнодушие развивается на основе обобщения личного [отрицательного] опыта педагога. Развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия;

- *выученная беспомощность* формируется тогда, когда субъект убеждается, что ситуация, в которой он оказался и которая его не устраивает, совершенно не зависит от его поведения, от предпринимаемых усилий ее изменить. Мотив личного развития, роста и овладения педагогической компетентностью в этом случае подменяется систематической демонстрацией собственной беспомощности, перекладыванием решения своих проблем на окружающих;

- *неадекватная самооценка* проявляется, в основном, как завышенная, связанная с ролью всезнающего преподавателя (в состоянии дистресса, на фоне эмоционального выгорания, самооценка занижена, для педагога характерны самообвинения, самобичевания);

- *поведенческий трансфер* (идентификация с агрессором) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – все это переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога – он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения;

- *педагогический догматизм* возникает вследствие частого повторения одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета сложности и неординарности вновь возникшей педагогической ситуации. Догматизм проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной само-

оценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта;

- *ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, запелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемой дисциплины;

- *дидактичность* – это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравоучениях и назидании. Дидактичность педагога проявляется и за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального *занудства*;

- *информационная пассивность* педагога проявляется в нежелании совершенствования навыков работы с информацией и повышения своей информационной компетентности (информационной культуры), прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета;

- развитию *консерватизма* способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы педагогического воздействия постепенно превращаются в штампы, явственно экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у педагогов и предубеждение против инноваций;

- *монологизм* сопровождается утасанием способности к диалогу как к взаимобмену и взаимообогащению личностными смыслами, как к проникновению во внутренний мир

обучающегося и коллег и отражению в нем своего внутреннего мира. Вместе с тем, понимая ограниченность монолога, педагог прибегает к *имитации* диалога, порой, не замечая того, что это именно имитация, *псевдиалог*;

- *формализм* – формальное отношение к работе, отсутствие творчества, фантазии, выполнение работы по принципу «лишь бы не приставали»;

- *некомпетентность* является следствием вышеуказанных деструкций. Отсутствие развития личности, профессионального роста приводит к постепенному снижению уровня компетентности учителя.

Профессиональная деформация педагога практически всегда сопровождается синдромом *эмоционального выгорания*.

Под синдромом психологического или эмоционального выгорания сегодня понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие:

- эмоциональную истощенность;
- деперсонализацию (цинизм);
- редуциацию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. *Деперсонализация* предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. *Редуциация профессиональных достижений* – это возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Эмоциональное выгорание – процесс динамический, протекающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. В нем и прослеживаются все три фазы стресса:

➤ *нервное (тревожное) напряжение*. Симптомы: «переживания психотравмирующих обстоятельств» – чрезмерная реакция, «неудовлетворенности собой», «загнанности в клетку», «тревоги и депрессии»;

➤ *резистенция, то есть сопротивление* – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений.

Симптомы: «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» – выборочное реагирование, проявления эмоциональной черствости, «эмоционально-нравственной дезориентации» – защитные обвинения, несправедливость, «расширения сферы экономии эмоций» – экономия эмоций вне работы на близких людях, «редукции профессиональных обязанностей» – упрощение, сокращение обязанностей;

➤ *истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса*, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Симптомы: «эмоциональный дефицит» – не в состоянии сочувствовать, переживать, положительные эмоции не проявляются, «эмоциональной отстраненности» – полное исключение эмоций на работе, поведение *робота*, «личностной отстраненности» или деперсонализации» – другой человек воспринимается как неодушевленный объект, используется для манипуляций или раздражает, «психосоматических и психовегетативных нарушений».

Профессиональные деформации неизбежны, правда, при использовании разнообразных технологий коррекции и средств профилактики возможно их преодоление. Потребность преодоления профессиональной деформации педагога диктуется тем, что от его устойчивости зависит становление его профессиональной компетентности. Компетентность педагога и профессиональная деформация взаимообусловлены: с одной стороны, развитие профессиональной деформации снижает уровень профессиональной компетентности, с другой – высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональных деформаций.

Возможные способы преодоления профессиональных деформаций педагога:

- повышение компетентности (социальной, психологической, общепедагогической, предметной);
- своевременная диагностика профессиональных деформаций и разработка стратегии преодоления;

- прохождение тренингов личностного и профессионального роста (возможны ролевые игры с целью смены социальных ролей, сброса агрессии);
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;
- овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самоанализа;
- использование инновационных форм и технологий обучения;
- проведение среди педагогов конкурсов, олимпиад, смотров профессиональных достижений;
- усвоение нового, дополнительного учебного предмета и преподавание его как факультативного;
- индивидуальная работа с психологом в форме консультирования, психотерапии, психокоррекции. Цель: снижение уровня агрессивности, повышение эмоциональной стабильности, диалогизация общения, адекватная самооценка, преодоление прочих проявлений профессиональных деформаций.

Можно применять и комплексную профилактику и коррекцию процесса профессиональной деформации личности педагога, включающую, скажем, такие уровни:

- *телесный* – занятия спортом, снятие мышечного напряжения (мышечный панцирь), усталости, головной боли, бессонницы и т.д.;
- *эмоциональный* – снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, подавленности, апатии;
- *смысловой (рациональный)* – переосмысление своей профессиональной деятельности, снятие негативного отношения к своей работе, формирование/реконструкция позитивного образа, улучшение самопонимания и самопринятия;
- *поведенческий* – устранение стереотипов профессиональных действий, освоение новых, более адаптивных и результативных форм поведения на работе.

Конечно, пока мы проводим большую часть своей жизни на работе – так что нет ничего удивительного в том, что профессиональная сфера и повседневные задачи влияют на нашу психику и ум. Профессиональная деформация личности – это и реальные и заметные изменения личностных черт, которые происходят во время выполнения профессиональных обязанностей и проявляются и в профессиональном жаргоне, употребляемом сверх меры и вне зависимости от места и времени, манерах поведения и физическом образе.

Есть собственные стрессоры и травматические факторы каждой профессии, профессиональная деформация имеет самую высокую степень воздействия на личность. К профессиональным деформациям, помимо вышеназванных, могут приводить и следующие факторы:

- высокая и постоянная степень ответственности за результаты профессиональной деятельности;
- большая, очень волнующая и переживаемая боязнь ошибок и неудач;
- перегрузки, частое возникновение непредвиденных ситуаций;
- постоянное увеличение объема информации, которую необходимо усваивать;
- трудности в семье, вызванные профессиональной деятельностью (дополнительные занятия во внерабочее время, проверка работ дома и т.д.);
- сужение профессиональных интересов до узкой области специализации;
- аддикция (навязчивая потребность в работе, трудоголизм);
- высокий темп жизни;
- необходимость регулярных подработок в связи с недостатком материальных средств для жизнеобеспечения семьи;
- постоянное стремление к конкуренции;
- дефицит времени в связи с участием в разнообразных видах общественной деятельности;
- неспособность к релаксации.

Высокая напряженность из-за специфики работы, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, нередкое недопонимание или и вовсе непонимание, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в развитие коллектива и организации в целом у педагогов тоже могут приводить к профессиональным деформациям. Педагоги и сами указывают на такой существенный фактор профессиональной деформации, который связан с *состоянием хронического стресса в связи с негативными психологическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями и напряженностью.*

Вообще, справедливости ради стоит сказать, что в течение последних десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой.

