

Краснодарский университет МВД России

Н. А. Деева
С. А. Павлова

**Инновационные образовательные технологии
в высшей школе**

Учебно-методическое пособие

Краснодар
2020

УДК 378
ББК 74.202
Д267

Одобрено
редакционно-издательским советом
Краснодарского университета
МВД России

Рецензенты:

А. В. Соловьева, кандидат психологических наук, доцент (Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);

Н. А. Ковтун, кандидат психологических наук (Ростовский юридический институт МВД России).

Деева Н. А.

Д267 Инновационные образовательные технологии в высшей школе [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Н. А. Деева, С. А. Павлова. – Электрон. дан. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-9266-1638-2

Анализируются проблемы реализации инновационных образовательных технологий в современном высшем образовании, выделяются ведущие тенденции и принципы реализации современных технологий обучения в высшей школе, на основе полученных данных предлагаются методические приемы, обеспечивающие реализацию образовательных технологий в высшей школе.

Для профессорско-преподавательского состава, адъюнктов, курсантов, слушателей образовательных организаций МВД России.

УДК 378
ББК 74.202

ISBN 978-5-9266-1638-2

© Краснодарский университет
МВД России, 2020
© Деева Н. А., Павлова С. А., 2020

Оглавление

Введение	5
1. Концептуально-методологические основания реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе	7
1.1. Основные тенденции и методологические проблемы современного высшего образования.....	7
1.2. Компетентностный подход в создании и реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе.....	14
1.3. Тенденции развития инновационных образовательных технологий.....	20
2. Субъекты образовательного процесса в контексте реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе	23
2.1. Психологические особенности современных студентов.....	23
2.2. Личность современного преподавателя.....	37
3. Современные технологии организации учебного процесса в профессионально-ориентированном обучении	54
3.1. Технология обучения: понятие, критерии эффективности.....	54
3.2. Принцип интерактивности в создании и реализации современных образовательных технологий...	68
4. Комплексные технологии интерактивного обучения	75
4.1. Технология дискуссии в учебном процессе.....	75
4.2. Технология модерации.....	88
4.3. Технология ситуационного анализа.....	92
4.4. Игра как разновидность имитационных интерактивных технологий.....	105
4.5. Метод проектов в процессе обучения.....	112
5. Психолого-педагогические особенности реализации дистанционных образовательных технологий в современном высшем образовании	123
Примерные тестовые задания.....	132

Методические разработки практических занятий с использованием интерактивных технологий.....	143
Литература	162

Введение

Основные тенденции развития современных образовательных технологий как части педагогической системы определяются интенсификацией инновационных процессов в различных сферах жизни общества, общим темпом прогресса, «текучестью» современного мира и соответствующими требованиями к личности современного профессионала. Основные требования к личности современного профессионала обобщенно выражаются в двух сторонах: во-первых, высокий уровень мобильности и гибкости в освоении профессиональных компетенций; во-вторых, фундаментальная личностная подготовленность к профессиональной деятельности. Таким образом, современные образовательные технологии должны сочетать в себе «чувствительность» к инновационным преобразованиям общества и возможность решения задач становления личности профессионала.

Такое сочетание возможно в рамках реализации компетентностного подхода, если в качестве основной его характеристики принимается «возможность выхода субъекта из узкой сферы деловой эффективности в широкое поликультурное пространство, где он всесторонне себя реализует на благо общества как современный профессионал и как личность»¹. На наш взгляд, данная позиция является особо актуальной и конструктивной для современных реалий, так как соответствует Российской ментальности², открывает широкие контексты профессионального становления и реализации личности и создает основу для наиболее эффективного применения современных технологий обучения.

Исходя из этой позиции в развитии современных технологий обучения в высшей школе можно выделить такие основные тенденции как: проблемность, дистанционность, мотивированность на успех, интерактивность.

Ключевую позицию среди перечисленных тенденций занимает интерактивность, без которой невозможно развитие вышеперечисленных. Данная тенденция может быть интерпретирована

¹ Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 544 с.

² Золкин А.Л. Глобализация и философские основания русского мира // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 6. С. 228–231.

как «принцип интерактивности», который является основным для эффективности той или иной современной технологии обучения. Интерактивность предполагает развитие личности и формирование компетенций в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Можно сказать, что этот принцип обусловлен самой сутью человеческой культуры, которая является диалогичной и оформляется в сложных процессах взаимодействия. Во взаимодействии, в диалоге формируется и личность как составляющая часть культуры.

В учебно-методическом пособии освещены методологические и концептуальные проблемы понимания и использования инновационных образовательных технологий, рассмотрены предпосылки и причины методологического кризиса и противоречивости тенденций современного образования в контексте реализации компетентностного подхода. Систематизированы психологические особенности субъектов образовательного процесса в актуальной современной ситуации, как центрального звена реализации образовательных технологий. Дано понимание технологий организации учебного процесса, где особое внимание уделено комплексным технологиям интерактивного обучения (технология дискуссии, модерации, ситуационного анализа, проектного обучения и дистанционного обучения); показана их специфика и особенности проведения. В пособие включены тесты проверки знаний и примеры практических занятий по изучаемым вопросам.

1. Концептуально-методологические основания реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе

1.1. Основные тенденции и методологические проблемы современного высшего образования

Современное высшее образование призвано решать проблемы, связанные с так называемыми «большими вызовами», посредством подготовки высококвалифицированных кадров. Большие вызовы современности ставят перед человеком сложнейшие задачи, связанные с профессионализмом в широком плане. Современный человек должен «быть востребованным», «достигать», «совершать прорывы, победы», быстро ориентироваться в ситуации, в короткие сроки осваивать новые компетенции и т. п.

Такого рода требования осложняются проблемами постмодернистского периода развития общества, которое уже привычно называют миром неопределенности, изменяющимся миром. Процессы глобализации и быстрота изменчивости, порождают различного рода кризисные явления, связанные с моралью и нравственностью, мировоззрением, ценностными ориентирами, освоением и быстрым устареванием компетенций. Цифровая экономика требует освоения принципиально новых компетенций как педагогами, так и обучающимися. Цифровая среда уже давно вошла в образовательное пространство и, на данный момент наступила ситуация ее активного развития, когда встает вопрос о том, либо среда поглотит систему, либо система приспособит среду к себе и будет использовать как эффективный инструмент повышения качества образования в соответствии с требованиями цифрового общества и общечеловеческими ценностями.

Все это еще более осложняется явлением транзитивности общества, которое значительно тормозит инновационные процессы, искажает суть реформ, в том числе и в системе образования. Опасность заключается не только в том, что мы не можем оторваться от стереотипов прошлого и понять, что историю повторить невозможно, но и в том, что, говоря о будущем мы остаемся в представлениях и терминологии вчерашнего дня. Например,

среди педагогического сообщества очень часто слышны заявления о том, что «раньше (имеется в виду Советский период, а порой и дореволюционная Россия) у нас была прекрасная система образования, зачем что-то менять, нужно просто вернуться к прошлому». Неконструктивность данных мыслей заключается в простых вещах: во-первых, вернуться в прошлое не получится, по той простой причине, что история не может повториться в измененных условиях; во-вторых, в прежней системе было достаточно много проблем, о которых говорили передовые педагоги на протяжении всего XX-го столетия; в-третьих, такое стереотипное мышление мешает критическому анализу имеющегося педагогического и управленческого опыта, а, соответственно мешает адаптации уже имеющегося опыта к современным условиям и поиску новых путей повышения эффективности и качества образования.

На фоне существующих проблем обозначаются основные тенденции системы высшего образования: рост масштабов высшего образования, диверсификация высшей школы, превращение высшего образования в объект сферы услуг, интеграция национальных систем образования в международное образовательное пространство. Эти тенденции являются весьма неоднозначными для развития высшего образования и порождают круг явлений, носящих как положительный, так и отрицательный характер. Например, рост масштабов высшего образования приводит как к расширению спектра образовательных услуг и более широкому доступу к ним обучающихся, так и к ухудшению качества предоставляемых услуг. Диверсификация высшей школы поддерживает экономику, но при этом увеличивается количество образовательных программ, ориентированных на рыночные условия. Превращение образования в объект сферы услуг способствует усилению сопоставимости квалификаций, при этом усиливается отток квалифицированных кадров из развивающихся стран в развитые. Интеграция национальных систем образования в международное образовательное пространство способствует сближению культур, но при этом, происходит гомогенизация культуры и ослабление роли государства в деле разработки целей национальной политики. Такая двойкая ситуация является предпосылкой для поиска различных путей решения, вариантов, которые бы приводили

именно к конструктивным изменениям в системе высшего образования: государственные проекты, стратегические программы и планы, федеральное законодательство.

Например, в России существует два национальных проекта «Наука»¹ и «Образование»², в рамках которых предстоит решение данных проблем. Паспорта национальных проектов утверждены 24 декабря 2018 года протоколом № 16 заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. Проект «Наука» призван обеспечить вхождение в пятерку крупнейших научно-технологических держав за счет создания условий для работы перспективных ученых, кооперации научных организаций, развития цифровой инфраструктуры.

В Плане деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на период с 2019 по 2024 год (утвержден 8 февраля 2019 г.)³ явно определяются тенденции развития мирового высшего образования и предлагаются способы их реализации. К основным тенденциям в данном случае можно отнести такие как:

- глобализация;
- цифровизация;
- фундаментализация;
- прагматизация;
- дистанционность;
- интегрированность: интеграция с современной наукой и производством;
- индивидуализация (адаптивность);
- коммерциализация;
- гуманизация и гуманитаризация образования;
- многоуровневость;
- обеспечение надлежащего качества высшего образования;
- непрерывность образования.

Приведенный перечень включает в себя подчас противоречивые тенденции, что является демонстрацией проблем высшего

¹ Портал Научная Россия <https://scientificrussia.ru>

² Портал Научная Россия <https://scientificrussia.ru>

³ <http://fgosvo.ru/support/39/4/3>

образования как на социально-общественном, так и на методологическом уровне. Анализ тенденций позволяет выделить четыре группы противоречивых факторов, которые оказывают прямое влияние на особенности и сложности разработки и применения образовательных технологий (рис. 1.1).

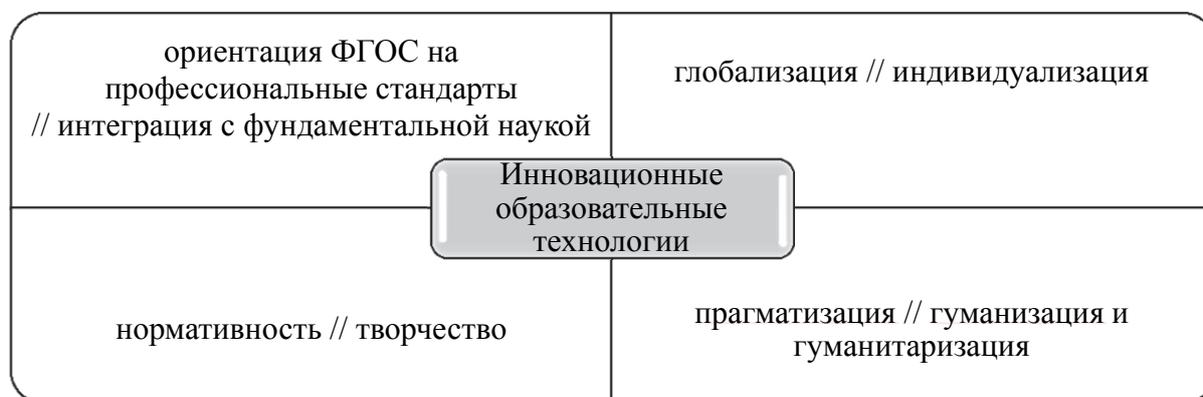


Рис. 1.1. Противоречивость факторов, обуславливающих создание и применение инновационных образовательных технологий

Так, инновационные образовательные технологии рождаются и «социализируются» в пространстве противоречивости тенденций высшего образования. Во-первых, это требования со стороны ФГОС ориентированных на профессиональные стандарты и интеграция высшего образования с фундаментальной наукой. По сути, возникает необходимость соотнесения и гармоничного сочетания теории и практики, а это фундаментальная методологическая проблема. Следовательно, при отборе содержания образования и выборе технологий организации образовательного процесса должны быть учтены оба этих фактора, но при этом не в ущерб одному из них. Обучающийся должен получить как фундаментальную подготовку, так и достаточное количество практических компетенций, чтобы удовлетворять запросы рынка труда. Кроме того, в образовательных организациях должны вестись как фундаментальный, так и прикладные научные исследования.

Во-вторых, это проблема соотношения глобализации и индивидуализации образования. Глобализация подразумевает универсальность требований к результатам освоения компетенций, универсальность технологий и т. п. При этом, встает проблема индивидуальных особенностей обучающихся, актуальным стано-

вится такое направление как разработка индивидуальных образовательных программ (маршрутов, траекторий), которые дают возможность личности наиболее продуктивно освоить надлежащие компетенции. Это проблема решается посредством сетевых, дистанционных, модульно-рейтинговых технологий.

В-третьих, прагматизация и гуманизация образования, это тенденция, пожалуй, наиболее полным образом выражает основную проблему информационного общества. За активными процессами алгоритмизации, цифровизации важно не потерять обучающегося как личность, как активного субъекта жизни, в том числе и профессиональной. Для решения данной проблемы необходимо более прицельно изучать психолого-педагогические основания цифровых и дистанционных технологий, когда основной целью их применения становится формирование личности в целом, а не только определенных ее функций.

В-четвертых, проблема сочетания нормативности и творчества являлась чрезвычайно актуальной для образования с момента того, когда оно начало носить массовый характер. Важно осознавать рамки возможного творчества в пределах существующих нормативной базы. Как излишняя формализация и «забюрокративание» системы образования, приводящая к формальному применению образовательных технологий, так и «творческий полет» не опирающийся на законодательные и методологические нормы будут снижать качество образования в целом.

Разрешение данных противоречий возможно только в методологическом ключе, который задает рамки для понимания сущности возникающих проблем и обосновывает выбор путей их разрешения. Кроме того, любая образовательная технология вправе называться таковой только в случае концептуально-методологического обоснования.

Общефилософский методологический уровень педагогики высшей школы обусловлен постнеклассическим типом рациональности¹ (рис. 1.2).

¹ Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. – М., 2003 <http://psy.msu.ru/science/lectures/stepin/index.html>.



Рис. 1.2. Методологические снования современной педагогики высшей школы

Постнеклассическая рациональность предполагает: универсальность субъективности; исследование оснований специализированного научного знания с учетом структур повседневного мира; нестандартность и многообразие окружающего мира. Эти характеристики обуславливают понимание действительности как некой интеграции. Смысл интегративности (интегративного подхода) заключается в понимании явлений через состояние связанности отдельных частей в целое и тех процессов, которые ведут к такому состоянию, к восстановлению единства. По большому счету, эффективность (можно сказать, что и инновационность) образовательной технологии в первую очередь будет рассматриваться в данном широком контексте постнеклассической рациональности и интегративности.

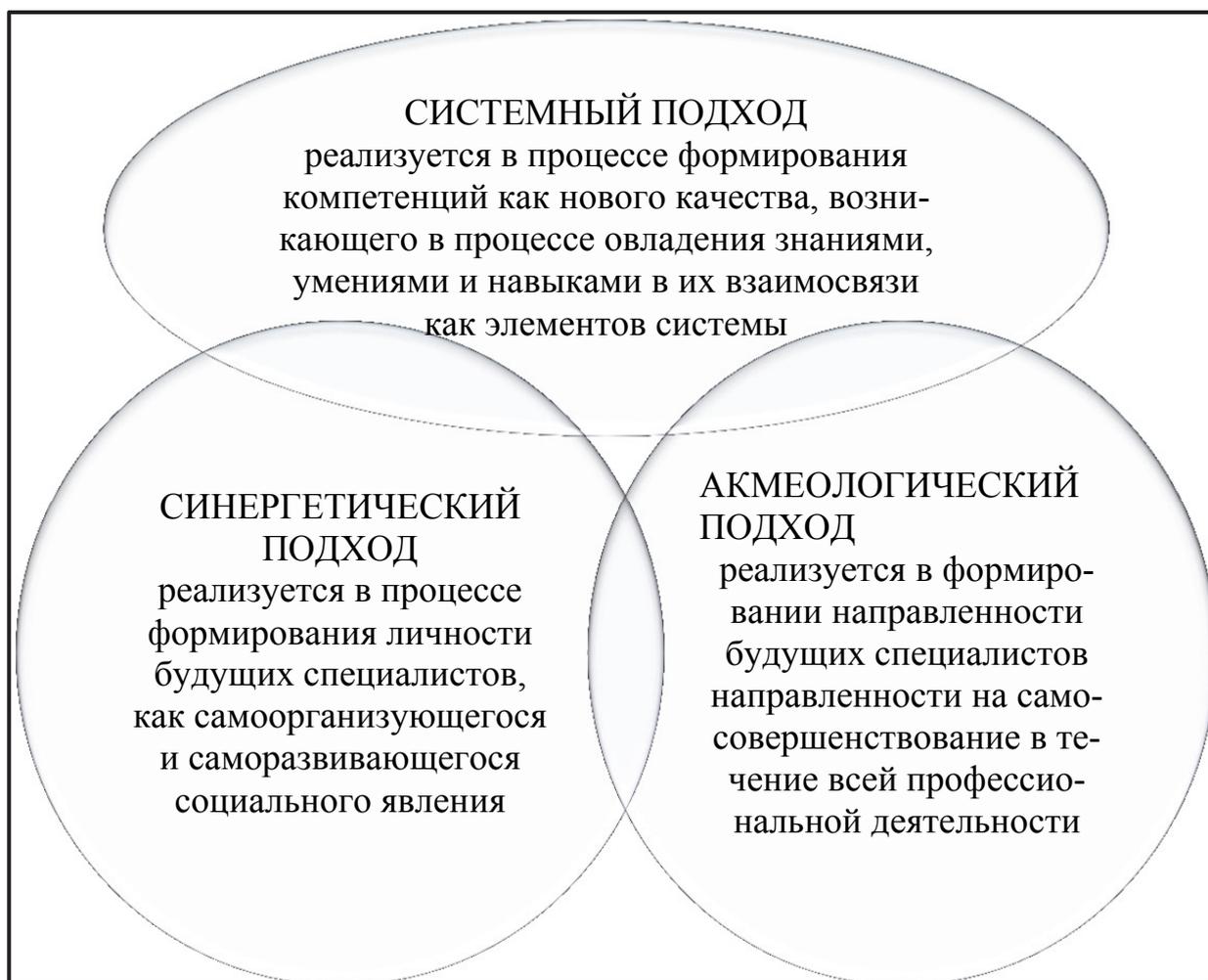


Рис. 1.3. Взаимосвязь и специфика общенаучных подходов в области педагогики высшей школы (по Ю.В. Сорокопуд)¹

Общефилософские основания выражаются в общенаучных подходах, которые на сегодняшний день являются приоритетными в педагогике высшей школы: системный, синергетический, аксиологический, культурологический, антропологический, акмеологический, герменевтический и др. Каждый из этих подходов приобретает свою специфику в области педагогики высшей школы. Приведем пример специфики и взаимосвязи системного, синергетического и акмеологического подходов (рис.1.3). Данные подходы создают, в свою очередь, основу для развития и реализации компетентностного подхода.

¹ Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.

1.2. Компетентностный подход в создании и реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе

Компетентностный подход в педагогике, на наш взгляд, является квинтэссенцией эпохи постмодерна, основной миссией которого является получение ответа на вопрос о том, что же все-таки приобретает современный человек в результате образования, зачем он это приобретает и каким образом приобретает (это как раз вопрос об образовательных технологиях). Не вдаваясь в подробный анализ противоречий существующих в самом этом подходе (это отдельная часть рассуждений, которая может увести нас от темы), отметим, что компетентностный подход в современном образовании предполагает выход субъекта из узкой сферы деловой эффективности в широкое поликультурное пространство, где он всесторонне себя реализует на благо общества как современный профессионал и как личность. Именно такой смысловой контекст понимания компетентностного подхода заложен в проекте TUNING («Настройка») осуществляемым Европейской ассоциацией университетов¹.

Компетентностный подход прошел ряд этапов в своем становлении прежде, чем войти образовательное пространство (рис. 1.4).

¹ Подробные сведения о проекте TUNING можно найти на интернет-сервере Европейской Комиссии (URL: europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html) или на серверах координирующих вузов: Университет Деусто, Бильбао, Испания (URL: relint.deusto.es/TuningProject/index.htm); Университет Гронингена, Нидерланды (URL: let.rug.nl/TuningProject/index.htm).

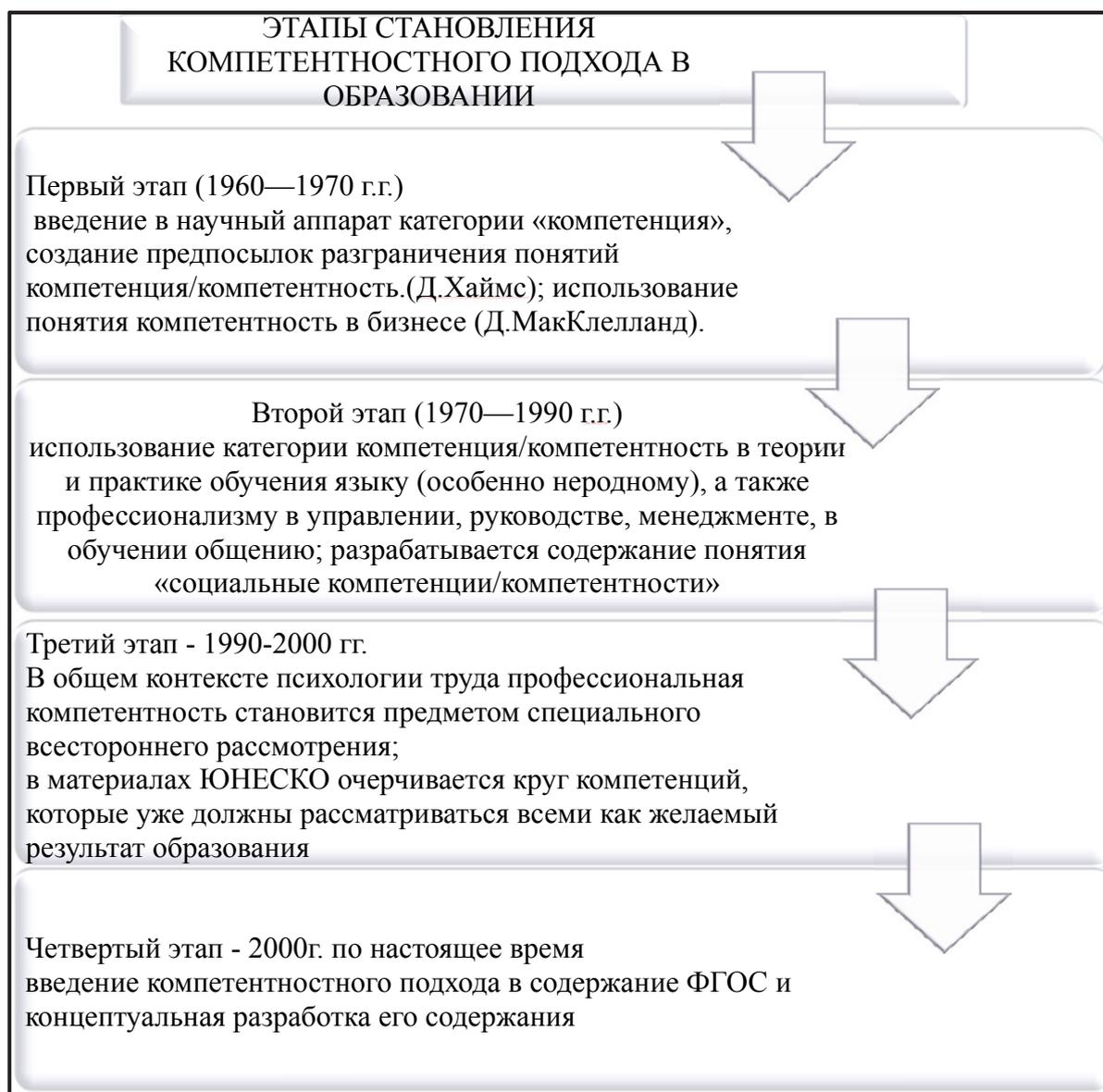


Рис. 1.4. Этапы становления компетентностного подхода

Интересно, что уже 70-е гг. XX-го века Д. МакКлелланд применил принципиально новый подход к изучению успешности профессиональной деятельности, где он изучал взаимосвязь возможностей личности и условий работы непосредственно в процессе выполнения профессиональных задач. Таким образом выявлялись нужные компетенции именно для данной деятельности¹.

¹ Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. Издательство: М. Юрайт, 2019.

Внедрение компетентного подхода в образование имело ряд взаимосвязанных предпосылок на мировом, государственном, научном и образовательном уровнях. Например, И.А. Зимняя выделяет наиболее существенные из них: общеевропейская и мировая тенденцией интеграция и глобализация мировой экономики; необходимость гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; происходящая в смена образовательной парадигмы; богатство понятийного содержания термина «компетентный подход»; предписания государства¹.

На настоящий момент ведущие принципы компетентного подхода развиваются и оформляются. Например, О.Е. Лебедев выделяет такие принципы как: технологичность образовательного процесса; самостоятельность обучающихся при решении учебно-профессиональных задач; уровневость освоения формируемых компетенций². Для нас, в данном случае особый интерес представляет собой принцип технологичности. Вне технологии компетенции вряд ли удастся освоить. Образовательная технология позволяет подойти системно к формированию компетенции.

Однако, наряду с тем, что компетентный подход активно развивается, определяются его принципы и понимание, проблемной областью до сих пор остается понимание компетенции (рис. 1.5). Что же такое компетенция. Существует множество различных точек зрения: совокупность знаний умений и навыков, способность, интегративное качество, характеристика, возможность и т. д. На наш взгляд, проблема кроется в том, что при помощи понятий классической и неклассической науки осуществляются попытки объяснить принципиально новое явление. В.И. Блинов, например, говорит о том, что понятий «компетенция» может быть несколько и каждое из них будет верным в зависимости от контекста и соотношения с другими понятиями.

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

² Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

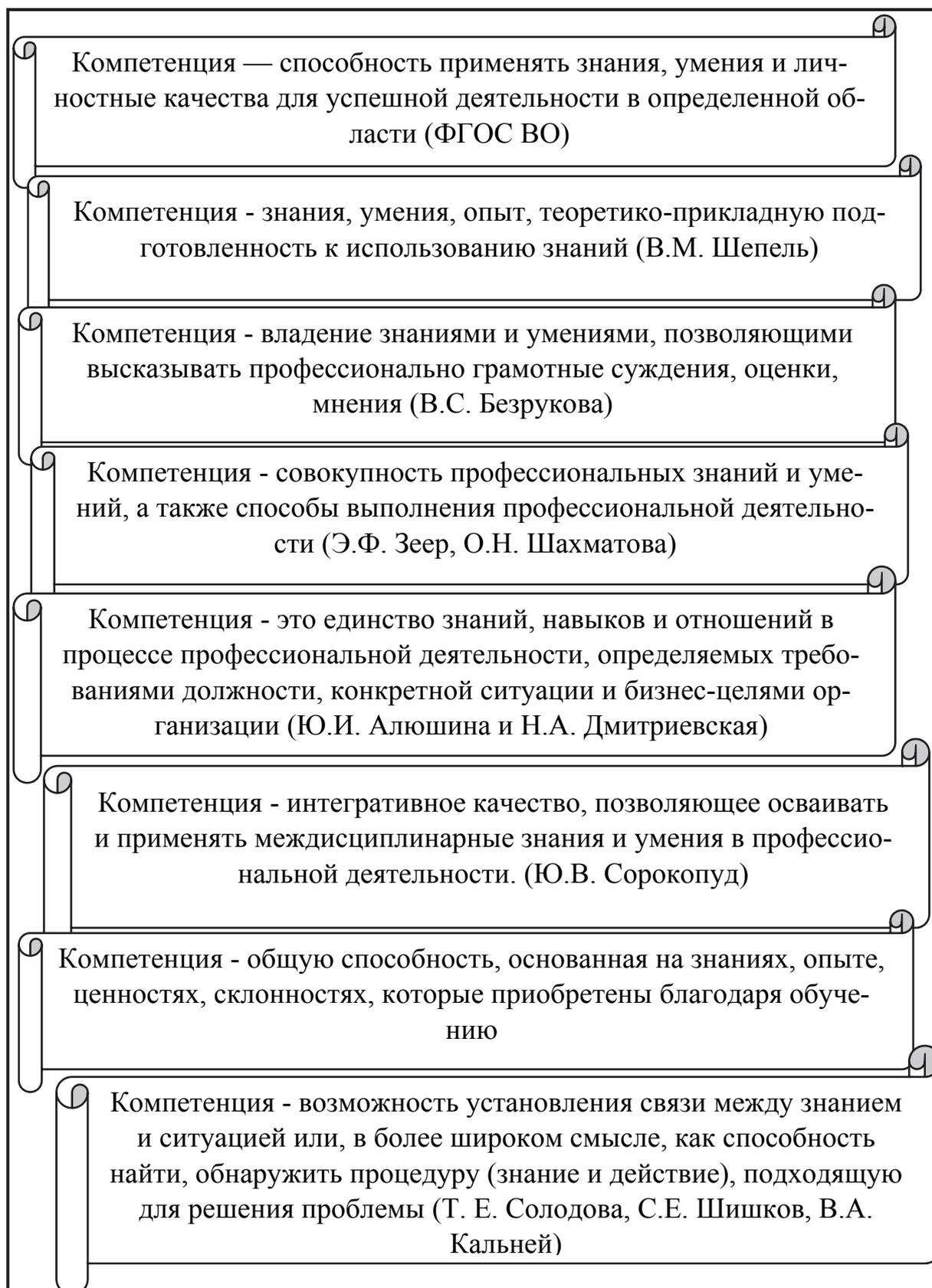


Рис. 1.5. Проблема понимания компетенции

Кроме того, ссылаясь на исследования Stoof, Martens, Merriernboer, Bastiaens он говорит о том, что выделение понятия компетенция может быть основано на косвенном методе, который за основу берет символическое представление о явлении¹. В любом случае, компетенция это нечто большее, чем просто совокупность знаний, умений и навыков, это готовность и возможность человека жить в современных условиях, эффективно решать профессиональные задачи. Исходя из этого в структуре компетенции можно выделить такие составляющие как: когнитивная, операционально-технологическая, социально-поведенческая, мотивационно-ценностная, этическая. В проекте TUNING принято использовать следующее определение: «Понятие компетенции включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях); знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)».