Высокая эмоциональная включенность в деятельность, жесткие временные рамки деятельности (лекция, семестр, учебный год), организационные моменты педагогической деятельности – смена стандартов, нагрузка, расписание, кабинет) и ответственность перед администрацией, обществом за результаты своего труда провоцирует возникновение *невротических расстройств и психосоматических заболеваний.* В практике образовательных учреждений возникает проблема *профессиональной дезадаптации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении.* В связи с этим встает необходимость серьезного теоретического и практического изучения данного вопроса.

Так как личность человека – достаточно целостная и устойчивая структура, то она ищет своеобразные пути защиты от деформации, возникающей в связи с нервно-психическим напряжением. Одним из способов такой психологической защиты и является описываемый нами *синдром эмоционального выгорания.* Основная причина синдрома – это *несоответствие между требованиями, предъявляемыми к педагогу, и его реальными возможностями.* Часто синдром вызывается *несоответствием между стремле-*

нием работников иметь большую степень самостоятельности, определять способы и методы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой, нерациональной, а то и неумелой, авторитарной политикой администрации. Результат, скажем, тотального контроля – возникновение чувства бесполезности своей деятельности. Отсутствие соответствующего вознаграждения за работу переживается педагогом как непризнание его труда, что тоже может привести к апатии, снижению эмоциональной вовлеченности в дела коллектива, возникновению чувства несправедливости и, соответственно, к выгоранию или профессиональной деформации.

Можно представить ситуацию, когда у человека возникает еще и несоответствие между собственными этическими принципами и ценностями и требованиями, которые предъявляет работа. И если для работника важно удержаться на этом рабочем месте, то постепенно идет привыкание к нарушению собственных принципов, снижает их эмоциональная значимость.

Как уже сказано, синдром эмоционального привыкания выступает как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия. Выгорание – это в некотором роде функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Данное явление «заразно»: те, кто подвержен синдрому эмоционального выгорания, становятся циниками, негативистами и пессимистами, которые находятся под воздействием такого же стресса, и они могут быстро превратить целую группу в собрание таких же выгорающих.

Синдром эмоционального выгорания – самая опасная профессиональная болезнь всех, чья деятельность невозможна без общения, болезнь, развивающаяся на фоне хронического стресса и ведущая к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Профессиональное выгорание возникает и в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей разрядки, или освобождения от них. С точки зрения

концепции стресса (Г. Селье⁷⁹), *профессиональное выгорание – это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения.*

Синдром профессионального выгорания развивается постепенно. Он проходит стадии, которые могут уже прямо привести к профессиональной непригодности:

▣ *первая стадия:*

- начинается приглушением эмоций, сглаживанием остроты чувств и свежести переживаний; человек неожиданно замечает – вроде бы все пока нормально, но ... скучно и пусто на душе;

- исчезают положительные эмоции, появляется некоторая отстраненность в отношениях с членами семьи;

- возникает состояние тревожности, неудовлетворенности; возвращаясь домой, все чаще хочется сказать: «Не лезьте ко мне, оставьте в покое!»;

▣ *вторая стадия:*

- возникают недоразумения с обучающимися, коллегами, администрацией образовательного учреждения, профессионал в кругу своих коллег начинает с пренебрежением говорить о некоторых из них;

- неприязнь начинает постепенно проявляться в присутствии людей – вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения. Подобное поведение профессионала – это неосознаваемое им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень;

⁷⁹ **Ганс Гуго Бруно Селье** (1907-1982) – канадский патолог и эндокринолог австро-венгерского происхождения. Селье сформулировал концепцию стресса – при этом он рассматривал физиологический стресс как ответ на любые предъявленные организму требования и считал, что с какой бы трудностью ни столкнулся организм, с ней можно справиться двумя типами реакций: активной, или борьбы, и пассивной, в виде бегства от трудностей или готовности терпеть их. Селье не считал стресс вредным, а рассматривал его как реакцию, помогающую организму выжить. Также он ввел понятие болезни адаптации. Он назвал отрицательный стресс дистрессом и положительный стресс эустрессом.

▣ *третья стадия:*

- притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к миру упрощается и сглаживается, человек становится опасно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни;

- такой человек по привычке может еще сохранять внешнюю респектабельность и некоторый апломб, но *«его глаза теряют блеск интереса к чему бы то ни было, и почти физически ощутимый холод безразличия поселяется в его душе...»*.

Основные аспекты эмоционального выгорания могут быть, напомним, и таковыми:

- снижение самооценки;
- одиночество;
- эмоциональное истощение.

Усталость, апатия и депрессия, сопровождающие эмоциональное сгорание, приводят к серьезным физическим недомоганиям – гастриту, мигрени, повышенному артериальному давлению, синдрому хронической усталости и т.д.

Говоря о симптомах, можно определить и их группы:

➤ *психофизические симптомы:*

- чувство постоянной усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости);
- ощущение эмоционального и физического истощения;
- снижение восприимчивости и реактивности в связи с изменениями внешней среды (отсутствие реакции любопытства на фактор новизны или реакции страха на опасную ситуацию);
- общая астенизация (слабость, снижение активности и энергии, ухудшение биохимии крови и гормональных показателей);
- частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта;
- резкая потеря или резкое увеличение веса;
- полная или частичная бессонница;
- постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня;

- одышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке;

- заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности: ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних, телесных ощущений;

➤ *социально-психологические симптомы:*

- безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности);

- повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события;

- частые нервные срывы (вспышки немотивированного гнева или отказы от общения, уход в себя);

- постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, стыда, подозрительность, скованность);

- чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности (ощущение, что «что-то не так, как надо»);

- чувство гиперответственности и постоянное чувство страха, что «не получится» или «не справлюсь»;

- общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (по типу «как ни старайся, все равно ничего не получится»);

➤ *поведенческие симптомы:*

- ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее все труднее и труднее;

- постоянно, без необходимости берется работа домой, но дома не делается;

- затруднения в принятии решений;

- чувство бесполезности, неверие в улучшения, снижение энтузиазма по отношению к работе, безразличие к результатам;

- невыполнение важных, приоритетных задач и «застревание» на мелких деталях, не соответствующая служебным требованиям трата большей части рабочего времени на мало осознаваемое или не осознаваемое выполнение автоматических и элементарных действий;

- дистанцированность от сотрудников, повышение неадекватной критичности;

- злоупотребление алкоголем, резкое возрастание выкуренных за день сигарет, применение наркотических средств.

Анализ психических состояний во время проявления синдрома эмоционального выгорания показывает, что это сложное состояние, включающее в себя несколько составляющих, имеющих негативную эмоциональную окраску. Оно является неравновесным и отклоняется от оптимального уровня как в сторону снижения психической активности, так и в сторону повышения.

Работа с педагогами является очень важным направлением сопровождения учебно-воспитательного процесса. В связи с переходом на новые ФГОС педагогам, действительно, требуется психологическая поддержка, поскольку введение любых инноваций для многих из них может сопровождаться стрессом, эмоциональными и нервными перегрузками. Это связано с тем, что педагогам бывает трудно адаптироваться к новым условиям, которые диктует современное образование, в особенности, тем работникам, которые имеют достаточно большой стаж работы.

Появление новых требований к оформлению документации, инклюзивное образование, внедрение интерактивных методов преподавания, открытые занятия, участие в конкурсах и другие сопутствующие факторы ставят современного педагога в совершенно новые условия, которые усугубляют их и без того напряженную деятельность.

Известно, что эмоционально уравновешенный педагог, справляющийся со своими задачами, более адекватно и справедливо воспринимает своих подопечных, более доброжелателен в общении с ними. *Спокойный педагог* не только в силах давать знания по программе, но и способен сформировать и развивать современные компетенции, организовав педагогическое пространство, используя в своей практике методы, техники и приемы, технологии индивидуально-личностного подхода в обучении каждого. Педагогу, который не испытывает

эмоциональных трудностей, работа в удовольствие, такой педагог творчески и с любовью выполняет свои обязанности.

Вероятно, следует помнить о профессиональной деформации и синдроме выгорания, поэтому стоит:

- быть внимательными к себе: это поможет своевременно заметить первые симптомы хронической усталости;
- любить себя или, по крайней мере, стараться себе нравиться;
- подбирать дело по себе: сообразно своим склонностям и возможностям — это позволит поверить в свои силы;
- перестать искать в работе счастье или спасение;
- перестать жить за других;
- находить время для себя;
- учиться трезво осмысливать события каждого дня;
- если захочется кому-то помочь или сделать за него его работу, задать себе вопрос: так ли уж ему это нужно? А может, он справится сам?

То есть, по сути, надо заботиться о себе. А что сюда входит? Посмотрим и посоветуем.

Забота о себе и снижение уровня стресса:

- стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни, удовлетворение потребности в общении;
- удовольствие (релаксация, игра);
- умение отвлекаться от переживаний, связанных с работой.

Трансформация негативных убеждений, чувства отчаяния, утраты смысла и безнадежности:

- стремление находить смысл во всем — как в значительных событиях жизни, так и в привычных, повседневных заботах;
- стремление бороться со своими негативными убеждениями;
- создание сообщества.

Повышение уровня профессионального мастерства.

Можно использовать и такие технологии моделирования своей профессиональной деятельности, технологии, помогаю-

щие осмыслить и интегрировать все человеческие ресурсы, необходимые для эффективной профессиональной деятельности, а также выйти за пределы личностных пристрастий и рассмотреть свою деятельность как служение идеалам и ценностям:

- изучить свое окружение – какие люди и вещи, где и когда окружают вас при достижении вами своей цели?

- проанализировать свое поведение – что вы делаете в данном окружении для достижения цели?

- рассмотреть свои способности – какие способности поддерживают эти виды поведения?

- понять лучше свои убеждения и ценности – почему важно использовать именно эти способности, осуществлять именно такое поведение в рамках достижения цели?

- проанализировать и свою идентичность – кто вы такой, поддерживающий именно эти ценности и убеждения, чем вы отличаетесь от других людей в данном окружении?

- понять свою миссию – представьте как можно более детально образ себя в будущем, полностью реализовавшего свои цели. Всмотритесь, вслушайтесь, почувствуйте себя. Ощутите себя обладающим всеми ресурсами, необходимыми для успешной реализации цели.

И еще хорошо помогает *саморегуляция* как управление своим психоэмоциональным состоянием, что достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

Эффекты саморегуляции известны: *эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности)*, *эффект восстановления (ослабление проявлений утомления)*, *эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности)*. Ну, а способы понятны и доступны:

- смех, улыбка, юмор;

- размышления о хорошем, приятном;

- различные движения типа потягивания, расслабления мышц;

- рассматривание цветов в помещении, пейзажа за окном, фотографий, других приятных или дорогих вещей;

- «купание» (реальное или мысленное) в солнечных лучах;
- вдыхание свежего воздуха;
- чтение стихов;
- высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто

так.

И вопрос напоследок – всегда ли профессиональный стресс и даже дистресс и как следствие, эмоциональное выгорание педагогов, оказывается исключительно негативным явлением. Быть может, иногда стрессовые и дистрессовые ситуации оказываются важным условием для переосмысления себя и своей деятельности и для последующего развития? Уместно вспомнить, что в возрастной психологии и психологии развития именно кризисы являются условием самого развития, о чем говорил еще Л. С. Выготский. Интересно, что многие авторы считают, что сама удовлетворенность трудом является следствием успешной работы, когда работник преодолевает *различные сложности*, возникающие в труде⁸⁰.

При высокой удовлетворенности своей работой, при повышении мастерства и признании результатов труда, «выгорание» работника превращается в «горение», которое не только позволяет работать лучше, но даже *восстанавливает* увлеченного своим делом профессионала, например, через известную педагогам и психологам «подпитку» от воспитанников. Остается только вопрос определения меры, нормативов психолого-педагогических нагрузок, превышение которых может приводить к негативным личностным нарушениям даже у хорошо подготовленных людей с развитой индивидуальной психогигиеной труда.

Таким образом, помимо выявления негативных последствий профессиональных стрессов, провоцирующих эмоциональное выгорание педагогов, следует изучать и условия их труда, которые приносили бы в работу особые смыслы и не разрушали здоровье и психику, а способствовали ее обогащению и развитию. При этом важно делать акцент на формировании индиви-

⁸⁰ Пряжников Н.С., Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4.

дуального стиля труда, позволяющего педагогу лучше осознавать и развивать свой творческий потенциал, не только направляя его на решение сложных внешних и внутренних проблем, но и используя для поиска новых, более интересных и творческих проблем. Главный смысл любого труда – это решение проблем, и именно в этом заключается любая трудовая (*эргатическая*⁸¹) функция (по Е. А. Климову⁸²). Даже в выборе профессии и в дальнейшей специализации человек ориентируется на те проблемы, которые ему придется решать. К таким проблемам можно отнести внутренние, когда приходится опираться на собственный ресурс, оптимально рассчитывая его в сложных условиях, а потом еще гордиться тем, что и другим людям помогаешь, и сам не деградируешь. На этой основе можно было бы не только разрабатывать общие психогигиенические и медицинские нормативы труда педагогов, но и формировать у них готовность вырабатывать индивидуальные нормативы границы, пределы своих нагрузок на конкретном этапе профессионального развития.

А теперь попробуем резюмировать материал нашей темы.

В современной системе образования происходят многоструктурные изменения: объединение образовательных организаций в крупные комплексы; упомянутое выше введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов; введение профессионального стандарта педагога; создание открытой образовательной среды, переводение трудового договора в эффективный контракт. Следствие масштабных преобразований – интенсификация труда и повышение требований к педагогу, которые не могут не отразиться на здоровье работников системы образования.

⁸¹ **Эргатическая функция** определяется как любое уменьшение неопределенности связи элементов внутри эргатической системы и ее связей с внешними обстоятельствами, рассматриваемыми с точки зрения тех целей, ради которых эта система создана, то есть это любая трудовая функция (функция эргатической системы).

⁸² Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998.

Результаты исследований показали многое:

- значительная недельная нагрузка педагогов;
- ненормированный режим питания;
- нервно-эмоциональное напряжение, не позволяющее полноценно отдохнуть ночью;
- малая продолжительность сна;
- самолечение вместо обращения к врачам и т. д.

Таким образом, постоянные перегрузки в связи с выполнением рабочих обязанностей, неравномерность питания и недостаток сна, невнимание к своему здоровью – очень серьезные проблемы современного педагога, вызванные, в основном, занятостью по выполнению своих профессиональных обязанностей как в аудиториях, так и в домашних условиях.

Представленная картина показывает, что сегодня просто необходимо говорить о профилактике и коррекции профессионального выгорания педагогов. Вопросы нам известны:

➤ кто виноват, что происходит профессиональное выгорание?