Для примера приведем перечень общих компетенций, представленный в рамках проекта TUNING:

- способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу;
- способность к применению знаний на практике;
- способность планировать свое время;
- знание и понимание предметной и профессиональной области;
- способность к устному и письменному общению на родном языке;
- способность к общению на иностранном языке;
- способность выявлять, классифицировать и разрешать проблемы;
- умения, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий;
- способность к проведению исследований на заданном уровне;
- способность к обучению и самообразованию;

¹ Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. Издательство: М. Юрайт, 2019.

- способность к поиску, обработке и анализу информации, полученной из различных источников;
- способность к критике и самокритике;
- способность адаптироваться и действовать в новой ситуации;
- способность генерировать новые идеи (креативность);
- способность принимать рациональные решения;
- способность работать в команде;
- умение осуществлять межличностное общение и взаимодействие;
- способность мотивировать людей на движение к общим целям;
- способность к общению с людьми, не сведущими в данной области деятельности;
- готовность уважать взгляды представителей других культур;
- способность к работе в интернациональном контексте;
- умение работать самостоятельно;
- способность разрабатывать проекты и управлять ими;
- соблюдение техники безопасности;
- готовность брать инициативу на себя;
- способность действовать на базе этических принципов;
- способность к оцениванию и поддержанию качества выполняемой работы;
- целеустремленность в решении порученных задач и выполнении принятых обязательств;
- приверженность к сохранению окружающей среды;
- социальная и гражданская ответственность;
- способность понимать гендерные различия и учитывать гендерный фактор в профессиональной деятельности.

Соответственно современные образовательные технологии должны обеспечивать формирование и освоение этих компонентов. Исходя из понимания компетенции будут формироваться тенденции развития, принципы построения и критерии эффективности образовательных технологий. Формирование компетенции посредством образовательных технологий представляет со-

бой системный процесс, необходимыми составляющими которого будут являться: субъектная позиция обучающегося; его личный, когнитивный и предметно-практический опыт. Таким образом, смысл реализации образовательных технологий в рамках компетентностного подхода заключается в создании условий для формирования человека-творца (*Homo faber*).

В современном высшем образовании на данный момент оформились, по крайней мере, две точки зрения на реализацию компетентностного подхода. В первом случае его реализация подразумевает упор на формирование у обучающегося совершенно конкретных компетенций для выполнения строго определенных функций в рамках конкретной профессиональной деятельности. Вторая позиция, не исключает первой, но делает упор на формирование мировоззренческих, общекультурных компетенций и способности адаптироваться в быстроизменяющихся условиях: самостоятельно осваивать разнообразные компетенции, переучиваться, быть конкурентоспособным, востребованным и т. п.

На наш взгляд, вторая позиция является особо актуальной и конструктивной для современных реалий, так как соответствует Российской ментальности¹, открывает широкие контексты профессионального становления и реализации личности и создает основу для наиболее эффективного применения современных технологий обучения.

1.3. Тенденции развития инновационных образовательных технологий

Проблема традиций и инноваций в образовании вообще, в том числе и в высшем является актуальной на сегодняшний момент. Прежде чем, говорить о том, что такое инновация в образовании, поставим два существенных вопроса. В чем принципиальная разница такой градации? Целесообразно ли разделять образовательные технологии по такому принципу?

¹ Золкин А.Л. Глобализация и философские основания русского мира // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 6. С. 228–231.

Инновация (позднелат *inovatio*, англ *innovation* - нововведение); явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание ("социализировались"); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности¹.

Традиционные технологии	Инновационные технологии
Созерцательные	Деятельностные
Эмпирические	Концептуальные
Последовательные	Блочные
Не опережающие	Опережающие
Знаниевые	Личностно-смысловые
Монологические	Диалогические
Академические	Ситуационные

Рис. 1.6. Отличительные характеристики инновационных и традиционных образовательных технологий

Образовательная технология – это система деятельности педагога и учащегося, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования². Инновационные образовательные технологии – это организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющая достигнуть образовательных эффектов, характеризуемых: – усвоением максимального объема знаний; – максимальной творческой активностью; – широким спектром практических навыков и умений³.

На настоящий момент ставится проблема целесообразности такой градации в связи с тем, что истоки эффективных образова-

¹ Новейший философский словарь.

² Педагогический терминологический словарь. – С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006.

³ Демкин В.П. Инновационные технологии в образовании // Исследовательский университет/ под ред. Г.В. Майера. –Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. Вып. 2. С. 22–29.

тельных технологий берут свое начало еще в античности, далее их принципы развиваются в основные исторические эпохи. Поэтому целесообразно поставить такую проблему: инновационные образовательные технологии или образовательные технологии, отвечающие современным требованиям общества? В любом случае, образовательные технологии должны обеспечивать продуктивное освоение новым обществом на основе духовности с целью развития культуры.

В развитии современных технологий обучения в высшей школе можно выделить такие основные тенденции как: *проблемность, дистанционность, мотивированность на успех, интерактивность*. *Проблемность* подразумевает активизацию мыслительного процесса обучающегося как необходимое условие для эффективной реализации любой современной технологии. *Дистанционность* предполагает освоение компетенций через дистанционное взаимодействие посредством различных образовательных платформ. Именно правильно организованное дистанционное взаимодействие позволяет сделать образовательный процесс наиболее мобильным, гибким и своевременным. *Мотивированность на успех* предполагает развитие мотивации достижения, формирование конкурентоспособности будущего профессионала на рынке труда посредством фиксации его достижений с применением рейтинговых технологий и технологий портфолио.

Эффективная реализация данных технологий невозможна без такого существенного звена как квалифицированный высоко профессиональный педагог (преподаватель), обладающий высоким уровнем развития профессиональной педагогической культуры.

2. Субъекты образовательного процесса в контексте реализации инновационных образовательных технологий в высшей школе

2.1. Психологические особенности современных студентов

Для студенческого возраста характерно достижение многих оптимумов развития интеллектуальных и физических сил личности. Однако нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

В последнее время особую актуальность приобрели проблемы изучения психологических особенностей обучаемых. Клиповость мышления, зависимость от социальных сетей, инфантилизм все это влияет не только на развитие общества и личности молодых людей, но и корректирует методику обучения.

В 1991 году американскими учеными Нейлом Хоувом (Neil Howe) и Вильямом Штраусом (William Strauss) была создана теория поколений. Согласно ей, каждые 20-25 лет рождается новое поколение людей, имеющих черты характера, привычки и особенности, которые выделяют их на фоне всех остальных и затем повторяются у будущих поколений.

Н. Хоув и В. Штраус дали название и составили характеристику для каждого из поколений начиная с 1433 года. Однако нас интересуют представители последних четырех поколений.

Поколение «Беби-бумеры»

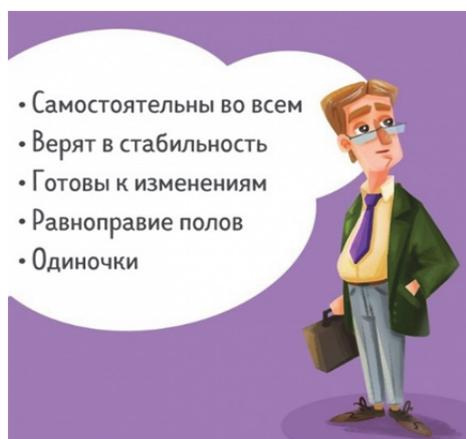
Даты рождения: с 1943 до 1963 г.



Поколение «Беби-бумеры» такое название получило из-за послевоенного всплеска рождаемости. У представителей этого поколения высокий уровень патриотизма. Эти люди — оптимисты, им присущ командный дух и коллективизм. Для них важно помогать друг другу, трудиться вместе и сообща. Они умеют делать практически любую ручную работу: отлично готовят, шьют, ловят рыбу, образованны и сведущи во многих науках. Многие из «бумеров» активны, ходят в фитнес-центры, осваивают гаджеты и путешествуют. А еще они отличаются завидным здоровьем и энергичностью.

Поколение X

Даты рождения: с 1963 до 1984 г.



Поколение X, поколение одиночек, нацеленных на упорную работу и личный успех. Это люди, которые с детства приучались к самостоятельности: сами делали уроки, собирались в школу, готовили себе обед и выполняли большинство дел без посторонней помощи. Люди поколения X, как правило, отличаются глобальной информированностью, технической подкованностью и самостоятельностью практически во всем. Чаще всего они предпочитают по 30–40 лет работать в одной и той же организации, накапливая опыт и поднимаясь с самой низкой ступени до начальников и директоров.

Поколение Y (или поколение «Миллениум»)

Даты рождения: с 1984 до 2004 г.



Миллениалы — люди, которых часто называют «поколением социальных сетей». Внешняя среда вокруг них менялась невероятно быстро. Престижная работа и карьерный рост не для них. Они не готовы работать на одну компанию много лет, предпочитают гибкий график и немедленное вознаграждение за проделанную работу. Как правило, это энергичные люди, которые легко

приспосабливаются, умеют выполнять работу в огромных объемах, постоянно стремятся к новым знаниям и развитию. Они понимают, что время движется быстро, поэтому не хотят быть узким специалистом, а развиваются в разных сферах одновременно.

Поколение Z

Даты рождения: с 2004 г. по сегодняшний день



Это дети, которые не просто выросли с интернетом, а родились с аккаунтом в Instagram и уже не представляют себе жизнь без цифровых технологий. Они не привыкли к физическому труду и не привыкли разбираться, как это устроено. Зациклены на самовыражении и саморазвитии. Люди поколения Z имеют встроенный иммунитет к рекламе, потому что

привыкли к ней с детства. Они не поклоняются брендам. Для них важно, чтобы товар был экологичным и, главное, полезным, который будет развивать их как личность. Поколение Z уже превосходит в скорости и умственном развитии предыдущее поколение. Люди этого поколения быстрее обучаются, лучше взаимодействуют с технологиями и осваивают новые навыки. Скорость развития технологий растет, поэтому можно лишь предположить,

что следующее поколение будет еще умнее, станет быстрее адаптироваться и уже полностью избавится от всех расовых, этнических, гендерных и иных стереотипов во всех сферах жизни. Поэтому появился еще один этап, выделенный в поколении Z, так называемое поколение «Снежинок».

Писательница Клэйр Фокс назвала нынешнюю молодежь «поколением снежинок» после примечательного случая. Она выступала с речью перед студентами, где подняла проблему насилия над женщинами и была ошеломлена реакцией: «Некоторые девушки расплакались и начали обнимать друг друга, другие сидели и тряслись от ужаса. Реакция была такой, словно им объявили о случившейся страшной катастрофе. Словно вместо аудитории, где сидели в основном отличники, мы оказались на войне под бомбежками».

Современный обучаемый

Поколение снежинок (от англ. Generation Snowflake) — термин для обозначения поколения, годы взросления которого пришлись на начало XXI века



**«поколение снежинок»
(snowflake generation)**

- ✓ горячо ненавидят насилие
- ✓ превыше всего ставят безопасность (в том числе эмоциональную)
- ✓ повышено чувствительны, мнительны и впечатлительны
- ✓ не привычны ни к лишениям, ни к тяжелому труду, ни к грубому обращению
- ✓ болезненно реагируют на мнения, отличные от их собственных
- ✓ считают человеческую историю грязной чередой убийств, истязаний и прочих мерзостей, от которых надлежит полностью откеститься,
- ✓ в том числе с осторожностью относятся к любым текстам и правилам из проклятого прошлого — например, ко всей мировой литературе
- ✓ убеждены в собственной уникальности и высоко себя ценят
- ✓ обладают довольно ограниченной фантазией
- ✓ осуждая нетерпимость в других, сами являются образчиками безукоризненной нетерпимости к своим оппонентам
- ✓ при несовпадении своих представлений с реальной жизнью испытывают серьезный стресс
- ✓ охотно говорят о своих самых интимных переживаниях






Представители поколения «Снежинок» постоянно находятся в конфликте между двумя разнонаправленными характеристиками чувствительность и агрессивность. «Поколение снежинок» – обозначение молодых людей, кото-

рые очень уязвимы эмоционально, плохо выдерживают любые нагрузки и воспринимают любые мнения, отличающиеся от собственного, как персональное унижение. Они считают своим неотъемлемым правом, быть защищенными от всех потенциально неприятных вещей в жизни.

Следовательно, преподавателям необходимо учитывать не только социологические, но психологические особенности обучаемых.

Дифференциально-психологические особенности студентов

Исследования, проводимые коллегами, показали, что необходимо учитывать совокупность индивидуальных показателей, характеризующих дифференциально-психологические особенности студентов, влияющих на успешность их обучения.

Конституция (телосложение). Некоторые авторы указывают на то, что более реактивные «пикники» быстрее расходуют силы, и потому проводить их опрос на учебном занятии следует в числе первых, и следует задавать им вначале более трудные задачи, а более простые – позже. Им чаще, чем учащимся с иными типами конституции, требуется вследствие более худших характеристик долговременной памяти постоянно проводить повторение пройденного материала. «Астеникам» можно давать задачи в порядке возрастающей их сложности, а на экзаменах опрашивать в числе последних, им значительно реже требуется проводить повторение материала¹.

¹ Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д., 2002.

Нейродинамика. Организационные формы обучения в современной школе и вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой. Поэтому среди таких лиц больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему. Последним необходимо вырабатывать компенсаторные приемы, чтобы приспособиться к требованиям деятельности, нерелевантным их темпераменту.

Для ослабления негативных эффектов учебной деятельности желательно, чтобы преподавателем использовались некоторые конструктивные приемы, например:

- исключение возможности попадания студента в ситуацию резкого дефицита и ограничения времени для успешной учебной деятельности;

- предоставление студенту достаточного времени на подготовку и возможности давать ответы в письменной форме;

- структурирование сложного и большого по объему материала на отдельные информационные разделы и блоки с постепенным вводом их в учебный процесс, с последовательным их предъявлением по мере усвоения предыдущих разделов;

- исключение практики опроса по-новому, только что предъявленному и неувоенному материалу;

- использование приемов поощрения и подбадривания студента в целях снятия у него психологического напряжения и повышения его уверенности и своих сил;

- вынесение негативных оценок в случае неправильного ответа в мягкой форме;

- предоставление времени для проверки и исправления выполненного задания;

- исключение возможности отвлечения студента на другие виды работ до завершения уже проводимой им деятельности.

Преподавателю при работе с «инертными» студентами следует рекомендовать:

- не требовать от студентов немедленного и активного включения в работу, а предоставлять возможность постепенного включения в учебную деятельность;

- не требовать от таких студентов одновременного выполнения нескольких разнородных учебных заданий;

– не требовать от них быстрого (без предварительной подготовки, «сходу») изменения неудачных формулировок ответов, учитывать, что «инертным» людям с трудом даются импровизации;

– не проводить опрос таких студентов преимущественно в начале учебного занятия или по усвоенному новому материалу.

Главное – нужно помочь таким учащимся найти наиболее подходящие именно для них способы и приемы организации учебной деятельности, и, по Е.А. Климову, выработать свой индивидуальный стиль.

В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного психологического феномена выделяется *социальный интеллект*, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на них, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе.

В ряде исследований представлены данные о довольно высокой корреляции уровня общего интеллектуального развития с академической успеваемостью студентов. Вместе с тем, лишь у немногим более половины обследованных студентов отмечается повышение уровня общего интеллекта при переходе от первого курса обучения к пятому, причем такое повышение, как правило, наблюдается у слабых и средних по уровню успеваемости студентов, а хорошо успевающие студенты часто после окончания вуза имеют такой уровень интеллекта, как и при поступлении. В этом факте находит свое проявление прежде всего преимущественная ориентация всей нашей системы высшего образования на «среднего» (а в каком-то смысле и усредненного) студента. В качестве примера приведем хорошо знакомый всем преподавателям феномен, когда у весьма способного и «блистающего» на первых курсах студента формируется неадекватно завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически

учиться, и, как следствие, у него резко снижается успешность обучения¹.

Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей. Однако если интеллект представляет собой способность усваивать уже существующие знания и умения, а также успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-либо нового (прежде всего – нового для себя, часто являющегося новым и для других).

В настоящее время получила распространение так называемая «пороговая теория», согласно которой для успешной деятельности (в том числе и учебной) предпочтительно иметь высокий уровень креативности и коэффициент интеллектуальности (IQ) не ниже 120 баллов. Более низкие значения IQ могут не обеспечить личности творческой продукции достаточно высокой субъективной социальной значимости (творчество для себя). В свою очередь, более высокий уровень интеллекта ненамного увеличивает возможности человека. Наконец, предельно высокий уровень интеллекта может тормозить успешную деятельность из-за отказа от использования интуиции².

Многие авторы считают высокую *самооценку* и связанные с ней уверенность в своих силах и вызванный этим высокий уровень притязаний важными положительными факторами успешного обучения студентов. Неуверенный в своих силах студент часто даже не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение. Но, как отмечает К. Двек, для того, чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, следует хвалить студента прежде всего не за объективно хороший результат, а за уровень усилий, которые ему пришлось приложить при преодолении препятствий на пути к цели. Акцент на ценности усилий, а не конкретных результатов приводит к формированию у студента установки на овладение мастерством. Похвала за легкий успех приводит часто к форми-

¹ Зайцев А.Б. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе / А.Б. Зайцев // Современные проблемы техники, экономики и образования: сборник научных трудов филиала – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – С. 13–25.

² Handbook of Creativity / Ed. by R.J. Steinberg. – Cambridge Univ. Press, 1999.

рованию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи¹.

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе являются характер *учебной мотивации*, ее энергетический уровень и структура. При этом имеются примеры подразделения мотивации учебной деятельности на недостаточную и положительную. Последняя при этом формирует познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы учебной деятельности. При такой интерпретации очевидно проявляется прямолинейная и почти однозначная связь положительной мотивации с успешностью обучения. При более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяются направленность на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома. В современной монографической литературе по проблемам педагогики и психологии высшей школы описывается наличие прямой корреляционной связи между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. У лиц с доминированием двух других видов направленности не обнаруживается такой связи².

Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью в осуществлении учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. В случае доминирования направленности на получение профессии часто проявляется избирательность, приводящая к разделению учебных дисциплин на «нужные» и «не нужные» для профессионального становления студента, что сказывается на его академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению (нерегулярность занятий учебной деятельностью, предсессионная «штурмовщина», использование шпаргалок и т. п.)³.

Рассмотрев индивидуально-типологические особенности, необходимо обратить внимание на когнитивную составляющую личности. Поэтому поговорим об особенностях мышления, а конкретнее о «клиповом мышлении».

¹ Dweck, C.S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development / C.S. Dweck. – ML, 1999.

² Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д., 2002.

³ Зайцев А.Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов// Вестник ЮУрГУ серия «Психология» № 2 2013.

«Клипное мышление» и его влияние на процесс усвоения информации

Увеличение роли знаний, информации и информационных технологий привели к тому, что современное общество существует на новом этапе развития – информационном.

Информационные технологии широко применяются в быту, производстве, учреждениях, системе образования в целом. Созданное глобальное пространство, обеспечивает эффективное



взаимодействие людей, удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах, а также в доступе к мировым ресурсам.

Глобальная информатизация

приводит к изменению в ментальном плане. Под воздействием телевидения, компьютерных игр, Интернета и даже современной литературы у большинства представителей молодого поколения формируется особый тип мышления – «клиповое». Слыша слово «клип», люди, чаще всего, соединяют его с музыкой, видео и это не случайно, поскольку в переводе с англ. «clipping» – «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка». Слово «клип» отсылает читателя к принципам построения музыкальных видеороликов, точнее к тем их разновидностям, где видеоряд представляет собой слабо связанные между собой образы. По принципу построения музыкального клипа строится и клиповое мировоззрение, то есть человек воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой частей, фактов, событий. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию, ведь ее образ не задерживается в мыслях надолго, он почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый¹.

¹ Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде// интернет-журнал «Науковедение» 5 (24) 2014 г.

Конечно же при обучении при подаче материала необходимо учитывать особенности восприятия обучаемых, отсюда и обилие в нашей практике наглядности и визуального сопровождения материала, но так ли негативно «клиповое мышление».

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ


+


0


-

<ul style="list-style-type: none">➤ Развивает быстроту реакции.➤ Развивает способность решать несколько задач одновременно.➤ Защищает мозг от перегрузки информацией.➤ Порождает желание охватить как можно больше информации.	<ul style="list-style-type: none">➤ Снижает способность к анализу информации.➤ Снижает способность к концентрации внимания.➤ Снижает эффективность обучения и усвоения знаний.➤ Усиливает подверженность чужому влиянию и манипуляциям.➤ Снижает чувство сопереживания.➤ Приводит к упрощению задач и решений.
---	---

Данное явление уже нельзя отрицать, нельзя не учитывать, с этим необходимо научиться жить, а, следовательно, необходимо использовать данные особенности в процессе обучения. Преподавателям необходимо активно внедрять в свою практику активные и интерактивные технологии обучения, переструктурировать материал для обучения с целью его дробления, схематизации для эффективного усвоения.

Что делать?

- **Участвовать в тренингах, где учат сосредотачивать внимание на одном предмете и удерживать состояние концентрации в течение длительного времени.**
- **На занятиях чаще использовать активные и интерактивные методы обучения.**



Необходимо пересмотреть содержательную составляющую учебного материала. С учетом индивидуально-психологических особенностей студентов потребуется структурировать информацию в виде клипов, видоизменять формат изложения – приоритетными станут яркие, четкие и наглядные презентации с понятными и образными, запоминающимися формулировками. Актуальной задачей станет создание узкотематических фильмов (видеороликов) с наглядными примерами, экспериментами.

Современный молодой человек

- Снизилось когнитивное развитие
- Возрос эмоциональный дискомфорт
- Недоразвитие произвольности
- Сложности разрешения простейших конфликтов
- Появление чувства брошенности и ненужности взрослому миру



Современный студент отличается особенностями развития и личностными характеристиками, следовательно, в процесс обучения необходимо встраивать комплексные технологии, и перестраивать содержание учебных дисциплин.

Что делать?

1. Читать и анализировать первоисточники.

2. Закреплять прочитанное:

- *обсуждать*
- *конспектировать*
- *рецензировать и т.д.*

3. Писать эссе.

Всё это способствует выработке умения анализировать, устанавливая связи между явлениями, и в конечном итоге приводит к разрушению мозаичной, фрагментированной картины мира.

4. «Метод парадоксов»

Поиск парадоксов и противоречий — удобное упражнение, которое искореняет потребительское отношение к информации и учит размышлять.

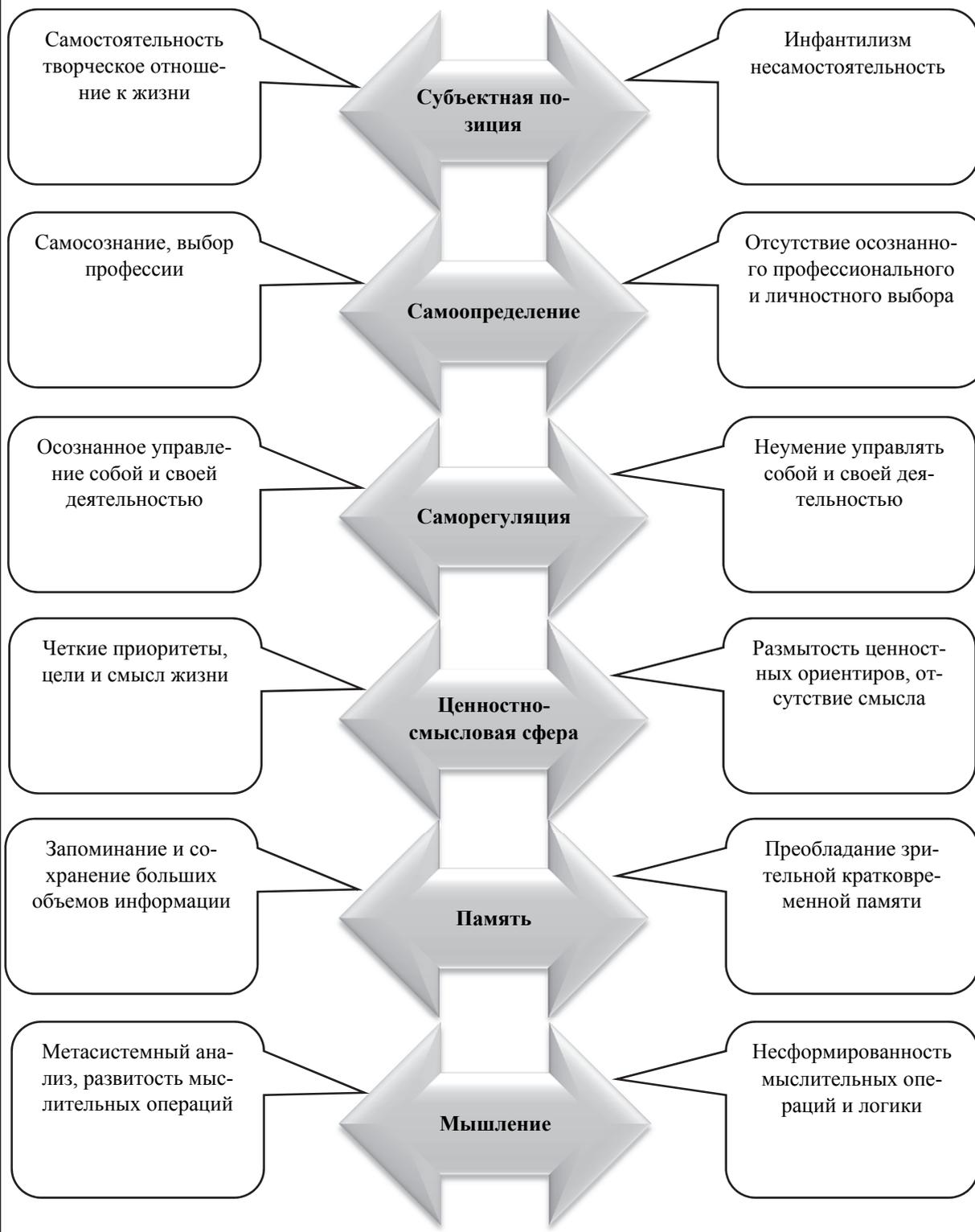
5. День отдыха от информации



Конструктивные и деструктивные тенденции проявления психологических особенностей юношеского возраста в современной ситуации



Психологические особенности юношеского возраста



2.2. Личность современного преподавателя

Педагогу принадлежит главная роль в построении образовательной ситуации, а способность построения системы таких образовательных (развивающих) ситуаций в рамках определенного возрастного интервала (образовательной ступени) и есть общее определение педагогического профессионализма, профессиональной компетентности педагога.

Педагог-профессионал является одновременно субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса профессиональный педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты образования подрастающего поколения.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной (предметной) позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности и смыслы образования в сознании педагога должны быть актуализированы и трансформированы в цели профессиональной деятельности, реализующиеся адекватными средствами.

Категория субъектности традиционно характеризуется в следующих терминах: активность, самостоятельность, инициативность, осознанность. Важным моментом в понимании сущности субъектности является сопоставление с категорией «адаптация». Так, при адаптации (в частности, к профессиональной деятельности) человек лишь приспособливается к требованиям профессии, пассивно накапливает необходимые знания, качества, приобретает умения. Выступая же в качестве субъекта деятельности, человек активно ориентируется в профессиональной деятельности, осознает ее структуру, особенности, самостоятельно планирует и организует ее, осознает свои трудности и активно ищет пути их преодоления, постоянно нацелен на профессиональное саморазвитие.

Таким образом, преподаватель как субъект педагогической деятельности – это педагог, способный не только освоить деятельность, но и творчески ее преобразовать, а также самореализоваться в ней. Иными словами, когда «человек из объекта, на который влияют обстоятельства, превращается в субъекта «господствующего» над ними» (В.А. Сластенин).

В.А. Сластенин предлагает анализировать категорию «субъектность педагога» через категорию «позиция педагога». Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы. В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессио-

нальной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т. д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

В.А. Сластенин считает, что каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности педагога.

В связи с этим необходимо более подробно рассмотреть качества, необходимые педагогу.

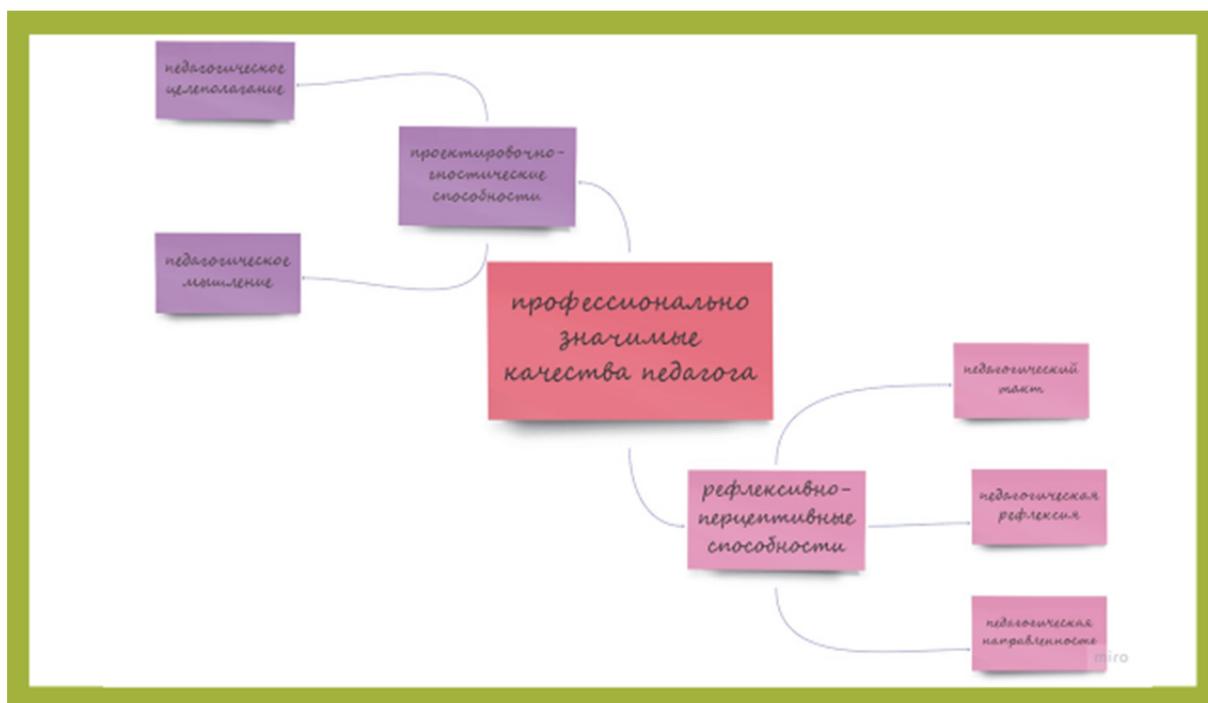
Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т. е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.