➤ почему есть немалое количество педагогов, которые через 5-7 лет после начала своей профессиональной деятельности начинают задумываться о смене профессии?

➤ почему у вчерашнего энтузиаста пропадает интерес к работе?

➤ почему педагоги, такие улыбчивые в начале учебного года, начинают становиться агрессивными позднее, а то и срываться на учащихся и коллег?

Ответ на вопрос, *что можно сделать, чтобы минимизировать риски профессионального выгорания*, надо искать всем миром. Этот вопрос необходимо задать властям, образовательным учреждениям, руководителям образовательных организаций, в которых работают педагоги, самому педагогу. Что менять и на что обращать внимание?

Качество жизни – возможность предотвращения синдрома профессионального выгорания. Его обеспечивают в первую очередь:

- решение жилищных проблем педагогических работников, в частности, выполнением;
- стабильность и конкурентоспособность уровня оплаты труда;
- создание условий для психологической разгрузки педагогов (необходимость сегодня – создание психологических центров для помощи педагогам);
- организация возможностей для сохранения и укрепления здоровья педагогов и обеспечение их отдыха;
- обеспечение высокого статуса педагогической профессии – все это в силах властей.

К сожалению, эти проблемы в отношении различных профессиональных групп, в том числе, педагогов, не решаются совсем или решаются очень слабо, это отдано в руки самого педагога: заработная плата растет – купи себе все сам.

Еще – необходимо, чтобы учебные заведения и курсы повышения квалификации:

- внесли в учебный план дисциплины и тренинги по повышению стрессоустойчивости, конфликтологии, сохранению психологического здоровья;
- формировали компетенции, обозначенные в профессиональном стандарте педагога, особенно в области возрастной психологии, здоровьесберегающих технологий и вопросах инклюзивного образования.

Руководитель образовательной организации может и должен:

- ✓ проводить грамотно профессиональный отбор, расстановку и ротацию кадров;
- ✓ рационально распределять нагрузку;
- ✓ способствовать повышению квалификации педагогов, которая включает траекторию профессионального развития и карьерного роста;
- ✓ обеспечивать безопасность и хорошую оснащенность рабочего места;
- ✓ не загружать педагога лишней отчетностью, а, следовательно, не повышать его занятость;

- ✓ создавать систему мотивации работников, включая поощрение и награждение работников;
- ✓ обеспечивать педагогу ситуацию успеха и поддержки со стороны коллег;
- ✓ создавать и развивать корпоративную культуру;
- ✓ обеспечивать психологическую разгрузку, создавая места отдыха для педагогических работников (например, создание кабинета психологической разгрузки в здании образовательной организации).

Конечно, мы уже сказали, и не раз, что многое зависит от самого педагога, поэтому он должен:

- ❖ быть открытым для нового;
- ❖ повышать собственную самооценку;
- ❖ участвовать в семинарах, конференциях, съездах, обмениваться опытом;
- ❖ не бояться отстаивать свои позиции;
- ❖ владеть технологиями тайм-менеджмента;
- ❖ владеть технологиями планирования и контроля собственной траектории профессионального развития;
- ❖ встречаться и общаться с людьми не только своей профессии;
- ❖ повышать свою квалификацию.

Вопросы и задания по материалам Темы 16

1. Дайте характеристику понятиям профессиональная деструкция и профессиональная деформация.
2. Подготовьте сообщения о стрессе, дистрессе, профилактике стресса.
3. Входят ли педагоги, по вашему мнению, в группу профессий, связанных с риском?
4. Расскажите о факторах развития профессиональных деформаций.
5. Что такое *эмоциональное выгорание*?

6. Каковы основные составляющие синдрома профессионального выгорания педагога?

7. Подготовьте сообщения о возможных способах преодоления профессиональных деформаций педагога.

Примерные темы семинарских занятий по Модулю V

✓ В чем заключаются особенности педагогической деятельности.

✓ Профессиональные нормы как исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности.

✓ Педагогические способности в структуре личности.

✓ Профессионально-значимые качества личности педагога и его профессиональные умения.

✓ Стили педагогической деятельности.

✓ Профессиональная деформация педагогов.

✓ Синдром профессионального выгорания педагога.

✓ Возможные способы, техники и технологии преодоления профессиональных деформаций педагога.

Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям

• Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. – СПб: Питер, 2006.

• Введение в специальность: учебн. пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988.

• Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический проект, 2005.

• Кукушкин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов-на-Дону, 2005.

• Мандель Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности. – М.: Директ-Медиа, 2016.

- Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1983.
- Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб: Питер, 1999.
- Психология профессионального здоровья. – СПб: Речь, 2006.
- Слостенин В.А. и др. Педагогика / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002.
- Соколов Е. А. Проблемно-модульное обучение. – М.: Инфра-М., 2017.

Примерные вопросы для самостоятельной подготовки к зачетам и экзаменам

Вариант 1.

1. Содержание информационной лекции и ее особенности.
2. Методика чтения информационной лекции и ее типичные недостатки.
3. Методика подготовки и проведения проблемной лекции.
4. Современные образовательные технологии преподавания.
5. Личность преподавателя вуза и ее влияние на восприятие и усвоение учебного материала.
6. Методика подготовки и проведения семинарских занятий.
7. Методика подготовки и проведения практических занятий.
8. Методика подготовки и проведения лабораторных занятий.
9. Технические средства обучения педагогике.
10. Деловая игра как средство усвоения знаний.
11. Игра как средство профессионального обучения.
12. Виды и формы контроля знаний в процессе обучения педагогике.
13. Понятие и виды самостоятельной работы студентов.
14. Руководство преподавателем самостоятельной работой студентов.
15. Методика разработки учебных программ.

Вариант 2.

1. Педагогика как наука о воспитании и обучении человека. Система педагогических наук.
2. Педагогика как учебная дисциплина. Место педагогики в подготовке специалиста.

3. Проблема подготовки педагогов-профессионалов в истории зарубежного образования.
4. Развитие методики преподавания педагогики в России.
5. Профессионально-личностные требования к современному педагогу.
6. Формирование профессиональной направленности личности и развитие педагогических способностей в процессе подготовки педагога.
7. Содержание образования. Особенности Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.
8. Документы, регламентирующие содержание образования (учебные планы, учебные программы, учебная литература).
9. Методы обучения. Возможности применения словесных, наглядных и практических методов в преподавании педагогики.
10. Лекционно-семинарская система преподавания.
11. Организация лекционного занятия. Виды лекций.
12. Организация семинарского занятия. Виды семинаров.
13. Практикум по педагогике.
14. Нестандартные формы учебных занятий (педагогические дебаты, защита проектов и др.)
15. Дидактические средства в преподавании педагогики.
16. Книга и наглядно-иллюстративный материал на занятии по педагогике.
17. Технические средства обучения. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании педагогики.
18. Образовательные технологии. Разнообразие технологий, используемых в преподавании педагогики.
19. Традиционные технологии обучения.
20. Технология учебной дискуссии.
21. Технология проектной деятельности.
22. Технология мозгового штурма.
23. Технология дидактической игры.
24. Технология проблемного обучения.
25. Организация самостоятельной работы студентов на учебном занятии.

26. Организация самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим занятиям, к семинарам.

27. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов. Организация научно-исследовательской работы студентов.

28. Научное руководство курсовыми работами.

29. Научное руководство выпускными квалификационными работами.