Структура личности педагога:

- ценностно-смысловая сфера (общекультурная подготовка учителя, мировоззрение, знание психолого-педагогических основ образования, знание предмета).
- активность (реализация ценностно-смысловой сферы, умение выполнять деятельность).
- рефлексия (понимание и осознание собственной педагогической деятельности и деятельности других педагогов, сравнение желаемого и достигнутого).

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.



Рассмотрение профессионально значимых качеств необходимо в аспекте развитие педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относятся: гуманистическая направленность деятельности преподавателя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическая техника. Педагогическое мастерство – это самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая выстроить педагогический процесс. Фундаментом развития профессионального мастерства педагога, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание. Направленность и профессиональное знание составляют тот остов, «скелет» высокого уровня профессионализма в деятельности, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности – дрожжи мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования. Техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет гармонизировать структуру педагогической деятельности.

Педагогическое мастерство – проявление высокого уровня педагогической деятельности.

К элементам педагогического мастерства относятся следующие.

1. Гуманистическая направленность деятельности. Заключается в направленности деятельности педагога на личность другого человека, утверждение словом и делом высоких духовных ценностей, моральных норм поведения и отношений. Предусматривает гуманистический проявление его ценностного отношения к педагогической деятельности, ее цели, содержания, средств, субъектов. Тот, кто не любит и не уважает детей, учащихся, не может достичь успеха в педагогическом труде, ибо только искренняя любовь и глубокое уважение педагога к воспитанникам порождают ответную любовь и уважение к нему, к его идеям, взглядам, убеждений, знаний, он учит добывать.

2. Профессиональная компетентность, профессионализм.

Предполагают наличие профессиональных знаний (общественных, психолого-педагогических, предметных, прикладных умений и навыков), их содержанием является знание предмета, методики его преподавания, знание педагогики и психологии.

Особенностями профессиональных знаний является их комплексность (требует умения синтезировать материал, анализировать педагогические ситуации, выбирать средства взаимодействия), одухотворенность (высказывания собственного мнения, понимания проблемы, своих соображений).

Профессионализм педагога – это совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения знаниями и долговременной деятельности, обеспечивающие качественно новый, высокий уровень решения сложных профессиональных задач. Педагог должен овладеть необходимыми средствами, которые обеспечивают не только педагогический влияние на питомца, но и взаимодействие, сотрудничество и сотворчество с ним.

Средства: интеллектуальные, моральные и духовные.

К интеллектуальным средствам относятся сообразительность, профессиональное направление восприятия, памяти, мышления, воображения, проявление и развитие творческих способностей ученика.

К моральным – любовь к детям, вера в их возможности и способности, педагогическая справедливость, требовательность,

уважение к воспитаннику – все, что составляет основу профессиональной этики учителя.

Духовные средства – основа его общей и педагогической культуры.



3. Педагогические способности.

Совокупность психических особенностей педагога, необходимых для успешного овладения педагогической деятельностью, ее эффективного осуществления.

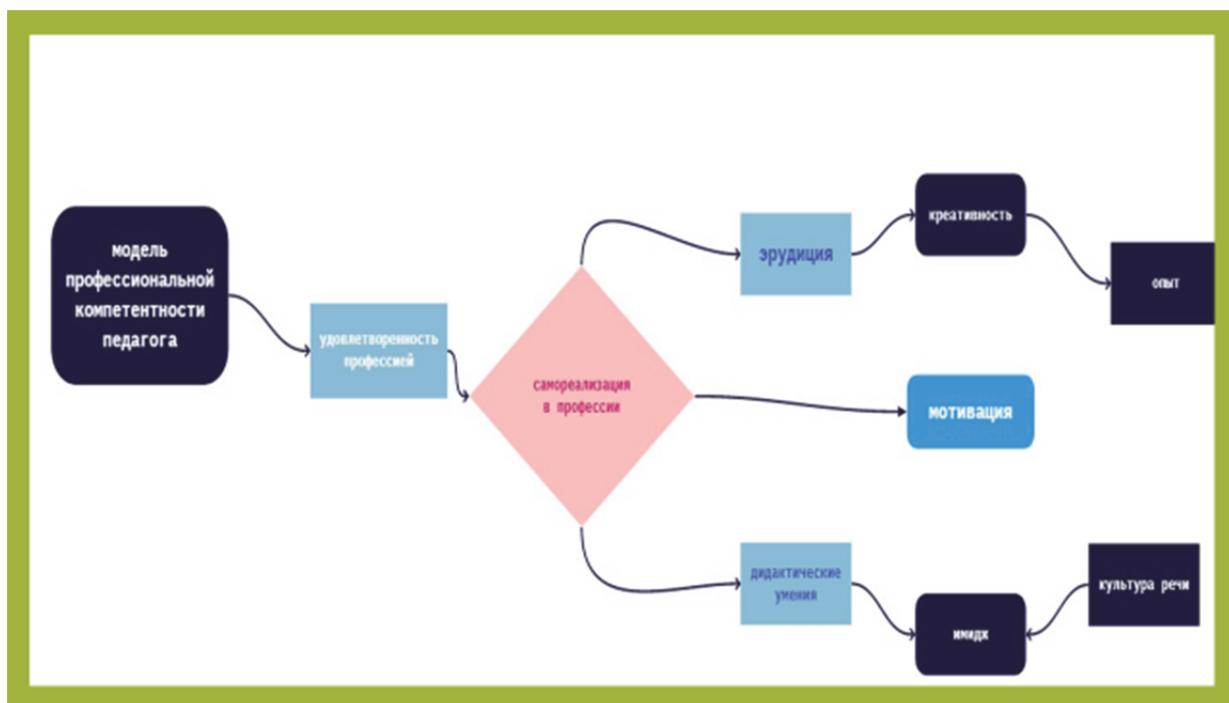
К ним чаще всего относят: толерантность, коммуникативность, перцептивные способности, динамизм личности, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность, влияние на обучаемых

4. Педагогическая техника (искусство, мастерство, умение).

Выделенные составляющие педагогического мастерства позволили опытным путем предложить модель профессиональной компетентности педагога.



Изначально было предложено четыре взаимосвязанных блока, которые затем трансформировались в модель.



Предложенная модель реализуется во всех направлениях педагогической деятельности преподавателя образовательной организации.

Деятельность педагога высшей школы



- определение цели учебно-познавательной деятельности; планирование содержания учебной деятельности; организация деятельности (выбор методов и средств обучения, подготовка и проведение различных видов занятий); контроль и оценка результатов деятельности (диагностирование уровня знаний, умений и навыков);

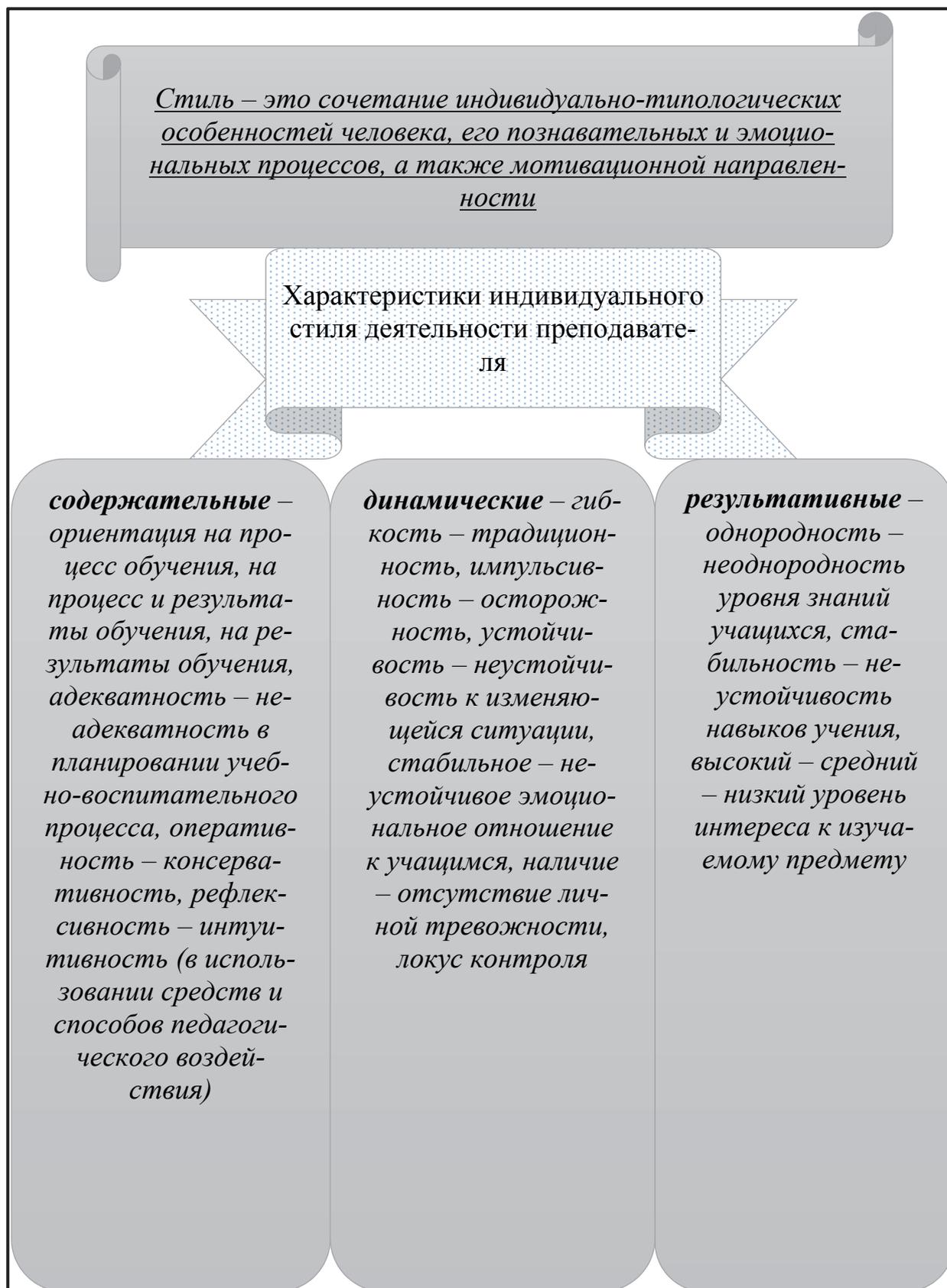
Мотивирование учения.

- постановка проблемы и обоснование предмета исследования;
- разработка теоретико-методологических основ исследования;
- выдвижение и обоснование гипотезы;
- определение задач и этапов работы;
- выбор методов и разработка методик исследования;
- реализация плана (проведение);
- обработка и анализ результатов проведенной работы;
- оформление письменного отчета о выполненной работе;
- подготовка научных докладов, выступление на конференциях, написание и издание научных статей, монографий

- разработка учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине;
- составление (или переработка) учебной программы;
- составление планов проведения всех видов занятий;
- написание и издание учебных и учебно-методических пособий;
- участие в работе методических семинаров и конференций;
- посещение и анализ занятий, проводимых другими преподавателями (наблюдение за занятиями).

- руководство и организация производственной практики;
- руководство курсовой или дипломной работы;
- кураторство;
- тьюторство;
- заведование кафедрой, научно-исследовательской лабораторией и т.п.

Сочетание данных направлений деятельности преподавателя выражается в его индивидуальном стиле.



Становится очевидным тот факт, что нагрузка на преподавателя в современных условиях очень велика, в связи с этим все чаще педагог сталкивается с таким явлением как профессиональная деформация.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

означает изменения личностных черт, которые происходят во время выполнения профессиональных обязанностей и проявляется в профессиональном жаргоне, манерах поведения и физическом образе.



Профессиональные деформации педагога – это изменения, нарушающие целостность личности, снижающие уровень адаптации и эффективность профессионального функционирования, а также нарушения в эмоционально-волевой сфере. Одной из форм профессиональной деформации является профессиональное выгорание.



Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Профессиональные деформации педагога:

- авторитарность;
- демонстративность;
- доминантность;
- педагогическая агрессия;
- социальное лицемерие;
- педагогическая индифферентность;
- неадекватная самооценка;
- информационная пассивность;
- консерватизм;
- монологизм;
- формализм;
- некомпетентность.





Какие же способы профилактики и преодоления профессиональной деформации можно предложить.

Способы преодоления профессиональных деформаций педагога:

- Повышение компетентности
- Диагностика профессиональных деформаций и разработка стратегии преодоления.
- Прохождение тренингов личного и профессионального роста
- Рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личного и профессионального роста.

- Овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самоанализа.
- Использование инновационных форм и технологий обучения.
- Индивидуальная работа с психологом в форме консультирования, психотерапии, психокоррекции

Наряду с вышесказанным, в настоящее время особую актуальность приобретает проблема профессиональной успешности современного преподавателя, которая обусловлена быстротой прогрессивных изменений в обществе, где требования к профессионалу стремительно изменяются. При этом у человека может быть такое представление об успешности своей профессиональной деятельности, которое может не отвечать запросам и вызовам реальности. Перед личностью как перед профессионалом ставятся задачи, связанные с пониманием значимости и смысла своей профессиональной деятельности, способностью быстро учиться, осваивать совершенно новые компетенции и реализовываться в профессиональной деятельности. Данное противоречие в различной степени может осознаваться личностью и обуславливать целый спектр психологических явлений: психические состояния негативного круга, внутренние конфликты, экзистенциальные кризисы, неэффективность в решении профессиональных задач. В свою очередь адекватное представление о профессиональной успешности в какой-либо сфере влияют на построение траектории профессионального развития, постановку и продуктивное решение профессиональных задач.

Обозначенная проблема присутствует и в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Исследователи отмечают наличие кардинальной трансформации деятельности преподавателя, обусловленную реформационными процессами в образовании. Быстрота, асинхронность, а подчас и противоречивость данных процессов ставит преподавателя в позицию «некомпетентности» или профессиональной неуспешности. На фоне всех этих факторов особенно остро встает проблема требований к функционалу преподавателя, выявлению и освоению принципиально новых компетенций. В свою очередь профессиональная успешность и стремление личности к ней обуславливают повышение осмысленности и значимости собственной профессиональной деятельности, мотивирует преподавателей на саморазвитие и самосовершенствование.

Активно исследуются качества личности преподавателя, необходимые для успешной профессиональной деятельности (Ф.Л. Ратнер, 2007; Е.С. Романчук, 2010; И.А. Борисенко, 2012; Г.В. Гатиятуллина, 2016; М.С. Арзуманян, 2017; М.В. Силантьева,

2017; К.А. Богомазова, Е.И. Петанова; 2017 и др.). В исследованиях, проводимых в первые десятилетия XXI в. в качестве приоритетных качеств успешного преподавателя хронологически выделяются различные группы. Так, в первом десятилетии XXI в. наиболее важными качествами выступают морально-нравственные, (честность, справедливость, доброта)^{1 2}, далее акцент смещается на профессиональные способности (практическая подготовка, опыт, педагогическая гибкость, творчество^{3 4}, эмоциональная компетентность⁵, способность мотивировать и увлекать аудиторию⁶ и в последних исследованиях наиболее значимыми являются качества, отражающие уровень развития soft-skills (ответственность, терпимость, коммуникабельность, прогрессивность, информированность и жизненная мудрость⁷).

Исследователями охватывается весьма широкий спектр личностных качеств, осуществляя попытки их структурирования на профессиональные и личностные блоки. Определенную структурированность представлениям об успешности профессиональ-

¹ Романчук Е.С. Современные требования к личности педагога высшей школы http://rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66689.doc.htm (дата обращения: 30.01.2020).

² Ратнер Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642–644.

³ Борисенко И.А., Жукова СВ., Сомова Ж.П. Современный преподаватель высшей школы и проблемы его профессионально-личностного развития // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 49–51; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=3957> (дата обращения: 19.02.2020).

⁴ Гатиятуллина Г.В. Образ современного преподавателя высшей школы в представлениях студентов технического вуза // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023215> (дата обращения: 30.01.2020).

⁵ Силантьева М.В. Наличие должного уровня эмоциональной компетентности – один из важнейших факторов профессиональной успешности преподавателя высшей школы // Актуальные проблемы социологии и управления. Межвузовский сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 52–58.

⁶ Цветкова Н.А., Петрова Е.А., Горшкова В.В. Социально-психологические характеристики текущего, зеркального и желаемого имиджа преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 1 (140). С. 50–61.

⁷ Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X Междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.

ной деятельности задает исследование различных компонентов Я-образа (Г.В. Гатиятуллина, 2016; К.А. Богомазова, Е.И. Петанова; 2017) и имиджа преподавателя (С.Д. Якушева, 2011; Н.А. Цветкова, Е.А. Петрова, В.В. Горшкова, 2017; М.А. Лукашенко, А.А. Ожгихина, 2019). По мнению С.Д. Якушевой восприятие имиджа преподавателя студенческой аудиторией как интегративного качества личности, синтеза интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культуры зависит от специфики деталей его образа в определенных ситуациях¹.

В исследовании, проведенном Н.А. Цветковой, Е.А. Петровой, В.В. Горшковой заостряется внимание на том, что зеркальный имидж преподавателя не вполне соответствует современным тенденциям образования и требует пересмотра². В исследовании, проведенном М.А. Лукашенко, А.А. Ожгихиной делается вывод о неоднозначном отношении студентов к преподавателям, связанным в первую очередь с недостаточностью профессионализма в области академических знаний и применения педагогически технологий, неумением мотивировать и увлечь студента³. Таким образом, результаты имеющихся исследований не создают единой и непротиворечивой картины представлений о профессиональной успешности преподавателя высшей школы.

Профессиональная успешность в психологии понимается как сложный и многомерный феномен, к изучению которого подходят с различных методологических позиций, определяя его содержание и структуру (С.В. Алешин, Е.А. Климов, А.В. Либин, В.А. Толочек, О.Н. Родина, Е.А. Родионова, Я.С. Хаммер и др.). Исследователи выделяют различные составляющие профессиональной успешности, которые можно объединить в две категории внешние или объективные (связанные с результативностью) и

¹ Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>.

² Цветкова Н.А., Петрова Е.А., Горшкова В.В. Социально-психологические характеристики текущего, зеркального и желаемого имиджа преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 1 (140). С. 50–61.

³ Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>.

внутренние или психологические (связанные с наличием определенных качеств, мотивов, эмоциональных состояний личности, общей удовлетворенностью своей деятельностью). Данные составляющие в совокупности представляют собой оценочный критерий (самооценка, оценка со стороны субъектов: экспертов, коллег, потребителей) эффективности и конечных результатов деятельности, который выражается в удовлетворенности субъекта своим трудом и является условием профессиональной самореализации¹². По мнению С.А. Дружилова успешной деятельностью является такая, «результаты которой обладают необходимой социальной и личностной значимостью и, в целом, соответствуют первоначально поставленным целям деятельности. В этом случае, успешная профессиональная деятельность выступает как реализованная направленность личности на успех в конкретной сфере профессиональной активности в социуме»³. В.В. Московский профессиональную успешность преподавателя определяет, как «интегральное состояние специалиста, взаимодействие его индивидуальных, личностных и субъектных качеств, отражающее высокую степень профессионализма, достижения оптимальных результатов в преподавательской деятельности адекватно поставленным целям, удовлетворение этими результатами и их соответствии требованиям социума, предъявляемым к педагогу высшей школы как творчески саморазвивающейся личности»⁴. Профессиональный успех проявляется через высшую степень «творческого своеобразия конечного результата или продукта деятельности»⁵. Успешность личности в профессиональной деятельности

¹ Арндачук И.В. Индивидуально-психологические факторы успешности личности в научно-педагогической деятельности // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. 1. С 29–34.

² Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Менеджмент высшей школы: самооффективность и удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы административного сектора // Иннов: электронный научный журнал, 2018. № 4 (37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/menedzhmentvysshey-shkoly-samoeffe/>

³ Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 119 с.

⁴ Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Московский Вячеслав Вячеславович; [Место защиты: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. – Москва, 2007. – 247 с.

⁵ Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2-е изд., переработанное. М.: Смысл. 2014. 549 с.

является одним из показателей психологического здоровья и обладает мощным ресурсным потенциалом¹ [17–20].

В представлениях самих преподавателей, успешный преподаватель – это в первую очередь эрудит, владеющий собой, стремящийся к самосовершенствованию и увлеченный выполняемой деятельностью. При этом наименьшую выраженность имеют качества, связанные с soft-skills, жизнестойкостью и творческим началом. Данные качества в совокупности представляют собой важную детерминанту успешности современного профессионала и уже оформлены как запрос общества, однако сами преподаватели зачастую не включают их в свои представления, и, вероятно, не уделяют должного внимания данным качествам в реальной профессиональной деятельности. В этом, на наш взгляд, обнаруживается расхождение субъективных представлений об успешности преподавателя и требований реальности. Представители молодого поколения преподавателей профессиональную успешность представляют во взаимосвязи с реализацией жизненных ориентаций в целом, воплощением смысла жизни. Также отмечается взаимосвязь возраста, стажа преподавательской деятельности со снижением позитивных эмоциональных переживаний, что может свидетельствовать о деструктивных проявлениях профессиональной деформации, а именно профессионального выгорания педагога. Это в свою очередь может быть следствием расхождений субъективных представлений о профессиональной успешности и запросом реальности.

¹ Luciani Joseph J. Choosing the Life You Want. URL: <http://www.self-coaching.net/article8.html> (дата обращения: 14.02.2020).

3. Современные технологии организации учебного процесса в профессионально-ориентированном обучении

3.1. Технология обучения: понятие, критерии эффективности

Становление понятия «технология» в образовании имеет достаточно большую предысторию, хотя сам термин стал употребляться в отечественном образовании только с 20 века.

Термин «технология» в переводе с греческого означает «наука об искусстве» (*techne* – «искусство», «мастерство»; *logos* – «слово», «учение»). Словарь современного русского языка определяет «технологию» как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве.

Анализируя идеи известных мыслителей, философов и педагогов, можно сказать, что уже со времен античности их интересовали проблемы, связанные с процессами обучения и воспитания. И если быть более точными, то с тем, как эти процессы сделать наиболее эффективными. Не излагая данные подробного анализа становления данного понятия, отметим, что технология в истории педагогики понимается как содержательная и поэтапная организация деятельности педагога и обучающегося, которая обязательно имеет четкие признаки *системности, концептуальной и нормативной обоснованности, направленности на достижение образовательной цели*¹.

Становление понятия «технология» в современной педагогике имеет достаточно сложный путь. Как отмечается в литературе, это обусловлено тем, что сам термин «технология» изначально не имел ничего общего с образовательным процессом, а относился к производственной сфере деятельности. Например, технология изготовления какой-нибудь продукции, как четкая последовательность действий, которая однозначно приведет к достижению поставленной цели, выраженной в конкретном результате, т. е. продукции необходимого качества. Например, изготовление стирального порошка, тортов, различных деталей. Вот тут-то и

¹ Мицкевич А.А., Глинская Н.Е. История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/104>.

возникает главный вопрос: как можно такой процесс организовать применительно к обучению и воспитанию, когда мы имеем дело с субъективным внутренним миром человека? Каким образом можно технологизировать данные процессы? По отношению к данным проблемам в педагогике возникают противоположные точки зрения: 1) полное отрицание данного понятия и невозможность реализации технологии применительно к психике человека; 2) содержательное наполнение и развитие данного понятия.

Негативную оценку термину «педагогическая технология» дают такие исследователи как, В.И. Загвязинский, И.М. Кантор. И.М. Кантор говорит о том, что данный термин является несостоятельным не ведет вперед, не способствует развитию педагогической теории и засоряет ее систему понятий, тем самым обедняя педагогическое содержание. Также не упоминается данное понятие в ведущих учебных пособиях по педагогике под ред. Ю.К. Бабанского (1988), И.Ф. Харламова (1990, 1996, 1997), по воспитательной работе под общ. ред. Л.И. Рувинского (1989), И.А. Зязюна (1989).

Однако в настоящий момент понятие «технология» уже достаточно прочно вошло в педагогическую науку. Большой вклад в развитие теории и практики использования педагогической технологии внес В.П. Беспалько, а именно, его труды по теории педагогических систем и педагогической технологии. В последнее время к проблеме технологии в педагогике приковано внимание таких исследователей, как: В.В. Гузеев, В.В. Гринкевич, М.В. Кларин, В.Ю. Питюков, А.И. Уман, П.М. Эрдниев и др. Так, В.В. Юдин выделяет универсальность технологии, которая заключается в возможности переноса педагогического опыта, использовании его другими. Именно это отличает технологию от методики, которая обычно носит авторский характер и ее очень сложно повторить другому педагогу, что делает методику формальной. В современном образовании педагогическая технология уже изучается как учебная дисциплина в высших учебных заведениях на педагогических специальностях.

Вместе с тем, само понятие технологии имеет разное толкование и подходы к пониманию.

В педагогической литературе встречаются понятия: педагогическая технология, образовательная технология, технология

обучения. Они контекстуально соотносятся, также, как и категории: педагогика, образование и обучение.



Рис. 3.1. Контексты понимания технологии как педагогического понятия

Педагогическая технология есть научное проектирование и воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Это система и порядок функционирования всех средств: личностных, инструментальных и методологических, используемых для достижения педагогических целей.

Образовательная технология связана с организацией образовательных систем и образовательных учреждений. «Образовательная технология – это комплекс, состоящий из: представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» (В.В. Гузеев).

Технология обучения и технология воспитания характеризуют деятельность педагога и обучающихся соответственно в учебном и воспитательном процессе.

Технология обучения представляет собой систему форм, методов и средств обучения направленную на реализацию его содержания, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Технология обучения – это «построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения опреде-

ленного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения» (Т.В. Машарова).

Остановимся подробнее на самом широком контексте, а именно на понятии *педагогическая технология*, которое вбирает в себя процессы образования, обучения и воспитания и определяет суть конкретных технологий обучения. Необходимо отметить, что уже на этом уровне нет однозначности понимания. В педагогике существует четыре базовых подхода к понятию «педагогическая технология»:

1. технология – дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А. Чошанов и др.);

2. технология – педагогическая система (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев и др.);

3. технология – педагогический процесс (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д. Симоненко и др.);

4. технология – процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В.М. Монахов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Для того чтобы выделить наиболее существенные характеристики педагогической технологии приведем несколько точек зрения на ее понимание.

«Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» (В.П. Беспалько).

«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. Монахов).

«Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» (В.А. Сластенин).

«Педагогическая технология – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов, и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» (А.М. Воронин, В.Д. Симоненко).

«Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов). В.А. Сластенин под педагогической технологией также понимает упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

«Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» (Б.Т. Лихачев).

«Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников (В.С. Безрукова).

«Педагогическая технология – компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (Н.Е. Щуркова).

В.В. Сериков определяет технологию как научно обоснованную проектную педагогическую деятельность, обладающую высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата.

В международном ежегоднике по технологии образования и обучения отмечается, что в рамках педагогической технологии должны решаться задачи, направленные на выявление принципов и разработку приемов оптимизации образовательного процесса. Это возможно за счет: анализа факторов, повышающих образовательную эффективность; конструирования и применения приемов и материалов; оценки применяемых методов.

Итак, давая разнообразные определения педагогической технологии, авторы, так или иначе, касаются таких ее наиболее важных сторон:

- концептуальность или научная обоснованность технологии;
- организация педагогического процесса при помощи технологии;
- содержательность технологии.

Рассмотрим более подробно перечисленные характеристики.

Итак, научная обоснованность педагогической технологии. Грамотная педагогическая технология, как и любая практическая деятельность должна иметь под собой научное обоснование. «Цель педагогической технологии ... заключается в практическом осуществлении теоретических построений в образовательном процессе намеченных результатов. Иными словами, технология предназначена для того, чтобы производить и воспроизводить актуальные продукты этого процесса. Если наука по своей сути есть поиск истины, то технология есть конкретный способ реализации истины в каждом конкретном учебном материале, на конкретном уроке или семинаре. Таким образом, технология обучения есть прикладная дидактика, а именно теория использования передовых педагогических идей, принципов и правил «чистой науки»¹. В основе научной базы педагогической технологии лежат законы и закономерности педагогики и психологии. Процесс формирования педагогической технологии можно представить в виде следующей схемы (рис. 3.2.):

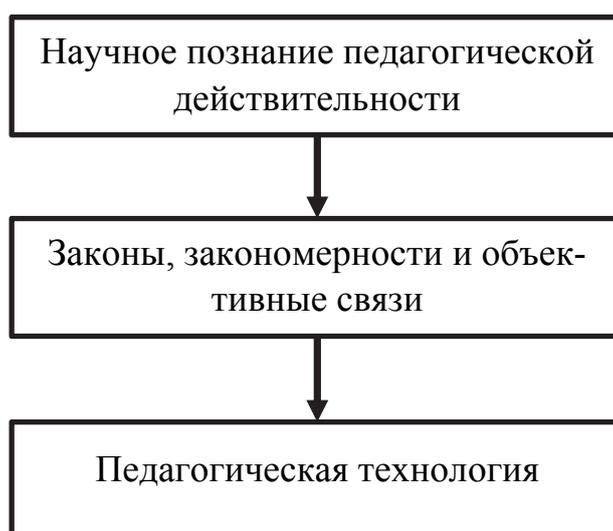


Рис. 3.2. Процесс формирования педагогической технологии

¹ Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика, 2000 № 5. С. 7–13.

В.В. Юдин подчеркивает, что только научно обоснованные связи компонентов учебно-воспитательного процесса, выражающиеся в виде законов и закономерностей, могут явиться основой технологического подхода в педагогике, и только это может гарантировать эффективность достижения поставленной образовательной цели. На эту характеристику педагогической технологии мы будем обращать внимание впоследствии.

Следующая важная характеристика педагогической технологии – организация педагогического процесса. Педагогическая технология структурирует педагогический процесс, делает его четко направленным на предполагаемый результат, объясняет суть технологичности. Чтобы процесс можно было назвать технологичным цель должна быть четко сформулирована, а результат диагностируемым. Если взять за основу понимание структуры деятельности в рамках деятельностного подхода, то ее технологичность можно выразить так (рис. 3.3). На данной схеме технологичность процесса деятельности отображена в виде заштрихованных круговых стрелок. Для того чтобы деятельность можно было назвать технологичной недостаточно последовательной реализации ее структурных компонентов.