30. Понятие об учебно-методическом комплексе. Структура учебно-методического комплекса.

31. Отражение в рабочей программе содержания образования и организации учебного процесса. Основные разделы рабочей программы.

32. Разработка методических рекомендаций для организации различных форм учебной работы, для использования различных образовательных технологий.

Вариант 3.

1. Становление педагогики как науки. Основные отрасли педагогики. Связь педагогики с другими науками.

2. Общая характеристика современных учебников по педагогике (на примере одного учебника)

3. Педагогика как учебный предмет. История становления. Традиционная структура предмета. Развивающие и воспитательные возможности предмета педагогики.

4. Педагогические способности в структуре личности.

5. Формирование педагогической позиции в системе общепедагогической подготовки.

6. Научно-методические основы преподавания педагогики. Общее содержание, основополагающие идеи и теории, современные тенденции модернизации курса

7. Научно-методические основы дидактики.

8. Научно-методические основы теории воспитания.

9. Личность педагога в свете современных требований.

10. Педагогическая лекция: функции, типы, структура.

11. Семинарские и практические занятия по педагогике: традиционные и нетрадиционные способы организации и проведения.

12. Приемы активизации познавательного интереса на практических и семинарских занятиях.

13. Общепедагогическая подготовка: характеристика основных составляющих.

14. Внеучебная деятельность в системе подготовки педагогических кадров.

15. Планирование работы кафедр педагогики.

16. Ведущие педагогические понятия.

Вариант 4.

1. Семинары и подготовка к ним.

2. Практические и лабораторные занятия.

3. Основы коммуникационной культуры педагога.

4. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.

5. Бакалавриат, специалитет, магистратура, послевузовское образование.

6. Цели и принципы обучения в высших учебных заведениях.

7. Общие требования к организации учебного процесса.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт.

9. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы.

10. Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.

11. Взаимосвязь содержания и целей высшего образования.

12. Сущность, структура и движущие силы обучения. Принципы обучения.

13. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.

14. Виды обучения в высшей школе.

15. Проблемное обучение в вузе.

16. Развивающее обучение в вузе.

17. Эвристические технологии обучения.
18. Технологии дистанционного образования.
19. Лекции и подготовка к ним.
20. Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы.
21. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов.
22. Педагогическая практика студентов.
23. Внеаудиторная работа в вузе, НИРС.
24. Научные знания как основа учебного курса. Проблема формирования научных понятий.
25. Проектирование содержания лекционных курсов.
26. Технология разработки учебного курса.
27. Структурирование текста лекции.
28. Внутрипредметные и междисциплинарные связи.
29. Взаимосвязь лекционных и практических занятий.
30. Проверка и оценивание знаний в высшей школе.
31. Культура речи и слагаемые ораторского искусства преподавателя.
32. Творчество в педагогической деятельности.
33. Рейтинговый контроль знаний.
34. Тестовый контроль знаний. Виды и формы тестовых заданий.
35. Возрастная характеристика познавательной деятельности студентов.
36. Особенности формирования внутренней учебной мотивации студентов.
37. Профессиональная направленность личности.
38. Основные тенденции развития высшего образования в России.
39. Особенности педагогического общения в вузе. Стили общения: особенности коммуникативных возможностей педагога.
40. Уровни профессионального становления личности в вузовский период.

41. Психологическое сопровождение профессионального становления личности.

42. Функции преподавателя и его роли. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.

43. Современное высшее образование в России и за рубежом.

Вариант 5.

1. Комплексные социальные нормы системы высшего образования Российской Федерации.

2. Социальные нормы европейского пространства высшего образования: болонские регулятивы.

3. Формирование общеевропейской системы сопоставимых степеней на основе компетентностного подхода

4. Истоки возникновения компетентностного подхода и определение компетенции.

5. Глобальные и ключевые компетенции.

6. Циклы образовательных траекторий, степени и уровни европейского пространства высшего образования.

7. Подходы к обучению и оценке в компетентностно-ориентированных образовательных программах.

8. Оценка результатов обучения.

9. Компетентностный формат результатов обучения.

10. Европейская система передачи и накопления кредитов ECTS.

11. Качество как интегральная характеристика системы образования.

12. Критерии качества образовательных программ.

13. Концепция обеспечения качества образования в европейском пространстве высшего образования.

14. Принцип преемственности в построении образовательных стандартов.

15. Организация образовательного процесса в вузе на основе образовательных стандартов.

16. Отражение в образовательных программах уровневой структуры высшего образования в Российской Федерации.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт как нормативно-правовая основа проектирования и реализации образовательных программ.

18. Требования ФГОС к результатам освоения ООП: компетентностная модель выпускника вуза.

19. Требования ФГОС к структуре ООП.

20. Критерии оценки качества освоения ООП в соответствии с ФГОС.

21. Принципы формирования ООП, реализующих ФГОС.

22. Алгоритм и общие правила формирования компетенций.

23. Модульный принцип организации образовательного процесса: модуль как учебная единица образовательной программы.

24. Нормативное и методическое обеспечение системы контроля и оценки качества освоения ООП обучающимися.

25. Создание рейтинговых систем оценки качества освоения образовательной программы.

26. Организация образовательной среды вуза.

27. Современные образовательные технологии в высшей школе.

28. Классификации методов обучения и их характеристика. Словесные методы обучения. Наглядные методы обучения. Практические методы обучения. Методы закрепления изученного материала.

29. Форма представления учебной информации как способ управления процессом усвоения знаний.

30. Технические средства обучения: техническое обеспечение основных функций педагога, комплексы ТОО в различных формах учебных занятий, гибкие автоматизированные обучающие системы, компьютеризация обучения.

31. Активные и интерактивные методы обучения.

32. Технологический подход к реализации образовательной деятельности в высшей школе.

33. Проектирование и использование инновационных технологий обучения.

34. Разработка и использование документации, регламентирующей содержание и организацию образовательного процесса.

35. Таксономия учебных задач.

Примерная тематика рефератов, докладов, выступлений на научно-практических конференциях

- Инновационное обучение в высшей школе.
- Информатизация образовательного процесса.
- Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.
 - Основные тенденции развития высшего образования в России.
 - Взаимосвязь содержания и целей высшего образования.
 - Рабочая документация преподавателя.
 - Интерактивное обучение.
 - Информационные технологии обучения.
 - Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.
 - Подготовка рефератов, докладов.
 - Педагогическая практика студентов.
 - Активные формы обучения в вузе.
 - Игровые формы обучения.
 - Анализ конкретных (конфликтных) ситуаций.
 - Внутрипредметные и междисциплинарные связи.
 - Печатные и электронные источники знаний.
 - Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых.
 - Пути повышения объективности педагогического контроля.
 - Тест как система заданий для объективной оценки уровня и структуры знаний студентов.

- Диагностика и коррекция знаний в высшей школе.
- Государственный контроль за деятельностью высшего учебного заведения. Лицензирование. Государственная аттестация. Государственная аккредитация.
- Детерминанты развития мотивационно-потребностной сферы личности будущего профессионала.
- Возможности студенческого коллектива в формировании учебной мотивации у студентов.
- Организационно-методическая основа воспитательной деятельности преподавателя вуза.
- Инновационная деятельность преподавателя.
- Развитие мотивации самосовершенствования специалиста в процессе жизнедеятельности.
- Аутопсихологическая компетентность в развитии творческого потенциала специалиста.
- Управление познавательными процессами и учебными мотивами студентов.
- Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя.
- Педагогическое мастерство и личность педагога.
- Становление высшего образования в России и в мире.
- Творческое самочувствие учителя.
- Позиция учителя – воспитателя.
- Культура внешнего вида учителя.
- Влияние пола на успешность педагогической деятельности.
- Система Станиславского в практике решения педагогических ситуаций.
- Занимательные задания на занятиях по педагогике.
- Народная педагогика в пословицах и поговорках.
- Психологическая саморегуляция учителя.
- Пути и способы достижения эмоционального контакта на занятии.
- Юмор на занятии.

- Проблемы подготовки современных педагогических кадров.
 - Педагогическая интуиция.
 - Стилль педагогической деятельности.
 - Современные тенденции в подготовке учителя за рубежом.
 - Философские основы педагогики.
 - Профессиональная деформация учителя.
 - А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Я. Корчак, С. Т. Шацкий, Л. Н. Толстой и др.: педагогическая деятельность.
 - Диагностика успешности педагогической деятельности.
 - Реформы и инновации в системе высшего и послевузовского образования.
 - Федеральные государственные образовательные стандарты и образовательные программы высшего образования.
 - Формы получения образования и их влияние на методику преподавания.
 - Общие требования к организации образовательного процесса.
 - Дидактическая система преподавания дисциплин.
 - Промежуточная аттестация студентов: общие требования к организации и проведению.
 - Государственная итоговая аттестация выпускников вузов.
 - Структура современного образования в Российской Федерации.
 - Письменные работы по дисциплинам.
 - Виды практик.
 - Воспитательный компонент в подготовке студентов.
 - Нетрадиционные методики чтения лекции.
 - Методика подготовки к практическим занятиям.
 - Применение активных форм обучения при проведении практических занятий по дисциплинам.

Примерные варианты заданий для практических занятий

1. Проанализируйте содержание любого (на ваш выбор) учебника по педагогике.

- Как бы вы обозначили концептуальную идею изложения педагогической информации в данном учебнике? В чем вы увидели логику данного курса?

- Насколько данный учебник отражает современные педагогические идеи, подходы, теории?

- Охарактеризуйте язык изложения: научный, доступный, живой, образный?

- Насколько структурирована педагогическая информация: наличие опорных схем, формул.

- Охарактеризуйте понятийно-терминологический аппарат: четкость терминологии, внутренняя логика, взаимосвязь понятий.

- Как продумана возможность обратной информации: вопросы для размышления, тестовые задания?

- Насколько информация учебника отвечает потребностям современной педагогической практики? (на какие вопросы педагоги могут найти ответы, на какие нет?)

2. Написать педагогическое сочинение на тему «Моя педагогическая позиция» или на собственную свободную тему.

- Дайте определение понятиям: «способности», «одаренность», «галант». Н. В. Кузьмина выделяет 5 составляющих проактивных способностей. Назовите их?

- Что изучает наука педагогическая деонтология? Докажите исторически-конкретный характер профессионально-педагогических норм.

- Используя конкретный опыт педагогов-практиков, покажите специфику педагогических способностей.

- Раскройте смысл и сущность педагогической аттестации. Назовите наиболее часто встречающиеся проявления педагогической деформации.

- Что означает в вашем понимании формирование позиции воспитателя?

- Что мы можем отнести к современным профессионально-педагогическим нормам?

3. Организационно-деятельностная игра (ОДИ) «Разработка программы по педагогике»

1 этап: Поиск идеи построения программы по курсу «Педагогика». (Мозговой штурм. Обсуждение предложенных вариантов. Выбор продуктивной идеи).

2 этап: Определение общей структуры программы. Работа по творческим группам. Обсуждение. Утверждение общей структуры программы).

3 этап: Определение содержания курса.

(Творческим группам работают каждая над своим разделом программы. Далее происходит творческая защита).

4. Практикум по моделированию педагогической лекции.

Анализ педагогической лекции.

Памятка для анализа лекции:

1. Насколько целесообразно отображена информация: цифры, примеры, факты, понятия.

2. Предусмотрен ли обзор литературы (необходимый и достаточный) по данной теме?

3. Насколько грамотно лектор владеет терминологией науки?

4. Присутствует ли обратная связь с аудиторией: вопросы, реплики, мини-дискуссии?

5. Как устанавливается эмоциональный контакт с аудиторией?

6. Удастся ли вызвать живой интерес к информации? Какие приемы для этого используются: опора на жизненный опыт, интересные факты, ситуации?

7. Какие предусмотрены развивающие задания-вопросы?

8. Как вы оцениваете практическую полезность информации?

9. Насколько удачно выбрана форма лекции?

Самоанализ выступления перед аудиторией.

Вопросы для саморефлексии:

1. Как оцениваете свое общее состояние: удовлетворенность-неудовлетворенность?

2. Насколько свободно вы владели информацией? Был ли выход на творческую импровизацию?

3. Насколько восприимчивой была аудитория?

4. Какие видите варианты совершенствования лекции?

5. Составьте программу наблюдения на уроках по теме: «Методы обучения», «Формы организации обучения», «Современные технологии обучения».

Предложите алгоритм решения педагогической ситуации.

На основе прочитанной информации придумайте:

-вопросы на воспроизведение;

-составьте тест;

-творческое задание;

-педагогические ситуации для анализа;

-педагогическую игру;

-практикум;

-педагогический тренинг.

Придумайте индивидуальные задания:

-для учащихся с аморфными интересами (избирательная направленность не ясна)

-с многосторонними интересами;

-с ярко выраженным интересом к предмету;

-с негативной направленностью.

6. Попробуйте организовать круглый стол по дискуссионным вопросам:

- Учебная книга как отражение изменения содержания образования на современном этапе
- О новой типологии учебников и разных подходах в ее реализации
- Гуманистический потенциал гуманистической педагогики.
- Компьютерное тестирование как диагностический инструмент уровня усвоения содержания курса
- Деловая игра как форма знаково-контекстного обучения.
- Деловая игра как важнейшее условие генерирования творческих идей.
- Ролевые игры по курсу как форма включения обучаемых в социальный контекст будущей профессиональной деятельности.
- Мозговой штурм как метод развития творческого мышления.

Примерные варианты тестовых заданий

Вариант А

1. Разделение или разграничение полномочий в коллективе характеризует принцип _____ в управлении образовательными системами

- полноты и объективности информации
- рационального сочетания централизации и децентрализации
- гуманизации
- научной обоснованности

2. Уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности специалиста называется педагогической...

- квалификацией
- специальностью
- специализацией
- образованием

3. Выдвижение педагогических целей и задач и отбор способов их достижения составляет сущность _____ умений педагога

- перцептивных
- прогностических
- развивающих
- коммуникативных

4. Профессиограмма педагога включает в себя...

- квалификационные характеристики оценки педагогической деятельности
- умения и знания, составляющие профессиональную компетентность педагога

- системное описание социальных, психологических и иных требований к педагогической профессии
- личностные качества и способности отдельного педагога

5. Конечным этапом решением педагогической задачи является...

- анализ результатов решения
- проектирование вариантов решения
- вычленение педагогической проблемы
- регулирование педагогического процесса

6. Единств теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности составляет его

- квалификацию
- педагогическое мастерство
- профессиональную компетентность
- специализацию

7. Урок, лекция, семинар, учебная экскурсия, лабораторный практикум, консультация относятся к...