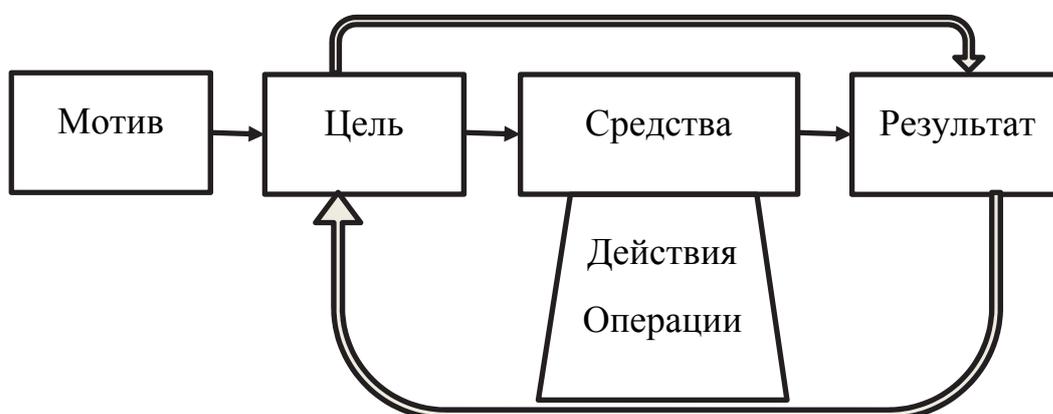


Рис. 3.3. Схема деятельности как технологического процесса

Важно, чтобы цель, как предполагаемый результат деятельности, настолько точно и прозрачно была сформулирована, чтобы ее можно было легко сопоставить с результатом, т. е. продиагностировать ее достижение, что дает возможность целесообразной

коррекции средств, действий и операций выполняемой деятельности. Это характеризует технологичность абсолютно любой деятельности, в том числе и педагогического процесса. Соответственно с четко поставленной целью организовывается весь учебный процесс, отбираются методы и формы обучения, четко проектируется управление и диагностика учебного процесса. Использование педагогических технологий предполагает особое построение учебного процесса (рис. 3.4).

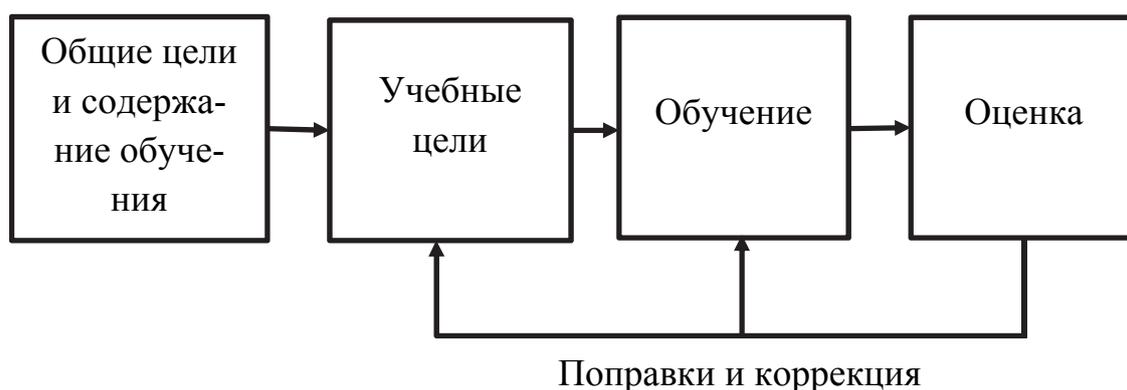


Рис. 3.4. Схема технологического построения учебного процесса (М. Кларин)

Представленная схема включает этапы, характерные для любого типа построения учебного процесса – выработку цели и определение содержания и средств обучения. Однако здесь появляется очень важный нюанс – четкая ориентация на достижение поставленной цели, что является ключевой особенностью технологического построения педагогического процесса. Причем такая ориентация обеспечивается за счет постоянной обратной связи и возможности коррекции учебного процесса.

И наконец, третья важная сторона, которую отмечают исследователи педагогической технологии, касается содержательной части обучения, именно целей обучения и содержания учебного материала. При выборе педагогической технологии для ее дальнейшей эффективной реализации необходимо особое внимание уделять целям обучения, а также содержанию конкретного учебного материала.

На основании рассмотренных выше важных характеристик педагогической технологии можно выделить критерии ее эффективности: концептуальность, системность, управляемость, результативность, воспроизводимость.

Концептуальность. Педагогическая технология должна опираться на определенную научную концепцию, которая будет реализовываться на всех методологических уровнях, и включать в себя философское, психологическое и дидактическое обоснование достижения поставленных образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы, которые будут проявляться в самой логике и этапности процесса, во взаимосвязи всех компонентов данного процесса и их целостности.

Управляемость заключается в постоянной возможности целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Качественность заключается в конкурентоспособности технологии и качестве освоенных компетенций. Чтобы выдержать конкуренцию технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по временным, материальным, личностным затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость представляет собой возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

С учетом вышеперечисленных критериев осуществляется процесс разработки конкретной технологии обучения, который можно назвать процессом педагогического проектирования. Данный процесс включает в себя следующие этапы.

– выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

– выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;

- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения применительно к конкретной дисциплине.

Итак, проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Прежде всего, преподавателю необходимо грамотно выбрать технологию, чтобы наиболее эффективно организовать формирование профессиональных компетенций у обучающихся.



Рис. 3.5. Структура технологии обучения

В настоящее время выбор технологий является достаточно широким. Исследователи осуществляют разнообразные попытки систематизации и классификации имеющихся технологий. Причем, в основу классификации устанавливаются различные критерии.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделены две градации – традиционная и инновационная – технологии обучения¹.

В педагогической литературе представлены классификаций педагогических технологий В.Г. Гульчевской, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.К. Селевко, В.П. Беспалько и др. Наиболее полной классификацией принято считать классификацию Г.К. Селевко, где систематизированы многие известные в педагогической науке и практике технологии². Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

- **По уровню применения** выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

- **По философской основе:** материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения, и другие разновидности.

- **По ведущему фактору психического развития:** биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

- **По научной концепции** усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт технологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

- **По ориентации на личностные структуры:** информационные технологии; операционные; эмоционально-

¹ Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 544 с.

² Михайленко О.И. Электронный учебник по педагогике. Общая педагогика [Электронный ресурс] – URL: http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#did_12.

художественные и эмоционально-нравственные; технологии саморазвития; эвристические и прикладные.

• **По характеру содержания и структуры учебно-воспитательного процесса** называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и **профессионально-ориентированные**, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

• **По типу организации и управления познавательной деятельностью** В.П. Беспалько предложена такая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), циклическим (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В.П. Беспалько – дидактических систем):

1) классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);

2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);

3) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);

4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа;

5) система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;

6) компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное);

7) система «репетитор» (циклическое, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;

8) «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

– *традиционная классическая классно-урочная система* Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);

– *современное традиционное обучение*, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;

– *групповые и дифференцированные* способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

– *программированное обучение*, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

• **По характеристике отношений обучающийся и обучающий:**

а) *авторитарные технологии*, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект»;

б) *дидактоцентрические технологии*, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства;

в) *лично-ориентированные технологии* ставят в центр всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Лично-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие личности обучающегося.

• **По методам и средствам** обучения определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программирован-*

ного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

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

– массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

– технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

– технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);

– различные викариологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

– технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

Все это многообразие технологий может умело сочетаться в руках профессионального педагога, так как условия их применимости зависят от множества различных факторов. Важно также отметить, что все технологии существуют в системе, они тесно взаимосвязаны между собой. Г.К. Селевко отмечает важный факт, что не существует технологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна, а свое название они получают в зависимости от акцента на ту или иную сторону процесса обучения, который становится характерным¹.

Из предложенной классификации видно, что педагогические технологии включают в себя технологии обучения как способ системной организации процесса обучения, основанный на определенных принципах и специфике содержания данного процесса.

Наиболее интересными для нас в данный момент являются профессионально-ориентированные технологии, которые Селевко классифицирует по *характеру содержания и структуры*. Особенности характера содержания и структуры данных технологий обуславливаются построением системы и целями современного высшего профессионального образования, которое раз-

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии, М.: 1998. – 256.

ворачивается в контексте компетентностного подхода. По сути, профессионально-ориентированные технологии обучения должны иметь четкую направленность на формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего профессионала.

К наиболее значимым технологиям профессионально-ориентированного обучения на современном этапе принято относить следующие: модульное обучение, проблемное обучение, активное обучение, интерактивное обучение, проектное обучение, контекстное обучение, дистанционное обучение.

3.2. Принцип интерактивности в создании и реализации современных образовательных технологий

Ключевую позицию среди тенденций развития современных технологий профессионально-ориентированного обучения занимает *интерактивность*, без которой невозможно развитие остальных. Данная тенденция может быть интерпретирована как «принцип интерактивности», который является основным для эффективности той или иной современной технологии обучения. *Интерактивность* предполагает развитие личности и формирование компетенций в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Можно сказать, что этот принцип культуросообразен, он порожден самой сутью человеческой культуры, которая является диалогичной и оформляется в сложных процессах взаимодействия. Во взаимодействии, в диалоге формируется и личность как составляющая часть культуры. Нельзя сказать, что принцип интерактивности возник как новое явление только на постмодернистском этапе развития общества. О нем так или иначе говорят величайшие мыслители различных исторических эпох. Сократ с его знаменитыми беседами и представители эпох Ренессанса, Просвещения, Нового Времени отмечали, что опыт усваивается лучше в процессе обсуждения, рассуждения, диалога, дискуссии, то есть взаимодействия обучающего и обучаемого. Однако отметим, что современная культура, где обучающийся погружен в бескрайнее и подчас противоречивое информационное поле, когда преподаватель не является единственным источником информации актуализирует данный принцип в новом ра-

курсе. Интеракция, в данном случае, выступает как средство структурирования опыта, определения его значимости и целесообразности, причем важна интеракция не только между обучающим и обучающимися, но и между обучающимися. Преподаватель становится ключевой фигурой в организации пространства взаимодействия, его структурировании и планировании и также содержательной переработки опыта.

Таким образом, интерактивное обучение – это обучение в процессе взаимодействия преподавателя и обучающихся, которое осуществляется при помощи конструктивных форм коммуникации и социальной перцепции. Основной характеристикой интерактивного обучения является высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников за счет пребывания субъектов образования в одном смысловом пространстве, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, включения в единое творческое пространство, совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению задачи¹.

¹ Снеткова Т.А., Маркарян С.Э. Актуальные методы обучения для формирования профессиональных умений и навыков экономиста // Учет и статистика. 2017. № 3 (47).

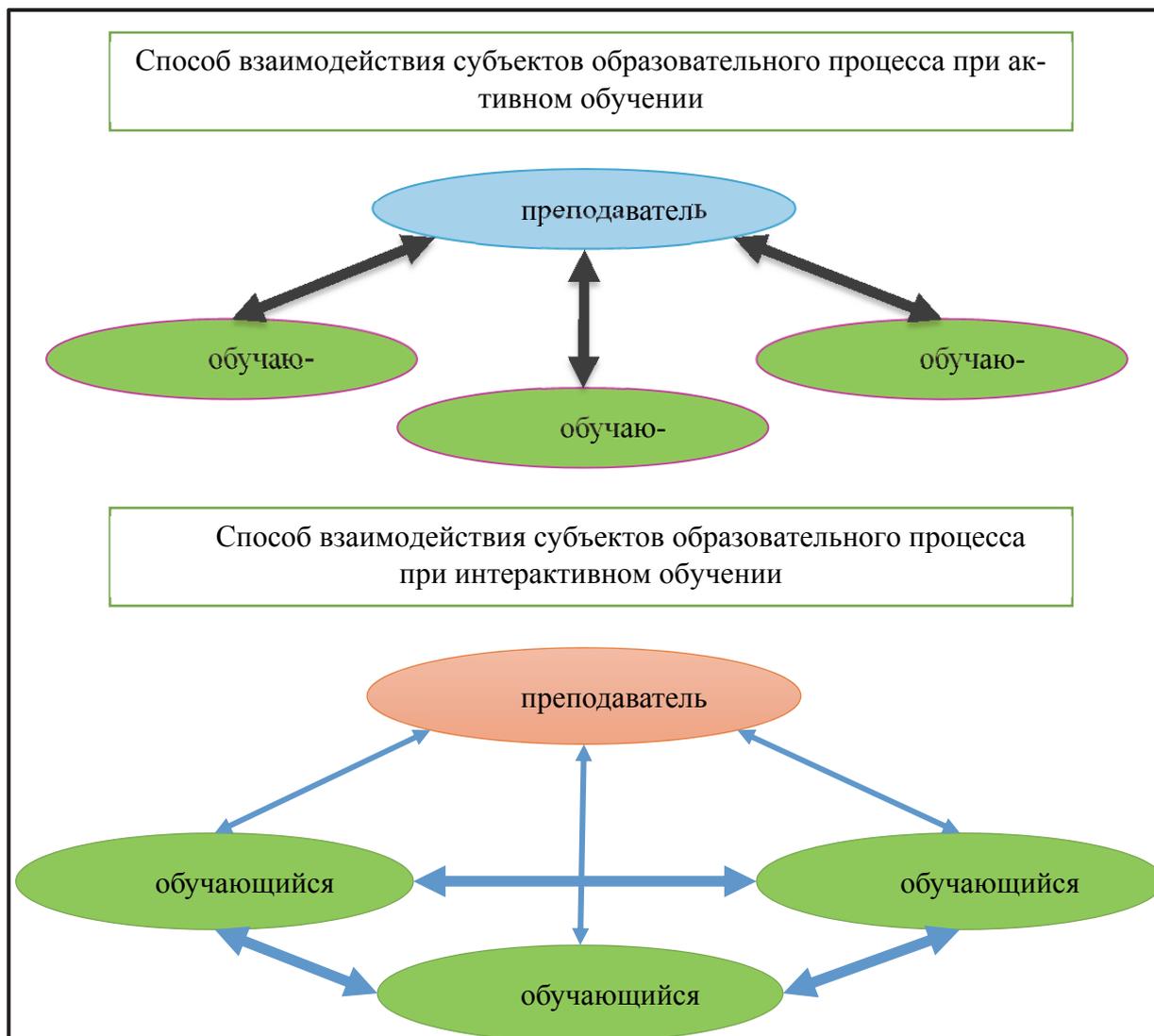


Рис. 3.6. Различия в способах взаимодействия в образовательном процессе при активном и интерактивном обучении

Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося, а также обучающихся друг с другом.

Реализация грамотной интеракции (взаимодействия) требует от субъекта хорошо развитых способностей и компетенций в области социального интеллекта или так называемых «мягких» навыков («soft-skills»). К таким навыкам относят следующие: коммуникативные навыки, навыки работы в команде, навыки по управлению временем и самоменеджмент, эмоциональный интеллект, гибкость и адаптивность и т. п. Все выше перечисленное

является хорошим подспорьем в том, чтобы уметь находить оптимальные решения в широком спектре нестандартных задач.

Принцип интерактивности будет реализован наиболее эффективно, если у субъекта развита конструктивная речь, он может четко излагать мысли и в то же время, слушать партнера или оппонента, умеет сложные вещи объяснять просто и понятно; способен работать в команде, умеет управлять конфликтом; быстро приспосабливается к нестандартным условиям, подбирать нетривиальные решения для поставленных задач; умеет работать с информацией; умеет проективно мыслить, организует оптимальное решение поставленных задач; имеет хорошо развитый эмоциональный интеллект, выражающийся в чувстве такта, своевременных и адекватных реакциях¹.

Отметим, что данные навыки должны быть развиты как у обучающего, так и у обучаемых. В рамках интерактивного обучения преподаватель выступает организатором этого сложного процесса целенаправленной многоуровневой интеракции. И, если для обучающихся, учебный процесс – это экспериментальная площадка, где они приобретают и оттачивают данные навыки, то для преподавателя эта площадка для реализации своего профессионализма. Данный факт обуславливает возрастающую актуальность технологий профессионально-личностного развития преподавателя.

Таким образом, в реальном учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать такие важные особенности реализации технологии интерактивного обучения:

– технология интерактивного обучения опирается на процессы межличностного восприятия, а именно на способность субъекта принимать роль другого, представлять себе особенности восприятия своего партнера по общению и исходя из этого, интерпретировать и конструировать собственные действия;

– технология интерактивного обучения ориентирована на взаимодействие обучающихся друг с другом, преподаватель выступает организатором (зачастую модератором) процесса;

¹ <https://hr-portal.ru/article/top-10-soft-skills-navykov-vostrebovannyh-rabotodatelyami>; hr-learning.ru.

– технология интерактивного обучения предполагает: обязательное наличие высокого уровня мотивации субъектов учебного процесса; формирование нового опыта в процессе взаимодействия; рефлексию процесса и результатов совместной деятельности; работы в малых группах основе кооперации и сотрудничества.

Правила и условия организации интерактивного обучения:

– в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все обучающиеся;

– должна быть осуществлена психологическая подготовка, для эффективной работы в группе;

– количество участников должно быть оптимальным для реализации той или иной формы интерактивного обучения;

– должна быть организована среда, обеспечивающая физический комфорт, нужную степень мобильности и взаимодействия;

– деление на малые группы должно производиться по определенным принципам в зависимости от целей обучения;

– необходима четкая фиксация процедур и регламента реализации тех или иных форм и методов интерактивного обучения.

Исходя из принципов и особенностей реализации технологии интерактивного обучения можно выделить ряд обязательных признаков характерны для интерактивных методов:

– проблемность;

– взаимообучение;

– индивидуализация;

– исследовательская деятельность;

– непосредственность и самостоятельность взаимодействия;

– мотивированность на успех.

В настоящее время в педагогической литературе существуют попытки выделения классификации технологий и методов интерактивного обучения. Зачастую все они носят эмпирический характер и сложно поддаются критериальному объяснению. На наш взгляд, одной из наиболее удачных попыток в данном случае является разделить интерактивные технологии по принципу учебной ситуации, предложенной для классификации активных методов обучения А.А. Вербицким. Схема представлена ниже.

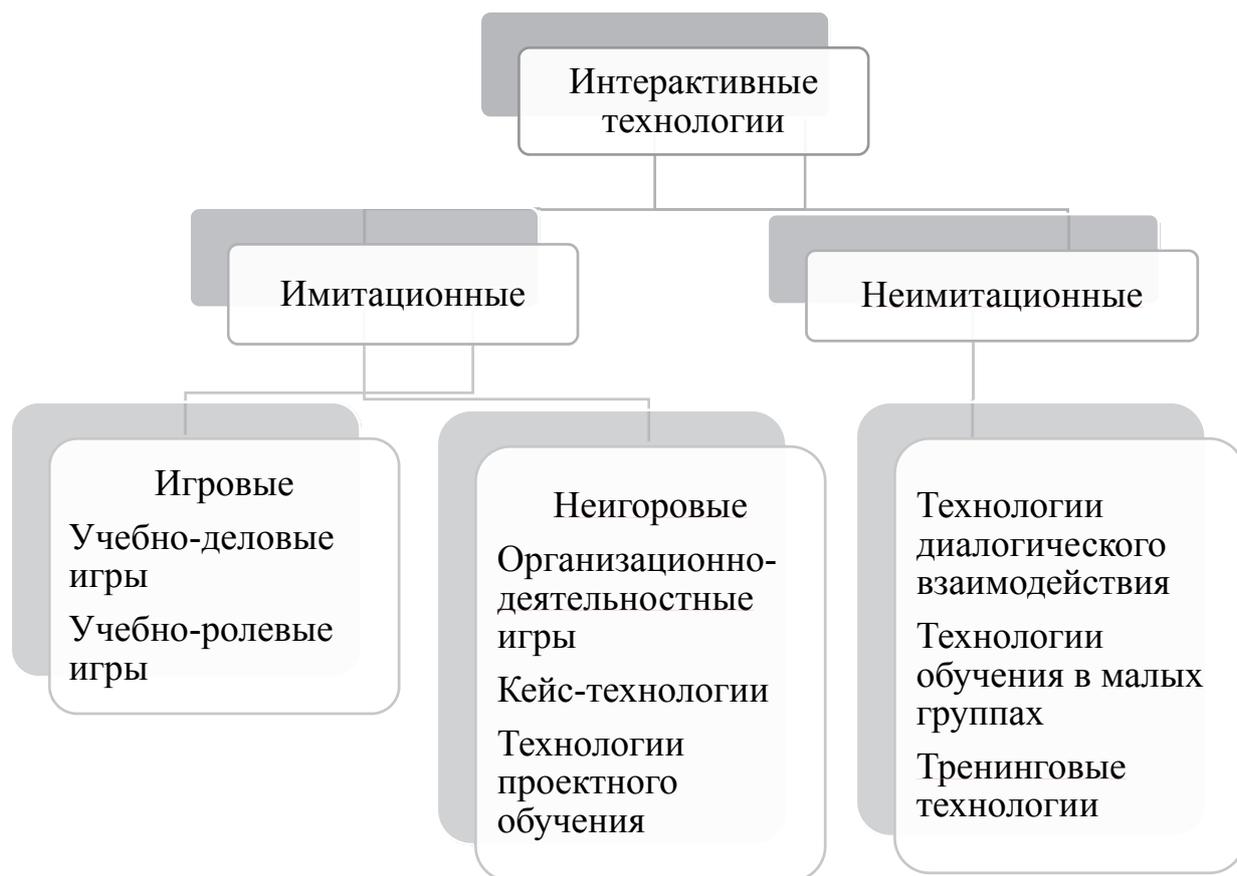


Рис. 3.7. Виды технологий интерактивного обучения

Также среди интерактивных технологий можно выделить три обобщенные группы, который наиболее часто встречаются в педагогической практике: дискуссионные, игровые, тренинговые.

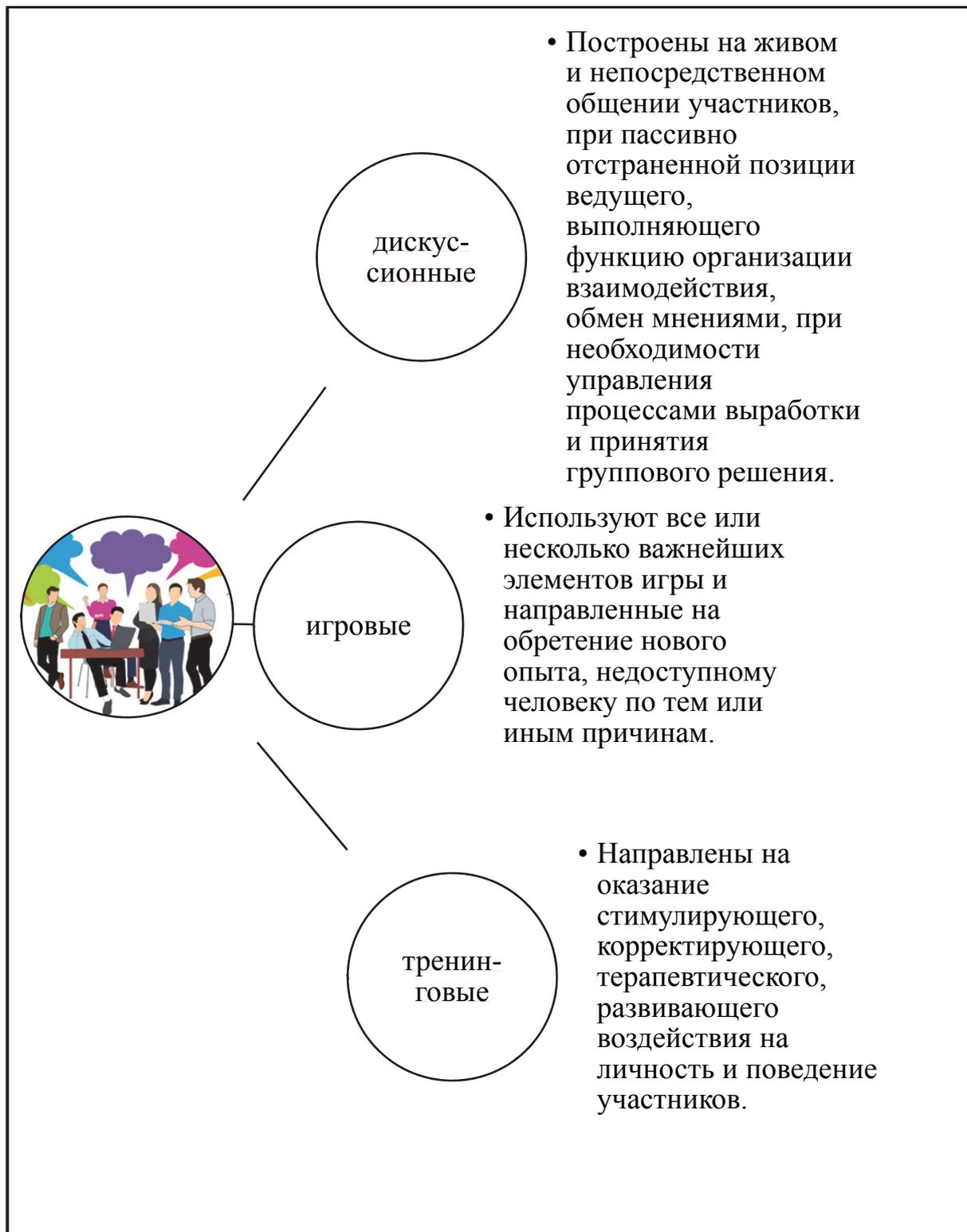


Рис. 3.8. Группы технологий интерактивного обучения и их целевое назначение

4. Комплексные технологии интерактивного обучения

4.1. Технология дискуссии в учебном процессе

Дискуссия выступает базовым методом в системе интерактивных технологий обучения, включаясь в каждый из них как необходимая составляющая. Она основана на общении или организационной коммуникации участников в процессе решения ими учебно-профессиональных задач. Дискуссия – коллективное обсуждение конкретной проблемы, вопроса или сопоставление разных позиций, информации, идей, мнений и предложений.

Главными условиями эффективности дискуссии являются: предметность, активность всех участников, существование различных точек зрения на проблему.

Дискуссия как технология интерактивного обучения позволяет решать обширный круг дидактических задач посредством ее организационных и содержательных функций:

- осознание участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу;
- развитие умения гибко мыслить, в основе которого лежит знание и учет различных, и часто противоположных точек зрения, отказ от доктринерства (идеи превосходства какой-либо концепции);
- выработка уважительного отношения к позиции, мнению оппонентов;
- развитие умения осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, включая точки зрения оппонентов;
- развитие умения воспринимать критические замечания в свой адрес;
- развитие умения формулировать вопросы и оценочные суждения, вести полемику;
- развитие умения слушать, не перебивая;
- развитие способности к обобщению, продуктивному мышлению, гибкости ума;
- развитие умения конструктивно отстаивать свою позицию;
- развитие умения работать в группе единомышленников;

- способность продуцировать множество решений;
- развитие умения вырабатывать единое групповое решение, учитывающее различные точки зрения, включая мнение меньшинства;
- формирование умения грамотно формулировать и высказывать свои мысли;
- развитие умения публичного выступления.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе: переработка сведений, информации специально для убедительного изложения; представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация; выбор и взвешивание подходов к решению проблемы; возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т. д.

Для решения дидактических задач и получения дидактически значимого результата особое внимание следует уделять правильной организации дискуссии вне значимости от выбора конкретного дискуссионного метода, формы или приема.

Итак, обобщенно можно выделить следующие этапы организации дискуссионной работы:

- выбор темы и ее формулировка;
- актуализация темы (примеры, личное обращение, проблемный вопрос);
- ход дискуссии (разогрев, вопросы-аргументы-контраргументы, свертывание, резюмирование, персональные обращения, сегментирование, установление очередности выступления, сокращение времени выступления, приемы риторики, вопросы и оценочные суждения, культура дискуссии).

Непосредственно в ходе дискуссии выделяются следующие обязательные стадии ее развития: ориентация, оценка, консолидация.

На стадии ориентации происходит процесс адаптации участников дискуссии к самой проблеме, друг к другу, общей атмосфере. При этом, выступить должен каждый, внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной

конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв их позицию.

На стадии оценки создается ситуация сопоставления информации, различных позиций, генерирования идей, конфронтации и конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией, может перерасти в конфликт личностей. Начинается обмен мнениями, активизация всех учащих, оперативное проведение анализа высказывания идей, мнений, позиций, проведение промежуточных итогов.

На стадии консолидации происходит выработка определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений; анализ и оценка проведенной дискуссии, сопоставление целей с результатами, выводы, решения, выявление положительных и отрицательных сторон, выработка согласованного мнения, поиск общих тенденций для принятия решений, принятие группового решения совместно с участниками.

Одним из существенных условий эффективности дискуссионной технологии является тщательная подготовка ведущего при планировании, организации хода и подведении итогов. К основным функциям ведущего относят:

- изучение интересов и возможностей аудитории, определение границ проблемного поля, в котором может идти обсуждение;
- определения названия дискуссии и ее задач, которые должны быть решены участниками;
- планирование пространственно-временной организации взаимодействия участников, определение регламента работы;
- осуществление непрерывного наблюдения за участниками, оценка степени их активности и вовлеченности в обсуждение поставленных вопросов, глубина и всесторонность обсуждения;
- регламентирование работы участников, управление их когнитивной, коммуникативной и эмоциональной активностью;
- стимулирование развития элементов коммуникативной компетентности участников дискуссии;
- контроль степени напряженности отношений оппонентов и соблюдение ими правил ведения дискуссии;

– профилактика конфликтных ситуаций, возникающих по ходу дискуссии, при необходимости использование директивных приемов воздействия;

– постоянная рефлексия (мысленное фиксирование основных положений, высказанных участниками, поворотных моментов, выводящих обсуждение на новый уровень);

– подведение итогов обсуждения;

Проведение дискуссии в учебных целях обуславливает специфику выполняемых функций преподавателя как ведущего. Преподавателю необходимо:

– конструктивно сформулировать проблему;

– заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по ходу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;

– определить и сформулировать вместе с участниками предмета обсуждения;

– побуждать группу к конструктивной работе;

– ставить стимулирующие вопросы, побуждающие к размышлению, поиску;

– не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы, а также превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом;

– обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества обучающихся, а лучше -всех; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения;

– обращаться к мнению меньшинства для того, чтобы добиться всесторонности и глубины обсуждения;

– следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его;

– сравнивать разные точки зрения, вовлекая обучающихся в коллективный анализ и обсуждение и т. д.

В дискуссии свою эффективность доказали следующие приемы:

– риторические приемы (аргументация: прямое доказательство, доказательство от противного, вынужденное согласие; контраргументация: цитирование, выдергивание, критика основополагающих положений, положенных в основу позиции оппо-

нента, доказательство ложности, несостоятельности исходных посылок и т. п.;

– культура дискуссии умение ведущего удержать участников от ложных выпадов в адрес своих оппонентов; соблюдение очередности и выдерживание регламента выступления; санкции. Процедура вопросов и ответов реализует механизм дискуссии.

Выделяются следующие виды вопросов (рис. 4.1). Открытые вопросы требуют развернутого ответа; закрытые предполагают выбор ответа, предложенного человеком, задающим вопрос; прямые касаются именно того, что интересует лицо, формулирующее его; косвенные предполагают, что предмет интереса, спрашивающего завуалирован и не соответствует формулировке вопроса; риторические не предполагают ответа оппонента, отвечает на него сам выступающий; провокационные вынуждают человека совершить незапланированное спонтанное действие; проблемные знаменуют поворот в ходе дискуссии, высвечивают в ней новый, ракурс или аспект.

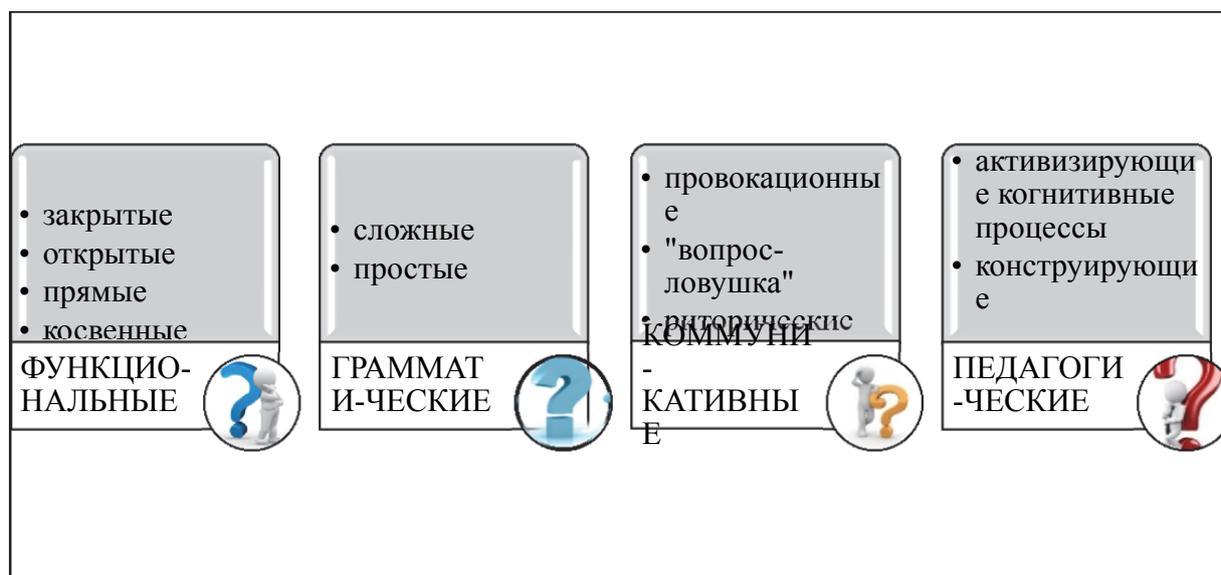


Рис. 4.1. Виды дискуссионных вопросов

Ответы на вопросы могут быть: верными и ошибочными; точными и неточными; определенными и неопределенными; односложными и многосложными; позитивными и негативными.

Перечисленные выше общие черты технологии дискуссии могут приобретать свою специфику в зависимости от выбранных

методов и форм ее реализации. На настоящее время выделяют большое количество методов и форм организации и проведения дискуссии: свободные дискуссии; направленные дискуссии; совещание специалистов обсуждение профессиональных и жизненных казусов; заседание экспертной группы; форум; «круглый стол»; панельная дискуссия; судебное заседание; дебаты; дискуссия; полемика; спор; диспут и т. д. В данном случае остановимся на наиболее содержательно значимых методах дискуссии, которые могут служить принципиальной основой для реализации различных ее приемов и форм (таблица 4.1).

Таблица 4.1

Сравнительная характеристика дискуссионных методов

Понятия	Определения	Этимология	Специфические черты
Истинная дискуссия	<p>Обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения; прения. <i>Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940.</i></p> <p>Аргументированное обсуждение оппонентами какого-либо спорного вопроса, проблемы, где в качестве объединяющего начала является общая тема.</p>	от лат. <i>discussio</i> – рассмотрение, исследование	Цель – достижение истины – в процессе обсуждения общей темы оппоненты могут прийти к общему тезису, либо существенно изменить свою точку зрения, выдвинуть новые тезисы
Полемика	<p>Одна из разновидностей спора, имеющая целью победу над противоположной стороной и использующая только корректные приемы. <i>Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.</i></p>	от греч. <i>polemicos</i> – воинственный, враждебный	Цель – победа – аргументированное отстаивание своей позиции

Спор	<p>Столкновение мнений или позиций, в ходе которого стороны приводят аргументы в поддержку своих убеждений и критикуют несовместимые с последними представления другой стороны. Спор является частным случаем аргументации, ее наиболее острой и напряженной формой.</p> <p><i>Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.</i></p>	<p>общеславянское слово, образованное от <i>съперети</i> (<i>перети</i>). К той же основе восходит и существительное <i>соперник</i>. Этимологический онлайн-словарь Крылова Г. А. // https://lexicography.online/etymology/c/спор</p>	<p>Цель – уяснение своих позиций и позиций оппонентов – прояснение и разрешение вопросов, вызывающих разногласия, лучшее понимание того, что не является в достаточной мере ясным и не нашло еще убедительного основания</p>
Диспут	<p>Публичное обсуждение научной или общественной проблемы, смысл которой понятен всем участникам до его начала, между оппонентами и пропонентами, посредством выдвижения и обоснования гипотез, предлагаемых для решения проблемы, и аргументов в их защиту. <i>Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». И.Т. Касавин. 2009.</i></p> <p>Диспут – широкое обсуждение, выслушивание разных точек зрения на</p>	<p>лат. <i>disputatio</i>, от <i>disputare</i> спорить</p>	<p>Цель – понимание проблемы оппонентами (и возможно принятие точки зрения) – испытание гипотезы, тезиса на жизнеспособность</p>

	<p>заслушанный доклад, излагающий видение проблемы и ее решение; одна из форм публичной экспертизы каких-либо идей. <i>Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)</i>. – Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000</p>		
<p>Дебаты</p>	<p>Разновидность публичной дискуссии, явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме. <i>Светенко. Т. Путеводитель по дебатам. Учебное пособие для педагогов и учащихся.</i></p> <p>Четко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. https://ru.wikipedia.org/wiki/Дебаты</p>	<p>греч. Διαβαθω – читаю англ. debates; франц. Debats</p>	<p>Цель – убедить в своей правоте третью сторону – сформировать у аудитории определенное мнение о поставленной проблеме</p>

Общие черты

- наличие проблемы;
- наличие оппонентов;
 - аргументация;
- обоснованная критика противоположной позиции;
- использование корректных приемов критики и обоснования;

Свою эффективность в учебном процессе доказали различные технические приемы, применяемые в дискуссиях. Например, это «Мозговой штурм», ПОПС, «Аквариум», «Снежный ком».

Мозговой штурм (брейнсторминг) или мозговая атака (метод «Делфи») разработан А. Осборном в 1953г. Это разновидность групповой дискуссии с целью коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения поставленных проблем. Характеризуется отсутствием критики поисковых усилий, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, рожденных в процессе осмысления какой-либо проблемы, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике.



Рис. 4. 2. Алгоритм проведения мозгового штурма

При организации споров, дискуссий может использоваться ПОПС-формула, представляющая собой российский вариант юридической технологии профессора права Д Маккойда из ЮАР.

П-позиция	<ul style="list-style-type: none"> • обучающийся объясняет, в чем заключена его точка зрения, выступает на занятии с речью
О - обоснование	<ul style="list-style-type: none"> • обучающийся не просто объясняет свою позицию но и доказывает
П – пример	<ul style="list-style-type: none"> • обучающийся при разъяснении сути своей позиции пользуется конкретными примерами
С-следствие	<ul style="list-style-type: none"> • обучающийся делает вывод в результате обсуждения определенной проблемы

Рис. 4.3. Техника реализации формулы ПОПС-формулы в процессе дискуссии

Техника «Аквариум» предоставляет обучающимся возможность свободного включения в обсуждение проблемы и выхода из него. При реализации данной техники особую значимость имеет возможность организации пространства. Обучающиеся делятся на две группы, которые организуются в виде двух кругов (внутренний и внешний) Внешний круг, как правило «наблюдатели» наблюдают за процессами, происходящими во внутреннем круге и выступают тогда, когда чья-либо версия их заинтересовала; дополняют, задают вопросы, конкретизируют. Внутренний круг – «активные участники» – активно участвуют в обсуждении предложенного преподавателем вопроса или проблемы. Данный процесс может быть регламентирован, а может происходить спонтанно.

Техника «Снежный ком» предполагает наработку и согласование мнений всех членов группы.

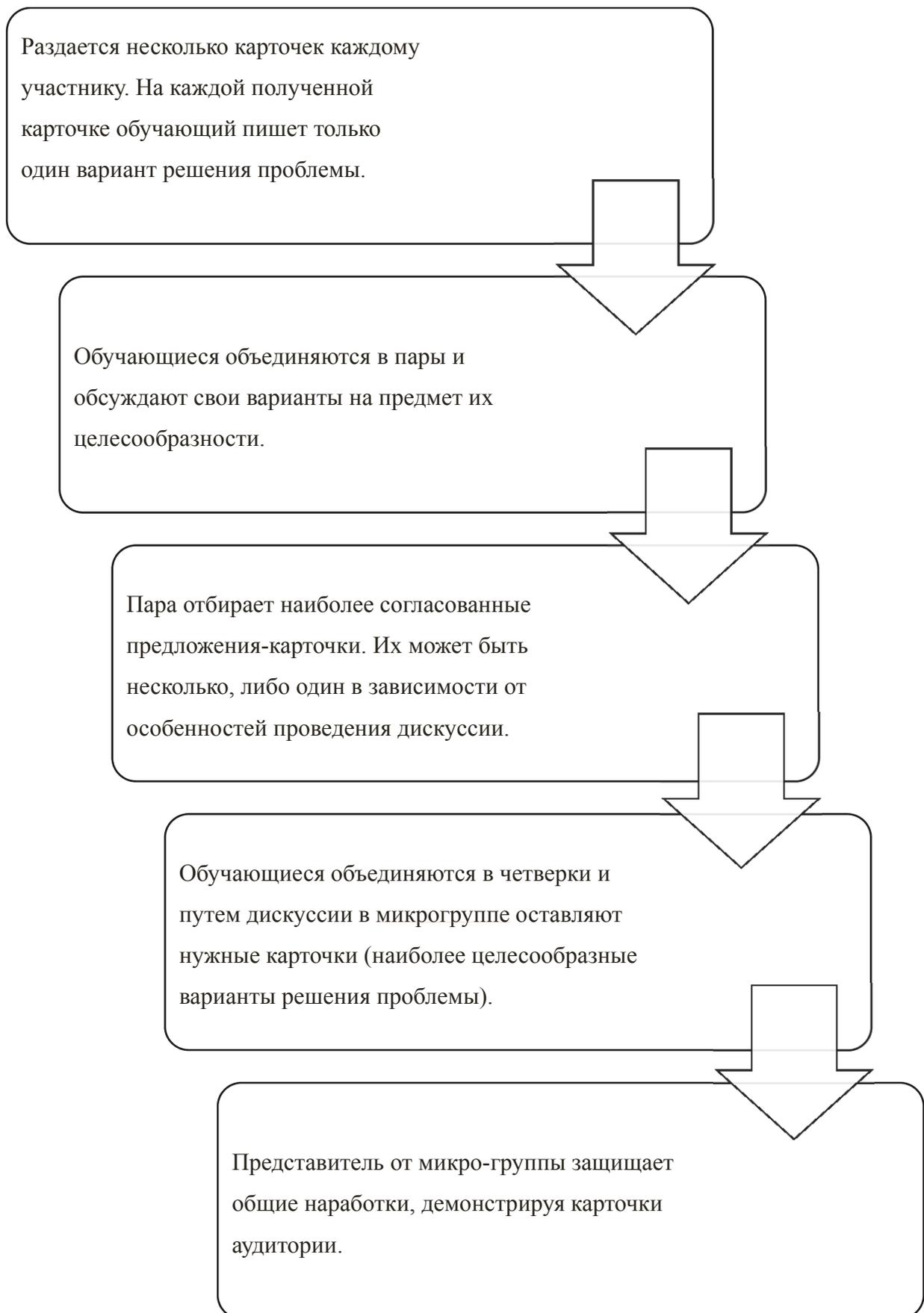


Рис. 4.4. Алгоритм реализации техники «Снежный ком»

4.2. Технология модерации

Moderare – (с лат.) приводить в равновесие, управлять, регулировать. Данная технология активно применяется преподавателями в учебном процессе и зачастую на интуитивном уровне. По сути вне данной технологии невозможна реализация интерактивного обучения в полной мере, когда преподаватель перестает быть только источником информации и в большей степени начинает реализовывать организационные и структурирующие функции. Данный термин пришел в педагогику из экономической сферы. Первые упоминания о модерации можно наблюдать в деятельности консультативного совета предпринимателей в Германии в начале 70-х гг. XX в. Целью работы данного совета было внедрение нововведений по управлению и сотрудничеству в сфере политики и экономики на демократической основе с привлечением к выработке решений всех заинтересованных лиц¹. С психологической точки зрения модерацию можно рассматривать как управление каким-либо процессом в группе и помощь участникам в достижении целей, основанные на понимании ценностей, смыслов и мотивов членов группы, знании их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении дальнейшей деятельности с упором на стратегию взаимопонимания и сотрудничества. В учебном процессе цель данной технологии заключается в эффективном управлении аудиторией в процессе занятия, максимально полном вовлечении всех обучающихся в образовательный процесс, поддержание их высокой познавательной активности на протяжении всего занятия, гарантированное достижение его целей. Серьезные психологические основания обуславливают сложность реализации данной технологии.

В основе модерации лежат три обязательных принципа: структурированность (процесса, содержания обсуждаемого материала, взаимодействия участников и их функций); прозрачность (очевидность проблем для всех, наиболее полное их описание, отсутствие «подводных камней»); системность (реализация основного алгоритма технологичности любой деятельности, четкие

¹ Современные образовательные технологии: учеб, пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Е. Н. Ашаниной, О. В. Васиной, С. П. Ежова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 165 с.

и диагностируемые цели, очевидность результата, гибкость в выборе средств и способов достижения и т. п.).

Модерация разворачивается в несколько последовательных этапов (рис. 4.5).

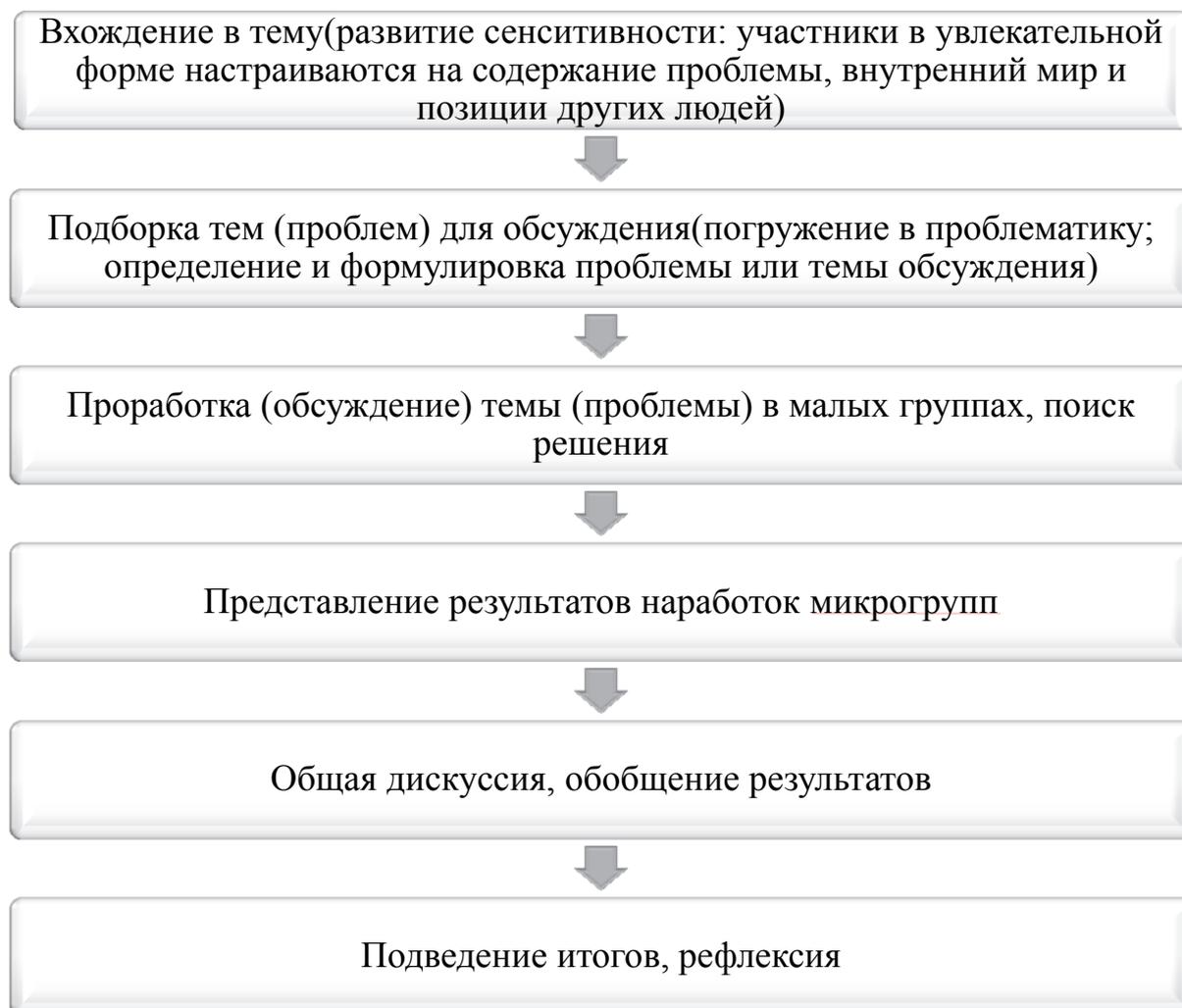


Рис. 4.5. Этапы реализации технологии модерации

Успешная реализация модерации требует от ведущего (преподавателя) достаточно глубоких знаний как в области психологии личности, возрастной психологии, так и в области психологии общения и взаимодействия. Модератор осуществляет лично-ориентированный подход, который предполагает умение сочетать профессиональное и общекультурное поле, организует деловую насыщенность занятий и выбирает методы обучения в зависимости от численности учебной группы, количества часов,

помещения, стиля своего профессионального поведения. Модератор - это человек, который заботится прежде всего о процессе, стараясь не вмешиваться в содержание обсуждаемой проблемы. Он только управляет, помогает организовать процесс проведения обсуждения, совещания, группа формирует и принимает решение, а модератор «мягко» направляет ход обсуждения в нужное русло. В данном случае, у обучающихся нет ощущения давления со стороны, они скорее ощущают свою самостоятельность и субъектность. Модератор должен уметь инициировать процессы обучения и общения и управлять ими через обеспечение самоорганизации образовательной деятельности. У него должны быть собственные, приобретенные в практике модерационной работы, умения и навыки как в способе передачи содержания образования, так в плане обеспечения учебного общения. Как правило, при выполнении содержательных задач модераторы опираются на личный опыт и знания, высказывают собственные идеи¹.

Функции модератора:

1. Тщательное планирование содержания деятельности (по фазам модерации) и организация модерационного семинара (подготовка аудитории, инвентаря, необходимых учебно-методических материалов, технических средств обучения).

2. Создание неформальной рабочей обстановки, завоевание доверия группы, сочетание формальных и неформальных подходов.

3. Введение правил и рабочих техник, представление методик, фиксирование, обозначение шагов, сделанных и предстоящих.

4. Мобилизация знаний, креативности и интеракции участников.

5. Оперативная визуализация содержания и основных направлений работы на семинаре.

1 Руководство групповыми и рабочими процессами: смена форм работы, осуществление рефлексии, организация коммуникативной деятельности в микро- и макрогруппах, обеспечивающей включение каждого в поиск и выбор решения.

¹ Евсеенко, Г.Н., Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. – Ростов-на-Дону.: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.

2 Содействие принятию личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь.

3 Проведение разминок. По ходу модерации участники продуцируют много идей, проводят анализ, т. е. заняты в основном умственным трудом, в течение модерационного семинара необходимы двигательные разминки с хорошим эмоциональным зарядом.

Некоторые правила работы модератора

1. Стараться оставаться нейтральным. Модератор должен отбрасывать собственное мнение, цели и ценности не оценивать с точки зрения «правильно» или «неправильно».

2. Руководить, не манипулируя; спрашивать, а не вести беседу. С помощью вопросов он должен активизировать группу, помогать членам быть открытыми по отношению друг к другу и к теме.

3. Выступать помощником, занимать позицию «рядом», а не «надо». Он должен воспринимать все высказывания как сигналы, помогающие ему понять процессы в группе и пытаться помочь участникам осознать собственное поведение, чтобы помехи и конфликты могли устраняться без призывов к этому.

4. Стараться быть примером открытости, конгруэнтности, толерантности.

5. Не стремиться стать идейным, содержательным лидером¹.

Грамотно реализованная технология модерации обеспечивает организацию обучения сразу на трех уровнях: 1) предметный (содержательный) уровень; 2) уровень переживания (опыт, чувства, желания); 3) уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе).

¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов вузов / Панфилова А.П.; под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

4.3. Технология ситуационного анализа

Технология ситуационного анализа была разработана и внедрена в 1930-е годы в Гарвардской школе бизнеса (школа делового администрирования Гарвардского университета, г. Бостон, США)¹.

Применительно к ней используются такие названия как метод изучения ситуаций (*case studies*), деловых историй (*case stories*), метод кейсов (*case method*), метод конкретных ситуаций, деловых ситуаций, кейс-метод. Все это разнообразие не меняет основной сути технологии, которая заключается в приобретении опыта и освоении компетенций путем многостороннего анализа различных ситуаций с целью выявления проблем и поиска оптимальных решений. В России стала применяться как отдельная технология в начале 1970-х годов и на сегодняшний день занимает одно из лидирующих мест в современном образовании. Технология ситуационного анализа гармонично встраивается в концепцию компетентностного подхода²³. Особенности организации процесса обучения с учетом данной технологии создают условия для формирования как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Процесс анализа ситуаций как правило предполагает командную работу, непосредственное взаимодействие обучающихся при анализе и решении различного рода ситуаций, что способствует формированию коммуникативной компетентности, критического мышления, умения решать нестандартные задачи в условиях неопределенности, экспертного умения, самоанализа, мотивации обучения и профессиональной мотивации, а также субъектных качеств личности.

Дж. Кеннет Матейк и Томас Дж. Чосс выделяют восемь образовательных целей, поставленных и достигаемых с помощью технологии ситуационного анализа.

¹ Кругликов В.Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Н. Кругликов, № 4. В. Олейникова. 2-е над., испр. и дон. М.: Издательство Юрайт, 2019. 353 с. Серия: бакалавр. Академический курс.

² Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса [Электронный ресурс]. URL: [http:// www/ hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml](http://www/hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml).

³ Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода *case-study* в обучении студентов [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.lan.krasu.ru/ stud-ies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti](http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti).

1. Более активное вовлечение обучающихся в учебный процесс. Кейсы представляют собой реальные ситуации (или ситуации вымышленные, но реалистичные), а, следовательно, обучающиеся вовлекаются в решение актуальных задач и проблем, что вызывает гораздо больший интерес и мотивацию к участию, нежели изучение абстрактных проблем, далеких от реальности.

2. Формирование у обучающихся умения воспринимать себя, как лицо, принимающее решения. Изучая реальные ситуации, обучающиеся ассоциируют себя с лицом, принимающим решения и несущим ответственность за них. Это позволяет развить более глубокое осмысление и понимание проблемы на психологическом уровне.

3. Совершенствование у обучающихся навыка теоретического знания для решения реальных проблем. В рамках данной технологии возможно, как приобретение, так и применение знаний. Анализ ситуаций помогает обучающимся понять взаимосвязь между теорией и практикой, выработать собственные методы и модели использования накопленного теоретического материала.

4. Приобретение и совершенствование навыков принятия решения. Процесс принятия решения состоит из нескольких компонентов, таких как анализ проблемы, сбор данных, выработка и оценка альтернатив решения и собственно принятие решения. Постоянная практика принятия решения даже на таком, «игровом» уровне развивает у обучающихся уверенность в себе и способности выбирать лучшую альтернативу из возможных в условиях временных и неформальных ограничений.

5. Развитие аналитических способностей и умения давать объективную оценку ситуации.

6. Приобретение навыка прогнозировать последствия принятого решения.

7. Развитие навыка групповой кооперации и умения работать в команде. Методика изучения кейсов предполагает работу в малых группах, а, следовательно, обучающиеся узнают, как наиболее эффективно распределять обязанности и организовывать процесс работы группы.

8. Развитие изобретательности и инициативности. Изобретательность и инициативность развиваются вследствие необходи-

мости действовать в условиях временных и информационных ограничений, а также особой атмосферы соревновательности (между несколькими малыми группами), которая рождает в учащих стремление быть лучшими¹.

Итак, в рамках этой технологии ситуация несет дидактическую функцию. В данном случае важно понимать, что такое ситуация, какую ситуацию модно назвать дидактической, каким образом она должна быть представлена обучающемуся?

Ситуация – это «соответствующая реальности совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующая определенный этап, период или событие практики и требующая от обучающегося соответствующих оценок, решений, действий»². Данное понимание ситуации обуславливает разнообразие их видов. По сути ситуацией может являться любой срез реальности и модели реальности, который включает в себе дидактические проблемы и функции различного уровня сложности. Ситуация может быть представлена в виде фабулы дела, художественного фильма, статьи, случая из жизни или профессиональной практики и т. п. В данном случае многообразие может ограничиваться содержанием дисциплины, мастерством преподавателя, этическими нормами и особенностями аудитории (рис. 4.6).

¹ Mateika J. Kenneth, Cosse Thomas J. The Business Case Method: An Introduction, Reston Publishing Company, 1981. цит. по Ситуационный анализ (case study) в учебных курсах по государственному управлению и политике: Учебное пособие/ Федер.агентство по образованию. Нац. Фонд подготовки кадров; [Г.Л. Куприяшин и др.]. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 256 с.

² Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.П.Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. С. 41.

по степени обобщенности	<ul style="list-style-type: none"> • базовые • конкретные
по степени новизны	<ul style="list-style-type: none"> • известные • новые (неизвестные) • стандартные • модифицируемые
по степени сложности поиска способа решения	<ul style="list-style-type: none"> • проблемные • тривиальные
по характеру подачи материала и дидактической функции	<ul style="list-style-type: none"> • ситуация-проблема • ситуация-иллюстрация • ситуация-оценка • ситуация-упражнение
в зависимости от объема и структурированности информации	<ul style="list-style-type: none"> • «Моментальный снимок» • «История с продолжением» • «До и после» • «Лоскутное одеяло»

Рис. 4.6. Виды ситуаций, применяемых в рамках технологии ситуационного анализа

В обучающей практике чаще всего используются следующие разновидности ситуации:

- известная – для ее разрешения имеются конкретные образцы; в этом случае метод разрешения ситуации стандартный;
- подобная – в этом случае ее необходимо сравнить с другими подобными ситуациями, не всегда аналогичными, но в то

же время имеющими единую основу, которую можно видоизменять, приблизив ее к рассматриваемой ситуации;

– неизвестная или случайная ситуация, которая не встречалась в практической деятельности и ее нельзя сравнить с каким-либо образцом даже с помощью определенной модификации, следовательно, необходимо найти новый, нетривиальный метод ее решения.

Одним из актуальных оснований классификации ситуаций является их разделение по характеру подачи материала и дидактической функции¹:

1. Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, оценить их дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3. Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

4. Ситуация-упражнение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания.

Дж. Дженсен и Роберт Роджерс выделяют пять типов ситуаций в зависимости от объема, структурированности информации и временного охвата:

– «Моментальный снимок», объективированный детализированный анализ одной исследовательской проблемы (однократного события в прошлом) в одном измерении;

¹ Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб, пособие для вузов / М.Н. Дудина. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 151 с. Серия: Университеты России.

– «История с продолжением», качественный и количественный анализ ситуации, на разных этапах ее развития, в нескольких измерениях;

– «До и после», изучение ситуации до и после некоторого критического события, то есть повлекшего значительные изменения в рассматриваемой ситуации;

– «Лоскутное одеяло», синтез перечисленных видов кейсов, предназначенных для анализа одной исследовательской проблемы (ситуации). Этот подход используется для выработки холистического взгляда на динамику изменений исследуемого объекта¹.

Отметим, что в данном случае, упомянуто далеко не все видовое разнообразие ситуаций, имеющих в педагогической литературе. Классифицируя ситуации, авторы исходят из своего практического опыта и особенностей предметной области. В реальном процессе обучения зачастую сложно вычленить какой-либо вид ситуации в чистом виде. Это, как правило, синтез нескольких видов. Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в каждом конкретном случае будет зависеть от специфики содержания учебного материала и особенностей аудитории.

Технология ситуационного анализа реализуется при помощи нескольких методов, которые различаются в зависимости от степени самостоятельности использования самой технологии: метод ситуационного анализа, когда для лучшего освоения компетенций используются конкретные ситуации, ситуационные задачи и ситуационные упражнения; метод ситуационного обучения, когда основой обучения является решение четко структурированных кейсов (специально отобранных ситуаций) (рис. 4.6).

¹ Jason L. Jenson, Robert Rogers. Cumulating the intellectual Gold of Case Study Research, 2001.



Рис. 4.7. Методы реализации технологии ситуационного анализа

Метод ситуационного анализа может быть использован в комплексе с другими технологиями, и скорее выступать в качестве вспомогательного для более успешной их реализации. В данном случае, обучающиеся работают с конкретными ситуациями, связанными с изучаемой проблематикой. Основная задача обучающихся заключается в принятии наиболее оптимального решения.

1. Традиционный анализ конкретных ситуаций как разновидность метода ситуационного анализа представляет собой глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, творческий подход к разрешению практической ситуации. Работа с ситуацией должна вызывать у обучающихся заинтересованность, мотивацию и целевую направленность, желание самостоятельно и осознанно принимать решения. Процесс работы над ситуацией должен быть регламентирован, материал должен структурироваться и способствовать формированию системы компетенций у обучающегося. Следовательно, традиционный анализ конкретных ситуаций – это не спонтанный, а достаточно алгоритмизированный процесс. Успешность проведения занятия методом традиционного анализа ситуаций зависит от предварительной организационной и методической подготовки преподавателя, от уровня владения им самой технологией обучения, от его профессиональной и коммуникативной компетентности.

Ситуационные упражнения и ситуационные задачи направлены на усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальной практике.

2. В основе ситуационного упражнения также лежит конкретная ситуация. Однако материал в ней подкреплен результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой информацией. Кроме того, описание ситуации может содержать факторы, которые, на первый взгляд, не имеют прямого отношения к решению, но именно из них требуется выделить самые важные, приоритетные для принятия решений. Для ситуационного упражнения не является обязательным наличие четко сформулированного вопроса, поэтому наиболее трудным этапом в его решении является определение главной задачи.

3. Ситуационная задача может не иметь однозначного решения. Ситуация, лежащая в основе задачи, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному. В учебной ситуационной задаче могут содержаться различные предпосылки для анализа: оптимальное решение уже имеется у преподавателя, участникам анализа остается самим найти его и обосновать, показать, каким образом они его нашли (например, при расчетах) и как его реализовать; обучаемый должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи; предлагается несколько вариантов правомерных решений; имеется многоальтернативное решение. Многообразие вариантов возможных решений, принятых обучающимися, используется в дискуссии для анализа и оценки различных подходов к решению. Встречаются ситуационные задачи, у которых вообще нет решения, снимающего проблему, тогда решением считается установление противоречий, определение направленности необходимых действий в сложившейся обстановке. При использовании ситуационных упражнений и задач больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому.

Метод ситуационного обучения («Case study method») предполагает использование кейсов как основополагающей технологии обучения. Например, в настоящее время Гарвардская школа

бизнеса сохраняет приоритетное значение case-study в обучении бизнесу, выделяя почти 90 % учебного времени на решение кейсов. «Case study» в переводе с английского - пример для изучения, изучение случая, анализ учебной ситуации. Метод кейс-стади (кейс-метод, case-study) наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. С течением времени Case study method стал использоваться в учебных бизнес-программах не только США, но и других стран¹.

Цель метода ситуационного обучения заключается в анализе и выработке практического решения предложенной ситуации совместными усилиями группы. При реализации данного метода большое внимание уделяется самостоятельному взаимодействию обучающихся (мозговой штурм, дискуссия, изучение информации, выработка совместных решений, поиск альтернатив, выбор оптимального варианта решения и т. п.). Профессор Роберт Мери отметил: «Под Case-методом я подразумеваю изучение студентами большого числа ситуаций в запланированном отрезке времени. Обучение – это процесс принятия решения, а не обзор того, что решают сделать другие».

Современный кейс - это не просто подробное описание реальных событий, а единый четко структурированный информационный комплекс, позволяющий понять представленную ситуацию и отвечающий следующим требованиям:

- соответствие четко поставленной цели создания;
- адекватность уровня трудности;
- иллюстрация нескольких аспектов изучаемой дисциплины;
- актуальность точки зрения современного состояния предметной области;
- проблемность, провоцирующую дискуссию;
- наличие возможности нескольких решений;
- междисциплинарность.

Кейс-стади предполагает использование разнообразных видов аналитической деятельности для осмысления ситуации:

¹ Долгоруков Л.М. Case study как способ понимания // Практическое Руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / Центр интенсивных технологии образования. М. 2002. С. 21–24.

1. проблемный анализ – выделение проблем, формирование проблемного поля, их классификация;

2. праксеологический анализ – рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации; прогностический анализ – формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации;

3. причинно-следственный анализ – установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и рассмотрение последствий ее развертывания;

4. аксиологический анализ – построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц с позиций той или иной ценностной системы.

Таким образом, анализ ситуации представляет собой совокупность перечисленных видов анализа. Однако конкретный кейс может предполагать решение отдельных составляющих комплекса перечисленных аналитических задач, т. к. каждый учебный курс имеет свои разновидности анализа.

Структура кейса как правило представлена такими элементами:

- ситуация – случай, проблема из реальной жизни;
- контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарии к ситуации, представленные автором;
- вопросы и задания для работы с кейсом.

Видовое разнообразие форм представления и содержательного наполнения кейсов, также, как и обучающих ситуаций, связано со спецификой целей и содержания обучения, актуальностью проблем в рамках предметной области, особенностями аудитории.

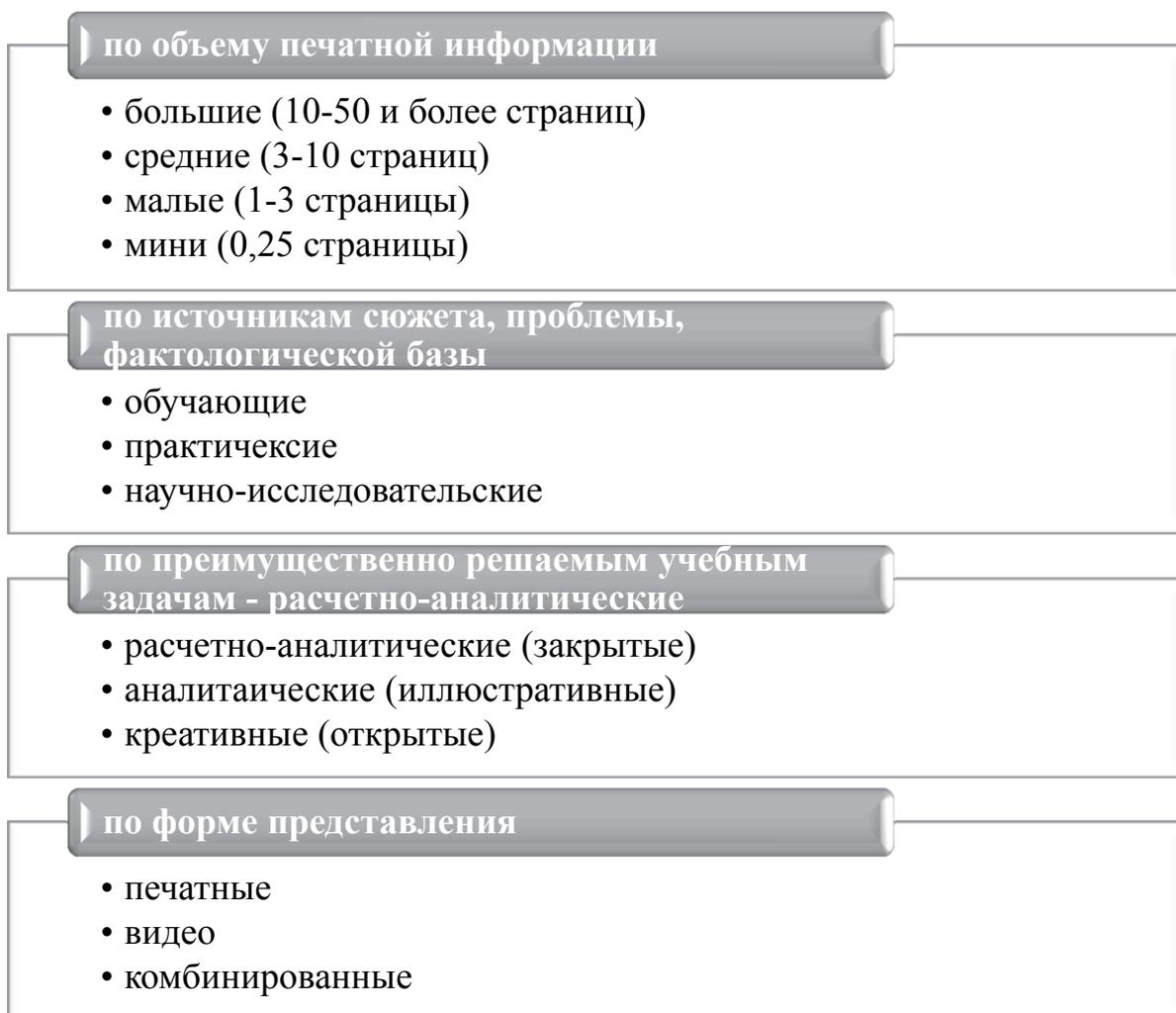


Рис. 4.8. Видовое разнообразие кейсов

В процессе работы с кейсами выделяют несколько основных этапов:

- самостоятельный анализ ситуации в подгруппе обучающихся, обычно это 3-7 человек (в данном случае организуется интеракция в полной мере, проявляется компетентность каждого участника, видна степень активности) происходит подготовка к формулированию своих выводов и заключений перед межгрупповым обсуждением;
- предварительное обсуждение ситуации в аудитории с целью выяснения степени владения материалом и правильности понимания проблем, поставленных в ситуации;
- межгрупповая дискуссия заключается в представлении сообщений по поводу разрешения ситуации каждой подгруппы с последующим обсуждением и определением наиболее оптимальных вариантов;

– подведение итогов (рефлексия и оценка) состоит в нескольких уровнях обобщения и анализа (индивидуальные суждения и умозаключения, обобщение на уровне группы и обобщение преподавателя, оценка преподавателем проведенной работы в целом, работы подгрупп и работы каждого обучающегося).

Перечисленные этапы являются весьма обобщенными и представляют схему, которая может видоизменяться в зависимости от целей, содержания, подготовленности группы. Здесь имеет место мастерство и творчество преподавателя.

Разновидностью метода кейс-стади является *метод анализа казусов* (лат. *casus* – запутанный или необычный случай). Это наиболее приемлемая интерактивная технология для краткосрочного обучения, поскольку она направлена скорее на формирование новых психологических качеств и умений, чем на усвоение знаний. Процедура работы с кейсом состоит в том, что обучаемым предлагается письменно или устно конкретный случай из практики (казус). Он описывается лаконично, обычно в несколько строк, которые необходимо прочитать и проанализировать, выражается суть конфликта или проблемы с весьма схематичным обозначением обстоятельств. Эта информация может быть изложена в документальной форме (например, сообщение) или может представляться при помощи вербальных или визуальных средств, таких, как показ видеofilmа, слайдов. После этого группа получает ряд данных для проверки, начинается процесс их анализа и дальнейшей детализации. Кейс может быть дан как в качестве индивидуального задания, так и в качестве группового задания для анализа, решения и последующей презентации (защиты) полученных результатов. В целях «погружения» участников занятия в ситуацию можно воспользоваться методом разыгрывания ролей, «мозгового штурма», других форм обсуждения. Метод анализа казусов позволяет вовлекать в беседу обучаемых путем прямого обращения типа: «Как бы Вы поступили в этом случае?», «Что Вы думаете по этому поводу?», «Какое решение Вы примете?» и пр. Этим примером следует пользоваться как для выяснения мнения отдельных участников анализа, активно проявляющих себя на занятиях, так и для вовлечения в дискуссию тех, кто предпочитает отмалчиваться из-за стеснительности или

по другим причинам. Применение микроситуаций по типу «Ваши действия?» создает для преподавателя возможность внести в учебный процесс элементы творчества, а от обучаемых требует новых самостоятельных выводов и обобщений, заостряет их внимание на изучаемом материале.

Еще один широко применяемый на практике метод анализа конкретных ситуаций - *анализ инцидентов* (от лат. *incidens* – случаемый) – случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера. Этот метод отличается от предыдущего тем, что его цель – поиск информации для принятия решения самим обучаемым и научение его поиску необходимой информации: ее сбору, систематизации и анализу. Обучаемые вместо подробного описания ситуации получают лишь краткое сообщение об инциденте, произошедшем в какой-либо организации. Сообщение может быть письменным или устным по типу «Случилось или произошло...». Для принятия обоснованного решения обучаемым умышленно предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо прежде всего:

- собрать информацию; разобраться в обстановке;
- определить, есть ли проблемы и в чем они состоят; подумать, что надо делать;
- выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения.

Обучаемые оказываются перед необходимостью поиска дополнительной информации, следовательно, вынуждены задавать вопросы, преимущественно восходящие, т. е. «вопросы на развитие», для получения необходимой информации. Обычно такого типа вопросы начинаются со слов: «что», «где», «когда», «почему», «как», «какой», «зачем». Преподаватель, в свою очередь, может открыть дискуссию о необходимости той или иной информации или сразу же сообщить требуемые данные. Получив необходимую и достаточную, по их мнению, информацию, обучаемые анализируют ее, принимают решения в небольших подгруппах по 3-5 человек, а затем выносят на общую дискуссию так же, как это делается при традиционном анализе ситуаций, описанном выше.

4.4. Игра как разновидность имитационных интерактивных технологий

Игровые технологии позволяют рассматривать знания как опыт, приобретаемый и накапливаемый человеком в процессе деятельности и взаимодействия с другими людьми, что придает ему личностную окраску, делает эмоционально насыщенным, обобщенным и структурированным.

Для эффективной реализации игровых технологий необходимо опираться на определенные психолого-дидактические принципы.

1. Конструирование (на этапе разработки) и реализация (в процессе игры) системы проблемных ситуаций и познавательных задач. Игровые технологии являются дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического, а также профессионального) мышления.

2. Игровое моделирование, где модель служит средством воссоздания объективной реальности и инструментом конструирования адекватной ей психологической реальности в сознании участников. При этом предметным содержанием игры выступает имитация конкретных ситуаций.

3. Игровые технологии способствуют достижению игровых и образовательных (учебных) целей, при доминирующей роли последних. Можно сказать, что они являются двухплановыми по своей целевой направленности.

4. Игровые технологии выступают в качестве формы совместной деятельности участников учебного процесса по постановке и достижению профессионально и лично значимых целей, когда происходит принятие и воплощение соответствующих индивидуальных и групповых решений.

5. Общение является базовым способом включения участников игры в совместную деятельность. В процессе общения создаются и разрешаются игровые проблемные ситуации, обеспечивающие возможность выработки индивидуальных и групповых решений, достижение промежуточных и конечных результатов.

Реализация этих принципов позволяет продуктивно конструировать и применять игры именно как средство формирования профессиональных компетенций.

Процесс обучения при реализации игровых технологий приобретает следующие особенности:

- высокая скорость овладения компетенциями;
- прочность усвоения приобретенного опыта;
- отсутствие барьеров к его использованию в практических ситуациях жизни и деятельности;
- командный дух или высокая сплоченность группы;
- несерьезность, как негативный фактор;
- проблемы пространственно-временной организации как негативный фактор.

Одним из важнейших условий реализации игровых технологий является компетентность самого ведущего, в данном случае, преподавателя, который должен справляться со следующими требованиями.

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Иногда это требует осуществления психологического анализа деятельности, сбора психологической информации о предполагаемых участниках их особенностях и компетентности.

2. Формирование целей и задач игры с учетом ее темы и исходной ситуации.

3. Разработка структуры игры с учетом ее целей, задач, тематики, проблематики, состава и количества участников.

4. Оценка объективных обстоятельств, того где, как, когда, при каких условиях она будет проводиться, каких предметов и оборудования потребует.

5. Предварительное распределение ролей между участниками игры.

6. Оснащение ведущих игры соответствующим методическим инструментарием.

7. Определение состава и количества игротехников, то есть ведущих игры одновременной взаимодействующих с группой учащихся и реализующих различные функции.

8. Оформление сценария игры в форме итогового документа (методической разработки).

Сценарий игры должен обладать:

- преемственностью;
- реалистичностью;

- поисковой направленностью;
- методической оснащённостью;
- вариативностью;
- алгоритмизированностью.

Виды игр: деловая игра, организационно-деятельностная игра (ОДИ), учебная игра, ролевая игра. Данные виды игр существенно отличаются по цели и имеют специфику организации.

Наиболее часто используемыми разновидностями игровых технологий являются ролевые и деловые игры

Таблица 4.2

Специфика целевой направленности различных видов игр в учебном процессе

Виды игр	Деловая игра	ОДИ	Ролевая игра	Учебная игра
Цель	Формирование целостного представления о профессиональной деятельности		Формирование психологических особенностей профессионального мышления и решение собственных психологических проблем, формирование социально-психологической и мотивационной составляющих профессиональных компетенций	Развитие творческого мышления, отработка компетенций
	решение актуальной практической задачи	решение теоретической или практической проблемы, заданной в рамках конкретной ситуации		

Ролевая игра характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Ролевая игра – это процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» роль (встать на место другого) или «разыграть» определенную проблемную ситуацию. Ситуации как правило представляют собой инсценировки спланированного или произвольного характера, отражающие модели жизненных ситуаций. Важным является то, что данный вид игры позволяет эффективно отработать варианты поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся, приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни, дает возможность обучаться на собственном опыте путем специально организованного

и регулируемого «проживания» жизненной и профессиональной ситуации. Ролевая игра – это, прежде всего, речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. Строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. В процессе проигрывания определенной сценической роли отождествления с ней, обучающийся обретает эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в лично и профессионально значимых ситуациях; устанавливает связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнера по общению; идет на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных обстоятельствах. Исходя из вышесказанного в качестве основных функций ролевой игры можно выделить такие как: мотивационно-побудительная, обучающая, воспитательная, ориентирующая, компенсаторная.

В учебном процессе ролевая игра технологически характеризуется как форма моделирования социальных отношений, не подчиненная жестким правилами и неизменным условиям в процессе достаточно свободной импровизации. Важно отметить, что ролевая игра не прерывается для обсуждения, не процедурных средств, воздействующих на игроков, таких, как мнение экспертов или ведущего. Все это обеспечивает определенную естественность и максимальную погруженность участников в игровой процесс. Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке, на своего рода открытиях, которые совершает человек, участвуя в игре. Существенными признаками ролевой игры являются:

- наличие игровой ситуации;
- набор индивидуальных ролей;
- несовпадение ролевых целей участников игры, исполняющих различные роли;
- проигрывание одной и той же роли разными участниками, их взаимодействие;
- многовариантность решений;
- групповая рефлексия процесса и результата игры.

Основными компонентами ролевой игры являются: роль, правила, сюжет.

Содержание роли – основа ролевой игры. Роль есть тот образ, который обучающийся принимает на себя добровольно, по жребию или по воле случая.

Она предполагает деятельность ее участников в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Несмотря на достаточно свободный процесс реализации данной технологии, для более эффективного ее проведения на стадии подготовки и вхождения в игру необходимо установить правила, как некие рамки для импровизации. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направления и исход игры. Игра с правилами способствует наиболее полному осмыслению и воспроизведению воображаемой ситуации, а также формированию социально-психологических компетенций обучающихся.

Сюжет – это предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, их совокупность, способ развертывания темы игры. Хорошо продуманный сюжет является основой для содержательного успеха ролевой игры.

Этапы подготовки и реализации ролевой игры.

1. Планирование – требует от преподавателя определения цели ролевой игры, выбора формы ее проведения, т. е. способа разыгрывания содержания ситуации и действий участников игры, подготовки ее методического оснащения (инструкций, карточек с описаниями ролевых характеристик, оборудования.)

2. Доигровой – предполагает непосредственное взаимодействие преподавателя с участниками игры с целью их инструктирования, распределения ролей, подготовки пространства для разыгрывания.

3. Игровой – погружение в ситуацию и разыгрывание ее участниками в соответствии с их трактовкой ролей и опытом игрового взаимодействия.

4. Заключительный – рефлексия – анализ игроками полученного опыта ролевого взаимодействия по выходу из предложенной ситуации, урегулированию конфликтных отношений, реализации намеченных целей, подведение ведущих итогов, выде-

ление наиболее значимых результатов, обобщение, установление взаимосвязей игровой ситуации с реальными жизненными ситуациями и личностными позициями участников. Руководитель излагает факты, сведения, сопоставляя их с эмоциональными реакциями играющих.

Преимущества этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные состояния более реально, почувствовать последствия тех или иных действий и принять решение.

Деловая игра - это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера. Дидактические задачи деловой игры включают в себя познавательные, воспитательные, развивающие. Эффективное решение данных задач возможно при опоре на определенные принципы (рис. 4.9)

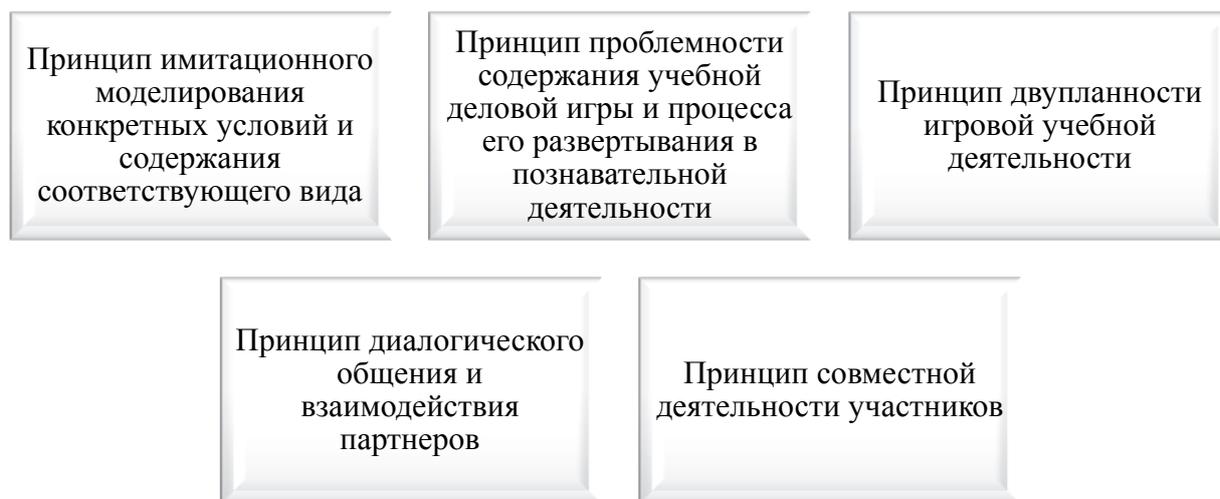


Рис. 4.9. Принципы реализации технологии деловой игры в учебном процессе

В педагогической практике существует видовое разнообразие деловых игр, которые подразделяются по различным основаниям (рис. 4.10).



Рис. 4.10. Классификация деловых игр

Имитационные игры – на занятиях воссоздается деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения.

Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей и обстановка, а также условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность.

Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры – помогают отработать выполнение конкретных специфических операций, моделируется соответствующий рабочий процесс.

Организационно-деятельностные игры – представляют собой более крупную форму игровой деятельности и чаще встречаются в управленческой практике, чем в профессиональном обучении. Были под руководством философа Г.П. Щедровицкого –

определил игру как новую форму организации коллективной мыследеятельности, позволяющую решать сложные междисциплинарные, межпрофессиональные и межкультурные проблемы, имеющие важное значение.

Все разновидности деловых игр подчинены строгой логике конструирования в которой выделяется несколько этапов (рис. 4.11).

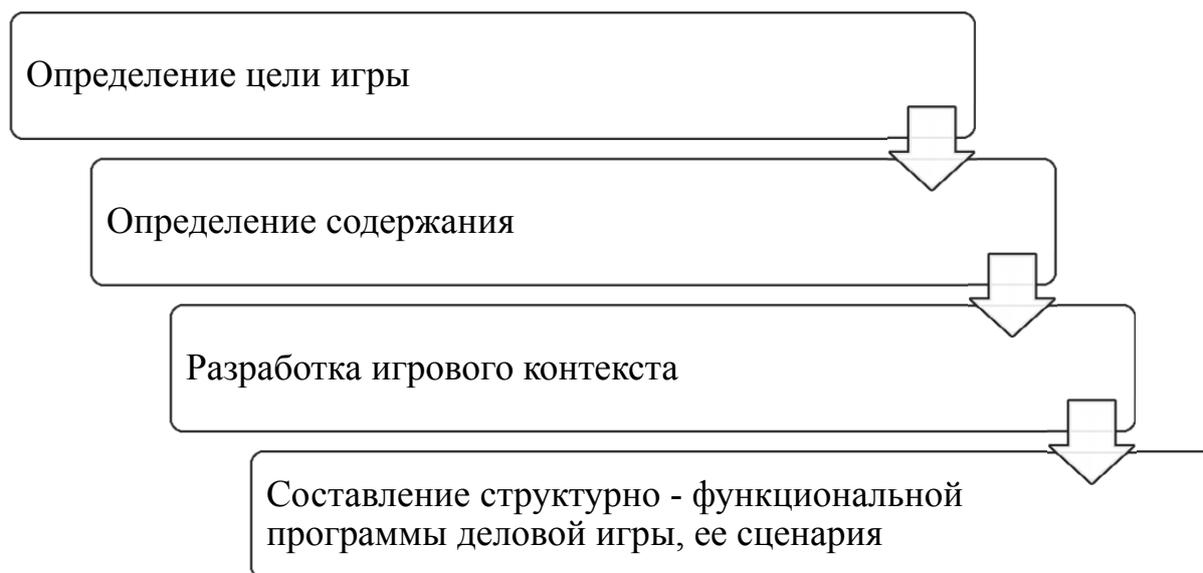


Рис. 4.11. Этапы конструирования деловой игры

4.5. Метод проектов в процессе обучения

Чтобы вникнуть в суть проектного обучения нужно остановиться на самом понятии проект (от лат. – брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед), которое имеет некоторую специфику трактовки в зависимости от научного и профессионального контекста применения.

На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности (М.С. Каган).

В современном экономическом словаре проект понимается как – замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания,

обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации¹.

В менеджменте проект понимается как совокупность задач или мероприятий, связанных с достижением запланированной цели, которая обычно имеет уникальный и неповторяющийся характер.

В самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

На сегодняшний день проектная деятельность становится неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности и представляет одну из ключевых компетенций. Производственные, управленческие и организационные процессы строятся на умении создавать и реализовывать проекты. Образование просто не может выпасть из общей канвы, т. к. оно должно выпускать востребованных специалистов и само как система и процесс функционировать в соответствии с запросами современного общества. Поэтому все большую популярность стала приобретать технология проектного обучения.

Проектная деятельность включает в себя прогнозирование, конструирование и моделирование, как основополагающие процессы.

Прогнозирование – это разновидность научного предвидения, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем, специальное исследование перспектив развития какого-либо явления. Выделяют поисковое прогнозирование, цель которого заключается в поиске перспективных проблем, подлежащих решению, и нормативное прогнозирование, которое заключается в определении возможных путей решения уже обозначенных проблем с ориентацией на заданные критерии.

Конструирование в своем начальном значении представляет вид инженерной деятельности, связанной с разработкой какой-либо конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. Часто при этом используют типо-

¹ Райзберг Б., Лозовский Л., Стародубцева Е. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

вые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых рождается новый продукт. Современное понятие конструирования распространяется на социальную и гуманитарную сферы. Конструирование и проектирование неразрывны в приближении замысла к реализации. В процессе конструирования разрабатываются детали проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

Моделирование – метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях). Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – это искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления). Модель может быть материальной (предметной) и идеальной. Материальная модель воспроизводит геометрические (в масштабе), физические, динамические, функциональные характеристики объекта (например, модель архитектурного сооружения, самолета). Идеальная модель – описательное или знаковое представление объекта. Например, математическая модель, физическая модель. Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или они по каким-то причинам недоступны. Модель позволяет оперировать с ними, определяя устойчивые свойства, выделять отдельные существенные аспекты проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергать их логическому анализу.

Применительно к педагогической деятельности проект трактуется как комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации; разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий.

В контексте образования часто употребляются такие понятия как «проектное обучение», «метод проектов».

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а метод проектов – как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых. Для комплексного решения задач обучения используются различные методы, в том числе выполнение творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления. О проектном обучении можно говорить в том случае, если метод проектов является основным в процессе обучения, а все остальные методы выполняют вспомогательную роль. В массовой практике чаще всего имеет место метод проектов¹.

Метод проектов позволяет решать многообразные задачи: обеспечение системного мышления, стремления обучающихся к добыванию знаний, навыков самостоятельного их приобретения и теоретического анализа литературных или опытных данных; обучение применению познаний для решения практических или иных задач, самооценке, развитию коммуникативных и исследовательских умений. Последние предполагают разноплановое и многообразное общение, аналитическую деятельность, выявление проблем, построение гипотез, планирование и проведение эксперимента, наблюдение за результатами и их анализ, обобщение, выводы, доклады на различных конференциях и т. д.

Основополагающими характеристиками метода проектов выступают (Е.С. Полат, П.С. Лернер):

- концентрация на личностном развитии обучающегося и значимой для него, профессионально ориентированной деятельности;
- индивидуальный темп работы над проектом;
- комплексность, способствующая сбалансированному развитию психических и физиологических функций;

¹ Образовательные технологии, Учебно-методическое пособие, А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова, / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. – [Электронный ресурс] <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>.

- универсальность применения багажа знаний в различных ситуациях, помогающая глубже и осознанно усвоить базовые познания и расширить их при необходимости;
- наличие некоего конечного продукта в виде презентации, доклада, проекта урока и т. п.

Именно поэтому метод проектов находит все более широкое применение в профессиональном образовании (Д. Ахметова, Л. Гурье, Д. Жак, Н.Ю. Пахомова и пр.). Разнообразие проектов связано с варьированием тем, масштабов, длительности, объема, количеством исполнителей, практической значимости итогов.

Проекты могут ограничиваться временем одного занятия или нескольких месяцев. Они предполагают взаимосвязанные действия (на координационном и соподчиненном уровнях) на всех стадиях проекта: рефлексии, разработки задания или самого проекта, его реализации, самооценки, экспертной оценки и презентации.

Однако, несмотря на перспективы метода проектов, его осуществление имеет ряд ограничений:

- отсутствие педагогов, способных реализовать метод;
- отсутствие индивидуализированной методики проектной деятельности у конкретного педагога;
- грамотное включение метода проектов в программу;
- чрезмерное увлечение методом проектов в ущерб другим методам и формам обучения;
- существенная затратность времени;
- нечеткость критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом;
- невозможность оценить реальный вклад каждого участника группового проекта;
- низкая мотивация педагогов и студентов к реализации метода проектов;
- недостаточность исследовательских навыков у студентов, особенно первых курсов университета;
- неравномерность освоения учебного материала, особенно по сравнению с объяснительно-иллюстративным методом обучения.

Эти ограничения не позволяют применять метод проектов на каждом занятии. Однако при изучении конкретных дисциплин

несколько раз употребить его целесообразно. Тем более, что технологическая поддержка позволила включить рассматриваемый метод в категорию «практических приемов» и в структуру образовательных методов¹.

В педагогической литературе отмечается, что в основе метода проектов лежат идеи Джона Дьюи, о вкладе которого в развитие проблемного и активного обучения упоминалось ранее. Он указывал на необходимость «критического мышления» и разработал принципы и методику его формирования для активного и сознательного усвоения учебного материала.

Идеи Джона Дьюи достаточно широко реализовались в 1884–1916 годах в различных учебных заведениях его учениками и последователями – американскими педагогами Е. Пархерст и В. Кильпатриком. Одним из путей внедрения идей Дьюи стало обучение по «методу проектов». Дети выполняли «проекты» – конкретные задания, связанные с учебным материалом, но фактически объем теоретических знаний при этом был сужен.

Полемика по поводу метода проектов была между Дьюи и Килпатриком.

По мнению Кильпатрика, педагог должен ставить перед собой цель поддержать и использовать присущую детям любовь к разрабатыванию планов. Связь приобретенных знаний с новой целью – один из плодотворнейших источников новых интересов, особенно интересов интеллектуального свойства. В этом аспекте и был употреблен термин «проект». Проектом (по В. Кильпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом.

Главное возражение Дж. Дьюи было связано с односторонней ориентацией В. Килпатрика на интересы детей, на их полную самостоятельность. Ученики, по мнению Дж. Дьюи, не могут обходиться без помощи учителя. С точки зрения Дж. Дьюи, проект должен быть совместной деятельностью учителя и учащихся.

Дж. Дьюи критиковал и определение метода проектов, данное В. Килпатриком, обращая внимание на то, что замысел часто

¹ Зерщикова Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе [Текст] / Т.А. Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79–82.

возникает импульсивно и не получает дальнейшего развития из-за сложности, недостатка знаний у учащихся. Только если учитель убеждает учеников в необходимости пройти полный цикл «думания» – от выявления противоречий, проблем, через разработку плана действий для решения проблем, они могут обогатить собственный опыт и получить нужные знания. По мнению Дж. Дьюи, все методы обучения базируются на научном знании и педагогическом опыте.

В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи подчеркивал роль учителя в организации и управлении всей познавательной деятельностью учащихся при использовании метода проектов, особенно на первых порах, пока они еще не в полной мере освоили этот метод. Действительно, учащиеся иногда преувеличивают свои возможности и выбирают замысел проекта, который им не под силу. Но умению ограничивать свои импульсивные желания, объективно оценивать свои возможности тоже полезно учиться. Таким образом, понимание Дж. Дьюи метода проектов принципиально отличалось от понимания В. Килпатрика, что он всегда и подчеркивал, поскольку В. Килпатрик часто ссылался именно на Дж. Дьюи. В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи не считал метод проектов универсальным методом, способным решить все педагогические проблемы. Он рассматривал метод проектов как один из возможных эффективных методов обучения. Критика возымела свое действие и, начиная с 30-х годов, популярность метода проектов стала несколько снижаться. Даже В. Килпатрик признал свои заблуждения.

Метод проектов — это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации¹.

«Метод проектов» и его вариант «Дальтон-план» приобрели известность в различных странах, в том числе и в России, где использовались в школьном и вузовском обучении в 20-х годах XX века. Они хорошо были известны С.Т. Шацкому, А.С. Макаренко и многим другим. Наиболее полно идеи Дж. Дьюи были реализованы в педагогической практике А.С. Макаренко.

¹ Метод проектов / Е.С. Полат. – [Электронный ресурс] UVR: www.ioso.ru/distant/projtct/met%20project/metod%20pro.htm

Так, Е. Коллингс в книге «Опыт работы по методу проектов» отмечает, что детей особенно привлекает в проектировании стремление добиться новой для них, неизведанной цели (стимул цели), а также испытать определенные переживания в самом процессе деятельности.

Таким образом, метод проектов имеет единый источник возникновения с технологиями активного и проблемного обучения и поэтому, как правило, данные технологии пересекаются и содержательно наполняют проектное обучение. Проектная деятельность требует активной позиции обучающегося; сама идея проекта должна нести в себе проблемную ситуацию, которые в процессе создания проекта разрешают обучающиеся.

В педагогике существуют различные классификации проектов, которые могут реализовываться при методе проектного обучения.

Например, основоположник внедрения метода проектов В. Килпатрик выделил четыре типа проектов:

- I. Воплощение мысли во внешнюю форму.
- II. Получение эстетического наслаждения.
- III. Решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы.
- IV. Получение новых данных, усиление степени познания, таланта.

Данная классификация не используется в качестве рабочей в учебном процессе и скорее имеет историческое значение.

Наиболее полная типология проектов представлена Е.С. Полат. Данная классификация создана применительно к школьному обучению, но, по сути, является универсальной и может быть применена в профессиональном обучении.

Типология проектов, предложенная Полат Е. С.

Критерий классификации	Виды проектов
1. Доминирующая в проекте деятельность:	<ul style="list-style-type: none"> • Исследовательская; • Поисковая; • Творческая; • Ролевая; • Прикладная(практико-ориентированная); • Ознакомительно-ориентировочная (информационная).
2. Предметно-содержательная область	<ul style="list-style-type: none"> • Монопроект (в рамках одной области знания); • Межпредметный проект.
3. Характер координации проекта	<ul style="list-style-type: none"> • Непосредственный (жесткий, гибкий); • Скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
4. Характер контактов	<p>Проекты, организуемые среди участников:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Одного класса; • Одной школы; • Города; • Региона; • Страны; • Разных стран мира.
5.Количество участников проекта:	<ul style="list-style-type: none"> • Личностные (между двумя партнерами); • Парные (между парами участников); • Групповые (между группами участников).
6.Продолжительность выполнения проекта:	<ul style="list-style-type: none"> • Краткосрочные; • Средней продолжительности (от недели до месяца); • Долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

Для того, чтобы грамотно осуществить метод проектов необходимо соблюдать этапы проектирования.

Н.А. Масюкова выделяет в проектировании такие шаги, как:
 – диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);

– формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;

- создание образа результата;
- поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);
- обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;
- комплексная экспертиза результатов реализации проекта¹.

В.Е. Радионов вслед за Дж. Джонсом выделяет предстартовый этап; этап декомпозиции (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств; этап трансформации, на котором первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание; этап конвергенции, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы².

Представляется, что для прикладных целей этапы проектирования можно «укрупнить», сведя к следующему перечню и сохранив при этом общую логику, отражающую сущность проектной деятельности.

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).
2. Этап реализации проекта.
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

Создаваемый проект обязательно должен быть материализован в виде текста (документ, программа, методика и т. п.), либо действий обучающихся (проведение мероприятия, разыгрывание ситуаций и т. п.). На наш взгляд результат проектирования обязательно должен быть зафиксирован документально. Вот примерная структура документа, отражающего результаты проектной деятельности:

¹ Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. – Минск, 1999.

² Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования. – СПб., 1996.

1. Идея проекта и ее обоснование (теория, проблема, актуальность).
2. Цель проекта.
3. Задачи проекта.
4. Средства реализации.
5. Шаги реализации.
6. Возможные проблемы.
7. Прогнозируемый результат.

5. Психолого-педагогические особенности реализации дистанционных образовательных технологий в современном высшем образовании

В настоящее время использование дистанционных образовательных технологий активно входит в систему высшего образования. В рамках электронного обучения необходимо применение дистанционных образовательных технологий¹.

Модели дистанционного обучения по А.А. Андрееву².

1. Корреспондентская. Взаимодействие между тьюторами и учащимися проходит полностью посредством почтовой переписки и исключает как очное общение, так и общение с помощью средств видео- или аудиосвязи.

2. Кейсовая. Основывается на самостоятельном освоении учащимися комплексов образовательных материалов, которые содержат методико-программный набор, где все знания структурированы и логически объединены между собой. Занятия и сессии (как и «начитки») проводятся в основном учебном учреждении и его региональных структурных подразделениях.

3. Вахтовая. В сочетании с технологиями дистанционного обучения вахтовый метод организации учебного процесса реализует принципы движения образования навстречу потребителю и сетевой организации образовательных услуг.

4. Телевизионное обучение. Для организации образовательного процесса подразумевается применение мощностей, возможностей и ресурсного потенциала радиотрансляционных сетей и телевидения.

5. Телеприсутствие. Позволяет пользователю, например, с помощью специальных устройств (телеуправляемых роботов), получить впечатление того, что он находится и (или) воздействует на место, отличное от его физического местоположения.

6. Сетевое обучение. Образовательный процесс реализуется исключительно при помощи возможностей Интернет.

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_loc_LAW_140174/.

² Андреев А.А. Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет. МППК, 2013.

Безусловно для эффективной реализации дистанционных образовательных технологий необходимо мощное техническое обеспечение и сформированности соответствующих компетенций у субъектов образовательного процесса. Это отдельная важная проблема, которую активно изучают и занимаются поиском решений как педагоги практики, так и специалисты соответствующих областей. Однако, даже при хорошей технической оснащённости, цифровой и компьютерной грамотности педагогу не всегда эффективно удастся реализовать дистанционные технологии как форму организации учебного процесса. Причиной данной ситуации являются как правило психолого-педагогические проблемы, связанные со стереотипами особенностями организации взаимодействия, функциональными особенностями компонентов и этапов процесса обучения.

Главной отличительной особенностью дистанционных технологий является опосредованность взаимодействия обучающегося с преподавателем, а также обучающихся между собой. В процесс взаимодействия включаются такие дополнительные элементы как технические устройства, отсроченность во времени, особенности интернет связи, что для многих создает не вполне привычную ситуацию (как показывает практика, больше сложностей в этом случае испытывают преподаватели нежели обучающиеся).

Отметим также, что в некоторых случаях отмечается перенасыщение образовательного процесса дистанционными технологиями, только потому, что организации и отдельные педагоги хотят идти «в ногу со временем». Встречается и обратная картина, когда дистанционные технологии реально могут оптимизировать процесс обучения и существует техническая возможность их применения, однако педагоги не обладают нужным набором компетенций, испытывают психологические барьеры по отношению к такому способу организации учебного процесса. Это особенно характерно для консервативно настроенных преподавателей.

Исходя из вышесказанного базовым принципом применения дистанционных образовательных технологий будет являться принцип педагогической целесообразности. Данный принцип заключается в том, насколько данные технологии способствуют достижению образовательных целей, и является ли это наиболее эффективным по сравнению с технологиями, требующими непо-

средственного взаимодействия. Иначе говоря, насколько это педагогически и экономически выгодно.

Принцип педагогической целесообразности дает возможность наиболее конструктивно подойти к пониманию общих и специфических принципов дистанционного обучения. М.Е. Вайндорф-Сысоева в качестве основных принципов современного образования и реализации в нем дистанционных технологий приводит следующие¹:

Общие психолого-педагогические принципы современного образования, характерные и для дистанционного обучения:

1. принцип наглядности как основополагающий в дистанционном обучении трансформируется в принцип визуализации, который способствует лучшему восприятию и структурированию информации;

2. принцип интерактивности, как неотъемлемый как для непосредственного, так и для опосредованного взаимодействия, вне взаимодействия субъектов процесс обучения не может полноценно реализоваться;

3. принцип совместной деятельности, заключающийся в совместной деятельности преподавателя обучающегося по организации процесса обучения;

4. принцип фасилитации (от англ. facilitate — помогать, облегчать, способствовать, создавать условия), понимается как способность преподавателя создать условия для самораскрытия обучающегося²;

5. принцип рефлексивности, подразумевающий осмысление учащимися всех параметров процесса обучения, способов деятельности, а главное - собственных изменений;

6. принцип индивидуализации и дифференциации обучения, позволяющий осуществлять дифференцированный подход к обучающимся в зависимости от их индивидуальных особенностей, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты;

¹ Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учеб, пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.Л. Шитова: под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 194 с. – Серия: Образовательный процесс.

² Димухаметов Р.С. Настольная книга фасилитатора: учеб, пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пел. ун-та, 2010.

7. принцип личностно-деятельностного подхода в организации обучения, предполагает учет индивидуально-личностных и деятельностных особенностей обучающегося, а также взаимосвязь личности и деятельности, в данном случае деятельность понимается как выражение личности, в свою очередь личность развивается и формируется в процессе организованной деятельности;

Специфические принципы дистанционного обучения:

1. принцип интерактивности, раскрывающий суть дидактики дистанционного образования и выражающийся в постоянной интеракции, хотя и на расстоянии при помощи различных способов связи, процесса контроля и оценивания со стороны преподавателя (у обучающегося должно складываться ощущение причастности к группе, к взаимодействию с преподавателями, обратной связи);

2. принцип заданного уровня усвоения и стартовых знаний, согласно которому каждый из обучаемых, поначалу имеющих индивидуальный уровень знаний, в конце обучения должен иметь уровень знаний не ниже базового, для того, чтобы сделать вывод об освоении конкретной дисциплины или курса (в данном случае применяются различные виды контроля: входной, предварительный, промежуточная аттестация, итоговая аттестация);

3. принцип модульного оформления содержания материала при опосредованном взаимодействии;

4. принцип самостоятельности обучающегося, который предполагает активную субъектную позицию обучающегося, мотивированность на самостоятельное изучение материала и освоение компетенций (данный принцип является важным аспектом в качестве освоения компетенций)¹.

5. принцип идентификации обучающихся в системе дистанционного обучения (образовательная платформа, портал и т. п.) (обеспечивает контроль, дает возможность объективного подхода в обучении, ответственного отношения обучающегося, безопасности);

¹ Магомедова Р.Л. Организационные условия формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2013. № 1 (129).

6. принцип регламентированности обучения позволяет обучающемуся самоорганизоваться, спланировать учебную деятельность.

Учет вышеперечисленных принципов делает реализацию дистанционных технологий максимально продуктивной и позволяет реализовать широкий спектр методов и приемов обучения (рис 5.1). Как видим дистанционное обучение не является ограничением к реализации принципа интерактивности, напротив, данный принцип является одним из основополагающих для его эффективной реализации (таблица 5.1).



Рис. 5.1. Классификация методов дистанционного обучения

Таблица 5.1

*Организационные формы занятий при контактной
и дистанционной формах обучения*

Организационная форма занятия	Контактная форма обучения	Дистанционная форма обучения
Лекционные занятия	Лекция в аудитории Учебное пособие Текст лекции	Презентация Запись видеолекции Видеолекция (on-line) Видеоконференция
Лабораторные и практические занятия	Аудиторная работа в лабораториях	Симуляторы Обучающее видео + задание Удаленный доступ
Контрольные занятия	Опрос Тест Письменные задания	Задание в виде отсылки файлов Тест (off-line) Видеоопрос (on-line) Форум
Семинары	Семинар в аудитории	Форум-дискуссия Видеоконференция Видеолекция (on-line) со сменой докладчика Семинар с элементами групповой работы
Консультация	Консультация в аудитории	Личное сообщение, чат Видеоконсультация групповая
Самостоятельная работа	Работа с литературой, электронное обучение	Работа с электронным УМК Самостоятельный поиск информации

Как видно из таблицы все общепринятые формы организации учебного процесса возможно реализовать при дистанционном обучении посредством определенных инструментов и функций, которые как правило предусматриваются в рамках образовательной платформы.

Еще наиболее популярной организационной формой при дистанционном обучении является вебинар – онлайн-семинар, лекция, презентация, организованные при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Вебинар может быть построен несколькими способами:

- инструментальный, когда вебинар является источником знаний и умений;
- презентационный, когда происходит принятие учебного материала без критики
- интерактивный, когда учитываются ответные реакции обучаемых через чат или видеоконференцию.

Таблица 5.2

Виды организации самостоятельной работы при СДО

Вид с.р.	Описание
Задание	Задание с ответом в виде краткого ответа, ответа в виде одного или нескольких файлов
Чат	Режим в СДО, где студенты в одно и то же время могут общаться, обмениваясь текстовыми сообщениями
Опрос	Проводится для определения мнения, выявления предпочтений студентов (для выбора удобного для всех времени встречи онлайн, индивидуальных консультаций с преподавателем)
База данных	Инструмент для создания совместно используемых данных
Форум	Темы с нитевидными обсуждениями - важный коммуникативный инструмент
Глоссарий	Словари терминов, которые могут быть созданы отдельно для каждой темы или курса в целом
Занятие	Набор упорядоченных: материалов, использующий вопросы, чтобы определить, какой контент студент будет изучать далее (построение образовательной траектории)
Тест	Тест с различными видами вопросов, таких как множественный выбор, да/нет, короткий ответ или вопрос на соответствие
Анкета	Анкета «Обратная связь» со студентами с использованием подготовленных анкет Wiki совместно редактируемые веб-страницы

Также представляется возможным продуктивно организовать самостоятельную работу обучающихся, осуществить контроль и оценку освоенности компетенций (таблица 5.2).

Наиболее существенные плюсы дистанционного обучения в русле психолого-педагогических оснований:

- результат такого обучения - это не овладение суммой знаний, а умение самостоятельного поиска, приобретения знаний и работы с информацией;

- способствует коммуникации студента и преподавателя и студентов между собой;

- системы контроля являются оперативными и осуществляются на всех уровнях освоения образовательной программы по дисциплине;

- преподаватель получает ответы по всем заданиям в одном месте - на сайте дистанционного обучения и там же оценивает работу;

- обучающиеся видят оценки в своем личном кабинете. доступ осуществляет по логину и паролю;

- должники самостоятельно могут освоить курс и подготовить задания, не отвлекая преподавателя.

Примерные тестовые задания

1. Последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений, приводящих к заданному результату с возможностью последующей коррекции – это...

- a. методика преподавания;
- b. дидактика обучения;
- c. процесс обучения;
- d. технология обучения.

2. К критериям эффективности технологии обучения не относится...

- a. концептуальность;
- b. уникальность;
- c. воспроизводимость;
- d. системность;
- e. управляемость.

3. Возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов – это:

- a. эффективность педагогической технологии;
- b. воспроизводимость педагогической технологии;
- c. управляемость педагогической технологии;
- d. концептуальность педагогической технологии.

4. Законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающая высокой степенью эффективности, надежности, гарантированности результата – это:

- a. подход
- b. методика
- c. технология
- d. метод.

5. Курсы дистанционного обучения это:

a. структурированные программы обучения, находящихся в месте, отличном от местонахождения преподавателя;

b. совокупность электронных ресурсов, используемых в образовательном процессе;

c. система обучения, обеспечивающая обучение в ритме, удобном обучаемому;

d. совокупность сервисных программ.

6. При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий местом осуществления образовательной деятельности является

a. место нахождения организации, осуществляющей образовательную деятельность;

b. места нахождения обучающихся;

c. сетевая среда обучения;

d. места нахождения преподавателей

7. Возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов – это:

a) эффективность педагогической технологии;

b) воспроизводимость педагогической технологии;

c) управляемость педагогической технологии;

d) концептуальность педагогической технологии.

8. К разновидности дистанционных образовательных технологий не относится

a) комплексные кейс-технологии;

b) компьютерные сетевые технологии;

c) дистанционные технологии, использующие телевизионные сети и спутниковые каналы передачи данных;

d) традиционные технологии.

9. А.А. Вербицкий все методы активного обучения делит на две большие группы:

a) имитационные и неимитационные;

b) проектные и неимитационные;

c) дискуссионные и диалогические;

d) контекстные и аудиторные.

10. Компетенция – это:

a) умение оптимально общаться;

b) профессиональные знания;

с) способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;

d) личностные качества, необходимые в профессиональной деятельности

11. Общенаучный подход, который реализуется в процессе формирования компетенций как нового качества, возникающего в процессе овладения знаниями, умениями и навыками в их взаимосвязи как элементов системы – ... подход.

a) системный

b) синергетический

c) акмеологический

d) герменевтический

12. Общенаучный подход, который реализуется в процессе формирования личности будущих специалистов, как самоорганизующегося и саморазвивающегося социального явления – ... подход.

a) системный

b) синергетический

c) акмеологический

d) герменевтический

13. Общенаучный подход, который реализуется в формировании направленности будущих специалистов направленности на самосовершенствование в течение всей профессиональной деятельности - ... подход.

a) системный

b) синергетический

c) акмеологический

d) герменевтический

14. О.Е Лебедев выделяет такие принципы компетентностного подхода как:

a) технологичность образовательного процесса; самостоятельность обучающихся при решении учебно-профессиональных задач; уровневость освоения формируемых компетенций;

b) технологичность образовательного процесса; самостоятельность обучающихся при решении учебно-профессиональных задач;

c) прагматичность, технологичность;

d) ориентированность на личность; программированность; модульность.

15. Явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание («социализировались»); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности – это ...

- a) современность
- b) технология
- c) популяризация
- d) инновация

16. Система деятельности педагога и учащегося, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования – это ...

- a) методика преподавания
- b) учебный метод
- c) форма обучения
- d) образовательная технология

17. Организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющая достигнуть образовательных эффектов, характеризующихся усвоением максимального объема знаний; максимальной творческой активностью, широким спектром практических навыков и умений – это ...

- a) традиционные образовательные технологии
- b) игровые технологии
- c) дискуссионные технологии
- d) инновационные образовательные технологии

18. Тенденция развития современных образовательных технологий, которая заключается в активизации мыслительного процесса обучающегося как необходимого условия для эффективной реализации любой современной технологии – это ...

- a) проблемность,
- b) дистанционность,
- c) мотивированность на успех,
- d) интерактивность

19. Тенденция развития современных образовательных технологий, которая предполагает освоение компетенций через дистанционное взаимодействие посредством различных образовательных платформ. Именно правильно организованное дистанционное взаимодействие позволяет сделать образовательный процесс наиболее мобильным, гибким и своевременным – это ...

- a) проблемность,
- b) дистанционность,
- c) мотивированность на успех,
- d) интерактивность

20. Тенденция развития современных образовательных технологий, которая предполагает развитие мотивации достижения, формирование конкурентоспособности будущего профессионала на рынке труда посредством фиксации его достижений с применением рейтинговых технологий и технологий портфолио – это ...

- a) проблемность,
- b) дистанционность,
- c) мотивированность на успех,
- d) интерактивность

21. Основные теоретические положения и принципы (например, психологический подход, теория обучения и т. п.) составляют ... часть педагогической технологии.

- a) содержательная часть
- b) процессуальная часть
- c) концептуальная часть
- d) основная часть

22. Цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала составляют ... часть педагогической технологии.

- a) содержательная часть
- b) процессуальная часть
- c) концептуальная часть
- d) основная часть

23. Технологический процесс; организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности составляют ... часть педагогической технологии.

- a) содержательная часть

- b) процессуальная часть
- c) концептуальная часть
- d) основная часть

24. Тенденция развития современных образовательных технологий, которая предполагает развитие личности и формирование компетенций в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса – это ...

- a) проблемность,
- b) дистанционность,
- c) мотивированность на успех,
- d) интерактивность

25. Обучение в процессе взаимодействия преподавателя и обучающихся, которое осуществляется при помощи конструктивных форм коммуникации и социальной перцепции – это ... обучение.

- a) проблемное
- b) активное
- c) интерактивное
- d) традиционное

26. Технологии, построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управления процессами выработки и принятия группового решения – это ... технологии

- a) игровые
- b) проблемные
- c) объяснительно-иллюстративные
- d) дискуссионные

27. Технологии, использующие все или несколько важнейших элементов игры и направленные на обретение нового опыта, недоступному человеку по тем или иным причинам – это ... технологии.

- a) игровые
- b) проблемные
- c) объяснительно-иллюстративные
- d) дискуссионные

28. Технологии, направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников – это ... технологии.

- a) игровые
- b) проблемные
- c) объяснительно-иллюстративные
- d) дискуссионные

29. Аргументированное обсуждение оппонентами какого-либо спорного вопроса, проблемы, где в качестве объединяющего начала является общая тема – это ...

- a) дискуссия
- b) полемика
- c) спор
- d) дебаты

30. Одна из разновидностей спора, имеющая целью победу над противоположной стороной и использующая только корректные приемы – это ...

- a) дискуссия
- b) полемика
- c) спор
- d) дебаты

31. Столкновение мнений или позиций, в ходе которого стороны приводят аргументы в поддержку своих убеждений и критикуют несовместимые с последними представления другой стороны, является частным случаем аргументации, ее наиболее острой и напряженной формой – это ...

- a) дискуссия
- b) полемика
- c) спор
- d) дебаты

31. Публичное обсуждение научной или общественной проблемы, смысл которой понятен всем участникам до его начала, между оппонентами и пропонентами, посредством выдвижения и обоснования гипотез, предлагаемых для решения проблемы, и аргументов в их защиту – это ...

- a) дискуссия
- b) полемика
- c) спор
- d) дебаты

32. Разновидность публичной дискуссии, явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме. Четко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам – это ...

- a) дискуссия
- b) полемика
- c) спор
- d) дебаты

33. Это разновидность групповой дискуссии с целью коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения поставленных проблем. Характеризуется отсутствием критики поисковых усилий, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, рожденных в процессе осмысления какой-либо проблемы, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике – это ...

- a) Мозговой штурм
- b) Техника ПОПС
- c) «Аквариум»
- d) «Снежный ком»

34. Управление каким-либо процессом в группе и помощь участникам в достижении целей, основанные на понимании ценностей, смыслов и мотивов членов группы, знании их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении дальнейшей деятельности с упором на стратегию взаимопонимания и сотрудничества. по характеру подачи материала и дидактической функции – это ...

- a) дискуссия
- b) ролевая игра
- c) модерация
- d) мозговой штурм

35. Учебная ситуация, которая представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

- a) ситуация-проблема
- b) ситуация-иллюстрация

- c) ситуация-оценка
- d) ситуация-упражнение

36. Учебная ситуация, которая описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

- a) ситуация-проблема
- b) ситуация-иллюстрация
- c) ситуация-оценка
- d) ситуация-упражнение

37. Учебная ситуация, которая представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

- a) ситуация-проблема
- b) ситуация-иллюстрация
- c) ситуация-оценка
- d) ситуация-упражнение

38. Учебная ситуация, которая описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания.

- a) ситуация-проблема
- b) ситуация-иллюстрация
- c) ситуация-оценка
- d) ситуация-упражнение

39. Метод обучения, который предполагает использование кейсов как основополагающей технологии обучения, называется

-
- a) ситуационного обучения
 - b) ситуационного анализа
 - c) ситуационные задачи
 - d) ситуационные упражнения

40. Выделение проблем, формирование проблемного поля, их классификация при применении кейс-стади – это ... анализ.

- a) проблемный

- b) праксеологический
- c) причинно-следственный
- d) аксиологический

41. Рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации при применении кейс-стади – это ... анализ.

- a) проблемный
- b) праксеологический
- c) причинно-следственный
- d) аксиологический

42. Формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации при применении кейс-стади – это ... анализ.

- a) проблемный
- b) прогностический
- c) причинно-следственный
- d) аксиологический

43. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и рассмотрение последствий ее развертывания при применении кейс-стади – это ... анализ.

- a) проблемный
- b) прогностический
- c) причинно-следственный
- d) аксиологический

44. Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц с позиций той или иной ценностной системы при применении кейс-стади – это ... анализ.

- a) проблемный
- b) прогностический
- c) причинно-следственный
- d) аксиологический

45. Структура кейса как правило представлена такими элементами:

- a) ситуация; контекст ситуации; комментарии к ситуации, представленные автором; вопросы и задания для работы с кейсом
- b) описание ситуации и варианты ее решения
- c) ситуация, контекст ситуации, алгоритм решения
- d) проблема, контекст, комментарии к ситуации, способы решения

46. Процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» роль (встать на место другого) или «разыграть» определенную проблемную ситуацию – это ... игра

- a) деловая
- b) ролевая
- c) организационно-деятельностная
- d) учебная

47. Форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера – это ... игра.

- a) деловая
- b) ролевая
- c) дидактическая
- d) учебная

Методические разработки практических занятий с использованием интерактивных технологий

Дидактическая игра «Проблемы и перспективы применения дискуссионных методов на учебных занятиях»

Цели:

1. изучить возможности и проблемы применения дискуссионных методов в учебном процессе, выявить их целевую и организационную специфику;

2. провести сравнительный анализ дискуссионных методов и разработать краткие методические рекомендации для обучающихся по эффективной подготовке к занятиям с использованием дискуссионных методов;

3. способствовать формированию профессиональной мотивации преподавателей за счет вовлечения в активное взаимодействие посредством групповых форм работы с использованием принципов проблемности и интерактивности.

Проведение дидактической игры рассчитано на 2 учебных часа.

Роли:

1. Участники (высказывают свои точки зрения, оппонируют, дискутируют).

2. Эксперты (оценивают работу участников).

3. Ведущий (руководит процессом, следит за соблюдением регламента).

Ход игры:

1. **Вступительное слово ведущего (5 мин).** Актуализация использования дискуссионных методов в современном образовательном процессе.

2. **Работа в микрогруппах (15–20 мин).** На данном этапе обучающиеся разбиваются на микрогруппы по 3–4 человека для выполнения практического задания, целью которого является актуализация специфики различных дискуссионных методов (диспут, дискуссия, дебаты, спор, полемика). Участникам предостав-

ляется раздаточный материал с характеристикой дискуссионных методов, структурированный по следующим пунктам:

- определение понятия
- этимология
- цель
- особенности организации

Каждый дискуссионный метод анализируется участниками при помощи SWOT-анализа, который используется в данном случае как дидактический прием. SWOT-анализ метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды организации и разделении их на четыре категории:

- Strengths (сильные стороны),
- Weaknesses (слабые стороны),
- Opportunities (возможности),
- Threats (угрозы).

Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта анализа, (то есть тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (O) и угрозы (T) являются факторами внешней среды (то есть тем, что может повлиять на объект извне и при этом не контролируется объектом).

Обучающиеся заполняют таблицу в соответствии с критериями данного дидактического приема. Участники должны как можно более полно раскрыть каждый метод и показать его возможности в использовании в учебном процессе. Участниками используются логические приемы, конкретные примеры и т. п.

Таблица 2

*Анализ возможности применения дискуссионных методов в учебном процессе
при помощи SWOT-анализа*

Факторы внутренней среды (то, чем может управлять педагог)		Strengths (сильные стороны)	Weaknesses (слабые стороны)
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
Факторы внешней среды (то, что педагог контролировать не может)		Opportunities (возможности)	Threats (угрозы, риски)
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

3. Групповая направленная дискуссия по проблемам возможности и применения дискуссионных методов на учебных занятиях (20 мин).

Каждая микрогруппа делает небольшое по времени (2–3 мин) выступление по одному из проанализированных дискуссионных методов на основании заполненной таблицы. После чего остальные участники задают различные типы дискуссионных вопросов. Перед каждой группой стоят задачи: аргументировано доказать свою точку зрения; опровергнуть точку зрения оппонента в при помощи грамотной квалифицированной критики. Остальные участники внимательно слушают и по окончании презентации задают вопросы. По окончании групповой дискуссии возможна ротация участников микрогрупп. Обучающиеся, разделяющие мнение другой микрогруппы, могут перейти в нее.

Таблица 3

Типы дискуссионных вопросов

Тип вопроса	Содержание вопроса
вопрос на понимание	нацелен на выяснение того, как оппоненты понимают тот или иной аспект защищаемой ими концепции
вопрос на отношение	нацелен на выяснение того, как относятся оппоненты к тем или иным фактам, результатам экспериментов, взглядам какого-либо исследователя
вопрос-тест	предназначен для проверки знаний оппонентами положений своей концепции; может быть сформулирован как: а) утвердительное предложение, с которым нужно либо согласиться, либо нет; б) прямой вопрос; в) два предложения, из которых нужно выбрать одно
вопрос-ловушка	содержит в себе определенную провокацию, например, ссылку на несуществующего ученого, сознательную ошибку в посыле, предложение выбора из двух заведомо ложных утверждений и т. д.; может быть облечен в форму любого вопроса трех предыдущих типов

4. Работа в микрогруппах (15–20 мин), выполнение проблемно-творческого задания. Разработке памятки для обучающихся и преподавателя по подготовке к реализации дискуссионных методов. Например, задание может звучать так: «Составьте

памятку для студентов первого курса с целью подготовки их к участию в дискуссиях по конкретному учебному предмету».

5. Представление и защита разработанной памятки (10 мин). Памятка разрабатывается в свободной форме, на данном этапе участники микрогруппы проявляют творческую инициативу (это может быть список, таблица, схема, модель и т. п.). Для проведения данного этапа дидактической игры необходима бумага, возможно маркеры, карандаши. Каждая микрогруппа делает представление своей пятки (2 мин.), остальные участники задают вопросы (5 мин. на каждую микрогруппу).

Памятка ЧТО НЕОБХОДИМО ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО УЧАСТИЯ В ДИСКУССИЯХ

Требование	Совет
1. Владеть информацией по теме: знать основные понятия, подходы, точки зрения, классификации.	<i>Знания – залог уверенности</i>
2. Иметь при себе опорный конспект по теме.	<i>Структурированность информации обеспечивает порядок в мыслях</i>
3. Понимать проблему и осознавать ее наличие.	<i>Понимание проблемы – большая часть ее решения</i>
4. Иметь активную позицию, обязательно участвовать в обсуждении.	<i>Деятельность влияет на формирование сознания</i>
5. Ясно выражать свои мысли.	<i>Не умножай сущности без необходимости</i>
6. Корректно формулировать вопросы (как можно точнее, понятней для всех).	<i>Простота и ясность выражений – показатель мышления</i>
7. Всегда обосновывать, аргументировать свою точку зрения.	<i>Показатель знания и понимания проблемы Показатель личностной зрелости</i>
8. Активно слушать оппонента: не перебивать, уточнять вопросы и ответы, включаться проблему, смотреть на проблему с его позиции, стараться понять его запрос.	<i>Умение слушать – драгоценное умение Чтобы правильно ответить, нужно правильно понять</i>
9. Критиковать оппонента конструктивно (если отмечаем минусы или недостатки, то всегда предлагаем возможности их решения со своей позиции).	<i>Критичность и критиканство – это разные вещи. Критичность – показатель интеллекта и креативности.</i>

10. Быть этичным и корректным (не переходить на личности, проявлять культуру речи и культуру диалога, эмоциональную устойчивость).	<i>Soft-skills – основа жизненной успешности</i>
--	--

6. Выступление экспертов (5 мин). На мероприятии присутствуют эксперты, выбранные из числа участников, которые оценивают работу групп в соответствии с разработанными критериями и показателями. Критерии для оценки обучающиеся разрабатывают сами предварительно и согласовывают с преподавателем. Критерии должны касаться знаний, понимания проблемы, научности и доказательности аргументов, изложения и оформления доклада, культуры ведения дискуссии. Целесообразно проводить оценивание по пятибалльной шкале. По окончании групповой работы эксперты делают мини сообщение о результатах и обязательно поясняют, почему именно такие результаты получились.

7. Обобщение результатов игры (10 мин.) осуществляется преподавателем совместно с обучающимися. Возможны различные дидактические приемы как варианты подведения итогов.

Может использоваться рефлексивная техника, когда каждый обучающийся дает структурированную обратную связь (эмоциональный отклик, что было полезно и возможно использовать в своей педагогической деятельности, каковы недостатки и пути их решения, в какой мере достигнуты цели игры). Вопросы выводятся на экран, чтобы обучающимся было легче структурировать свою обратную связь. На высказывание каждого участника отводится не более 30 секунд.

Может использоваться техника построения синквейна. Обучающимся предлагается составить синквейн на темы «Интерактивное обучение»

Синквэй́н (от фр. cinquains, англ. cinquain) — пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 года, и в России) в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат. Ряд методистов пола-

гает, что синквейны полезны в качестве инструмента для синтеза сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся. Дидактический синквейн развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

- Первая строка – тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.*

- Вторая строка – два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.*

- Третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.*

- Четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.*

- Пятая строка – одно слово, характеризующее суть предмета или объекта.*

Четкое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвертой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

После чего преподаватель делает обобщение результатов игры, где особое внимание уделяет поставленным целям и степени их достижения.

Круглый стол

«Традиции и инновации в образовании: плюсы и минусы применения»

Цели:

1. обобщить опыт использования технологий обучения в личной и мировой педагогической практике;
2. проверить глубину понимания поставленной проблемы слушателями.

Проведение круглого стола рассчитано на 2 учебных часа.

Роли:

1. Участники (высказывают свои точки зрения, оппонируют, дискутируют).
2. Эксперты (оценивают работу участников).
3. Ведущий (руководит процессом, следит за соблюдением регламента).
4. Секретарь (ведет протокол, помогает организовать весь процесс, следит за соблюдением регламента)

Проблематика обсуждения выстраивается в поле проблем применения традиционной и развивающей парадигмы обучения.

Участники круглого стола разделились на две группы:

1. Приверженцы традиционных методов обучения.
2. Приверженцы инновационных методов обучения.

Перед каждой группой стоят задачи:

1. аргументировано доказать свою точку зрения;
2. опровергнуть точку зрения оппонентов при помощи грамотной критики.

Для этого необходимо:

1. Подготовиться к выступлению и к ответам на возможные вопросы оппонентов (глубоко проработать концепцию, которую предстоит представлять, желательно использовать наглядность, технические средства).

2. Составить четыре вопроса к группе оппонентов (иначе говоря, всем придется внимательно изучить все теоретические подходы, о которых пойдет речь).

Вопросы должны относиться к следующим типам:

1) вопрос на понимание (нацелен на выяснение того, как оппоненты понимают тот или иной аспект защищаемой ими концепции);

2) вопрос на отношение (нацелен на выяснение того, как относятся оппоненты к тем или иным фактам, результатам экспериментов, взглядам какого-либо исследователя);

3) вопрос-тест (предназначен для проверки знаний оппонентами положений своей концепции; может быть сформулирован как: а) утвердительное предложение, с которым нужно либо согласиться, либо нет; б) прямой вопрос; в) два предложения, из которых нужно выбрать одно;

4) вопрос-ловушка (содержит в себе определенную провокацию, например, ссылку на несуществующего ученого, сознательную ошибку в посыле, предложение выбора из двух заведомо ложных утверждений и т. д.; может быть облечен в форму любого вопроса трех предыдущих типов).

Также на мероприятии присутствуют эксперты, которые оценивают работу групп в соответствии с разработанными критериями и показателями. Критерии для оценки учащиеся разрабатывают сами предварительно и согласовывают с преподавателем.

Критерии должны касаться знаний, понимания проблемы, научности и доказательности аргументов, изложения и оформления доклада, культуры ведения дискуссии. Целесообразно проводить оценивание по пятибалльной шкале.

По окончании групповой работы эксперты делают мини сообщение о результатах и обязательно поясняют, почему именно такие результаты получились.

Ход круглого стола.

1. Вступительное слово ведущего (не более 5 минут).
2. Выступление первой группы участников (доклад не более 10 минут)
3. Вопросы и замечания со стороны оппонентов и ответы на них (20 минут).
4. Выступление второй группы участников (доклад не более 10 минут).
5. Вопросы и замечания со стороны оппонентов и ответы на них (20 минут).

6. Первоначальное обобщение результатов ведущим, свободная дискуссия и рефлексия (проводится около 10 минут, для того, чтобы дать возможность подготовиться экспертам для выступления).

7. Выступление экспертов (10 минут).

8. Заключительное слово ведущего (5 минут)

Учебная дискуссия «Анализ целей учебного занятия»

Цели:

1. изучить возможности применения SMART-технологии в процессе конструирования целей учебного занятия;
2. провести анализ целей конкретного учебного занятия с использованием данной технологии;
3. выявить наиболее существенные проблемы в конструировании и постановке целей учебного занятия в высшем образовании.

Ход дискуссии.

1. Ведущий кратко раскрывает суть SMART-технологии и ее достоинств в рамках технологического процесса.

SMART (от англ. smart – умный) (Питер Друкер в 1954 г.).

Цели должны быть:

- ✓ Конкретны (Specific)
- ✓ Измеримы (Measurable)
- ✓ Достижимы (Achievable)
- ✓ Ориентированы на результат (Result-oriented)
- ✓ Соотносимы с конкретным сроком (Timed)

S	Конкретные цели	Цели следует формулировать не абстрактно, а в привязке к конкретной проблеме. Они должны быть направлены на изменение конкретной ситуации.
M	Измеримые цели	Если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат
A	Достижимые цели	Цель достижима, реалистична, если может быть достигнута с помощью имеющихся и привлеченных материальных и человеческих ресурсов
R	Ориентированные на результат	Цели должны быть связаны с запланированным результатом, а не проделываемой работой
T	Цели, соотносимые с конкретным сроком	Любая цель должна быть выполнима в определенный временной отрезок

2. Обучающиеся разбиваются на микро-группы по 3–5 человек и получают задание проанализировать цели лекции исполь-

зую SMART-технологию. Цели, в данном случае, могут предоставляться ведущим, либо для усложнения проблемы, ведущий может попросить предложить цели из собственной педагогической практики обучающихся, либо сформулировать цели по предложенной теме. Например, список целей может выглядеть таким образом.

Цели лекции:

1. проанализировать особенности взаимосвязи компонентов технологического построения учебного процесса;

2. выделить основные характеристики современных технологий профессионально-ориентированного обучения;

3. обсудить возможности и проблемы применения интерактивного обучения в высшем образовании;

4. способствовать развитию аналитических способностей в педагогической деятельности;

5. способствовать формированию технологического компонента педагогической культуры преподавателя высшей школы.

3. В микро-группах происходит анализ каждой цели на основании каждого критерия SMART-технологии. Результаты обсуждения записываются.

4. Представление каждой микро-группой результатов обсуждения.

5. Межгрупповая дискуссия о возможностях применения данной технологии при конструировании целей учебного занятия, а также о проблемах конструирования целей учебного занятия.

6. Подведение итогов, обобщение и оценка.

Учебно-деловая игра «Запрос»

Цели:

1. выявить степень актуальности предложенной проблемы;
2. оформить данную проблему как актуальный запрос;
3. спрогнозировать, проанализировать и структурировать возможные пути разрешения предложенной проблемы.

Ход игры.

1. Преподаватель выносит на обсуждение заведомо актуальную, злободневную проблему. Проблема может быть, как глобальной, так и частной. Например, «Проблема вовлечения преподавателей в инновационную деятельность».

2. Генерация идей. (в индивидуальном порядке определите 2-3 наиболее важных проблемы, связанных с данным вопросом).

3. Командное обсуждение (в микрогруппах обсудите выдвинутые проблемы и выберите две наиболее существенных (могут возникнуть новые формулировки проблем в процессе обсуждения)).

4. Коллективное обсуждение (выберите представителя микрогруппы, который будет озвучивать проблемы. Обсудите проблемы в группе и определите уровень управления, на котором они должны решаться).

Проблема	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4
1				
2				
3				
4				

5. Оформление запроса (запрос как программа действий, набор мер и предложений). Например,

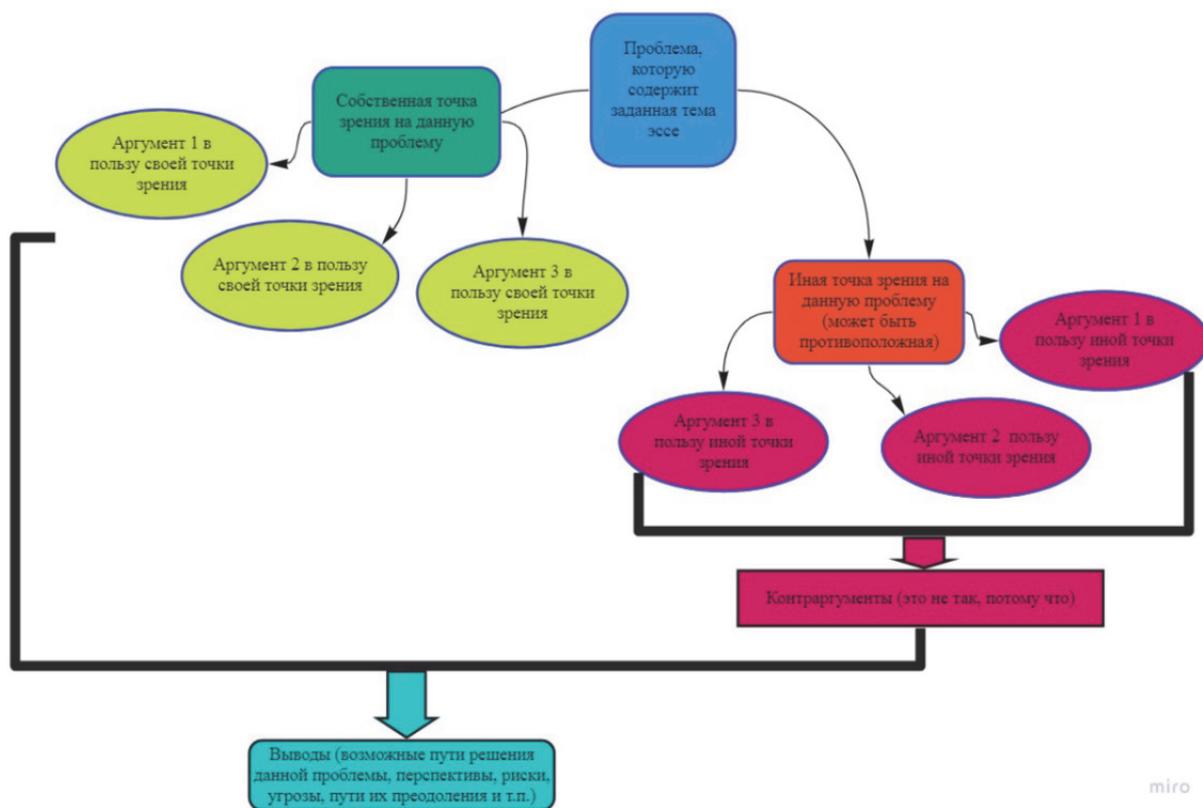
- создание нормативно-правовой базы инновационной деятельности научно-педагогических работников;
- создание системы мотивации и стимулирования инновационной деятельности преподавателей;

- информирование о возможных инновациях и результатах внедрения инноваций;
 - совершенствование материально-технического обеспечения инновационной деятельности.
6. Групповая дискуссия по поводу «жизнеспособности» существующего запроса.
 7. Подведение итогов, обобщение и оценка.

Индивидуальное творческое задание «Структурированное эссе»

Напишите структурированное эссе на тему «Инновационные образовательные технологии и формирование компетенций».

Объем эссе должен составлять 3-4 страницы формата А4, 14 кегль, полуторный интервал. Структура эссе должна быть выдержана в соответствии с представленной ниже Mind map.



Критерии оценивания:

- соответствие требованиям к объему и оформлению
- соответствие изложения предложенной структуре
- актуальность выделенной проблемы
- обоснованность аргументов и контраргументов (причинно-следственный анализ, ссылки на научно обоснованную информацию, логика изложения и т. п.)
- наличие обоснованных выводов и обобщений.

Индивидуальное творческое задание SMART

Проанализируйте представленные цели, применив технологию SMART.

1. Цель реализации программы: *удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие педагогических работников образовательных организаций МВД России в области инновационных образовательных технологий, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.*

2. Цель лекции: *выделить основные характеристики современных технологий профессионально-ориентированного обучения.*

3. Цель семинара: *обсудить возможности и проблемы применения интерактивного обучения в высшем образовании.*

4. Цель практического занятия: *научится анализировать цели и оценивать их технологичность при помощи технологии SMART*

Сформулируйте собственную цель обучения по данной программе и также проанализируйте ее.

5. Цель обучения по данной программе

Результаты анализа занесите в таблицу в виде текста.

Цели	S	M	A	R	T
1					
2					
3					
4					
5					

Для наиболее эффективного анализа ознакомьтесь со схемой, отражающей суть технологии SMART. Данная технология позволяет реализовать ключевой признак технологичности любой деятельности: сопоставимость цели с результатом.

SMART (от англ. smart – умный) (Питер Друкер в 1954 г.)

SPECIFIC

конкретность

Чего Вы хотите достичь?

Спецификация, конкретизация цели

S

Цели следует формулировать не абстрактно, а в привязке к конкретной проблеме. Они должны быть направлены на изменение конкретной

MEASURABLE

измеримость

Как Вы узнаете, что Вы достигли цели?

Измеримость цели

M

Если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат

ATTAINABLE

достижимость

Как цель может быть достигнута?

Достижимость цели

A

Цель достижима, реалистична, если может быть достигнута с помощью имеющихся и привлеченных материальных и человеческих ресурсов

RELEVANT

соответствие

Является ли цель нужной (стоящей)?

Ориентированность цели на результат

R

Цели должны быть связаны с запланированным результатом, а не проделываемой работой

TIMELY

своевременность

Когда цель будет достигнута?

Соотнесение цели с конкретным сроком

T

Любая цель должна быть выполнима в определенный временной отрезок

mito

Индивидуальное творческое задание «Полотно проекта»

Разработайте проект учебного занятия с применением комплексных интерактивных технологий (на Ваш выбор), опираясь на схему «Полотно проекта», представленную ниже (на последней странице).

Представить проект необходимо либо в виде текста, либо в виде аналогичной схемы с заполненными блоками.

Название проекта		
Вид учебного занятия	Ведущие технологии и методы	Цели и задачи проекта
Этапы реализации		Предполагаемые результаты
Действия		
Ресурсы	Ограничения и риски	Пути решения проблем
Сценарий занятия		

ПОЛОТНО ПРОЕКТА

<p>ВИД УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ (К ОСНОВНЫМ ВИДАМ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ОТНОСЯТ ЛЕКЦИЮ, СЕМИНАР, ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ, ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ. В ДАННОМ СЛУЧАЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНО УКАЗАТЬ СПЕЦИФИКАЦИЮ ЗАНЯТИЯ, НАПРИМЕР: ЛЕКЦИЯ-МОДЕРАЦИЯ, ПОЗИЦИОННЫЙ СЕМИНАР И Т.П.)</p>	<p>ВЕДУЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ (ОБОЗНАЧЕНИЕ И КРАТКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА КОМПЛЕКСНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДОВ)</p>	<p>ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОЕКТА (ОБОЗНАЧАЮТ ЗНАЧИМОСТЬ ВЫБОРА ВИДА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ И ПРИМЕНЯЕМЫХ ТЕХНОЛОГИЯ, ТАКЖЕ МОЖНО ОБОЗНАЧИТЬ ЦЕЛИ САМОГО ЗАНЯТИЯ)</p>
<p>ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА (ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЭТАПОВ)</p>		<p>ПРЕДПОЛАГАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (ЭТО МОГУТ БЫТЬ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЛИ ИХ ЭЛЕМЕНТЫ: ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И НАВЫКИ, ЦЕННОСТИ, МОТИВЫ Т.П. ТАКЖЕ К РЕЗУЛЬТАТАМ МОЖНО ОТНЕСТИ И ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПЛАНЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ И КОМПЕТЕНЦИЙ)</p>
<p>ДЕЙСТВИЯ (ОСНОВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, КОТОРЫЕ НЕОБХОДИМО ОСУЩЕСТВИТЬ УЧАСТНИКАМ ПРОЕКТА, ЧТОБЫ ДОСТИЧЬ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА)</p>		
<p>РЕСУРСЫ (ВСЕ, ЧТО ВАМ НЕОБХОДИМО ДЛЯ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА. В КАЧЕСТВЕ РЕСУРСОВ МОГУТ ВЫСТУПАТЬ МАТЕРИАЛЬНЫЕ(доска, калс, программа и т.п.) И НЕМАТЕРИАЛЬНЫЕ(качества личности, квалификация, мотивация и т.п.)</p>	<p>ОГРАНИЧЕНИЯ И РИСКИ (ПРОБЛЕМЫ ПРИ СОЗДАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА)</p>	<p>ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ (КОНКРЕТНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СУЩЕСТВУЮЩИХ ОГРАНИЧЕНИЙ И РИСКОВ, В СЛУЧАЕ НЕВОЗМОЖНОСТИ РЕШЕНИЯ, НЕОБХОДИМ ОБОСНОВАННЫЙ АНАЛИЗ, ПОЧЕМУ НЕВОЗМОЖНО РЕШИТЬ)</p>
<p>СЦЕНАРИЙ (ДЕТАЛЬНЫЙ ПЛАН) ЗАНЯТИЯ (СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СЦЕНАРИЯ ЗАНЯТИЯ ЗАВИСИТ ОТ ВЫБРАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ, ПРИНЦИПОВ, ПРАВИЛ И ЭТАПОВ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ)</p>		

miro

Литература

1. Андреев А. А. Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет. МППК, 2013.
2. Арендачук И.В. Индивидуально-психологические факторы успешности личности в научно-педагогической деятельности // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. 1. С 29–34.
3. Атлас новых профессий. URL: [http:// atlas100.ru](http://atlas100.ru)
4. Атутов П.Р. Технология и современное общество // Педагогика. 1996 № 2.
5. Афанасьев В. Проектирование педагогических технологий // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 147–150.
6. Ахулкова А.И., Образцов П.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
7. Ахулкова А.И., Образцов П.И. Профессионально-ориентированная технология обучения преподавателей педагогических колледжей // Современные технологии обучения: Мат. Междунар. конф. – СПб.: Изд-во ЛЭТИ, 2002. – Т. 2. – С. 133–134.
8. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Инстр. Профессионального образования. – М., 1995. – 336 с.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191с.
10. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе. Учебно-практическое пособие. Издательство: М. Юрайт, 2019.
11. Боголюбов В.И. Педагогическая технология. – Пятигорск, ПГЛУ, 1997. – 245 с.
12. Богомолова Л.И. Сравнительный анализ двух педагогических технологий // История педагогической технологии. Сборник научных трудов / Отв. ред. М.Г. Плохова, Ф.А. Фрадкин. М., 1992 г. – 153 с. – С. 13–21.
13. Борисенко И.А., Жукова СВ., Сомова Ж.П. Современный преподаватель высшей школы и проблемы его профессионально-

личностного развития // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 49–51; URL: <http://expeceducation.ru/ru/article/view?id=3957> (дата обращения: 19.02.2020).

14. Бородовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения. Вопросы терминологии // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–15.

15. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения: учеб, пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.Л. Шитова: под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 194 с. – Серия: Образовательный процесс.

16. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991–207 с.

17. Вербицкий А.А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.

18. Воронова А.А. Применение методов активного социально-психологического обучения педагогов в системе школьной психологической службы // Активные методы в работе школьного психолога: Сборник научных трудов / Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.), Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых; Акад. пед. наук СССР, Науч.- исслед. ин-т общ. и пед. психол. – М.: изд-во АПН СССР, 1990. – С. 153–164.

19. Гатиятуллина Г.В. Образ современного преподавателя высшей школы в представлениях студентов технического вуза // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023215> (дата обращения: 30.01.2020).

20. Гузеев В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. – 2007. – № 7. – С. 105–114.

21. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992. – 60 с.

22. Гульчевская, В.Г. Современные педагогические технологии: модульное пособие для дистанционного обучения / В.Г. Гульчевская, Н.Е. Гульчевская. – Ростов н/Д: РО ИПК и ПРО, 1999. – 50 с.

23. Демкин В.П. Инновационные технологии в образовании // Исследовательский университет/ под ред. Г.В. Майера.-Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. Вып. 2. С. 22–29.

24. Димухаметов Р.С. Настольная книга фасилитатора: учеб, пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пел. ун-та, 2010.

25. Долгоруков Л.М. Case study как способ понимания // Практическое Руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / Центр интенсивных технологии образования. М. 2002. С. 21–24.

26. Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 119 с.

27. Дудина, М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб, пособие для вузов / М. Н. Дудина. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 151с.

28. Евсеенко Г.Н., Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. – Ростов н/Д: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.

29. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985.

30. Зайцев А.Б. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе / А.Б. Зайцев // Современные проблемы техники, экономики и образования: сборник научных трудов филиала – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – С. 13–25.

31. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1989, 56 с.

32. Зерщикова Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе [Текст] / Т.А. Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79–82.

33. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

34. Золкин А.Л. Глобализация и философские основания русского мира // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 6. С. 228–231.

35. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов вузов / Панфилова А.П.; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

36. История педагогической технологии. Сб. науч. трудов. Отв. ред.: Плохова М.Б., д.п.н., Фрадкин Ф.П., д.п.н. – М: НИИ АПН, РСФСР, 1982.

37. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

38. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). – М.: 1992. – 77 с.

39. Коллингс Е. Опыт работы по методу проектов. – М., 1926. – С. 74–75.

40. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения Учебное пособие ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2009. – [Электронный ресурс] <http://citoweb.yvspu.org/link1/metod/met49/met49.html> (дата обращения: 21.01.2014).

41. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе: Теоретико-методологический аспект: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 Санкт-Петербург, 2000 424 с.

42. Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Шаронов Ю.А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: «Изд. П-2», 2006.

43. Кругликов В.Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.Н. Кругликов, Н.В. Олейникова. 2-е над., испр. и дон. М.: Издательство Юрайт, 2019. 353 с.

44. Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Менеджмент высшей школы: самоэффективность и удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы административного сектора // Иннов: электронный научный журнал,

2018. № 4 (37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/mentedzhment-vysshey-shkoly-samoeffe/>.

45. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

46. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2-е изд., переработанное. М.: Смысл. 2014. 549 с.

47. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>.

48. Магомедова Р.Л. Организационные условия формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2013. № 1 (129).

49. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. – Минск, 1999.

50. Метод проектов / Е.С. Полат. – [Электронный ресурс] UVR: www.ioso.ru/distant/projtct/met%20project/metod%20pro.htm.

51. Михайленко О.И. Электронный учебник по педагогике. Общая педагогика [Электронный ресурс] – URL: http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#did_12.

52. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса [Электронный ресурс]. URL: http://www/hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml.

53. Мицкевич А.А., Глинская Н.Е. История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/104>.

54. Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Московский Вячеслав Вячеславович; [Место защиты: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. – Москва, 2007. – 247 с.

55. Образовательные технологии, Учебно-методическое пособие, А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова, / Ярославский госу-

дарственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. – [Электронный ресурс] <http://citoweb.yvspu.org/link1/metod/met49/met49.html>.

56. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000.

57. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. С. 41.

58. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. для учит. и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова // изд. 3. – М.: Аркти, 2009. – 112 с.

59. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? Из опыта метод. работы / Н.Ю. Пахомова // дайджест журнала «Методист», №1, 2004. – с. 42.

60. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

61. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

62. Педагогический терминологический словарь. – С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006.

63. Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика, 2000 № 5. С. 7–13.

64. Полупан К.Л. Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 45–51. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/964>.

65. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина – М.: ИТиИП РАО, 2004. – С. 503.

66. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования. — СПб., 1996

67. Райзберг Б., Лозовский Л., Стародубцева Е. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

68. Ратнер Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642–644.

69. Романчук Е.С. Современные требования к личности педагога высшей школы http://rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66689.doc.htm (дата обращения: 30.01.2020).

70. Светенко Т. Путеводитель по дебатам. Учебное пособие для педагогов и учащихся.

71. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

72. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // интернет-журнал «Науковедение» 5 (24) 2014 г.

73. Силантьева М.В. Наличие должного уровня эмоциональной компетентности – один из важнейших факторов профессиональной успешности преподавателя высшей школы // Актуальные проблемы социологии и управления. Межвузовский сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 52–58.

74. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.

75. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti>.

76. Снеткова Т.А., Маркарьян С.Э. Актуальные методы обучения для формирования профессиональных умений и навыков экономиста // Учет и статистика. 2017. № 3 (47).

77. Современные образовательные технологии: учеб, пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Е.Н. Ашаниной, О.В. Васиной, С. П. Ежова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 165 с.

78. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. – М., 2003 <http://psy.msu.ru/science/lectures/stepin/index.html>.

79. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940.

80. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант Плюс. URL: <http://www.consultant.ru>

81. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.

82. Цветкова Н.А., Петрова Е.А., Горшкова В.В. Социально-психологические характеристики текущего, зеркального и желаемого имиджа преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 1 (140). С. 50–61.

83. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X Междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.

84. Dweck, C.S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development / C.S. Dweck. – ML, 1999.

85. Handbook of Creativity / Ed. by R.J. Steinberg. – Cambridge Univ. Press, 1999.

86. Jason L. Jenson, Robert Rogers. Cumulating the intellectual Gold of Case Study Research, 2001

87. Luciani Joseph J. Choosing the Life You Want. URL: <http://www.self-coaching.net/article8.html> (дата обращения: 14.02.2020).

88. Mateika J. Kenneth, Cosse Thomas J. The Business Case Method: An Introduction, Reston Publishing Company, 1981. цит. по Ситуационный анализ (case study) в учебных курсах по государственному управлению и политике: Учебное пособие / Федер. агентство по образованию. Нац. Фонд подготовки кадров; [Г.Л. Куприяшин и др.]. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 256 с.

89. Pattakos A. The Meaning of Friendship in a Social Networked World URL:<http://patimes.org/the-meaning-of-friendship-in-a-social-networked-world> (дата обращения: 14.02.2020).

90. Smith, Timothy K. What's so effective about Stephen Covey? The author of The Seven Habits of Highly Effective People sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing?, Fortune magazine (12 December 1994).URL:http://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune_archive/1994/12/12/80049/index.htm (дата обращения: 14.02.2020).

91. Tracy Brian TurboCoach: A Powerful System for Achieving Breakthrough Career Success. АМАСОМ. 2005. 224р.
92. <http://fgosvo.ru/support/39/4/3>.
93. Портал Научная Россия <https://scientificrussia.ru>
94. Программа Intel «Обучение для будущего» – [Электронный ресурс] www.iteach.ru/met/metodica/a_2wn3.php.

Учебное издание

Деева Наталья Александровна
Павлова Светлана Алексеевна

**Инновационные образовательные технологии
в высшей школе**

Учебно-методическое пособие

В авторской редакции
Компьютерная верстка *С. В. Коноваловой*

ISBN 978-5-9266-1638-2



Подписано в печать 09.07.2020.
Авт. л. 6,0. Заказ 63.

Краснодарский университет МВД России.
350005, г. Краснодар, ул. Ярославская, 128.