- технологиям обучения
- методам обучения
- формам организации учебной деятельности
- способам обучения

8. Основное противоречие процесса обучения как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений является...

- особенностью образовательной системы России
- барьером развития личности
- препятствием для установления субъектных отношений между обучающим и обучаемым
- движущей силой процесса обучения

9. Движущими силами процесса обучения являются его...

- противоречия
- условия
- закономерности
- принципы

10. Основной целью современной системы образования является...

- коррекция недостатков развития личности
- помощь семье в воспитании детей
- формирование умения и желания учиться
- развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально-ценную деятельность

11. Основой профессионально-педагогической направленности личности является...

- гибкость и креативность мышления
- исполнительность и дисциплинированность
- лидерские качества
- ценностные отношения к педагогической деятельности

12. Исторически наиболее ранним методом исследования в дидактике является...

- измерение
- наблюдение
- анкетирование
- эксперимент

13. Выявление социально-психологических взаимоотношений членов учебной группы в количественных параметрах осуществляется при помощи ...

- беседы
- изучения документов

- социометрии
- наблюдения

14. Система непрерывного отслеживания развития и продуктивности педагогического процесса называется...

- мониторингом
- поперечным срезом
- тестированием
- контролем

15. Конечным этапом решения педагогической задачи является...

- анализ результатов решения
- проектирования вариантов решения
- вычленение педагогической проблемы
- регулирование педагогического процесса

16. Система мозговых структур и органов чувств, обеспечивающая восприятие, переработку и хранение информации, называется...

- нейрон
- рефлекс
- импульс
- анализатор

17. Человеческое сознание характеризуется...

- экономичностью
- плавностью
- способностью к рефлексии
- пассивностью

18. Принципиальное отличие психики человека от животных заключается в ...

- интеллектуальной деятельности
- наличии сознания и самосознания

- использовании специальных сигналов для коммуникации
- применении предметов окружающего мира в качестве средств достижения цели

19. К проявлению бессознательного не относятся...

- рефлексия
- забывание
- сновидения, мечты
- ошибки, отговорки

20. Высшая форма отражения, которая присуща человеку, обозначается понятием...

- «реакция»
- «душа»
- «сознание»
- «рефлекс»

21. Индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, называются...

- способностями
- характером
- чувствами
- темпераментом

22. Какая из сторон общения проявляется через восприятие, понимание и оценку людьми друг друга?

- интерактивная
- перцептивная
- коммуникативная
- все ответы верны

23. Преодоление всех без исключения барьеров общения – это соблюдение следующих условий:

- понимание целей партнера
- понимание партнера, адекватное представление о его точке зрения

- знание индивидуальных особенностей партнера
- все перечисленные условия необходимы для преодоления барьеров общения

24. Стилль межличностных взаимоотношений, основанный на беспрекословном подчинении руководителю (лидеру), это...

- опека
- либеральный
- авторитарный
- демократический

25. К наименее достоверным тестам отбора относятся...

- психологические тесты
- проверка знаний
- проверка профессиональных навыков
- графические тесты

26. В инновационных учебных заведениях повышенная эффективность достигается за счет...

- селекции учителей и учащихся
- повышения нагрузок на учителей и учащихся
- увеличения длительности обучения
- внедрения более совершенных технологий
- смены названий и ориентации

27. Для запуска инновационного процесса оптимизации требуются...

- значительные инвестиции
- полная перестройка педагогической системы
- желание, инициатива, понимание «узких мест» педагогической системы, видение перспектив улучшения
- согласие педагогов
- административный нажим

28. Движущими силами процесса обучения является(являются) ...

- образовательная активность учащегося
- закономерности и принципы его построения
- противоречия, возникающие в ходе обучения
- профессионализм педагога

29. Система государственных и общественных институтов, обеспечивающих процесс образования личности в течение всей жизни, называется ...

- непрерывным образованием
- образованностью
- образованием
- системой образования

30. Учебное занятие, организуемое в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов, называется ...

- семинаром
- беседой
- уроком систематизации и обобщения знания
- факультативом, элективом

31. Содержание образования как общественного явления определяется ...

- социально-экономическим и политическим строем данного общества, уровнем его материально-технического и культурного развития
- совокупностью знаний, умений и навыков, составляющих государственные стандарты образования
- уровнем развития общественных наук
- уровнем развития педагогической науки и педагогической деятельности

32. Стиль педагогического общения, при котором педагог единолично определяет цели взаимодействия и субъективно оценивает результаты деятельности ученика, называется ...

- игнорирующим
- демократическим
- авторитарным
- попустительским

33. Основным заказчиком образовательных учреждений выступает(ют)...

- родители учащихся
- государство и его ведомства
- педагогический коллектив
- учащиеся

34. К эмпирическим (практическим) методам педагогического исследования относится ...

- наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент
- беседа, классификация, синтез, шкалирование
- эксперимент, моделирование, рейтинг, тестирование
- наблюдение, анализ, эксперимент, интервьюирование

Критерии оценивания теста:

«Зачтено» выставляется студенту, который в зачетном тесте дал не менее 25 верных ответов.

«Не зачтено» выставляется студенту, который в зачетном тесте дал менее 25 верных ответов.

Примерный список литературы для подготовки ко всем видам занятий, написания рефератов и докладов

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 2. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998.

2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: монография /С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980.

3. Вергасов В.И. Проблемное обучение в высшей школе: монография /В. И. Вергасов. – Киев: Вышш. шк., 1977.

4. Вульф В. З. Педагогика: Учебное пособие для бакалавров / В. З. Вульф, В. Д. Иванов, А. Ф. Меняев; Под ред. П. И. Пидкасистого – М.: Юрайт, 2013.

5. Губайдуллина Г.Н. Методика преподавания педагогики: учебное пособие. – Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2012.

6. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие / Б.С. Гершунский – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.

7. Голованова Н. Ф. Педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Ф. Голованова. – Люберцы: Юрайт, 2016.

8. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.

9. Гуревич П. С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П. С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2013.

10. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя: учебное пособие. – Тюмень, 1995.

11. Глассер У. Школы без неудачников. Пер с англ. /Общ. ред. и предисловие В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991.

12. Гончарова Т.И., Гончаров И. Ф. Когда учитель – властитель дум: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
13. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: Учебник для магистров / А. Н. Джурицкий. – М.: Юрайт, 2013.
14. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика. В 2-х т. Т. 2. Теория обучения. Управление образовательными системами: Учебное пособие / С. Ю. Дивногорцева. – М.: ПСТГУ, 2012.
15. Дубицкая Е. А. Педагогика: Учебник для бакалавров / Л. С. Подымова, Е. А. Дубицкая, Н. Ю. Борисова. – М.: Юрайт, 2012.
16. Ермолин А. Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху: Педагогика нового времени / А. Ермолин. – М.: Альпина Паблишер, 2014.
17. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы: монография /З. Ф. Есарева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
18. Жуков Г. Н. Общая и профессиональная педагогика: Учебник / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. – М.: Альфа-М, НИЦ ИНФРА-М, 2013
19. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.
20. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: Текст лекций. – Челябинск: ЧПИ, 1990.
21. Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень 1995.
22. Казанский О. А. Педагогика как любовь. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
23. Кибанова А. Я. Психология и педагогика (адаптированный курс для бакалавров) / А. Я. Кибанова. – М.: КноРус, 2012.
24. Князева В. В. Педагогика / В. В. Князева. – М.: Вузовская книга, 2016.
25. Коджаспирова Г. М. Педагогика: Учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – Люберцы: Юрайт, 2016.

26. Коржуев А. В. Педагогика в зеркале исследовательского поиска: На перекрестке мнений / А. В. Коржуев, А. С. Соколова. – М.: Ленанд, 2014.
27. Кравченко А. И. Психология и педагогика: учебник / А. И. Кравченко. – М.: Проспект, 2015.
28. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / В. Г. Крысько. – М.: Юрайт, 2013.
29. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
30. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
31. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. – М.: Наука, 1994.
32. Липский И. А. Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / И. А. Липский, Л. Е. Сикорская. – М.: Дашков и К, 2014.
33. Мандель, Б.Р Педагогика: Учебное пособие / Б.Р Мандель. – М.: Флинта, 2014.
34. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993.
35. Марцинковская, Т. Д. Психология и педагогика: Учебник / Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. – М.: Проспект, 2013.
36. Михль В. Педагогика переживания / В. Михль. – М.: УРСС, 2014.
37. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – М.: ИЦ Академия, 2013.
38. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999.
39. Орлова Е. А. Специальная педагогика: Учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, Д. И. Чемоданова; Под ред. Л. В. Мардахаев. – М.: Юрайт, 2012.
40. Подласый И. П. Педагогика. В 2-х т. Т. 1. Теоретическая педагогика: Учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – М.: Юрайт, 2013.

41. Попков В.А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие /В. А. Коржуев и др. – М.: Академия, 2008.
42. Савин Н. В. Методика преподавания педагогики: учеб. пособие /Н. В. Савин. – М.: Просвещение, 1987.
43. Самойлов В. Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма / В. Д. Самойлов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2013.
44. Самойлов, В. Д. Педагогическая антропология: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология девиантного поведения», «Социальная педагогика», «Психология служебной деятельности» / В. Д. Самойлов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2013.
45. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998.
46. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск: НГАНУ, 2008.
47. Сластенин В. А. Педагогика: Учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: ИЦ Академия, 2012.
48. Спирин А. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Роспедагенство, 1997.
49. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогике в вузе: метод. пособие /Т. А. Стефановская. – М.: Совершенство, 2000.
50. Столяренко А. М. Психология и педагогика: Учебник. / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ, 2014.
51. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочно-модульное построение информационных технологий / В. А. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2013.
52. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для аспирантов

и магистрантов по направлению «Педагогика» /
Л. А. Шипилина. – М.: Флинта, 2013.

53. Якиманская И. С. Технологии личностно ориентированного обучения в современной школе: монография / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000.

Интернет-ресурсы

- www.library.ru
- www.poiskknig.ru
- www.books.google.ru
- www.scholar.google.ru
- window.edu.ru
- www.informika.ru
- www.elibrary.ru
- www.rsl.ru/ru/networkresources
- www.inforeg.ru
- www.library.intra.ru
- www.public.ru
- www.socionet.ru
- www.onlinegazeta.info
- www.rusarchives.ru
- www.nasledie.enip.ras.ru
- www.dic.academic.ru
- www.rubricon.com
- www.encyclopedia.ru
- http://catalog.iot.ru
- www.megabook.ru
- www.glossary.ru
- www.dictionary.fio.ru
- www.gramota.ru
- www.megakm.ru
- www.school.edu.ru
- www.neo.edu.ru
- www.intergu.ru
- www.teacher.org.ru
- www.prosv.ru

- www.lib.prosv.ru
- www.history.standart.edu.ru
- www.prosv.ru/umk/konkurs/default.aspx
- www.ege.edu.ru
- www.elearning-reviews.org
- www.eun.org
- www.fio.ru
- www.ict.edu.ru
- www.int-edu.ru
- www.international.edu.ru
- www.ioso.ru
- www.ioso.ru/distant
- www.metodika.ru
- www.ofernio.ru
- www.oim.ru
- www.openet.edu.ru
- www.pedlib.ru
- www.sng.edu.ru
- www.technormativ
- www.ucheba
- www.vidod.edu.ru
- www.antonmakarenko.narod.ru
- www.biblio.narod
- web.redline.ru/education

Содержание

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение..... | 3 |
| Модуль I. Педагогика и методика преподавания: научный аппарат и терминология, феномен и проблематика..... | 7 |
| Тема 1. Методика преподавания – соединение науки и практики..... | 7 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 1 | 23 |
| Тема 2. Педагогика как наука, процесс и объект исследования | 24 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 2 | 33 |
| Тема 3. Методология и проблемы преподавания педагогики..... | 34 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 3 | 51 |
| Примерные темы семинарских занятий по Модулю I..... | 52 |
| Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям | 52 |
| Модуль II. Обучение преподаванию педагогики: методы, формы, средства, технологии..... | 53 |
| Тема 4. Выбор методов обучения..... | 53 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 4 | 76 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Тема 5. Лекция – традиции и современность в искусстве преподавания | 77 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 5..... | 92 |
| Тема 6. Семинар: история и современность | 93 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 6..... | 113 |
| Тема 7. Проблемы современного интерактивного занятия в высшем учебном заведении | 114 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 7..... | 140 |
| Тема 8. Самостоятельная и научная работа учащихся | 141 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 8..... | 164 |
| Темы 9-10. Изучение педагогических технологий как методическая задача. Традиционные и инновационные технологии обучения..... | 166 |
| Задания и вопросы по материалам Темы 9-10 | 203 |
| Примерные темы семинарских занятий по Модулю II..... | 204 |
| Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям..... | 205 |
| Модуль III. Методика работы по руководству педагогической практикой и написанием выпускных квалификационных работ | 206 |
| Тема 11. Выпускная квалификационная работа по педагогике | 206 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Вопросы и задания по материалам Темы 11 | 230 |
| Тема 12. Педагогическая практика | 231 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 12 | 259 |
| Примерные темы семинарских занятий по Модулю III..... | 260 |
| Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям | 260 |
| Модуль IV. Проблемы разработки учебно-методических комплексов и рабочих программ по педагогике | 262 |
| Тема 13 Разработка учебно-методической документации по педагогике..... | 262 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 13 | 285 |
| Тема 14. Фонды оценочных средств как система оценивания..... | 286 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 14 | 313 |
| Примерные темы семинарских занятий по Модулю IV..... | 314 |
| Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям | 314 |
| Модуль V. Современные требования к педагогу..... | 315 |
| Тема 15 Педагог: профессиональные и личностные качества | 315 |
| Вопросы и задания по материалам темы 15 | 343 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Тема 16. Профессиональная деформация и профессиональное эмоциональное «выгорание» педагога | 344 |
| Вопросы и задания по материалам Темы 16..... | 366 |
| Примерные темы семинарских занятий по Модулю V..... | 367 |
| Примерный список литературы для подготовки к семинарским занятиям..... | 367 |
| Примерные вопросы для самостоятельной подготовки к зачетам и экзаменам | 369 |
| Примерная тематика рефератов, докладов, выступлений на научно-практических конференциях..... | 376 |
| Примерные варианты заданий для практических занятий | 379 |
| Примерные варианты тестовых заданий | 383 |
| Примерный список литературы для подготовки ко всем видам занятий, написания рефератов и докладов..... | 391 |
| Интернет-ресурсы..... | 396 |

Борис Рувимович Мандель

**Методика преподавания педагогики
в современном высшем
учебном заведении**

*Учебное пособие
для обучающихся в магистратуре*

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru