

МВД России
Санкт-Петербургский университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2023

УДК 378
ББК 74.48
П24

П24 **Педагогические технологии** : учебное пособие / М. Р. Илакавичус, Н. Ф. Гейжан, Е. В. Филипенко [и др.]; под общ. ред. М. Р. Илакавичус. – Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2023. – 148 с.

Авторский коллектив:

Илакавичус М. Р. (введ., т. 1, 2, 3); *Филипенко Е. В.* (т. 4, закл.);
Витольник Г. А. (т. 5.), *Гейжан Н. Ф.* (т. 6, 7); *Новикова Ю. А.* (прил.)

ISBN 978-5-91837-722-2
EDN LPSGDU

В учебном пособии раскрываются история становления, сущность, структура различных видов педагогических технологий, освещена методика диагностики и оценки их эффективности. Особое внимание уделено теоретико-методологическим и содержательно-организационным основам деятельности педагогических работников, осуществляющих учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях системы МВД России.

Издание предназначено для подготовки научных и научно педагогических кадров в образовательных организациях системы МВД России, а также для научно-педагогических работников, осуществляющих свою деятельность в сфере теории и практики реализации педагогических технологий в образовательном процессе высшей школы.

УДК 377.1
ББК 74.48

Рецензенты:

Ерофеева М. А., доктор педагогических наук, профессор
(Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);
Гривенная Е. Н., доктор педагогических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России)

ISBN 978-5-91837-722-2

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
Тема 1. ПОНЯТИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	6
Тема 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	26
Тема 3. ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	46
Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	63
Тема 5. ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	89
Тема 6. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	109
Тема 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ.....	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	140
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	141
ПРИЛОЖЕНИЕ. <i>Глоссарий</i>	143

ВВЕДЕНИЕ

Задача повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России сегодня решается в полноценном использовании личностно ориентированного и компетентностного подходов на практике, а также теоретическом поиске иных продуктивных методологических подходов. Запрос общества в области качества результатов образования может быть удовлетворен при условии организации не только освоения обучающимися знаний, умений и навыков, к профессиональной деятельности, но и развития субъектной позиции в гражданина России, человека профессии служения. Для этого педагогическому составу образовательных организаций МВД России необходимо владеть современными образовательными технологиями, позволяющими успешно формировать необходимые компетенции обучающихся, профессионально значимые умения, предполагающие проявление активности, инициативности и самостоятельности.

Учебное пособие описывает методологические подходы к осмыслению педагогических технологий, раскрывает современные подходы к определению данного феномена, содержит анализ технологий, основные характеристики и специфические признаки, а также способы их применения в образовательном процессе высшей школы.

Изучив данное пособие, обучающиеся и педагогические работники, помимо теоретических знаний, получают представление о прикладных особенностях конструирования и проектирования педагогических технологий, особенностях осуществления диагностики и инструментальных процедурах, направленных на выявления качества технологического процесса, освоят дидактические механизмы внедрения технологий профессионально ориентированного обучения в практику образовательного процесса, расширят представление о сферах их распространения и особенностях реализации в работе с обучающимися ведомственных образовательных организаций.

Материалы учебного пособия обеспечивают интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности и познавательного интереса обучающихся

в области современных педагогических технологий и образовательного процесса в целом.

Представленное учебное пособие «Педагогические технологии» включает семь взаимосвязанных между собой тем, контрольные вопросы и список рекомендуемой литературы. Количество педагогических технологий сегодня имеет тенденцию роста, авторы данного пособия не ставили перед собой задачу представить полный спектр имеющегося технологического инструментария, которым может воспользоваться педагог высшей школы. В его тексте представлены наиболее распространенные варианты. Расширить представление в данной области можно, обратившись к изданиям, указанным в списке рекомендуемой литературы.

Структура каждой темы построена таким образом, чтобы обучающийся мог освоить ключевые теоретические положения, познакомиться с конкретными методическими средствами, приемами использования наиболее распространенных и востребованных в практике технологий. Для закрепления полученных знаний предлагаются контрольные вопросы, которые обеспечивают самоконтроль усвоения материала, а также задания с опорой на содержание конкретной темы. В приложении даны варианты определений явлений и процессов области педагогических технологий, позволяющие читателю самостоятельно определиться по основным проблемам современного педагогического проектирования.

Учебное пособие ориентировано на слушателей, адъюнктов и педагогических работников как субъектов профессиональной педагогической деятельности, на овладение ими вариативными технологиями работы, на стимулирование потребности в саморазвитии и становлении индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Авторы учебного пособия выражают надежду, что представленные материалы помогут читателю не только разобраться в сути реализации технологического подхода в образовательном процессе высшей школы, но и определить собственную позицию в осуществляемой ими педагогической деятельности и преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла.

Тема 1. ПОНЯТИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Технологизация познавательного процесса как проблемная область педагогики XX–XXI веков.

1.2. Характеристики педагогической технологии.

1.3. Типы педагогических технологий и основания выбора педагогом конкретной педагогической технологии.

1.4. Педагогические технологии и цифровая дидактика.

1.1. Технологизация познавательного процесса как проблемная область педагогики XX–XXI веков

В современной научно-педагогической литературе встречаются два термина, используемые как синонимы: педагогическая технология и образовательная технология. Некоторые авторы относят педагогическую технологию к области воспитания, а образовательную — к области обучения. Есть мнение о том, что в контексте мировой педагогики более уместно использовать термин «образовательная технология» как наиболее широкий, тем более, что англоязычный термин «educational technology» применим для описаний технологизации в области управления образованием, переподготовки и т. п. Мы будем использовать, как ясно из названия учебного пособия, термин «педагогическая технология». Отметим сразу, что, несмотря на множество попыток создать идеальную педагогическую технологию, они до сих пор не увенчались успехом.

М. В. Кларин так объясняет этот факт: «Говоря кратко: многообразие, многовариантность, неоднозначность. Многообразие учебных (учебно-воспитательных) задач. Многовариантность элементов содержания образования и видов учебного материала. Неоднозначность проявления закономерностей усвоения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, стиля познавательной деятельности, множества факторов, вплоть до обстановки в классе, взаимоотношений учащихся друг с другом и с учителем. Чем больше науки о человеке изучают многообразие человеческих особенностей, тем выше степень этой неоднозначности»¹. Однако это отнюдь не означа-

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта: монография. – М., 2018. С. 34.

ет, что теоретики и практики педагогики оставили попытки достижения искомого — использования почти универсального инструмента организации результативного обучения в условиях массового образования.

Достаточно сложно, встречаясь первый раз со словосочетанием «педагогическая технология», удержаться от критического замечания о том, что в педагогике как области работы с человеком, не может быть алгоритмов, усредненности. Отметим, что так считали не всегда.

М. В. Кларин обращает внимание на поиски Я. А. Коменского общего порядка обучения, «при котором оно осуществлялось бы по единым законам человеческой природы. Тогда обучение не потребовало бы ничего иного, кроме “искусного распределения времени, предметов и метода”». В идеале, при едином совершенном методе обучения, полагал Коменский, всё можно было бы «преподавать единообразно», чтобы обучение шло вперёд «не менее ясно, чем идут часы ... ». Этот идеал исчерпывается метафорой машины, механизма — метафорой, которая вплоть до настоящего времени воспринимается вполне буквально и направляет усилия многих педагогов... То есть превратить обучение в конвейерный процесс с гарантией качества»¹.

Ускорение научно-технического развития, запрос промышленности на большое количество грамотных работников определенной квалификации не могло не определить поиски теоретиков и практиков в области ускорения обучения. Специалисты называют разные исторические прообразы современных педагогических технологий. Так, часто упоминается Англия периода промышленного подъема XVIII века, Белл-ланкастерская² система взаимного обучения. Не будем забывать т. н. «русскую систему» обучения сначала слесарей, а затем и механическим специальностям, разработанная Д. К. Советкиным в 1860-х гг. и работавшая весь советский период.

Приведем еще один пример столетней давности. А.Г. Ривин — автор идеи методики коллективной работы с учебными текстами, размещавшимися на карточках. «Учетная комиссия Объединения учащихся собирала через определенные промежутки времени эти карточки у учащихся и таким образом имела необходимые сведения о темпах

¹ Кларин М.В. Указ. соч. С. 33.

² Носит название двух основателей системы, пришедших к одним и тем же результатам независимо друг от друга (A Bell, J. Lancaster).

и качестве усвоения отдельных карточек, целых комплексов»¹. Учащимся предлагалась такая Памятка: «Что должен знать и научиться делать каждый ученик, осваивающий новейшую педагогическую технологию (лангепасский вариант) в процессе запуска?

1. Я (ученик) читаю новый текст, а впереди идущий ученик (или учитель) внимательно меня слушает и по ходу чтения задает мне вопросы. Я на них отвечаю. Если нужно, учитель дает необходимые разъяснения.

2. Я читаю новый текст и отвечаю на вопросы, которые даны в учебнике (или в программе-вопроснике) и т. п.»²

В этом примере налицо основная характеристика технологизации — приведение в систему действий участников специально организованного процесса познания, что позволяло быстро разворачивать учебный процесс и решать первостепенно важные задачи. В литературе о педагогических технологиях, как правило, приводят слова А. С. Макаренко: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка»³. В этом высказывании чувствуется дух эпохи индустриализации с соответствующей ей культурой, когда необходимо было решать грандиозные задачи, в том числе и в образовании. Приведем слова педагога, экономиста, энтузиаста, поэта, разносторонне одаренного А. К. Гастева: «Человечество научилось обрабатывать вещи — наступила пора тщательной обработки человека»⁴.

Вспомним также, что само слово «технология» происходит от греческого «мастерство, искусство». Поэтому эпиграф к одной из глав работы известного специалиста в области педагогических технологий В. П. Беспалько звучит так: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, тех-

¹ Хуторской А.В. История дидактики. Инновационные системы обучения от Античности до наших дней. — М., 2021. С. 287.

² Там же.

³ Педагогическая поэма // Педагогические сочинения: в 5 т. — М., 1984. Т. 3. С. 150.

⁴ Цит. по: Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта: монография. — М., 2018. С. 44.

нология — на науке. С искусства все начинается, технологией — заканчивается, чтобы затем все началось сначала»¹. Вдохновлявшее многих в середине прошлого века начало воплощения мысли о замене педагога, сведения его роли к инженеру-технологу относится к пробам обучения с помощью технических средств. Со времен Б. Ф. Скиннера и Н. Краудера² нам осталось осознание и необходимости упорядочения действий, позволяющее достигать поставленных целей, и необходимости нивелирования неизбежных рисков алгоритмизации в области педагогического взаимодействия. Американский педагог У. Шрамм так характеризовал программированное обучение — это «автоматический репетитор, который ведёт учащегося: 1) путём коротких логически связанных шагов, так что он 2) почти не делает ошибок и 3) даёт правильные ответы, которые 4) немедленно подкрепляются путём сообщения результата, в результате чего он 5) движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения»³. С тех пор сложилось представление о технологичности как новой важной характеристики образовательной программы, которой пойдет речь в следующем параграфе.

Современная педагогика продолжает осмыслять проблематику возможности технологизации образования, находясь между крайними сомнениями в ее возможности и убеждением в невозможности организации образования без использования технологий. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что сам термин «технология» вполне освоен гуманитарными науками. Как правило, педагогическая технология — это гуманитарная технология. «Под гуманитарными⁴ технологиями в современной науке понимается последовательная цепь действий, основанная на практическом использовании знаний о человеке и обществе в целях создания благоприятных условий для свободного и всестороннего развития личности, совершенствования межличностных и межгрупповых отношений стимулирования профессионального роста творческой инициативы и делового партнёр-

¹ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. С. 5.

² Разработчики технологии программированного обучения.

³ Цит. по: Кларин М. В. Указ. соч. С. 47.

⁴ Гуманитарный — от лат. «человеческая природа», образованность, обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека.

ства»¹. Это осознание не пришло сразу, оно стало результатом долгих теоретических изысканий и практических проб.

В конце 1970-х гг. шли активные поиски оптимизации обучения, основывавшиеся на междисциплинарных знаниях — социологии, менеджмента и т. п. Идея оптимизации была ориентирующим вектором методических изысканий, нацеленных на проектирование системных предписаний действий обеих сторон обучающего процесса. «Место, которое заняли ПТ² в науке об образовании, красноречиво подтверждается фактом появления специализированных журналов: “Педагогические технологии” в США с 1961 г., “Педагогические технологии и программированное обучение” в Англии с 1964 г., “Педагогические технологии” в Японии с 1965 г., в Италии — с 1971 г., в России — с 1991 г. (два журнала, позднее закрылись), журнал “Школьные технологии” издается с 1996 г. по настоящее время, известны также журналы “Образовательные технологии”, “Педагогические технологии”». В американском “Словаре образования”, где “технология обучения определяется как область применения системы научных принципов к программированию процесса обучения и использованию их в образовательной практике с ориентацией на детальные и допускающие оценку цели обучения. Она ориентирована в большей степени на учащихся, а не на изучаемый предмет, на проверку сложившейся практики (методов и техники обучения) в ходе эмпирического анализа и широкого использования аудиовизуальных средств в обучении”»³.

Аспект экологии «прикосновения к личности» обучающегося (тонкость, уважительность, бережность — по словам Н. Е. Щурковой) сразу был отнесен к дефицитам технологизации. Риск дегуманизации видится значимым, а противоречие между личностно-развивающей, гуманистической ориентацией современного образовательного процесса и отстраненной от человека сущностью ПТ может быть разрешено, по мнению специалистов, в придании ПТ гуманитарных свойств путем акцентирования внимания педагога на «характер его собственной деятельности по педагогической помощи в самостановлении»⁴

¹ Александров Е.П. Слагаемые педагогической технологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2013. – № 1 (17). – С. 45.

² ПТ — педагогические технологии.

³ Суртаева Н.Н. Педагогические технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – М., 2019. С.15.

⁴ Там же.

обучающегося, а не на том, каким он должен стать, с внешней точки зрения.

Следует помнить, что современное понимание понятия «педагогические технологии» неразрывно связано с аспектом, о котором пишет Е. Я. Городецкая, используя термин «образовательная технология» — это «проект образовательного процесса в вузе, в котором управление процессом решения образовательной задачи может выполнять не только преподаватель вуза и не обязательно в условиях вузовских аудиторий. Образовательная технология представляет собой преобразование теоретической информации в предписывающую информацию для педагога и студента или только для студента о конкретных содержательно-процессуальных действиях, которые ему необходимо произвести с целью обеспечения надлежащего образовательного эффекта. Вот почему к образовательным технологиям относятся информационные технологии, технологии поиска научной и учебной информации, технологии компьютерной переработки учебной вузовской информации, технологии организации производственной практики студентов, технологии написания и защиты дипломной работы (проекта), подготовки и написания курсовой работы и др.»¹.

Термин «педагогическая технология» хранит родовые связи с инженерией, которая определяет технологию как систему алгоритмов, предписаний, ориентированную ясно и недвусмысленно описанной целью, этапным, логически выстроенным планом, перечнем ресурсного обеспечения, что позволяет достигать результата, зеркально воспроизводящего цель. Также следует отметить, что технология отличается большой степенью отчужденности от своего автора: ее может повторить другой профессионал. В этом технология отличается от метода, описывающего путь достижения поставленной цели, но не в строго обусловленной логике. И метод, и технология основываются на системном подходе, однако планируемая эффективность технологии определяется ее структурированностью, алгоритмичностью, нацеленностью на описание операционной деятельности педагога-организатора образовательного взаимодействия и специфическими характеристиками.

¹ Городецкая Е. Я. К проблеме технологического подхода в системе высшего образования // Вестник Инженерной школы Дальневосточного федерального университета. – 2009. – №1 (1). – С. 144.

1.2. Характеристики педагогических технологий

Авторы учебной литературы в области педагогических технологий, как правило, начинают тексты с цитирования определения педагогической технологии, данного ЮНЕСКО: «Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования»¹. Также традиционно указывается, что мы имеем достаточно большое количество определений ПТ. Назовем таких авторов, как М. Е. Бершадский, В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, М. И. Махмутов, Г. К. Селевко, В. А. Трайнев, Н. Ф. Талызина, и отметим, что это далеко не полный список. Все они указывают на ПТ как на систему, позволяющую уйти от т. н. «ремесленной педагогики»², основывающуюся на осознано выбранной методологии. Так у В. П. Беспалько читаем: «В чем ...глубинный смысл педагогической технологии в целом? Во-первых, посредством педагогической технологии педагоги стремятся свести к минимуму педагогические эксперименты в практическом преподавании и перевести последний на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения проекта в классе. Это может быть успешно сделано только в указанном...контексте — на языке понятий “дидактическая задача” и “технология обучения”. Во-вторых, ... педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося. Если методическая поурочная разработка не может быть воспроизведена однозначно каждым учителем, то, как показал опыт программированного обучения, проектирование учебно-познавательной деятельности ведет к высокой стабильности успехов практической любого числа учащихся... В-третьих, существенная черта педагогической технологии — процесс целеобразования... в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) диагностического целеобразования и объ-

¹ Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — Ростов-н/Д., 2002. — 544 с.

² Ироничный термин В.П. Беспалько, обозначающий деятельность педагога по интуиции, как «чистое искусство».

ективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала и 2) развития личности в целом... В четвертых, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно формулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике — принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса»¹.

Отметим, что в данном варианте понимания ПТ не отрицается значение ориентации на личность обучающихся, на гуманизацию всего образовательного процесса. Однако при этом риск его дегуманизации — основная проблема технологизации, «Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, наводит на мысль о том, что он может сделаться независимым от «живого» учителя. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале преподаватель будет исполнять лишь роль организатора и консультанта обучающихся по работе с уже составленными материалами. Преподаватель при этом будет выступать как пассивный исполнитель “фирменного” дидактического проекта... Это — крайнее выражение “технократического мышления”, которое... может привести к его (обучению) дегуманизации»². Подтверждение обоснованности данного риска находим в определении ПТ М. И. Махмутова: это «более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели»³. Н. М. Боротко по этому поводу размышляет: «Слова “жестко запрограммированный” как бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. На самом же деле жесткий тип связей между элементами педагогической технологии должен строиться на объективных законах и закономерностях»⁴.

¹ Беспалько В.П. Указ. соч. С. 12, 13.

² Щепкина Н.К. Современные педагогические технологии в обучении: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Благовещенск, 2005. С. 16.

³ Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н. М. Боротко. — Волгоград, 2006. С. 6.

⁴ Там же. С. 7.

В этом отношении полезно помнить определение В. В. Серикова, который считает, что педагогическая технология — это “законосообразная деятельность, приводящая к законосообразному результату”¹. Без понимания лежащих в основе технологии закономерностей, без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учеников педагог не сможет эффективно использовать технологию для достижения должного результата»².

Возвращаясь к характеристике ПТ, данной В. П. Беспалько, обратим внимание на такие позиции, как:

- ясная для педагога, принятая им мировоззренчески методологическая основа;
- понимание замысла, лежащего в основе ПТ;
- зависимость проектирования ПТ от конкретики ожидаемого результата;
- диагностическое целеобразование;
- прозрачная структура деятельности, ясное описание этапов, позволяющие организовать познавательную деятельность обучающегося;
- наличие критериев измерения результатов.

Обратим внимание на позицию диагностического целеобразования. Это означает, что цель должна быть не только ясно описана, связана с определенной методологической базой, но и что ожидаемый результат должен поддаваться диагностике, поскольку без выявления качества, которое мы собираемся совершенствовать, на «входе» и на «выходе» из технологически реализованного процесса обучения теряется всякий смысл применения ПТ. Все сказанное является аспектами, значимыми для выбора педагогом определенной ПТ.

Предоставленный выше вариант описания В. П. Беспалько характеристик является базой для более развернутых вариантов. В качестве примера приведем набор атрибутов ПТ, предложенный Н. К. Щепкиной:

«Научная база. Опора на определенную научную концепцию усвоения содержания обучения, методологический подход, научное

¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. С. 268.

² Венгерова Н. Н. Семантический анализ определений понятия «педагогическая технология» // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №1. – С. 18.

обоснование процесса достижения педагогических целей, в более широком смысле — на теорию личности.

Системность. Все признаки системы: логику процесса, гармоничную взаимосвязь всех его частей, целостность.

Управляемость. Возможность целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

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

Воспроизводимость. Возможность применения в других образовательных учреждениях, другими субъектами, поскольку эта характеристика отражает наличие логически связанной системы предписаний (этапов), направленных на достижение определенного результата»¹.

Выбор технологий — важный шаг в проектировании учебного занятия, он может быть представлен как заполнение педагогом своеобразного «чек-листа».

1.3. Типы педагогических технологий и основания выбора педагогом конкретной педагогической технологии

Современная педагогическая наука располагает множеством ПТ, что определило необходимость их классификации для удобства выбора. Вариантов классификации немало, они значимы для теоретической педагогики, однако в силу многомерности их ценность для педагогической практики напрямую зависит от его общепедагогической подготовки.

Так, по степени обобщенности ПТ разделяются на макротехнологии, которые «определяют философию, стратегию педагогического процесса (технология развивающего обучения, информационные технологии и т. п.)»² и микротехнологии, которые определяют «тактику педагогического взаимодействия, его конкретные приемы (технология дискуссии, игра-путешествие)»³.

¹ Щепкина Н.К. Указ. соч. С. 15.

² Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. Педагогические системы и технологии: курс лекций / под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск, 2010. С. 13.

³ Там же.

Заслуживает внимания классификация по направлению модернизации существующей традиционной системы обучения и воспитания (табл. 1), которую предлагают Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик¹.

Таблица 1

*Классификация педагогических технологий
по направлению модернизации существующей традиционной
системы обучения и воспитания*

<i>Группы педагогических технологий</i>	<i>Примеры технологий данной группы</i>
1. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса	Педагогика сотрудничества (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова и др.); гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили; технология витагенного образования (А. С. Белкин)
2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся	Игровые технологии; интерактивные технологии; технология проблемного обучения; технология обучения на основе схемных и знаковых моделей (опорных сигналов) В.Ф. Шаталова, технологии кооперативного обучения, проектного обучения
3. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления учебным процессом	Технология программированного обучения; технологии дифференцированного обучения; технологии индивидуализации обучения; технология перспективно-опережающего обучения (С.Н. Лысенкова); технологии на основе коллективных способов обучения; технологии групповой деятельности; информационные и компьютерные технологии
4. Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала	Технология укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов); «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов); технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов), интегральная образовательная технология В.В. Гузеева
5. Природосообразные технологии, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (альтернативные технологии)	Педагогика свободы Л. Н. Толстого; вальдорфская педагогика (Р. Штейнер); технология саморазвития (М. Монтессори); технология Дальтон-план; технология «свободного труда» (С. Френе); «школа-парк» (М. А. Балабан)
6. Технологии авторских школ	Школа адаптирующей педагогики (Е.А. Ямбург, Б. А. Бройде); «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский); агрошкола (А. А. Католиков)

¹ Там же. С.15.

В. А. и И. В. Трайневы предложили следующий вариант упорядочения используемых в высшем образовании ПТ:

«По научной концепции усвоения» — ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, интериоризаторские, развивающие, суггестивные и гештальттехнологии;

«По ориентации на личностные структуры» — информационные технологии, операционные, эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные, технологии саморазвития, эвристические и прикладные;

«По характеру содержания и структуры» — обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также моно- и комплексные (политехнологии), проникающие технологии (когда элементы некоторых технологий включаются, проникают в другие технологии);

«По типу отношения к учащемуся со стороны преподавателя» — авторитарные, дидактоцентрические, личностно-ориентированные (антропоцентрические). К последним относятся гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, эзотерические технологии;

«По способам, методам, средствам обучения» — догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, диалогические, коммуникативные и др.;

«По категории обучающихся» — массовые (традиционные), технологии продвинутого уровня, технологии компенсирующего обучения (коррекции, выравнивания), виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика), технологии работы с «отклоняющимися» детьми (трудными, одаренными);

«По содержанию модернизации и модификации» — технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, демократическим управлением; педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили и др.); на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые, с использованием опорных конспектов); на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение,

дифференцированное обучение, индивидуализация обучения, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные технологии); на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала (укрупнение дидактических единиц П. М. Эрдниева); диалога культур В. С. Библера; природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнiru, технология М. Монтессори); альтернативные (вальдорфская модель школы, технология свободного труда С. Френе)»¹.

Также активно используются классификации В. Г. Гульчевской, В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, В. Т. Фоменко.

Для образовательного процесса высшей школы МВД России видится продуктивной типология, предложенная Н. М. Борытко применительно к гуманитарным педагогическим технологиям. Преподавателю, обучающему сотрудников органов внутренних дел, необходимо ориентироваться в целеполагании на освоение обучающимися способов конструктивного диалога с другими людьми, осмысление ценностей отечественной культуры. Вот эта типология:

«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 др.

По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии.

По позиции и отношению к ребенку со стороны взрослых в образовательном процессе: авторитарные, дидактоцентрические, личностно ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества.

По категории обучающихся: массовая, продвинутого уровня, гимназического, лицейского образования и др.

По типу организации и управления познавательной деятельностью В. П. Беспалько предложена такая классификация, когда взаи-

¹ Щепкина Н.К. Указ. соч. С. 29.

модействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств).

По критерию способ-метод-средство: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалоговые, коммуникативные, игровые, творческие, программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения и др.

Наиболее оптимальными для гуманитарного подхода можно считать диалоговые, игровые, проективные, исследовательские технологии»¹.

Приведем пример описания ПТ на технологии эвристического обучения, разработанной академиком РАО А. В. Хуторским². Данная технология основывается на методе Сократа. Ее автор так описывает идею:

«Ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт ученика в этом подходе становится компонентом его образования, а содержание образования создаётся в процессе ученической деятельности»³.

Технология охарактеризована следующим образом:

- « – уровень применения: общепедагогический;
- философская основа: гуманистическая;
- методологический подход: поисковый, исследовательский;
- ведущие факторы развития: социогенные и биогенные;
- научная концепция освоения опыта: содержательное обобщение;

¹ Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград, 2006. С. 11.

² Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М., 1998. – 266 с.

³ Хуторской А.В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика // Вестник института образования человека. – 2014. – №2. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf>.

- ориентация на личностные сферы и структуры: эвристическая; характер содержания: обучающий, воспитательный, общеобразовательный, профессиональный;
- вид социально-педагогической деятельности: обучающая, автономизации;
- тип управления учебно-воспитательным процессом: система «консультант»;
- преобладающие методы: проблемно-поисковые, творческие;
- организационные формы: индивидуальная, групповая;
- преобладающие средства: используются максимальное разнообразные средства;
- характер воспитательных взаимодействий: личностно ориентированный, метод сотрудничества;
- направление модернизации: альтернативное».

Цели данной педагогической технологии формулируются в виде «внутренних образовательных продуктов:

- идеи;
- догадки;
- художественные образы;
- символы;
- аргументы и доказательства;
- выводы и обобщения;
- гипотезы и версии;
- личностные отношения;
- мотивы, установки, жизненные цели;
- представления о своих способностях и др.»¹.

Этапы технологии:

«1. Диагностика уровня развития личностных качеств учеников, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной образовательной области.

2. Фиксирование учащимися фундаментальных образовательных объектов изучаемой темы. Каждый ученик составляет в схематической, рисуночной, знаково-символической, тезисной или иной форме содержательный образ или концепт темы.

¹ Хуторской А.В. Технология эвристического обучения. URL: [https:// khu-torskoy.ru/science/concepts/technologies/tehnologiya_evristicheskogo_obucheniya.htm](https://khu-torskoy.ru/science/concepts/technologies/tehnologiya_evristicheskogo_obucheniya.htm).

3. Выстраивание личного отношения ученика с предстоящей к освоению образовательной областью или темой. Каждый ученик вырабатывает личное отношение к данной образовательной области, самоопределяется по отношению к сформулированным проблемам и фундаментальным образовательным объектам.

4. Планирование каждым учеником индивидуальной учебной деятельности. Ученик с помощью учителя выступает в роли организатора собственного образования: формулирует цель, прогнозирует итоговые эвристические продукты и формы их презентации, составляет план работы, отбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности.

5. Одновременная реализация индивидуальных образовательных программ учеников и коллективной образовательной программы.

6. Демонстрация (защита) творческих образовательных продуктов учеников и их коллективное обсуждение, в ходе которого ученики осваивают один и тот же образовательный объект с субъективной точки зрения и в соответствии с индивидуальной программой.

7. Рефлексивно-оценочная стадия. Выявляются индивидуальные продукты, фиксируются усвоенные способы деятельности. Каждый ученик осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы образования и усвоенные им области»¹.

Как мы видим, обозначены концептуальные основания, задана конкретная цель, описаны диагностические процедуры, каждый этап обучения.

Специалисты в области ПТ предлагают разные основания для выбора конкретной технологии. Обобщим их позиции. Итак, педагогу следует:

1. Ясно, кратко определить цель обучения, которую необходимо достичь. Цель должна быть конкретна, без общих формулировок «обо всем и ни о чем».

2. Проанализировать учебный материал, выявить специфику содержания.

3. Составить психолого-социологически обоснованное представление об учебной группе.

4. Соотнести результаты работы по п. 2 и 3.

¹ Там же.

5. Обратиться к одной из классификаций/типологий ПТ, выбрав, на первый взгляд, актуальные для данного учебного материала и данной учебной группы. Особое внимание обратить на концептуальную основу ПТ, методологическую базу. Соотнести свою педагогическую позицию с заявленной в них. Оценить свои возможности в области реализации технологии.

6. Ознакомившись с описанием ПТ, остановиться на одной. Составить для себя технологическую карту ПТ, начать методическую подготовку.

Сегодня приходится признать: без технологического подхода в обучении, предполагающего реализацию принципов управления, системности, возможности достижения ожидаемых результатов, невозможно решать сложные социально-экономические задачи. Совокупность интерпретаций понятия «педагогическая технология» применительно к высшему образованию определяют спектр ее потенциала. Основываясь на обобщениях, укажем его аспекты:

– если понимать ПТ как «педагогическое искусство и мастерство преподавателей высшей школы в обеспечении высокого качества образования и подготовки специалистов самой высокой квалификации»¹, то ПТ позволяет педагогу самореализоваться в авторской позиции создателя эффективного метода организации познавательной деятельности обучающихся;

– если ПТ — это «знание о том, как технологически обеспечить решение вузовских задач в работе со студентами»², то это вклад преподавателя в коллективное дело оптимизации образовательного процесса.

Обе позиции значимы для современного высшего образования.

1.4. Педагогические технологии и цифровая дидактика

Появление новой области современной педагогики — цифровой дидактики является сегодня реальностью, неоспоримым фактом. Мы пережили спонтанные попытки эпохи пандемии осмыслить обучение, методы, приемы, технологии в контексте принципиально новой образовательной среды и являемся свидетелями выявления пер-

¹ Городецкая Е. Я. К проблеме технологического подхода в системе высшего образования // Вестник ИШ ДВФУ. – 2009. – №1 (1). – С. 146.

² Там же.

вых закономерностей. Потенциал дистанционных технологий будет представлен ниже, в соответствующей теме данного учебного пособия. Однако есть и риски, связанные с данным способом образовательного процесса как своеобразным апогеем технологизации.

Сложно не согласиться с профессором университета штата Колорадо в Боулдере Уильямом Кускиным, который начал разговор о применении обучения с использованием электронных технологий (европейская терминология) так: «Мы преподаем в трудные времена — в период, когда происходит подрыв традиционной системы высшего образования. Этот подрыв проявляется повсеместно: в глобальной проблеме доступа к образованию; в замене всесторонней учебной программы гуманитарных наук преподаванием узкого набора технических навыков, ориентированных на трудоустройство; в растущей неспособности образованных людей отличать реальность от вымысла и находить общий язык, преодолевающий различия. Сейчас, судя по всему, под угрозой оказываются те качества преподавателей, которыми мы привыкли гордиться: индивидуальное обучение как средство развития критического мышления, постоянный самоанализ как условие достижения благополучия, бескорыстное творческое исследование как составляющая этого благополучия и ценность, а по сути — благородство нашей общей профессии. Как во всякое время глубоких трансформаций, изменения приобретают характер кризиса. Но кризис кажется повсеместным, и поэтому тревожность, связанная с переменами, сглаживается, а решение остается весьма неочевидным: лежит ли оно в области сокращения традиционных университетских программ, в отказе от всеобъемлющих программ в пользу узкой технической подготовки или же в новом междисциплинарном подходе?»¹.

Специалисты справедливо указывают на то, что тенденция роста в геометрической прогрессии по всему миру онлайн-курсов — неизбежность, поддерживаемая и тенденцией массовизации высшего образования, и ростом экономики образования, и запросами на инновационные подходы к обучению в ориентации на предельную оптимизацию процесса обучения.

¹ Кускин У. Картирование новой экосистемы образования // Вопросы образования. – 2018. – №4. – С 9.

Первый масштабный старт в 2011 г. MOOK¹ показал невероятный интерес такой форме и технологии обучения. По разным данным, в целом на три первых курса Стэнфордского университета записалось около 350 тысяч желающих. Однако «после первых исследований пыл восторженных сторонников MOOK поугас: было подсчитано, что завершают полный курс обучения на MOOK всего 4% начавших обучаться, и это в основном образованные студенты мужского пола из западных стран, которые пытаются повысить свою успеваемость»². Тогда же были подведены первые итоги: с одной стороны, эти технологии позволили в сотни раз расширить аудиторию, заинтересованную в разнообразных знаниях, а с другой — большая часть участников ощущала дефицит внимания, дифференциации.

Эти дефициты стали предметом работы педагогических дизайнеров — специалистов в области взаимной адаптации содержания обучения и информационных технологий. Однако самый главный вопрос пионеров педагогических технологий — о гарантированном достижении качества образования в нужных масштабах — сегодня не решен окончательно. Технологии обучения с помощью новых средств неизбежно основываются на классических положениях дидактики. Развитие иммерсивных педагогических технологий, использование в них VR-инструментов — все же первые шаги в цифровизацию, пока являющуюся нам как вселенная неизвестности.

В приложении размещены разнообразные определения понятий области педагогических технологий.

Знакомство позволяет сделать вывод: пока мы рассматриваем обучение как специфически человеческий процесс, активирующий память, мотивацию, мышление, рефлекссию, как процесс, в котором задействованы множество систем организма человека, результативность педагогической технологии будет определяться по большей части мастерством педагога, его профессионализмом, умением создать условия для полноценного человеческого взаимодействия.

¹ Название «массовые открытые онлайн-курсы» дано Д. Кормье и Б. Александером.

² Там же.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение педагогической технологии.
2. Чем обусловлено появление в понятийном аппарате педагогики элемента «технология»?
3. Чем отличается «педагогическая технология» от «педагогического мастерства»? Являются ли они противопоставленными друг другу понятиями? Объясните свой ответ.
4. Для чего составляются классификации педагогических технологий? На что Вы обратили бы внимание в приведенных в тексте классификаций, если бы хотели выбрать ПТ?
5. Перечислите условия выбора ПТ, предварительно выбрав цель обучения.
6. Выскажите и обоснуйте свое мнение о потенциалах и рисках педагогических технологий эпохи цифровизации образования.

Тема 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1. Андрагогический аспект проектирования технологий для образовательного процесса высшей школы.

2.2. Педагогическое проектирование как процесс.

2.1. Андрагогический аспект проектирования технологий для образовательного процесса высшей школы

Как мы выяснили в предыдущей теме, использование педагогических технологий в современном образовании и в частности в высшей школе — примета последнего столетия. Мы также установили, что для эффективности использования ПТ необходимо создавать условия для преодоления рисков дегуманизации, отчужденности образовательного процесса от его участников. Поэтому современный педагог должен уметь не только реализовать уже имеющиеся ПТ, но и проектировать их, учитывая интересы и потребности обучающихся. Но для этого необходимо отойти от обыденного варианта планирования курсов и учебных материалов и использовать технологические инструменты, соответствующие современным дидактическим представлениям.

В высшем образовании мы имеем дело со взрослыми обучающимися, что обуславливает развитие разнообразных процессов самоорганизации (саморазвития, самообучения, самовоспитания). Дидактика третьего тысячелетия ориентирует обучающего на самостоятельность в определении цели, приданию большего значения самооцениванию. Тот, кто не является субъектом образования, не может научить других самообразованию. Специалисты высшего образования указывают, что подготовить профессионала средствами традиционной дидактики сегодня крайне сложно. Запрос на развития у обучающихся так называемых *soft skills* (универсальных умений современного человека — критическое мышление, умения выстраивать продуктивные коммуникации, работать в команде, проявлять креативность в нестандартных ситуациях) определяют требование использовать нацеленные на данный результат технологии. Поэтому компетенции преподавателя высшей школы в области проектирования педагогических технологий являются сегодня крайне актуальными.

Что значат эти компетенции в плане действий преподавателя? Это умение логически упорядочить организацию познавательного процесса, отразить ее «в форме описания как цикла выполняемых

операций в логике реализации цели и ведущего метода или алгоритмического описания, адекватного структуре этого метода, выполнение которого гарантирует достижение поставленной цели», добиться воспроизводимости этого упорядочения¹.

Как мы указывали выше, начинать надо с актуализации знаний о психолого-педагогической и социологической специфике обучающейся аудитории, в нашем случае — о взрослых людях. Коротко остановимся на ее характеристике, важной для проектирования педагогической технологии.

Термин «андрагогика» появился в работах А. Каппа в 1833 г. и повторяет логику смысла термина «педагогика». Это человековедение, сопровождение взрослого на его образовательном пути. Мы будем понимать под андрагогикой «раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства последней со стороны профессионального педагога»². Таким образом, андрагогический — относящийся к области образования взрослых. Основной посыл этого определения по отношению к обучению — взрослые имеют существенные отличия как обучающиеся от взрослеющих. Без знаний об этих особенностях невозможно организовать их результативное образование.

Согласно междисциплинарному словарю терминологии «Образование взрослых» В. Г. Онушкина и Е. И. Огарева, взрослость — период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологическим возрастом; психофизиологической и социальной зрелостью; полной гражданско-правовой дееспособностью; экономической самостоятельностью; вовлеченностью в сферу профессионального труда³. Анализ позиций М. Ноулза, А. и Д. Роджерса, П. Джарвиса и др. специалистов позволил уточнить и дополнить данный перечень позициями «ответственность», «опыт», «зрелость», «самооценка», «оценка окружающих».

¹ Городецкая Е. Я. Указ. соч. С. 147.

² Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный терминологический словарь. — СПб; Воронеж, 1995. С. 29.

³ Там же. С. 34.

Самая главная характеристика взрослости — субъектность («социальный, деятельно-преобразующий способ бытия», по В. И. Слободчикову). В образовании взрослого она проявляется в изначально активной позиции, самостоятельности, способности осознать образовательный запрос, сформулировать образовательную цель; выбрать модель обучения, его приоритетные «для меня» способы, формы и обосновать свой выбор; в способности анализировать свой опыт, делать его предметом рефлексии и содержанием обучения; наличием сформированного открытого и децентрированного мышления, позволяющего трансформировать свои стереотипы.

Особенности взрослых как субъектов обучения обобщены в работах М. Кларина¹. К ним отнесены:

- наличие жизненного и профессионального опыта;
- поиск смысла, который позволяет осуществить авторство собственной жизни;
- практическая направленность образовательной деятельности;
- рассмотрение образования как средства преодоления кризисных ситуаций в разных сферах жизни.

Перечисленным выше обусловлена и специфика организации обучения взрослых, отмеченная М. Ноулзом² (табл. 2).

Таблица 2

*Сравнение педагогической и андрагогической моделей
(по М.Ш. Ноулзу)*

<i>Параметры</i>	<i>Педагогическая модель</i>	<i>Андрагогическая модель</i>
<i>Самосознание обучающегося</i>	ощущение зависимости	осознание возрастающей самоуправляемости
<i>Опыт обучающегося</i>	малая ценность	богатый источник обучения
<i>Готовность обучающегося к обучению</i>	определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
<i>Применение полученных знаний</i>	отсроченное, отложенное	немедленное

¹ Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. – 2014. – №1. – С. 19–29.

² Змеев С.И. Основы андрагогики. – М., 1999. С. 84.

<i>Ориентация в обучении</i>	на учебный предмет	на решение проблемы
<i>Психологический климат</i>	формальный, ориентированный на авторитет	совместно с обучающимся
<i>Планирование учебного процесса</i>	преподавателем	совместно с обучающимся
<i>Определение потребностей обучения</i>	преподавателем	совместно с обучающимся
<i>Формулирование целей обучения</i>	преподавателем	совместно с обучающимся
<i>Построение учебного процесса</i>	логика учебного предмета, содержательные единицы	в зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы
<i>Учебная деятельность</i>	технология передачи знаний	технология поиска новых знаний на основе опыта
<i>Оценка</i>	преподавателем	совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

В конце прошлого века пришло осознание необходимости специальной подготовки человека, обучающего взрослых, то есть андрагога. Он должен знать и понимать специфику взрослого человека, мыслить содержание его образования в контексте взаимодополнения профессионального и общекультурного направлений. Об этом работы теоретиков андрагогики А. Корреа, М. Ноулза, П. Джарвиса, П. Лангрana. Мощный вклад в развитие теории внесла отечественная научная школа Института образования взрослых АПН СССР, а затем ИОВ РАО: А. В. Даринский, С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская, Т. Г. Браже, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая. Значимые для осмысления и организации практики положения содержатся в работах А. В. Владиславлева, П. В. Горностаева, М. Г. Громковой, С.И. Змеева, И. А. Колесниковой.

Специалисты-андрагоги предлагают следующее оптимальное соотношение источников обучения взрослого в любой области: 70 % реального опыта в профессии, 20 % — обучение диалогу и в диалоге, 10 % — т. н. «чистая теория». Тогда приоритетным способом обуче-

ния становятся реальные профессиональные проекты, а также «проекты преобразования коллективного опыта организации или ее подразделений для осуществление новых видов деятельности / усовершенствования способов деятельности»¹.

В образовании, не учитывающем андрагогические принципы, процедура постановки образовательной цели, осознание ее ценностной базы в социальности и гуманности не является предметом полноценной рефлексии. В нем жизненный мир участников мало задействован, времени и условий для неспешных актов самоопределения, без которых невозможна полноценная самореализация, не предусмотрено. Пространство личностного междумирья, в котором соприкасаются жизненные, ценностные миры обучающихся и обучающихся, в котором происходит смыслообразование как отдельный элемент содержания образования, не представлен. В результате мы получаем со стороны обучающихся шаблонное построение процесса обучения, обуславливающее формирование у обучающихся жестких стереотипов, формальных компетенций, все больший отрыв от конкретных содержаний и смыслов, приобретение ими абстрактной идентичности, с легкостью сменяемой по веянию моды.

Методической аксиоматикой современной андрагогики можно считать ряд позиций. Включение взрослого обучающегося в образовательный процесс требует:

1. Диагностики памяти, внимания, комфортных и продуктивных времени и формы работы, эффективной образовательной стратегии, стереотипов из области организации обучения, культурно-религиозных особенностей, спектра социальных статусов. Диагностика должна лечь в основу диверсификации процесса, в наилучшем варианте — его индивидуализации.

2. Создания условий для развития у обучающегося готовности к самообразованию, а затем и реализации этой готовности.

3. Расширения содержания образования по любому предмету экзистенциальной проблематикой в соответствии с возрастными и профессиональными характеристиками.

4. Владения диалоговыми методами образования.

¹ Кларин М.В. Инновационные тенденции развития корпоративного образования // Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин; науч. ред. В.А. Ермоленко. – М., 2013. С. 53–107.

5. Применение цикла интерактивного обучения (М. Кларин): актуализация опыта обучающегося, передового опыта решения рассматриваемых проблем; их анализ и рефлексия; концептуализация; возвращение к жизненной/профессиональной практике на новом уровне; интеграция опытов — в отсроченной перспективе.

Все это преследует цель создания в образовательном процессе условий для побуждения взрослого обучающегося к самосознанию и самоопределению в своем личностно-профессиональном становлении и развитии.

Специфика организации взаимодействия взрослых обучающихся и преподавателей была осмыслена М. Ноулзом¹ (табл. 3)

Таблица 3

Специфика организации взаимодействия взрослых обучающихся и преподавателей

<i>Обучающиеся взрослые</i>	<i>Преподаватель</i>
1	2
...ощущают потребности в обучении	• нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации • помогает каждому обучающемуся уяснить его стремление к самосовершенствованию • способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности • помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки
...должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся физическим комфортом, взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения	• обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха, возможность для курения) • рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли • стремится установить между обучающимися отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя их взаимные действия и предотвращая возникновение обстановки конкуренции и критики • не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины

¹ Змеев С.И. Указ. соч. С. 90.

1	2
...уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные	• вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин
...берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему	• делится с обучающимся своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с ними принимает решение по этим вопросам

Закончим краткий экскурс в образование взрослых перечислением общепризнанных андрагогических принципов. Это принципы:

- самостоятельности (максимальное участие обучающихся во всех этапах учебы – от планирования до контроля и коррекции);
- рефлексивности (постоянное осмысление обучающимися всех основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное, собственных изменений);
- опоры на профессиональный, социальный и жизненный опыт (в качестве одного из основных ресурсов образования);
- кооперативности (организация совместной деятельности — как с преподавателем, так и между собой);
- индивидуализации (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели взрослых, уровень их подготовки);
- развития образовательных потребностей (построение образования на основе выявления и восполнения деятельностных «дефицитов» взрослых и развития у них потребности в продолжении образования).

Вторая группа принципов является основой образования взрослых на следующем этапе, личностно-профессиональном становлении, когда происходит наращивание мастерства, профессиональный рост, возникает потребность решения разнородных жизненных задач. Тогда становятся актуальными принципы:

- контекстности (учет социокультурных условий жизни и деятельности взрослых);

– элективности и вариативности выбора (создание условий для свободы выбора взрослыми целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания его результатов);

– инновационности (постоянное обновление, расширение методического арсенала и его адаптация к конкретным целям и условиям);

– актуализации результатов образования (предоставление возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, качеств).

Таким образом, андрагогическое знание есть основа для проектирования технологии как «научно-системного, гарантированного и воспроизводимого способа достижения образовательной цели в процессе профессиональной деятельности вузовских преподавателей»¹.

2.2. Педагогическое проектирование как процесс

Как отмечалось выше, проектирование — неотъемлемый элемент профессиональной компетентности современного педагога высшей школы. Его квалификация напрямую зависит от умения самостоятельно разрабатывать, апробировать и применять педагогические технологии. Это умение характеризует готовность к реализации инновационных подходов в образовательном процессе. Теоретические основания подготовки педагогов к этой деятельности рассмотрены в работах Л. К. Гребенкина, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского, Н. П. Капустина, М. М. Поташника, Т.С. Назаровой, Т. Н. Стрелковой и др.

Итак, цель проектирования в области педагогических технологий – «создание преподавателем специальной профессионально-ориентированной обучающей среды, позволяющей в рамках конкретной учебной дисциплины организовывать педагогическое взаимодействие с обучающимися для достижения дидактических целей»².

К настоящему времени выявлено два стратегических пути появления новых педагогических технологий.

Первый путь определяется технологической интерпретацией той или иной теории или концепции (педагогической, социологической,

¹ Городецкая Е. Я. Указ. соч. С. 148.

² Линенко О.А., Горová В.И., Токарева Н.А. Проектирование профессионально ориентированной технологии как вид педагогической деятельности // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 5. – С. 98.

психологической и др.), которые обуславливают необходимость проектирования новых технологий в виде системы действий и реализовывать их в образовательной практике. В этом случае технология выполняет роль механизма перевода конкретной теории, идеи или принципа в практическую деятельность субъектов образовательного процесса. Следовательно, с одной стороны, возникновение новой технологии связано с новой конструкцией известной теории, принципа или метода, а с другой — новые технологии могут объединяться одними и теми же теоретическими положениями, на которых строятся действия субъектов образовательного процесса.

«Второй путь проектирования новой образовательной технологии характеризуется анализом и обобщением опыта конкретного педагога или педагогического коллектива. Путем выделения и описания технологической конструкции опыта решения конкретной образовательной проблемы, осуществляемой через призму конкретной идеи, появляются технология развивающего, проблемного, интенсивного или контекстного обучения. Это происходит в том случае, если педагог, анализируя, оценивая и обобщая свой педагогический опыт, выходит на поиск новых путей, осуществляет научное обоснование подхода к проектированию новой образовательной технологии, выстраивает логику своих размышлений и описывает алгоритм своей будущей исследовательской деятельности на всех этапах достижения поставленной цели»¹.

«В подобном случае педагог ...:

- логически описывает опыт решения определённых образовательных задач, который не был реализован в образовательной практике;
- находит противоречие между своим опытом и традиционными подходами решения подобного рода задач, осмысливает новые и более эффективные пути их решения;
- выстраивает и описывает технологические шаги в структуре своей деятельности;
- научно обосновывает авторский замысел в контексте либо теории, либо концепции, либо принципа;
- подбирает объективные критерии оценки эффективности авторской технологии;
- описывает условия применения авторской технологии в образовательном пространстве вуза»².

¹ Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов, вузовских преподавателей. – М., 2009. – 463 с.

² Там же.

Структура педагогической технологии составлена следующими блоками: концепция, диагностические материалы, дидактическая составляющая и собственно реализация. Эта структура определяет этапы педагогического проектирования.

В педагогическом проектировании выделяют три этапа — моделирование, собственно проектирование и конструирование.

Моделирование связано с разработкой общей идеи создания педагогических систем и путей их достижения. Этот этап нацеливает на определение необходимого результата и выбора методологии. Все начинается с представлений об идеале результата — личностного качества, системы, процесса и т. п. В основе модели технологии всегда образы обучающегося человека, мира, в котором он будет применять полученные знания, отношения, в которые он будет включаться или создавать. Эти представления будут ориентиром для моделирования. Остановимся на важнейших аспектах моделирования более подробно.

1. *Определение учебной цели* (мы будем говорить о постановке цели на уровне учебного курса/темы).

Это самый сложный вопрос. Как правило, педагог ставит обобщенную, «размытую цель», не позволяющую представить процесс обучения как последовательность шагов к ее достижению. Зачастую цель определяют либо в соотношении с изучаемым содержанием (например, изучить понятие, признаки и содержание административной деятельности органов внутренних дел); либо в отношении к деятельности преподавателя (например, ознакомить обучающихся с понятием, признаками и содержанием административной деятельности органов внутренних дел); либо в отношении к деятельности обучающегося (ознакомиться с...). Более продвинутый вариант предполагает описание цели со ссылкой на аспекты личностного развития обучающихся (например, развивать аналитические умения, умения работать с информацией как критическое умение и т. п.).

Педагогические технологии предполагают использование инструмента иерархизации целей обучения на основе таксономии¹.

М. В. Кларин на основе положений трудов Б. Блума предлагает следующие категории таксономии в области когнитивных целей² (табл. 4).

¹ Таксономия — наука о принципах классификации сложных иерархических систем.

² Кларин М.В. Инновационные модели обучения... С. 67.

Таблица 4

Категории учебных целей в когнитивной области

<i>Основные категории</i>	<i>Примеры обобщенных целей Обучающийся</i>
Знание (запоминание и воспроизведение изученного материала)	– знает употребляемые термины, – конкретные факты, – методы и процедуры, – основные понятия, – правила и принципы
Понимание (означает преобразование (трансляция) материала из одной формы в – его «перевод» с одного языка на другой – из словесной в математическую)	– понимает факты, правила и принципы, – интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы, – преобразует словесный материал в математические выражения
Применение (умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях)	– использует понятия и принципы в новых ситуациях, – применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, – демонстрирует правильное применение метода или процедуры
Анализ (умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура)	– выделяет скрытые предположения, – видит ошибки и упущения в логике рассуждений, – оценивает значимость данных
Синтез (умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной)	– пишет небольшое творческое сочинение, – предлагает план проведения эксперимента, – использует знания из различных областей, чтобы составить план решения проблемы
Оценка (умение оценивать значение материала)	– оценивает логику построения материала в виде письменного текста, – оценивает соответствие выводов имеющимся данным и т. п.

М. В. Кларин предлагает пользоваться таблицей целей¹, в которой представлено соотношение пространства знания (фактологическое, концептуальное, процедурное, метакогнитивное) и когнитивных процессов (помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать). «Из заполненной педагогом таблицы видно, какие про-

странства (измерения) знания и когнитивные процессы представлены на данном занятии... насколько полно в разделе или курсе занятий представлен диапазон составляющих/категорий (например, знаний и/или когнитивных процессов), внести коррективы в программу курса или отдельных занятий»¹.

Показателен пример работы с целями, приведенный Щепкиной на материале изучения китайского языка.

«Общая цель: развитие практических навыков и умений употребления в предложении слов *jīu* (сразу) и *saī* (только).

Знание.

Определить, в чем заключаются отличия употребления слов *jīu* и *saī* в предложении.

Указать, где в предложении должны располагаться эти слова.

Вспомнить, как ведут себя упомянутые наречия в предложении в знаменательном и в служебном значении.

Понимание.

1. Составить схему предложения с наречиями *jīu* и *saī*.

2. Составить предложения на русском языке, позволяющие при переводе употребить *jīu* и *saī*.

Применение.

Заполнить пропуски наречиями *jīu* и *saī*. В некоторых случаях возможны варианты.

Анализ.

Дать перевод каждого предложения и варианта. Проанализировать, согласно какому правилу возможно употребление того или иного наречия.

Синтез.

Составить предложения на китайском языке, иллюстрирующие случаи употребления наречий и оформить их в виде таблицы.

Оценка.

Прочитать и перевести текст. Возможно ли при двустороннем переводе опустить данные наречия? Определи, насколько изменяется смысл текста при их устранении»².

Такая же работа должна проходить по определению т. н. аффективных целей, описывающих глубокие личностные изменения, опосредуемые образовательным процессом.

¹ Кларин М.В. Указ. соч. С. 74.

² Щепкина Н.К. Указ. соч. С. 54.

Н.К. Щепкина на основе работ М. Кларина предложила следующий вариант описания аффективных целей педагогической технологии (табл. 5).

Таблица 5

Категории учебных целей в аффективной области¹

<i>Основные категории учебных целей</i>	<i>Общая характеристика</i>
1. Восприятие Субкатегории: 1.1. осознание; 1.2. готовность, или желание, воспринимать; 1.3. избирательное, произвольное внимание	Готовность и способность учащегося воспринимать явления. Для педагога важно привлечь, удержать и направить его внимание. Субкатегории образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного отношения к содержанию обучения.
2. Реагирование (отклик) Субкатегории: 2.1. подчиненный отклик; 2.2. добровольный отклик; 2.3. удовлетворение от реагирования	Активные проявления, исходящие от самого ученика. На этом уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности
Усвоение ценностной ориентации (ЦОр) Субкатегории: 3.1. принятие ЦОр; 3.2. предпочтение ЦОр; 3.3. приверженность, убежденность	Различные уровни усвоения ценностных ориентаций, отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности (см. субкатегории)
Организация ценностных ориентаций Субкатегории: 4.1. концептуализация ценностной ориентации; 4.2. формирование системы ценностей	Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых представлений
Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность (интернализация) Субкатегории: 5.1. обобщенная установка; 5.2. полная интернализация (усвоение)	Такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий, составляют его жизненный стиль. Обобщенный характер ценностных ориентаций составляет основу целостного мировоззрения личности

¹ Там же. С. 55.

Методологическая ориентация педагога. Это выбор исходных мировоззренческих и общепедагогических оснований, о чем мы упоминали в предыдущей теме. Специалисты в области проектирования технологий в высшем образовании обосновали актуальность следующих подходов¹:

– антропологического, ориентирующего на раскрытие смысла и предназначение педагогических технологий в вузе, связанных со смыслом и назначением высшего образования для человека, с его интересами, правами и свободами;

– гуманистического, раскрывающего направленность вузовского образования и профессиональной подготовки всех видов социального взаимодействия в вузе и профессионально-педагогической деятельности вузовских преподавателей, а значит, целесообразность педагогических технологий;

– системного, позволяющего рассматривать и осуществлять процесс проектирования педагогических технологий как целостной педагогической системы, выполняющей в вузе определенный набор специальных функций;

– культурологического, обуславливающего содержательный контекст условий и границы применения педагогических технологий в вузе;

– личностного, обуславливающего результативный аспект в анализе, проектировании и оценке эффективности от их применения в системе профессионального образования.

Выделенные подходы, лежащие в основе методологии проектирования педагогических технологий в системе профессионального образования, находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему, дополняют и корректируют друг друга.

Они (подходы) позволяют педагогу осуществлять проектирование сообразно следующим структурным элементам его ежедневной работы: «предметом, процессом, продуктом, средствами, методами, условиями, нормами и принципом связи компонентов»². Поэтому педагогу необходимо уметь осуществлять операции с:

¹ Рыбников В.Ю., Марихин С.В., Уманец Д.М. Теоретические проблемы проектирования педагогических технологий в системе профессионального образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – №4 (132). – С. 28, 29.

² Мамаев В.А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе. – М., 2001. С.10.

- «а) целями и предметом проектирования;
- б) средствами и методами проектирования;
- в) алгоритмом проектирования;
- г) продуктами проектирования;
- д) нормами и эталонами оценки продукта;
- е) условиями проектирования»¹.

Как уже отмечалось, педагогические технологии в области профессионального образования являются гуманитарными по своей идеологии, их миссия — обретение человеком места в мире профессии, на котором вклад в общее дело приносил бы ему глубокое удовлетворение. Поэтому согласимся с перечнем принципов гуманитарных педагогических технологий, составленным Е. П. Александровым²:

«— принцип деятельности, предполагающий включение обучающегося в активную творческую познавательную и продуктивную общественно-полезную деятельность;

— принцип сотрудничества, диалогического взаимодействия субъектов педагогического процесса;

— принцип самоопределения, реализация которого обеспечивает относительную индивидуализацию образовательной траектории, способов активности, созвучных психофизиологическим особенностям и мотивационно-смысловым структурам личности обучающегося;

— принцип дифференциации и индивидуализации обучения, критериями которого выступают не только интересы, склонности, способности, образовательные и культурные потребности, но и реальные возможности учащихся, включая их соматическое состояние;

— принцип системности, предполагающий отношение к развивающейся личности как к целостной системе, имеющей компенсаторную природу, что, в свою очередь, требует обеспечить целостность и внутреннюю согласованность элементов учебно-воспитательного процесса (Таким образом, складываются условия для целостного концептуального видения мира и себя в мире. Одновременно следует отметить, что система предполагает взаимодействие упорядоченных элементов, находящихся в иерархических связях и отношениях. Отсюда понятно, что учебно-воспитательный процесс не

¹ Там же. С. 126.

² Александров Е.П. Слагаемые педагогической технологии // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2013. — №1. — С. 69.

может конструироваться из рядоположенных структурных составляющих, их адекватное ситуации развертывание предполагает иерархизацию частей целого.);

– принцип рефлексивности, нацеливающий субъектов учебно-воспитательного процесса на анализ и оценку регуляторов собственной активности – мотивов, личностных смыслов, ценностных ориентаций, а также способов деятельности и поведения.

Таким образом определяются качественные характеристики создаваемых для реализации образовательного процесса высшей школы технологий, призванных сегодня прийти на смену интуитивного действия педагога.

Проектирование детализирует модель педагогической технологии. В соответствии с целями подбирается диагностический материал, позволяющий выявить уровни искомых личностных новообразований «на входе» и «на выходе». Определяется и раскрывается содержание, последовательность и продолжительность выполнения необходимой системы воспроизводимых действий. Осуществляется выбор методов, сообразных методологии, определение этапов, «шагов» взаимодействия обучающего и обучающегося с основанием на принципах системности и последовательности. Каждый из этапов описывается с применением детализации целей, достижение которых можно диагностировать. М. В. Кларин предлагает использовать для этого следующие глаголы:

«Глаголы для формулирования общих учебных целей: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, изменять, создавать и т. д.

Глаголы для конкретизированных учебных целей «творческого» типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, реорганизовать, синтезировать, систематизировать, упростить и т. д.

Глаголы для обозначения конкретизированных целей в области речевых действий (устная и письменная речь): выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т. д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие

(несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать похвалу (одобрение), оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие и т. п.»¹.

Также необходимо описать условия реализации технологии, сформировать рекомендации, соблюдение которых обеспечит достижение результата, указать выявленные в результате апробации риски.

Педагогическое *конструирование* — это дальнейшая детализация созданного проекта для его использования в конкретных условиях конкретного образовательного взаимодействия. Оно включает в себя анализ, диагностику, прогноз. «Анализ исходных данных должен быть направлен на воспитателей, воспитанников и характер сложившихся между ними отношений, а также на содержание образования, средств и условий осуществления педагогического процесса»².

На этапе конструирования, исходя из конкретных условий группы обучающихся, педагог решает задачу обеспечения позитивного психологического климата взаимодействия. Технологически влияние на климат обеспечивается совокупностью операций, соответствующих следующим правилам³:

- установление личных контактов;
- подбадривающее, одобрительное отношение во время работы;
- этическое благородство, заключающееся в бескорыстной помощи, открытости и радости за другого;
- предупреждение возможных неудач в процессе и результате работы;
- аудиовизуальный художественный ряд, создаваемый использованием музыкальных фрагментов, слайдов (это снимает тревожность, рождает уверенность);
- внесение элемента новизны за счет использования разнообразных средств. Это отвлекает от трудностей, увлекает и снимает психологические зажимы, способствует творческому проявлению каждого.

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. – М., 1994. С. 42, 43.

² Этапы педагогического конструирования. URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/etapy_pedagogicheskogo_konstruirovaniya/ (дата обращения 15.02.2023).

³ Современные педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Мезенцева О.И. – Новосибирск, 2018. С.19.

Обобщенное описание специалистами педагогического проектирования приведено в таблице, которая позволяет закрепить знания о нем¹.

Таблица 6

Объекты и этапы педагогического проектирования

<i>Этапы педагогического проектирования</i>	<i>Объекты педагогического проектирования</i>		
	<i>Педагогические системы</i>	<i>Педагогические процессы</i>	<i>Педагогические ситуации</i>
Моделирование	Законы, уставы, теории, концепции, положения, модель выпускника школы (вуза), модель системы обучения (воспитания) школьников и др.	Теоретические взгляды, теории, концепции, уставовки и др.	Мысленно-чувственные формы: мечта, стремление, представление, личный дневник педагога и др
Проектирование	Учебные планы, учебные программы, должностные инструкции, штатные расписания и др.	Расписание уроков и других форм учебно-воспитательного процесса; графики контроля; календарно-тематическое планирование и др.	Проекты (конспекты) уроков, проекты или сценарии воспитательных мероприятий и др.
Конструирование	Правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы организации работы факультативов, кружков, клубов, секций и т. д.	Дидактические пособия, методические разработки и рекомендации, планы и конспекты уроков, др.	Планы и конспекты уроков, проекты или сценарии воспитательных мероприятий (их отдельных частей) с учетом конкретных участников и условий реализации

В описанном процессе проектирования педагогической технологии ориентация на гуманизацию образования проявляется в осмысленном, поэтапно диагностируемом созидании педагогом условий для разворачивания познавательной деятельности обучающихся с учетом

¹ Педагогические системы и технологии: курс лекций / Е. Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск, 2010. С. 17.

специфики образовательной организации, содержания образования, психолого-педагогических характеристик учебной группы. Скрупулезная работа с целями, идеями, замыслом на этапе моделирования позволяет таким образом адаптировать последовательность освоения дидактических единиц к условиям педагогической реальности на этапе конструирования, что дает основания называть такие педагогические технологии гуманитарными.

Отметим, что даже при соблюдении всех требований проектирования, реализация технологии, как правило, не всегда однозначно результативна. Это обусловлено влиянием как внешних, так и внутренних факторов, и прежде всего, индивидуально-психологическими и личностными характеристиками педагога, его профессиональной компетентностью, а также особенностями других субъектов. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость возвращения к этапу конструирования.

Перечень критериев эффективности ПТ, составленный на основе анализа работ специалистов в области педагогических технологий¹:

- организация взаимодействия педагога и учащихся, в ходе которого происходят существенные изменения состояния учащихся (в мотивации, ЗУНах, чувствах и т. п.);
- возможности технологии создавать условия для творческой деятельности учащихся и педагога, их саморазвития и самоактуализации;
- органическая взаимосвязь всех компонентов технологии, наличие в ней рефлексивного компонента;
- соответствие логики реализации технологии структуре деятельности;
- успешность деятельности педагога и учащихся в процессе реализации технологии;
- высокий уровень результативности технологии в ходе ее использования в массовой практике;
- позитивная оценка технологии учащимися, коллегами...

Эффективность применения технологий, как показывает практика, зависит от ряда условий: полного описания технологии; наличия необходимых дидактических средств для ее реализации; высокого уровня владения педагогом соответствующими методами, приемами, формами педагогического процесса, педагогической техникой;

¹ Там же. С. 16.

разнообразия используемых технологий; рефлексии реализованных технологий.

В заключение напомним, что проектирование — это творчество, которое невозможно без авторской, субъектной позиции педагога. Сегодня мы имеем условия, побуждающие педагога к оформлению своего опыта. В современных условиях сам режим поиска и размышлений становится не просто нормой жизни педагогического коллектива, а условием выживания

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте характеристику педагогического проектирования.
2. Определите, какие качественные изменения происходят при переходе от одного этапа педагогического проектирования к другому.
3. Какие средства целесообразно использовать для описания процесса и результата педагогического проектирования?
4. Охарактеризуйте критерии эффективности педагогической технологии.
5. Перечислите потенциал и риски реализации гуманитарных педагогических технологий в образовательных организациях высшего образования МВД России.

Тема 3. ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Диагностика результативности педагогической технологии как научно-практическая проблема.

3.2. Методы и средства диагностики результативности педагогических технологий.

3.3. Прикладные аспекты диагностики результативности педагогических технологий.

3.1. Диагностика результативности педагогической технологии как научно-практическая проблема

Качество образования, управление качеством образования является важнейшим вопросом современной педагогики. К данной проблемной области относится и аспект диагностики результативности педагогических технологий. Ее сверхзадача – получение обратной связи, максимально приближенной к объективности при оценке достижений обучающихся. Диагностические мероприятия необходимы для сравнения полученного результата с планируемым и принятия решения о дальнейшем совершенствовании деятельности по управлению качеством образования. Именно поэтому проведение процедуры диагностики является компетенцией педагога, умение ее использовать – показатель уровня его профессионализма.

Рассмотрим значение понятия «педагогическая диагностика», используя материалы исследований А. М. Новикова, Б. Е. Стариченко, М. Ю. Мамонтовой, А. В. Слепухина¹. «Диагностика» (от греч. *diagnosis*) – «различительное познание». Прикладное значение этого понятия – процесс выявления состояния объекта путем регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с прогностической целью.

Понятие «педагогическая диагностика» появилось впервые в работах К. Ингенкампа² (1968). Так обозначают область практической

¹ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М., 2007. – 668 с.; Стариченко Б.Е., Мамонтова М.Ю., Слепухин А.В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 3. Компьютерные технологии диагностики учебных достижений: учебное пособие / под ред. Б.Е. Стариченко. – Екатеринбург, 2014. – 179 с.

² Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991. – 240 с.

деятельности, направленной на оптимизацию педагогического процесса, а также теоретико-прикладную отрасль педагогики, исследующую закономерности вынесения диагностических суждений о составляющих конкретной педагогической системы, ее параметрах. В специальной литературе имеется и примеры широкого толкования термина, в которых он понимается как изучение актуального состояния разнообразных элементов и параметров педагогической системы (а педагогическая технология и есть система) с целью оптимального решения педагогических задач¹.

Значимыми для педагогической науки является обоснованная в работах П. И. Третьякова точка зрения, согласно которой выделены несколько уровней диагностики: компонентная диагностика (исследование отдельных элементов системы), структурная диагностика (исследование результатов предыдущего уровня диагностики с выявлением связей и закономерностей) и системная диагностика (занимается основополагающими связями педагогического процесса, соотношением его характеристик и результатов). В предложенном варианте классификации диагностика результативности педагогических технологий относится к первому уровню².

Окончательным ответом на вопрос, для чего и как осуществляется педагогическая диагностика, обратимся к объяснениям специалистов: «ситуацию удобно интерпретировать, используя представления, принятые в физике: управляемая система находится в некотором начальном состоянии и ее требуется перевести в иное состояние ... — это и есть наперед поставленная глобальная цель. При этом, как было сказано, выделяется ряд целей локальных, достигаемых посредством воздействий управляющей системы и также связанных с изменениями состояний (например, освоение конкретной орфограммы, правила, метода решения задачи). Характер управляющих воздействий определяется степенью достижения локальных целей, причем, в зависимости от ситуации цель может быть изменена. Для обеспечения соответствия мер воздействия локальным целям состояние управляемой системы должно выявляться (диагностироваться)»³.

¹ Беспалько В.П. Указ. соч.

² Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М., 2004. С. 116, 117.

³ Стариченко Б.Е., Мамонтова М.Ю., Слепухин А.В. Указ. соч. С. 10.

В данном рассуждении важно абсолютно все. Первый вопрос, который необходимо задать автору педагогической технологии, относится к наличию уверенности, что данная последовательность обучающих действий приводит к личностным изменениям (1), которые в принципе можно измерить (2) и имеются инструменты (методики, процедуры) для этого (3). Очевидно, что общие цели глобального масштаба не отвечают описанным требованиям.

В толковых словарях слово «результативность» предстает в значении «отношение фактического итога какой-либо деятельности к плановому показателю», которое не указывает, каково это соотношение. «Эффективность» предлагается качестве синонима, что к педагогике не совсем относится. Оба термина пришли в педагогический тезаурус вместе с тенденцией технологизации из технической, производственной сфер¹, в которых «эффективность» позволяет описать соотношение результата и затраченных ресурсов, то есть углубляет представление о результативности. Эти понятия взаимосвязаны, потому что при оценке итогов какой-либо деятельности фиксация достижения цели сопровождается определением ресурсозатратности процесса. Данные нюансы следует учитывать, если мы описываем педагогическую деятельность.

Феномен педагогической технологии напрямую связан с результативностью определенной последовательности действий педагогического работника: «проблема педагогических технологий — это проблема перехода от теории обучения к ее методическим разработкам, системе педагогической деятельности, поскольку в построении педагогической технологии отражены все основные структуры процесса обучения, начиная от постановки цели, завершая диагностикой полученных результатов»².

Выше были подробно описаны варианты интерпретации понятия «педагогическая технология» и указывалось, что в определениях технологий зафиксирована специфика педагогической деятельности

¹ Эффективность и результативность в рамках концепции эффективности в государственном управлении: вопрос терминологии. URL:<https://expert.ru/2015/08/4/effektivnost-i-rezultativnost-v-ramkah-kontseptsii-effektivnosti-v-gosudarstvennom-upravlenii-vopros-terminologii/> (дата обращения: 04.09.2022)

² Полат Е.С. [и др.]. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы пов. квалиф. пед. кадров. — М., 2002. С. 115.

(обучение, воспитание, образование, сопровождение/поддержка, управление образовательными системами и т. п.). Проблематика результативности конкретной технологии напрямую связана со смыслом, который вкладывает в понятие ее автор, в какой области он предполагает использовать ее использовать.

Высокий уровень запроса общества и государства к системе образования определяет понимание результатов совсем не только в виде обученности, актуализирует их гуманитарно-гуманистические, личностно-развивающие аспекты. Более того, теоретиками представлены положения об опережающем образовании, о проактивном обучении, о проактивной личности как его итоге. Вспомним и задачи индивидуализации и социализации обучающихся. Поэтому сегодня сложно оценить педагогическую технологию как современную, если в ней не учитываются их возрастные, личностные, культурные, религиозные особенности, уровень теоретической и практической подготовленности и даже характеристики учебной группы. Вне этого контекста никакие строго и логично выстроенные алгоритмы, последовательности учебных действий не могут быть признаны результативными, поскольку не будут выполнять основного требования к образованию XXI века — человекопознания. Сложность определения феномена результата обуславливает проблемность определения результативности педагогической технологии.

Технологизация процесса обучения предполагает определение ясной, несложносоставной цели. Данный этап проектирования для авторов технологий является одним из самых сложных, потому что он неразрывно связан с определением возможности измерения результативности, с выявлением и обоснованием соответствующих критериев. В области среднего профессионального и высшего образования эта задача усложняется по причине необходимости учета профессиональных компетенций.

С самого появления в отечественном педагогическом дискурсе понятия технологии применительно к обучению вопрос диагностики не был освещен в ожидаемой специалистами мере, позволяющей составить наиболее полное, логически выстроенное впечатление. Специалисты отмечают отсутствие в большинстве своём сведений (корректных) о диагностике данных технологий за рубежом и результатах адаптации зарубежного опыта к отечественным условиям. Это объяс-

няется сложностью процедуры выявления и обоснования критериев результативности.

В ставшей классикой работе В. П. Беспалько 1989 г. указывается одно из важнейших требований к педагогической технологии, рассматриваемой ученым, прежде всего, как система: «цель в педагогической системе должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время»¹. Далее автор раскрывает понятие о диагностичной постановке цели. Таковой может называться цель, если имеется:

- точное описание формируемого личностного качества, позволяющее сепарировать его от иных качеств личности;
- ориентир на личностный и гуманистический подходы при определении цели;
- способ для выявления диагностируемого качества в процессе объективного контроля его сформированности;
- возможность измерения интенсивности диагностируемого качества на основе получаемых данных контроля;
- шкала оценки качества, основанная на результатах измерения.

В специальной литературе описывается в целом одна последовательность проектирования диагностики²:

- выявление объекта диагностики (он соотносится с целью, должен быть описан в педагогических терминах);
- декомпозиция объекта, отбор составляющих, диагностики которых возможна, а их синтез позволит не упустить значимые аспекты цели: так определяются критерии, а затем уровни для описания меры приближения к поставленной цели;
- выбор инструментов диагностирования (методики);
- описание (алгоритм) процедуры, критерием адекватности которой будет возможность воспроизведения другим педагогом, специалистом;
- анализ ресурсозатратности процедуры диагностирования³.

Имеется несколько подходов к решению данной задачи. С одной стороны, можно пойти традиционным, академическим путем диагно-

¹ Беспалько В.П. Указ. соч. С. 30.

² Куликов В.С., Артюхина А.И., Чумаков В.И. Указ. соч.

³ Там же. С. 32.

стики уровня освоенных знаний, умений и навыков или компетенций в составе компетентности. Можно дополнить процедуру еще и выявление удовлетворенности участников самого образовательного процесса. Можно включить в процесс оценивания третьих заинтересованных в результате обучения лиц, так называемых стейкхолдеров (например, работодателей). Еще один вариант предлагает учитывать актуальные требования к жителю третьего тысячелетия: тогда критериями могут выступить освоение самообразовательных и креативных умений или даже т. н. «мягкие навыки».

Все перечисленное усложняется еще и тем, что выдвигаемые критерии должны быть измеримыми, а процедуры их измерения соответствовать заявленным целям и методологии, выбранной авторами технологии. Для чего это надо? С одной стороны, для получения объективной, систематизированной информации о реализации заданной цели в педагогической действительности, которую технология призвана рационализировать, совершенствовать. Ориентиром может выступить понятие «педагогическое измерение» — «процесс, посредством которого интересующие латентные свойства личности (например, уровень знаний и уровень подготовленности) выражаются числами интервальной или ранговой шкалы»¹.

С другой, если технология заявляется как гуманистическая, то сложная, конфликтогенная диагностика будет нивелировать весь ее человеколюбивый эффект.

Следует иметь в виду, что, задаваясь целью педагогического управления качеством образования, необходимо понимать, что состояние управляемой системы (в нашем случае степень приближения к цели, заданной в учебной теме или дисциплине) имеют неявный характер, поэтому педагоги прибегают к косвенным измерениям. Примером могут служить тесты, выставяемые за них баллы. В этом случае встает проблема валидности — «в какой степени состояние, выявленное по результатам диагностики, соответствуют истинному состоянию системы? Насколько однозначна интерпретация результатов диагностики? Каким образом установить соотношение между данными диагностики и возможными мерами воздействия? Поскольку диагностическое заключение строится на основе результатов педагогических измерений, валидность диагностики оказывается напрямую связана с качеством измерительных материалов и технологиями обра-

¹ Куликов В.С., Артюхина А.И., Чумаков В.И. Указ. соч.

ботки результатов измерений. Грамотная организация диагностической деятельности требует решения комплекса проблем: разработки измерительных материалов и оценки их качества, организации процедуры измерения, порядка сбора и обработки результатов и построения на их основе заключения, обоснования выбора индивидуальных и групповых мер коррекции, соответствующих выявленной педагогической ситуации»¹.

В этой связи актуализируется вопрос об измерительных процедурах, проводимых «на входе» и «на выходе», то есть на начало применения педагогической технологии и по ее завершению. При проектировании контрольно-измерительных материалов педагогу необходимо: 1) ответить себе на вопрос, соответствуют ли они этапу освоения содержания образования; 2) возможно ли с их помощью в задуманной процедуре диагностики ответить на вопрос о результатах оперативно, что позволит выстроить дальнейшую стратегию обучения.

Как уже было сказано выше, результаты применяемых измерительных процедур должны соответствовать критериям валидности и надежности, предполагающими использование математических методов. Как правило, используются тесты, определяющие достижения обучающегося по заданному направлению, а также экспертное оценивание. В первом случае вопросы и задания выстроены по принципу усложнения и должны охватывать весь основной массив содержания обучения. Выявленные достижения обучающихся далее выстраиваются по уровням, мере приближения к эталонному результату. Например: ознакомление, репродуцирование, продуктивная деятельность, креативная трансформация. Во втором случае, как правило, используются анкеты со стандартизированными опросниками, интервью, оценивание демонстрации обучающимся полученных умений и навыков. При этом, как уже указывалось ранее, необходимо ясно описать процедуру экспертной оценки, следить за ее строгим соблюдением и подведением итогов с использованием числовых форм².

¹ Стариченко Б.Е., Мамонтова М.Ю., Слепухин А.В. Указ. соч. С.11.

² Артюхина А.И., Великанов В.В., Великанова О.Ф., Чумаков В.И. Проектное обучение в формировании базовых и профессиональных компетенций студентов // Альманах-2014. Международная академия авторов научных открытий и изобретений, Волгоградское отделение; Российская академия естественных наук; Европейская академия естественных наук; Волгоградская академия МВД Российской Федерации. – Волгоград, 2014. С. 294–299.

Специалисты допускают, что «традиционные академические способы оценивания знаний (экзамен, дифференцированный зачёт, контрольная работа и др.) в исключительных случаях (при отсутствии ресурсов) применимы для диагностики результативности педагогической технологии»¹. Однако в этом случае имеются риски крайней субъективности, т. к. тот, кто организует и осуществляет обучающий процесс, выступает затем и в качестве «оценщика» результативности использованной технологии.

3.2. Методы и средства диагностики результативности педагогических технологий

Каким «пакетом» методов и средств располагает современная педагогическая диагностика? Их общепризнанной классификации нет. Дело в том, что кардинальным является в этом случае ответ на вопрос о мере объективности/субъективности оценки результативности при их использовании — в первом случае влияние проводящего процедуру минимально/незначительно, во втором имеется риск, связанный с низким уровнем его подготовки.

Современная педагогическая диагностика использует методы, адаптированные под ее задачи и разработанные в контексте исследовательских задач иных общественных наук (психологии, психодиагностики, социологии, урбанистики и т. п.). Среди них выделяют формализованные и малоформализованные методы диагностики. Первые требуют наличия эксперта и представлены беседой, интервью, наблюдением, анализом «продуктовых» результатов и условий деятельности обучающихся. Вторые основаны на алгоритмизации, унификации (тесты, анкеты). Сегодня они реализуются с помощью ИКТ-технологий (например, широко и успешно применяется форма гугл-анкеты). Имеются и т. н. «промежуточные методы», в которых обозначенные выше варианты призваны дополнить друг друга, для нивелирования негативных аспектов каждого. К ним относят включенное наблюдение (исследователь принимает участие в наблюдаемой деятельности) с последующим шкалированием результатов, стандартизированное анали-

¹ Куликов В.С., Чумаков В.И., Бузмакова А.И. [и др.]. Технология диагностики результативности педагогической технологии в медицинском образовании на основе педагогического эксперимента по плану Д. Кемпбелла // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 84–92.

тическое наблюдение, контент-анализ и т. п. Остановимся на тех из них, что вызывают интерес в связи с гуманизацией и антропологизацией образования.

Контент-анализ. Для его организации необходимо, чтобы в результате учебной деятельности обучающихся появлялись вещные продукты этой деятельности, прежде всего тексты (развернутые ответы на вопросы, сочинения, эссе, развернутые описания решения задачи, выполнения лабораторной, экспериментальной, проектной работы и т. п.). Процедура требует тщательной разработки критериев. С их помощью подсчитывается частота использования обучающимся определенных, важных для определенной темы элементов текстов (слов, словосочетаний, формул, числовых знаков и т. п.). Сегодня имеются «продвинутые» программные сервисы и системы контент-анализа (СКА, от англ. Content Analysis Systems). С их помощью можно осуществлять качественный (интерпретационный) и количественный анализ даже медиа-содержимого — исследовать частоту упоминаний, тональность, распределение рассматриваемых тем¹. Как видно из описания данных сервисов, после «механического подсчета» необходима процедура интерпретации результатов. Она проводится экспертом. М. А. Пинская предложила сочетание контент-анализа и рефлексивных оценочных методик: анализу могут быть подвергнуты еженедельные отчеты обучающихся². В этом случае мы можем говорить о решении более высоких целей, нежели обучение. Тексты обучающихся, содержащие самооценку, выявление успехов и затруднений, собственного мнения позволяют более квалифицированно создавать условия для личностного развития. Однако очевидно, что требуется время для того, чтобы обучающиеся освоили процедуру создания таких текстов.

Приведем другой вариант метода диагностики результативности, который специалисты относят к малоформализованной группе — *метод поэлементного анализа* (ПА)³. В этом случае результаты анализа контрольной работы позволяют выявить степень усвоения каждого из элементов содержания обучения как группой обучающихся,

¹ Например, <https://soware.ru/categories/content-analysis-systems>.

² Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие — М., 2010. — 264 с.

³ Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. — М., 1991. — 224 с.

так и каждым индивидуально. К минусам метода относят необходимость обработки и анализа большого объема числовой информации. К плюсам — возможность использования для этого пакета Microsoft Excel. Обратимся к описанию метода применительно к педагогике:

« — на этапе разработки контрольного задания и выделения проверяемых элементов каждому из них приписывается весовой коэффициент, отражающий его значимость и, следовательно, вклад в итоговую отметку...;

— проверка выполнения каждого из элементов осуществляется по 3-балльной шкале: “2” — элемент выполнен полностью, “1” — элемент выполнен частично, “0” — элемент не выполнен...;

— усреднение показателей выполнения элемента по всем учащимся с нормировкой на 1 определяет среднюю долю (процент) сформированности данного элемента знаний (умений) в группе;

— в качестве объективного и независимого от оценочной шкалы индивидуального показателя успешности принимается доля (процент) выполнения задания, вычисляемая с учетом установленных весов отдельных элементов;

— для вычисления итоговой отметки используется оценочная шкала с настраиваемым параметром, ... в качестве такого параметра используется так называемая “строгость отметки” — минимальное значение доли правильности ответа, за которую обучающийся получает минимальную положительную отметку (2,5 балла по школьной шкале); значение параметра устанавливается преподавателем»¹.

Таким образом, имеющийся в распоряжении педагогической диагностики инструментарий предполагает высокий уровень квалификации специалиста, озадаченного проблемой осуществления диагностики результативности педагогических технологий. Этот уровень включает в себя как методологические знания, так и опыт научно-исследовательской деятельности.

3.3. Прикладные аспекты диагностики результативности педагогических технологий

Материал предыдущего раздела позволяет понять, почему зачастую критерии, измерительные процедуры и инструменты либо отсутствуют в описаниях педагогических технологий (что, например, отраже-

¹ Стариченко Б.Е., Мамонтова М.Ю., Слепухин А.В. Указ. соч. С. 25.

но в описаниях практики Е.С. Полат¹), либо авторы предлагают общую характеристику предполагаемых итогов. Так, технологию «совместного обучения в малых группах» была описана следующим образом: «Организация предусматривает комплектование групп обучающихся, состоящих из четырех человек разного уровня обученности. После объяснения нового материала педагог предлагает группам определенное задание на его закрепление. Задание дается либо по частям (каждый занят своей частью), либо “по вертушке” (каждое последующее задание выполняется следующим обучающимся). Во втором случае выполнение задания объясняется вслух обучающимся и контролируется всей группой. После выполнения заданий группами педагог организует общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (в случае одинакового задания для всех групп) или рассмотрение выполнения заданий каждой группой (в случае разных заданий для групп). Когда он убедился, что материал усвоен обучающимися, предлагает им проверочный тест, над выполнением заданий которого обучающиеся работают вне группы, индивидуально. При этом задания дифференцируются по уровню сложности для каждого. Оценки за индивидуальную работу (тест) суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Важно, что каждый соревнуется не с другим, а со своим ранее достигнутым результатом. Данная технология оказывается очень эффективной для усвоения нового материала каждым обучающимся»².

Из этого описания следует, что педагогу необходимо 1) составить группы из учеников разного уровня обученности (как эти уровни определяются?); 2) убедиться, что материал усвоен (возникает вопрос полноты понимания им результатов, если он должен организовать общее обсуждение); 3) разработать пакет индивидуальных тестов (как педагог определял индивидуальность, какие характеристики легли в основу, как они коррелируют с заданиями и т. п.), 4) провести его (о процедуре теста нет никаких сведений). Если оценивается продвижение каждого обучающегося относительно себя, а не эталона, нормы, то почему оценки каждой группы складываются? Мы можем объяснить последнее положение тем, что, возможно, далее группы будут стараться работать более эффективно, но это не прописано, мы не знаем, нужно ли диагностировать характеристики учебной группы, ведь климат в ней будет

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2002. – 272 с.

² Стариченко Б.Е., Мамонтова М.Ю., Слепухин А.В. Указ. соч. С. 25, 26.

определять способы воздействия успешных участников групп на неуспешных. Данный пример демонстрирует необходимость высокого уровня подготовленности педагога как в дидактике, так и в психологии, наличие у него опыта педагогической диагностики, большой времязатратности. Возможно, именно поэтому выявление результативности подобных технологий обучения на практике основывается больше на интуиции, зачастую субъективных оценках.

Еще один пример описаний образовательной технологии, где делается на условиях эффективности применения игровых технологий в обучении¹. Из текста описания можно сделать вывод, что результативность игровых технологий определяется далее, как указано выше, общепринятыми академическими способами. Тогда встает закономерный вопрос, что и как будем диагностировать.

Попробуем поразмышлять о соотношении цели технологии и способов диагностики ее достижения, то есть результативности. Для этого воспользуемся таблицей Р.С. Фомичева² «Классификация современных педагогических технологий» (табл. 7). Обратим внимание на заявленную цель первой технологии, а затем на содержание раздела «сущность». Соотносимый аспект в них один – активность обучающихся при усвоении знаний, умений и навыков. Очевидно, что активность обеспечивается проблемностью задач. В цели заявлена творческая самостоятельность, а ключевым словом в ее описании является «развитие». Исходя из вышеуказанной логики, необходимо продумать диагностику «на входе» и «на выходе», чтобы зафиксировать наличие/отсутствие динамики продуцируемых личностных изменений.

¹ Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России: учебное пособие / Т. В. Мальцева, О. М. Боева, Ю. Б. Макаренко. – М., 2021. – 80 с.

² Фомичев Р.С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования // Гуманитарные научные исследования. Электронный журнал. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8352> (дата обращения: 01.02.2023).

Классификация современных педагогических технологий

Название	Цель	Механизм реализации	Сущность технологии
Технология проблемного обучения	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Поисковые методы, постановка познавательных задач, решение проблемных ситуаций	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися проблемных задач, разрешая которые обучающиеся активно усваивают знания, умения, навыки
Технология модульного обучения	Обеспечение гибкости, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню его базовой подготовки	Разделение материала на логические блоки – модули; индивидуальный темп обучения	Самостоятельная работа обучающихся по индивидуальной учебной программе
Технологии развивающего обучения	Всестороннее развитие личности и ее способностей	Работа с обучающимися, вовлеченных в различные виды деятельности	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию
Технология деловой игры	Обеспечение личностно-деятельностного характера усвоения знаний и умений	Игровые методы обучения, способствующие вовлечению обучающихся в творческую деятельность	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку и усвоение знаний

В качестве критериев можем предложить «развитие познавательной активности», «развитие творческой самостоятельности». Далее нам будет необходимо объяснить, что мы подразумеваем под этим, а также подумать, с помощью каких показателей будем обнаруживать наличие/отсутствие явлений, обозначенных критериями. Эти изменения должны быть заметны: может измениться мотивация к познавательной деятельности, появиться позитивный эмоциональный настрой, вовлеченность в процесс. Не забудем, что все это должно работать на стержневой результат в обучении — знания, умения,

навыки. Стоит задуматься над показателями критерия «развитие творческой самостоятельности». Они будут напрямую зависеть от того, предполагает ли технология проявления того, что мы будем понимать под ним.

Классическая процедура диагностики знаний, умений, навыков, а также компетенций предполагает предложение уровней. Как правило, логика их структурирования отражена в следующей конструкции:

«I уровень (узнавание) — обучающийся только отличает данный объект или действие от их аналогов, показывая формальное знакомство с объектом или процессом изучения, с их внешними, поверхностными характеристиками;

II уровень (репродуктивное) — обучающийся может не только выбрать на основе ряда признаков тот или иной объект или явление, но и дать определение понятия, пересказать учебный материал;

III уровень (продуктивной деятельности) — обучающийся не только показывает понимание функциональных зависимостей между изучаемыми явлениями и умение описывать объект, но и решает задачи, вскрывая причинно-следственные связи, умеет связать изучаемый материал с практикой, с жизнью;

IV уровень (трансформации) — обучающийся способен путем целенаправленного избирательного применения соответствующих знаний в ходе решения творческих задач вырабатывать новые приемы и способы их решения.

Аналогично оценивается эффективность усвоения знаний по каждому качественному показателю на всех представленных уровнях. Кроме того, возможно дать количественную оценку усвоенных знаний на каждом уровне, используя следующие показатели: объем усвоенных знаний; скорость усвоения учебного материала; прочность усвоения; точность усвоения и др. В целом оценить результаты обучения, учитывая всю совокупность приведенных показателей, возможно, используя методику тестового контроля или метод компонентного анализа»¹.

Еще более сложно обстоит дело в области технологий воспитания: и здесь один из нерешенных вопросов — надежный непротиворечивый инструментальный выявления устойчивых результатов воспитания, именно результатов, а не эффектов. Так, С. Д. Поляков, стоя-

¹ Куликов В.С., Чумаков В.И., Бузмакова А.И. [и др]. Технология диагностики результативности педагогической технологии... С. 84–92.

щий на гуманистических позициях, считает, что «далеко не всякая воспитательная цель может и должна быть достигнута с помощью технологизации, равно как и не каждая последовательность действий воспитателя способна превратиться в технологию... Воспитательные технологии позволяют гарантированно достигать весьма скромных целей воспитания и достичь весьма поверхностных результатов — получения позитивного социального опыта (взаимодействия, общения, совместной деятельности). Качества личности не могут быть гарантированным результатом применения воспитательных технологий»¹. Но это не значит, что невозможна технологизация отдельных элементов воспитательного процесса. Так, она может быть продуктивна в области организации:

- традиционных форм воспитательной работы (игротехнические события, коллективное творческое дело и т. п.);
- жизнедеятельности индивидуального или коллективного субъекта (создание пространства воспитания).

Технология воспитания предполагает т. н. «законосообразную деятельность воспитателя», то есть приоритетную реализацию принципов природо- и культуросообразности, отнесение последовательности действий педагога к заявленной цели и ясных определений задач, описанных на языке педагогических действий. В этой связи специалисты указывают на возможность определения результативности таких технологий, которые работают на уровне коллектива, потому что они, как правило, имеют психологическое обоснование и разработанные методики оценивания (например, социально-психологического климата). В отношении индивидуального воспитания такое утверждение невозможно. Кроме того, крайне важным при определении результативности будет тип уклада образовательной организации, в которой реализуется технология. Например, функционально-ролевой тип военизированной образовательной организации будет требовать коррекции любой технологии воспитания.

Коротко остановимся на педагогических технологиях, разрабатываемых для образования взрослых. К условиям их реализации специалисты относят наличие элементов, задающих мотивационные ориентиры самосовершенствования, самообразования, использующих инструмент самоконтроля и самооценки. Заявленные в качестве задач, сопровождающих основную цель (обучение в определенной об-

¹ Поляков С.Д. Технология воспитания. – М., 2002. С. 3–4.

ласти), они должны быть учтены в процедуре диагностики результативности «на выходе» в виде показателей и адекватных им методик.

Возвращаясь к положению о взаимодополнении результативности и эффективности при анализе и оценке итогов педагогической деятельности, обратимся к вариантам диагностики последней. Отметим, что почти тридцать лет назад видный специалист в области педагогических технологий В.П. Беспалько¹ констатировал факт отсутствия критериев эффективности дидактического процесса в целом. Приведем вариант критериев эффективности Р.С. Фомичева²:

- 1) целостность отражения в содержании задач образования, воспитания и развития;
- 2) отражение в содержании современного уровня развития науки и техники;
- 3) соответствие содержания возрастным и психологическим особенностям учащихся;
- 4) информативность учебного материала;
- 5) многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения;
- 6) обеспечение принципов наглядности и доступности обучения;
- 7) универсальность использования и удобства эксплуатации средств обучения;
- 8) степень помощи преподавателя учащимся при организации их самостоятельной деятельности и т. п.

Данный перечень содержит условия, наличие которых определяется как потенциальный ресурс для повышения эффективности педагогических технологий. Поэтому эффективность педагогических технологий может быть дополнительным критерием их результативности, и наоборот.

В заключение отметим, что без разработанных критериев результативности и процедуры их выявления педагогическая технология не может быть признана таковой, потому что в этом случае сложно говорить о наличии такой характеристики технологии, как воспроизводимость. Педагог-профессионал без этих данных не может принять осознанного решения, использовать ли ее. Он также не сможет

¹ Беспалько В.П. Указ. соч. С. 126.

² Фомичев Р.С. Указ. соч.

объяснить и обучающимся, что, как, и, самое главное, для чего они будут делать в образовательном процессе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определения понятиям «результативность» и «эффективность».

2. В чем разница педагогического определения результативности и эффективности технологии?

3. Что означает, что диагностические материалы должны удовлетворять требованиям надежности и валидности, почему они названы взаимодополняющими? Какой будет ситуация, если одно из них или оба сразу окажутся невыполненными?

4. Возможно ли диагностировать и результативность, и эффективность педагогической технологии? Если да, то какую цель будет преследовать такая процедура?

5. Каковы критерии гуманистических технологий воспитания?

6. Автор одной из технологий обучения предлагает следующие критерии и показатели ее результативности: глубина полученных знаний (число осознанных обучающимся существенных связей данного знания с другими); действенность знаний (готовность и умение обучающихся применять полученные знания в сходных и вариативных учебных ситуациях); системность (наличие совокупности знаний и структура которой соответствует структуре научного знания); осознанность знаний (понимание связей между ними, путей их получения, умение их доказывать). Предложите вариант диагностики одного из критериев.

7. Выберите из таблицы № 7 одну из технологий, предложите критерии и показатели ее результативности. Обоснуйте свой вариант.

Тема 4. ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Теоретико-методологические основания проектной деятельности.

4.2. Проектные технологии в образовательном пространстве образовательных организаций МВД России: сущность и назначение.

4.1. Теоретико-методологические основания проектной деятельности

Сегодня одной из ключевых задач современного российского образования является создание необходимых условий для формирования компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового на высоком профессиональном уровне решать поставленные перед ним практические задачи. Обеспечение качественной подготовки специалистов во многом зависит от эффективной реализации учебного процесса в вузе, предполагающего переход от преимущественно репродуктивных к практико-ориентированным формам и методам обучения, активной проблемно-поисковой и развивающей деятельности. Внедрение в образовательный процесс проектных технологий предоставляет широкие возможности для поиска новых ресурсов повышения эффективности и качества образования, поскольку именно проектная деятельность воплотила лучшие идеи мировой педагогики в области практико-ориентированного обучения.

Несмотря на широкое применение термина «проектная технология/обучение», в отечественной педагогике он не имеет однозначного определения и трактуется предельно широко. Это связано с недостаточным разделением проекта как специфически человеческого способа осуществления деятельности (постановка цели, планирование, реализация, рефлексия, корректировки) и проектной деятельности как обучающего метода, основанного на идеях Дж. Дьюи. Так, например, проектная деятельность трактуется как компонент проектного обучения, связанный с удовлетворением потребностей обучающихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной¹. Проектную деятельность рассматривают и как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую деятельность обучающихся преподавателей, имеющую общую цель, согласованные

¹ Образовательные технологии: учебно-методическое пособие / А. П. Чернявская [и др.]; Ярослав. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2006. URL: <http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/node19.html>.

методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для всех участников проекта¹.

Ученые Ю. А. Коваленко и Л. Л. Никитина, считают, что проектная деятельность может быть «как методом обучения, так и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности»². Следовательно, проектная деятельность основана на активности самих обучающихся, носит прикладной характер и направлена как на самостоятельное решение актуальных проблем, заданных рамками конкретной учебной дисциплины, так и на овладение ими определенных компетенций, предполагающих, в том числе проективные умения и навыки³.

Итак, проектный метод как его понимают в мировой педагогике основан на идеях великого американского философа-прагматиста Дж. Дьюи, который называл этот метод *инструментализмом* или *экспериментализмом*, что в большей степени отражает замысел автора. Собственно педагогическую интерпретацию идей Дж. Дьюи осуществили В. А. Лай и У. Х. Килпатрик. Судьба идей Дьюи в России может быть оценена как драматичная. Первоначально широко известные благодаря многочисленным публикациям, принятые практиками в советской России сто лет назад, они были преданы забвению после неоднозначных высказываний философа по результатам его поездки в СССР. Специалисты в области изучения наследия Дж. Дьюи, В. В. Горшкова и Е. А. Митковец, отмечают: «в советский период мы имели «значительное искажение философско-педагогических воззрений Джона Дьюи, характерные для отечественных учебников истории педагогики...»⁴.

¹ Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: метод. указания / сост. Е.А.Булатова – Н. Новгород, 2015. – 32 с.

² Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnayadeyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 28.02.2023).

³ Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4> (дата обращения: 27.02.2023).

⁴ Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. – СПб, 2008. С. 12.

Однако именно его идеи устройства образовательного процесса являли единство обучения и воспитания, воспитания на основе демократических идей. Поэтому сочинения демократической тематики одновременно являются сочинениями педагогическими. Они были невероятно популярными, в советской России главный труд в данной области, «Демократия и образование», вышел как сокращенный перевод под редакцией его последователя С.Т. Шацкого в 1921 г. Главное в ней – «идея жизни как непрерывно развивающегося опыта взаимодействия человека с окружающей средой. Человек приспосабливается к окружающему, одновременно воздействуя на него и испытывая его воздействие... суть проблемы: подлинное, плодотворное передающее опыт, то есть обучающее человеческое общение исходит из попытки понять другого, соприкоснуться с его сознанием и чувствами, приспособиться к нему»¹. Однозначно понимаемый в мировом педагогическом сообществе метод проектов представляет собой решение следующих задач²:

- 1) создание упрощенной среды, то есть такой, которая несет в себе основные черты социума в обобщенном, понятном для детей виде;
- 2) защита от неприемлемых черт окружающей среды;
- 3) компенсация нежелательных влияний окружающей среды;
- 4) стабилизация и интеграция общества.

Это реализуется при следующих условиях: осознанный выбор реальной общезначимой проблемы, объединение в проектное сообщество, желательно, разновозрастное, разработка плана с четким таймингом (как правило, год, реже – 3) и ресурсным обеспечением. Учебный проект нацелен на создание отчужденного образовательного продукта, имеющего общезначимую ценность. Именно эти черты позволили без натяжек называть проектный метод технологией проектного обучения. Мировая педагогика также пережила период забвения метода проектного обучения, его возрождение началось в 1970-х гг. и завершилось триумфальным шествием данного метода по всем развитым странам. Использование этого метода обусловил занятие первых мест в рейтингах систем образований Южной Кореи, Финляндии, стран Скандинавии. Россия после перестройки также обратилась к проектам, но не на основе возрождения опыта С. Т. Шацкого, П. П. Блонского.

¹ Там же. С. 41.

² Там же. С. 43.

В российской педагогической действительности сложилась специфическая практика и ее понимания, и ее реализации. Ниже приведен отечественный опыт применения данной технологии в высшей школе.

Главным результатом проектной деятельности для преподавателя является формирование и воспитание личности обучающегося, владеющего проектной технологией на уровне компетентности. В связи с этим деятельность педагога характеризуется целенаправленностью и последовательностью проектирования конкретных этапов образовательного процесса, что позволяет на высоком научном уровне осуществлять учебную деятельность обучающихся с целью оптимизации процессов формирования их прикладных компетенций.

Анализ научной литературы и имеющихся определений со всей очевидностью показал, что для обучающихся проектная деятельность — это развитие творческого потенциала, средство самореализации, самообучения, а для преподавателя — это интегративное дидактическое средство обучения, воспитания и развития, а также совместная исследовательская и творческая деятельность, поиск и работа с информацией¹.

Как отмечалось выше, значительная роль в реализации проектной деятельности обучающихся принадлежит преподавателю, а эффективность ожидаемого результата всецело зависит от уровня его педагогической компетентности, владения методической (технологической) и методологической культурой. В связи с этим следует обратиться к вопросам методологического порядка, к обоснованию функций, принципов организации и основополагающих подходов понимания и построения проектной деятельности.

Так, в системе образования проектная деятельность реализует ряд важнейших функций, среди которых:

- *исследовательская*, направленная на всестороннее изучение объекта и освещение теоретико-методологических аспектов проектируемых явлений или процессов;

- *аналитическая*, обеспечивающая анализ имеющегося опыта участников проекта, базовых условий и основных ресурсов с целью

¹ Белогуров С.В., Артеменко Н.А. Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе: монография. – Тамбов, 2018. С. 5.

реализации конкретной проектной идеи и проведение последующего мониторинга конечных результатов проектировочной деятельности;

- *прогностическая*, позволяющая предвосхитить продуктивность и эффективность практических действий, изначально предугадать их потенциальные издержки и отклонения, своевременно предупредить возможные проблемы, препятствующие реализации проекта;

- *нормирующая*, в зависимости от цели и содержания проекта предполагающая определение или разработку нормативно-правовой базы, обязательного прохождения всех этапов и регламентированных процедур создания проекта, связанных в первую очередь с различными формами организации мыследеятельности участников проекта;

- *конструктивная*, в диалектическом единстве с прогностической функцией обеспечивающая достижение конечного планируемого практического результата¹.

Проектная деятельность не исчерпывается названными функциями и в силу своей полифункциональности реализует еще ряд *методологически значимых функций*, среди которых:

- *гносеологическая*, позволяющая существенно расширить познавательный кругозор участников проекта и вооружить их необходимыми знаниями как по существу реализуемого проекта, так и по применению полученных знаний в области практической (профессиональной) деятельности;

- *деятельностно-практическая*, предполагающая формирование созидательно-активной личности, способной в ходе проектной работы сознательно преобразовывать реальность по законам целесообразности, рациональности и социальной справедливости; организации процесса и его результата. Организация образовательного процесса предполагает знания характеристик деятельности, ее структуры и алгоритма осуществления. Выделение элементов логической структуры деятельности и их компоновка позволяют варьировать формы и средства деятельности, управлять ее результатом;

- *инструментально-прикладная*, реализуемая в гармоничном единстве с деятельностно-практической функцией и формирующая способность к самостоятельной работе с различными инструментами, техническими средствами и материалами, компьютерными и инфор-

¹ Педагогические технологии. В 3 ч. Часть 3. Проектирование и программирование: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Байборовой Л. В. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2018. С. 11.

мационными технологиями, а также развивающая умения и навыки продуктивной работы с информационными источниками (например, справочниками, энциклопедиями, словарями, тезаурусами, картами, атласами и др.);

– *коммуникативная*, предусматривающая высокий уровень развития конфликтологической культуры личности, способность к конструктивному диалогу, готовность к сотрудничеству, позитивному партнерству и межличностной кооперации в процессе проектного взаимодействия;

– *контрольно-оценочная*, дающая возможность оценить процесс и результат проектной деятельности на каждом из этапов ее организации, что предусматривает систему собственно педагогического контроля и оценивания проводимой работы, а также методику взаимного контроля и самоконтроля, призванных обеспечить высокую результативность разрабатываемых проектов.

Качество проектной деятельности в решающей мере зависит от *исходных принципов ее функционирования*. На основе анализа основных принципов проектирования, получивших свое обоснование в отечественной педагогической теории, в числе основополагающих можно выделить:

– принцип центрации проектирования на ведущем элементе (Г.Е. Муравьева);

– принцип технологичности (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова);

– принцип саморазвития (М.И. Рожков) и принцип субъектности (Л.В. Байбородова);

– принцип адаптации образовательного процесса к личности обучающихся (Г.Е.Муравьева);

– принцип взаимосвязи процесса и объекта проектирования, по аналогии с принципом «синхронизации и взаимозависимости проектирования и системы управления» (А.М. Моисеев);

– принцип «единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления» (А.М. Моисеев);

– принцип рефлексивности (Г.Е. Муравьева);

– принцип уровневости образовательных результатов и продуктов проектирования (В.В. Юдин).¹

¹ Там же. С. 12.

Главным принципом педагогического проектирования выступает гуманистический принцип приоритетности человека, предполагающий удовлетворение интересов, потребностей и социальных ожиданий личности обучающихся.

Не менее важное методологическое значение в педагогическом проектировании имеют также *принципы проектного подхода*, такие как:

- принцип диалектического единства личностного, профессионального развития и образовательного потенциала;
- принцип соподчинения личностной и социально-профессиональной самоактуализации индивида;
- принцип социальной мобильности и творческой активности личности в ходе осуществления проектной деятельности.
- принцип неопределенности, обусловливаемый многовариантностью функционирования образовательной системы во всем многообразии ее арсенала средств, форм, методов и технологий.

Полноценная реализация основополагающих принципов проектной деятельности в соответствии с научно обоснованными функциями, безусловно, имеет важное методологическое значение для развития теории и практики проектной работы. В связи с этим значимым вопросом является определение системы *научных подходов*, закладывающих своего рода фундамент последующего успешного осуществления педагогической деятельности проективного характера.

Необходимо отметить, что современные исследователи довольно редко обращаются к проблеме обоснования методологических основ педагогического проектирования, в то время как это является гарантом его должной результативности. В частности, при исследовании проблемы управления проектной деятельностью в качестве основополагающих выделяются системный и деятельностный подходы.

Системный подход «характеризует проектирование как систему локальных действий, ограниченных строгими временными рамками, ориентированных на достижение запрограммированного участниками проекта результата, который будет невозможен, если один из элементов проектировочной деятельности либо будет работать вхолостую, либо вообще выпадет из общей системы целеполагания. К примеру, нарушение временного или финансового регламента проекта может привести к сбою всей системы»¹.

¹ Боронина Л.Н., Сенук З.В. Основы управления проектами: учебное пособие. – Екатеринбург, 2016. С. 10–11.

Деятельностный подход «позволяет выявить и описать структурные компоненты проектировочной деятельности педагога, определить ее особенности, сферу применения, представить результат и механизмы его получения»¹. С позиций указанного подхода проектная работа трактуется как целенаправленное сознательное творчество человека по преобразованию какой-либо из сторон окружающей действительности. Реализация любого проекта немыслима вне деятельности и, если обратиться к этимологии слова «проект», которое в буквальном переводе с латинского (*projectus*) означает «брошенный вперед», можно заключить, что основу проектировочной деятельности составляют *планирование, прогнозирование и конструирование идеальных образцов будущего посредством создания определенной модели желаемого развития системы, в полной мере отвечающей ценностным предпочтениям участников проекта*. «При этом в ходе планирования осуществляется теоретическое и практическое определение целей и конкретных задач, их успешная реализация, намечаются сроки, этапы, социальные, материально-технические и психолого-педагогические ресурсы, стратегия и тактика достижения поставленной цели, способы групповой и индивидуальной коммуникации, что в совокупности своей позволяет максимально детализировать и конкретизировать программные конструкты»².

Участие в проекте, как правило, требует командной работы, где каждый член группы отвечает за свой объем работ и вносит вклад в общее дело. И потому исследуемый нами феномен также рассматривается учеными с позиций *синергетического подхода* (с греч. «*syn*» - «вместе» «*ergeia*» - «труд»). «Синергию можно определить, как своего рода, взаимосвязанные и координированные действия, которые способны проявляться в форме стратегического партнерства, взаимовыгодного сотрудничества, кооперативного взаимодействия»³. Именно творческая коллаборация проектантов позволяет минимизировать возможные риски, погрешности и отклонения от программируемого

¹ Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование: учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. С. 81.

² Боронина Л.Н., Сенук З.В. Указ.соч. С. 13–14.

³ Финогенова Е. А. Синергетический эффект: подходы к определению и классификация // Вестник науки и образования. – 2017. – №5 (29). URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskiy-effekt-podhody-k-opredeleniyu-i-klassifikatsiya](https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskiy-effekt-podhody-k-opredeleniyu-i-klassifikatsiya) (дата обращения: 26.02.2023).

конечного результата, тем самым максимизировать *синергийный эффект*, который достигается за счет интеграции разрозненных процессов в мощную, слаженную систему, свидетельствующую об эффективности управления деятельностью участников проекта и подтверждающую успешность полученного результата.

Активно используется в проектировании и *антропологический подход*, который исследует человека как развивающееся существо, «в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального в нем. В его сущности, становлении, свойствах, деятельности»¹. «Современные ученые солидарны в том, что антропологические основания проектирования связывают воедино все стадии эволюционирования человека в процессе онтогенеза, обуславливая диалектическую взаимозависимость и взаимообусловленность его прошлого, настоящего и будущего, определяя соотношение материального и духовного, индивидуального и социального, личностного и профессионального в структуре личности, оставляя за последней возможность свободы выбора между реальным и потенциальным, желаемым и действительным»².

Антропологический подход в педагогическом проектировании актуализирует субъектную роль индивида, позволяя ему выступать в самых разнообразных ролях: и как заказчик, и как непосредственный исполнитель заказа, как эксперт в оценке собственной деятельности и результатов деятельности других участников. Проектная деятельность также весьма активно содействует раскрытию «самости» человека в конкретных практикоориентированных ситуациях:

1. При необходимости отстаивания своих целей, интересов и личной позиции в дискуссиях по принципиально важным вопросам.

2. При необходимости открытого признания собственных ошибок и трудностей роста, выявления причинно-следственных связей их возникновения.

3. При согласовании индивидуальных целей с интересами коллектива, что требует умения находить точки соприкосновения, мудро

¹ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. – М., 1998. С. 13.

² Купавцев Т.С. Антропологический подход в проектировании среды личностного саморазвития // Проблемы современного педагогического образования. – № 74–3. – 2022. – С. 174.

выстраивая личную траекторию жизненного развития в русле групповой кооперации.

4. В условиях актуализации самомобилизационных ресурсов, активизирующих творческие силы индивида¹.

Близок к антропологическому и *онтологический подход* (греч. *ontos* — сущее, *logos* — учение), который выявляет общие регулятивы педагогической деятельности, исходящие из философского осмысления сути человеческого мироздания, принципов и форм его организации и функционирования². Онтологическая интерпретация проективной деятельности состоит в ее реализации при доминирующей роли гармоничного педагогического взаимодействия всех участников проекта, что требует установления режима понимания и взаимопонимания, усиливающих результативность совместного творчества.

Важное методологическое значение отводится *аксиологическому подходу* (от др.-греч. «ἀξία» — ценность и «λόγος» — слово, учение), который утверждает ценности гуманистического и прагматического порядка, обеспечивая посредством проектной деятельности качественное обновление отдельных сфер общественной жизни, определенных ее процессов и явлений в соответствии с системой ценностных координат субъектов проектной деятельности. Поскольку образовательные ценности разводятся по различным уровням их социального функционирования (индивидуальные, общечеловеческие, групповые, национальные, региональные), то желательно и социально-педагогические проекты также реализовывать в соответствии с данным статусом.

Общечеловеческий уровень ценностной направленности образования отражается в стремлении к сохранению человечества как биологического вида, культивированию пространства любви и свободы, к достижению взаимопонимания и социальной солидарности.

Индивидуальный уровень реализуется в раскрытии «самости» личности, стремящейся к полноценной самореализации и самоактуализации и выступающей активным субъектом познания как самого себя, так и природы, культуры и общества в целом.

Национальный уровень заключается в сохранении этноса и самобытной национальной культуры, трансляции ценностей поликультур-

¹ Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие. — Краснодар, 2000. С. 36.

² Там же. С. 15.

ного государства, обеспечение должного уровня национальной безопасности.

Региональный уровень предусматривает реализацию принципа культуросообразности и сохранение культурного своеобразия региона, формирование региональной образовательной среды¹.

Таким образом, аксиологический подход в педагогическом проектировании позволяет максимально мощно пробудить творческий и духовно-нравственный потенциал личности, сподвигнув ее на преобразование мира как в соответствии с собственными ценностными ориентациями, так и с учетом национально-региональных и государственных приоритетов.

Гуманистический подход рассматривается в качестве важнейшего основания проектной деятельности, развивающейся в русле педоцентрического образования. «Поскольку под парадигмой в современной науке принято понимать конкретно-исторический тип мышления и развития общественной практики, то гуманистическая парадигма представляет собой особый тип мировоззрения, декларирующего безусловную ценность индивидуального бытия, организуемого на основе соблюдения нравственных императивов и правовых регламентаций человеческой жизнедеятельности². В проектной деятельности находят свое обоснование концептуальные идеи свободы и созидания, творчества и содружества, педагогической поддержки и саморазвития, когда не только решается вопрос об их отражении в реалиях повседневности (что имеем?), но и ставится проблема проектирования будущего на этических принципах гуманизма (как воплотить в жизнь?)»³.

4.2. Проектные технологии в образовательном пространстве образовательных организаций МВД России: сущность и назначение

Проектные технологии широко внедряются в учебно-воспитательный процесс современной школы, как в системе высших учебных заведений, так и в практике среднего специального образования. Общеобразовательная школа столь же активно использует проектное

¹ Там же. С. 21–22.

² Там же. С. 19.

³ Каргина Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность. – Пенза: ПГУАС, 2014. С. 21.

обучение, уже на начальных этапах приобщая обучающихся к осуществлению проектной деятельности. В процессе дошкольного образования проектные технологии также приобретают очевидную популярность.

Не остаются в стороне и ведомственные образовательные организации силовых структур, к которым, в частности, относятся университеты МВД России. Следует отметить, что последние значительно отличаются от гражданских вузов жесткой регламентацией осуществления научной, учебно-методической и служебной деятельности в рамках пространственно-временного ограничения и автономного, закрытого функционирования образовательной среды. В подобных условиях усиливается влияние средового окружения на личность курсантов и ослабевают воздействие внешних детерминант. «Содержание учебно-воспитательного процесса ведомственного вуза определяется характером развития организационной культуры, подчиняющейся принципам иерархии и строгой субординации в межличностных коммуникациях, системой регламентаций, норм и традиций органов внутренних дел, в контексте которых и осуществляется профессионально-личностное и социальное становление будущих сотрудников силовых структур»¹.

Невзирая на специфику названных образовательных организаций в их учебно-воспитательном процессе также используются новые образовательные технологии, активные и интерактивные методы обучения и прочие инновационные достижения педагогической теории и практики.

В современной отечественной педагогике сложилась разветвленная система классификационных подходов к *дифференцированию проектных технологий*. Возьмем за основу классификацию проективных технологий Э. Ф. Зеер и С. Н. Уткиной. В числе наиболее распространенных в педагогической практике они выделили следующие проектные технологии:

1. Технология развивающей (активизирующей) психодиагностики.
2. Когнитивные технологии.
3. Рефлексивные технологии.

¹ Ульянина О.А. Психологические аспекты создания практико-ориентированной среды в образовательных организациях МВД России // Образование и наука. – Т. 20. № 10. – 2018. – С. 127.

4. Интерактивные технологии¹.

«...*Развивающая психодиагностика* как технология имеет непосредственное отношение к акмеологической диагностике, поскольку достижение наивысшего пика личностного и профессионального развития возможно лишь при наличии осознанной установки на саморазвитие и самореализацию в процессе собственной жизнедеятельности. Цель данной проектной технологии заключается в изучении специфики индивидуального развития обучающегося в аспекте лакуарности (выявления пробелов обучения или воспитания), в определении локуса контроля и выявления личностных ресурсов роста, что позволит разработать максимально эффективную проектную программу, способную заполнить обнаруженные лакуны, либо заместить их адекватными свойствами и качествами»².

В пространстве профессионального образования активизирующая психодиагностика выступает надежным средством проектирования профессионального роста личности, но это требует создания «особого ситуационного фона развития»³, которому свойственен ряд особенностей:

- в процессе квалифицированного разъяснения специалистом полученных вследствие диагностики показателей запускается механизм внутренней мотивации на саморазвитие и самосовершенствование;

- диагностические данные имеют своей целью расширение представлений, обследуемых о самом себе как личности и повышение уровня аутокомпетентности (т. е. адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций);

- диагностические методики направлены на активизацию личного участия всех членов группы в процедуре проектирования и обсуждения, как профессионального, так и психологического профиля личности, а также в обработке и интерпретации полученных в ходе диагностики показателей;

- в процессе диагностирования используются диалоговые техники — тренинговые занятия, беседы, консалтинг и пр.;

¹ Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Проективная дидактика: монография. – Екатеринбург, 2017. С. 65.

² Там же. С. 67.

³ Там же.

– обсуждение индивидуальных диагностических данных проводится в эмоционально комфортном режиме, что подразумевает избегание излишне категоричных и резких формулировок и допущение инвариантности толкования наиболее вероятной гипотезы¹.

Следует отметить, что технология активизирующей (развивающей) психодиагностики ориентирована на проектирование профессионально-личностного роста обучающихся и призвана сформировать у них *необходимые социально-психологические компетенции, задать стимул мотивационной активности в профессиональном самосовершенствовании и актуализировать их профессионально-психологический потенциал.*

В данной ситуации основной акцент делается на осознанном отношении личности к построению траектории своей профессионально-жизненной самореализации с учетом показателей актуального состояния. Психодиагностические данные дают возможность определить имеющиеся пробелы в развитии, выявить локус контроля, обозначить слабые и сильные стороны своей личности, что позволит спроектировать действенную программу саморазвития. Именно противоречием между желаемым и реальным объясняется логика проектирования. Полученные знания о собственных познавательных и психологических процессах, специфике индивидуальных характеристик вооружают обучающихся верными стратегиями и тактиками личностного и профессионального роста.

В русле активизирующей проектной технологии можно предложить курсантам и слушателям разработать мини-проект на следующие темы (на выбор):

1. «Моя жизненная стратегия: программы минимум и максимум»;
2. «Акмеограмма: идеальная жизнь реального человека»;
3. «Оптимистичные варианты жизненной перспективы»;
4. «Стратегия жизненного благополучия»;
5. «Стратегия профессиональной самореализации»;
6. «Программа самокоррекции: ни дня без подвига!» и др.

В качестве психокоррекции в преодолении негативных поведенческих стереотипов можно предложить обучающимся подготовить самопрезентацию, например, «Расскажу вам о себе», или разработать и апробировать в незнакомой аудитории выступление в формате лек-

¹ Там же. С. 68.

ции на тему: «Мотивация к успеху и мотивация избегания неудач в жизни», либо «Жизнь есть череда упущенных возможностей или подарков судьбы?». Проектная работа подобного рода позволяет актуализировать личностные проблемы, что содействует включению курсантов и слушателей в проектирование профессионального саморазвития, поскольку проективная технология традиционно начинается с постановки насущной проблемы.

Важным звеном развивающей технологии является этап рефлексии, на котором обучающимся делается вывод о достигнутых результатах в ходе проектной деятельности — сформированных способностях, навыках и умениях, заполненных лакунах, работе с локусом контроля, наметившихся положительных изменениях в эмоционально-волевой и мотивационной сферах, осознании динамики позитивного личностного преобразования.

Анализ названной технологий свидетельствует о том, что профессиональное саморазвитие обеспечивается путем создания ситуаций, в которых проектант становится субъектом познавательной деятельности, в полной мере проявляя интеллектуально-волевые и личностные качества. Реализация проектной деятельности содействует осознанию обучающегося собственных перспектив, что дает ему возможность скорректировать траекторию личностного развития на основе предварительного прогнозирования событий¹.

Сущность *когнитивной проективной технологии* заключается в активизации внимания к процессам познавательного характера, понимании роли мышления, памяти, воли, воображения, фантазии в развитии интеллектуальной сферы личности. В результате использования данной технологии курсанты и слушатели приходят к осознанию особой значимости интеллекта в профессионально-личностном развитии и самоопределении. При помощи когнитивных технологий стимулируются навыки критического мышления, что является необходимым условием для продуктивного исполнения проектной деятельности. Данные технологии имеют своей целью обеспечение высокого уровня понимания обучающимися учебно-методического материала и формирование способности свободно и компетентно ориентироваться в многообразных информационных потоках.

Наиболее активно когнитивные технологии используются в учебном процессе посредством включения курсантов и слушателей в реше-

¹ Там же. С. 71.

ние проблемных задач и ситуаций. Так, работа над учебным проектом может быть организована с учетом *следующего алгоритма*:

- 1) определение ключевых слов в целях поиска необходимой информации;
- 2) сбор учебной информации, с последующим ее отбором и обработкой;
- 3) анализ и мониторинг полученной информации;
- 4) формулировка выводов и выработка предложений;
- 5) сравнительный анализ сделанных выводов с заключением экспертов¹.

В процессе проектных заданий когнитивного типа обучающимся следует найти и обосновать реальные проблемы, которые прямо или опосредованно связаны с изучаемой дисциплиной или их будущей профессиональной сферой. Как вариант им можно предложить следующие задания:

1. Продумайте собственную версию происхождения органов охраны правопорядка, миграционной службы или пенитенциарной системы.

2. Установите общие точки соприкосновения в работе полицейского и врача, судьи и учителя, нотариуса и продавца, адвоката и строителя, криминалиста и агронома.

3. Разработайте программу «Десять шагов» (как в десять шагов повысить престиж профессии сотрудника органов внутренних дел), или напишите мини-сочинение «Десять причин работать в полиции».

4. Подготовьте реферат на одну из предложенных тем: «Формирование стереотипов о полиции в массовом сознании граждан», «Синдром эмоционального выгорания в служебной деятельности», «Влияние форменной одежды на эмоциональное состояние сотрудников органов внутренних дел» и др.

5. Разработайте проект брейн-ринга (дискуссии, круглого стола и т. д.) на одну из тем: «Женщина в полиции: за и против», «Как корабль назовешь, так он и поплывет: милиция или полиция?», «Традиции, суеверия и приметы в жизни сотрудников органов внутренних дел», «Образ полицейского в отечественном и зарубежном кинематографе» и т. п.

Когнитивные проектные технологии, таким образом, содействуют формированию оперативного, логического, критического и креа-

¹ Там же. С. 71.

тивного мышления обучающихся университета, стимулированию их аналитических умений и навыков, расширению профессионального кругозора, развитию культуры речи и укреплению мировоззренческих позиций.

Не менее важная роль в образовательном процессе высшей школы МВД России принадлежит *рефлексивным проектным технологиям*, поскольку учебная деятельность продуктивна только тогда, когда обучающийся способен активно воспринимать передаваемую ему информацию, сознательно перерабатывать ее, подвергая критическому анализу и скепсису с последующей интериоризацией.

Технология рефлексивного проектирования базируется на создании ситуации затруднения, запускающей механизм осознания проблемы, ее критического осмысления сквозь призму личного опыта и выработке оценочного суждения на основе личностно значимой системы ценностных координат.

Традиционно считается, что рефлексия применяется исключительно на завершающем этапе проектной деятельности. Тем не менее, ее результативность в решающей степени зависит от рефлексивной активности обучающихся на всех стадиях, начиная с постановки и осуществления рабочих задач. В процессе рефлексии происходит не только глубокое понимание сути проблемы, но и осознание характера и последствий своих действий и, что немаловажно, выработка стратегии и тактики деятельности для достижения должного эффекта.

Назначение рефлексивных проектных технологий как раз и состоит в том, чтобы стимулировать интроспективную (от лат. *introspecto* — смотреть внутрь, самонаблюдение) направленность личности и выработать навыки критического мышления. В ходе осуществления подобных проектов следует чаще использовать различные задания и методики, содействующие формированию заявленных способностей у курсантов и слушателей. В этой связи можно рекомендовать ряд упражнений.

1. Упражнение «Карусель», ориентированное на активизацию навыков критического анализа и формирование динамичного мышления. В ходе выполнения упражнения необходимо на протяжении недели ежедневно знакомиться с отдельными людьми (хотя бы с одним человеком) и в течение некоторого времени удерживать его внимание в ходе небольшой беседы. Далее следует в дневнике самона-

блюдения проанализировать собственные действия и реакцию другого человека относительно себя.

2. Упражнение «Без маски», направленно на снятие эмоционально-психологических зажимов, формирование навыков ауторефлексии и доверительного отношения к окружающим. Данное упражнение требует работы в группе, где каждый из участников получает карточку, содержащую лишь начало фразы, которое необходимо продолжить, к примеру: «Больше всего на свете я люблю...», «Я очень боюсь...», «Мне очень нравится, когда...», «Если бы я имел возможность...», «Когда я окончу университет...», «Я считаю, что каждый человек должен...», «Я всегда радуюсь, если...», «Больше всего меня напрягает...» и т. п.

3. Упражнение «Автопортрет» также ориентировано на развитие рефлексивных и аналитических способностей. По ходу выполнения задания каждый из участников должен предельно четко описать себя в самых различных ракурсах — внешние приметы, манеру речи и стиль поведения, характерные привычки и пр.

Разработку серии подобных упражнений можно предложить обучающимся в качестве самостоятельного учебного проекта в рамках изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Исходя из этого технологии рефлексивного проектирования будут содействовать развитию самосознания личности обучающегося, формированию его эмоционально-волевого интеллекта, что имеет принципиально важное значение, как для профессиональной, так и для повседневной жизни курсантов и слушателей.

В последнее время особую популярность в проективной дидактике приобретают *интерактивные технологии*. Категория интерактивности этимологически восходит к понятию «интеракция (англ. *interaction* — взаимодействие). В педагогический обиход данный термин пришел из социологии и социальной психологии, когда известный американский философ Дж. Мид как основатель теории символического интеракционизма предложил рассматривать проблему индивидуального бытия личности в контексте ее взаимоотношений с окружающими людьми.

Использование интерактивных проективных технологий в современной образовательной практике университетов МВД России продиктовано необходимостью формирования у курсантов и слушателей устойчивых познавательных интересов в процессе изучения

учебных дисциплин и повышения мотивационной активности как обязательного условия высокой результативности их профессиональной подготовки.

Сегодня педагогическая теория и практика наработала достаточно солидный арсенал интерактивных методов, среди которых особую популярность приобрели учебная дискуссия, метод «мозгового штурма», методики игрового проектирования (имитационные, деловые, ролевые, трансформационные игры), кейсовый метод, беседа эвристического характера, метод проектов и т. п. Применение указанных методов позволяет развивать у курсантов и слушателей логическое мышление, способность предельно четко и аргументированно излагать собственные мысли, легко устанавливать доверительные контакты с окружающими, добывать необходимую информацию, принимать оперативные решения в нестандартных ситуациях, просчитывать возможные риски при выработке тех или иных моделей профессионального поведения, своевременно и умело устранять недостатки в деятельности, владеть навыками научной организации труда при оптимальных затратах профессионально-личностных ресурсов и т. д.

Наибольшее распространение в практике профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел получили методики игрового проектирования, целью которых является создание учебных проектов, которые по своему характеру могут быть весьма разноплановыми, но при этом иметь характерные общие черты:

1) *однократность использования* — каждый проект является своего рода фрагментом заданной реальности, реализующий актуальную профессионально-личностную потребность обучающихся, например, проект «на злобу дня», действие такого проекта прекращается после достижения планируемого конечного результата;

2) *самобытность и оригинальность* — своеобразие проекта заключается в его ориентации на специфические особенности коллектива обучающихся университета МВД России, на условия их профессиональной подготовки, направления обучения, имеющихся компетенций и др., в рамках которых и реализуется проектная деятельность;

3) *инновационный характер проекта* — любой проект должен воссоздавать нечто новое, пусть даже трансформации будут не существенными, но значимыми для решения конкретной образовательной задачи;

4) *результативность проекта* — любой проект всегда нацелен на определенный конечный продукт, который должен быть очевидным, поддаваться определенным измерениям и критериям объективного оценивания;

5) *временная локализация* — каждый проект изначально ограничен строгим временным лимитом и имеет жесткий план реализации, в котором предварительно расписаны все этапы проектной деятельности. По завершению работы проектная команда прекращает свое существование¹.

Будучи по своей природе многокомпонентным образованием, *проект имеет следующую структуру*²:

- собственно проблема;
- целеполагание;
- планирование действий по реализации целей и задач;
- выработка механизма контроля и оценки деятельности, а также регулирования проектной работы;
- ресурсное сопровождение проектной деятельности;
- система целевых действий, направленных на осуществление проекта;
- продуктивность проекта;
- слаженная работа проектантов.

Методики игрового проектирования, таким образом, позволяют смоделировать различные конфликтные, кризисные и чрезвычайные ситуации, как правило, возникающие в процессе правоохранительной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Здесь вполне можно предложить следующие игровые проекты:

1. Игровой проект «Два в одном», целью которого является решение вопроса о необходимости организации свободного времени и досугового пространства сотрудника правоохранительных органов в условиях ненормированного рабочего времени, что содействует гармоничной реализации принципа совмещения индивидуальных и корпоративных интересов в структуре деятельности специалиста. В процессе работы каждый член проектной группы разрабатывает свою собственную программу жизни и деятельности, которая потом

¹ Боронина Л.Н., Сенук З.В. Указ. соч. С. 11.

² Каргина Е.М. Указ. соч. С. 30.

выносятся на всеобщее обсуждение с последующим оцениванием ее эффективности.

2. Игровой проект «Или ты, или тебя» воспроизводит моменты, когда сотрудник органов внутренних дел получает угрозы, как непосредственно в свой адрес, так и в адрес членов своей семьи. В процессе имитационной игры отрабатываются варианты успешного разрешения конфликтной ситуации, апробируются возможные способы и техники ведения переговоров.

3. Игровой проект «У страха глаза велики?!» выполнение служебных обязанностей сотрудником органов внутренних дел зачастую сопряжено с риском для жизни и здоровья, при этом фактор риска может быть не только реальным, но и мнимым. В связи с этим неопытные и начинающие сотрудники склонны либо переоценивать степень возможного риска, либо, напротив, недооценивать возможные последствия ситуаций, опасных для их жизни и здоровья, что, в конечном итоге, может привести не только к серьезным просчетам, но и к провалу оперативного задания. В ходе игры учебная группа делится на две команды, и каждая готовит друг для друга серию кейсовых заданий, моделирующих потенциально опасную ситуацию с целью выявления реальных или мнимых рисков. Участие в данном игровом проекте формирует способность курсантов и слушателей к объективному оцениванию разнообразных служебных задач (ситуаций) в контексте их возможного риска и содействует выработке адекватных способов и стилей индивидуального поведения в ситуациях экстремального порядка.

4. Игровой проект «Как снег на голову» ориентирован на учет в ходе профессиональной подготовки фактора внезапности, что нередко происходит в случае резкого изменения оперативной обстановки и требует наличия креативных способностей личности и развитого мобильно-динамичного мышления. Группа обучающихся делится на микрогруппы, каждая из которых придумывает для «противников» конкретный пример проявления названного фактора в условиях профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Соперники должны разработать систему адекватных профессиональных контрдействий в предложенных ситуациях.

5. Игровой проект «Правда – ложь» позволяет обучающимся обыграть фактор неопределенности, который является частым атрибутом, например, служебно-розыскной деятельности из-за недостатка,

неточности или противоречивости имеющейся информации, отсутствия сведений о преступнике или преступной группе и т. п. В данной игре обучающиеся делится на три команды, две из которых получают одинаковые карточки с описанием какого-либо события, происшествия. Задача первой команды состоит в том, чтобы дать для третьей команды неполную информацию, а задача второй команды состоит в «слитии» намеренной дезинформации. Третья команда путем анализа обоих вариантов должна постараться воссоздать истинную картину происшествия.

Следует отметить, что в педагогической теории представлена широкая классификация проектов, в основу которых положены такие *критериальные показатели*, как масштабность замысла, ресурсное обеспечение, временная локализация, специфика условий реализации проекта, характер и качество конечного продукта и пр.¹ Применяемые в университетах МВД России проектные методики можно условно классифицировать по следующим основаниям:

- *по масштабу замысла* желательно использовать так называемый малый проект, не требующий большого количества участников-проектантов, особого финансирования и специального оборудования;
- *по срокам реализации* — ориентироваться на краткосрочные проекты, ограниченные жесткими временными рамками одного, либо серии учебных аудиторных занятий;
- *по уровню участия* проектантов применять проект местной локализации;
- *по признаку доминирующей направленности* реализовывать преимущественно информационно-просветительские и обучающие проекты.

Столь же активно в учебно-педагогической практике используется и метод «мозгового штурма», готовящий обучающихся к профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных происшествий, стрессовых и экстремальных ситуаций путем отбора оптимальных способов решения проблемных вопросов и задач. В настоящее время названный метод успешно применяется в таких традиционных формах обучения, как лекции, практические занятия, лабораторные практикумы, что значительно усиливает синергетическую направленность учебно-воспитательного процесса, переводит его из категории субъект-объектных отношений в разряд субъект-субъект-

¹ Боронина Л.Н., Сенук З.В. Указ. соч. С. 17

ного сотрудничества, позволяя должным образом сформировать профессиональные компетенции сотрудников органов внутренних дел и существенно повысить качество их специальной подготовки.

Однако для достижения вышеназванного результата недостаточно перевести учебное взаимодействие в режим только интерактивного проектирования. Важнейшей первоосновой здесь выступает наличие высокого уровня профессиональной компетентности ведущего преподавателя, поскольку в процессе формирования творческих микрогрупп, определении фронта работ, зоны групповой ответственности, вынесения оценочных суждений относительно достигнутых результатов закономерно возникают разного рода сложности, которые необходимо разрешать бесконфликтным путем, в формате конструктивного сотрудничества и продуктивной межличностной и групповой кооперации¹.

Таким образом, можно утверждать, что рассмотренные выше проектные технологии направлены на создание и модификацию самого разного рода объектов и предметов окружающей реальной действительности. При этом в качестве объектов педагогического проектирования могут выступать не только образовательная среда или педагогическая система, но и частные педагогические категории. К примеру, что «объектами проектной деятельности становятся многообразные педагогические факты, педагогические явления и процессы²:

- системы подготовки профессиональных кадров;
- федеральные государственные образовательные стандарты;
- педагогические системы различных видов;
- содержание профессионального образования на всех уровнях;
- образовательное информационно-коммуникативное пространство;
- социально-педагогическая среда:
- система педагогических отношений;
- виды педагогической деятельности: обучающая, воспитывающая, методическая;
- личностные и межличностные отношения;
- профессиональная позиция;

¹ Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Указ. соч. С. 81.

² Беликова Л.Ф., Эрганова Н.Е. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. С. 58–59.

- педагогические (образовательные) ситуации;
- система качества педагогического процесса и др.»

Согласно вышеприведенному научному подходу предмет педагогического проектирования столь же многовариантен, и в каждом из названных объектов, соответственно, вычленяется свой специфический предмет, что позволяет соотнести объект и предмет как диалектическое единство общего и частного.

Именно предмет трактуется как «запрограммированный конечный результат педагогической деятельности проектного типа. В области профессионального образования предметная сфера проектирования представлена основными и дополнительными образовательными программами; консалтинговыми и прочими видами образовательных услуг; широким спектром методических разработок, дидактическими комплексами и др.»¹.

В процессе применения проектных технологий создаются оптимальные условия для успешного функционирования практико-ориентированной среды профессионального образования, реализующего как социальный заказ современного общества, так и профессиональные реалии завтрашнего дня. Более того, именно проектная деятельность развивает *форсайт-компетенции*, которыми должен уверенно владеть будущий выпускник образовательной организации МВД России. К таким компетенциям можно отнести:

- социально-профессиональная мобильность и динамичность;
- развитые прогностические способности;
- толерантность к ситуации неопределенности;
- рефлексивность;
- сверхнормативная активность;
- способность к саморазвитию² и проектированию жизненных стратегий

Ученые А. А. Сидунов, Г. И Сидунова³ систематизировали форсайт-компетенции и выделили из них семь основных:

¹ Беликова Л.Ф., Эрганова Н.Е. Указ. соч. С. 59.

² Зеер Э.Ф., Уткина С.Н. Указ. соч. С. 27.

³ Сидунов А.А., Сидунова Г.И. Влияние форсайт-менеджмента на формирование компетенций специалистов // Инновационные подходы к проблеме развития личности обучающихся в высшей школе: критерии, научно-организационные механизмы, координация: материалы межд. сетевой науч. конф. Рос. акад. образования «Педагогика в пространстве социологической и антропологической наук». – Волгоград, 2015. С. 13–23.

1) «диверсификация в обучении (способность самостоятельно удовлетворять разнообразные образовательные потребности и интересы, способность индивида выйти за пределы традиционных моделей обучения);

2) активная социальная позиция (в обучении, самообразовании, готовность к успешной реализации профессиональной карьеры);

3) скорость приобретения знания (скорость в восприятии и овладении новой информацией, скорость в самосовершенствовании);

4) способность к восприятию глобализации и умение использовать ее в деятельности (готовность работать с партнерами, способность использовать информационно-глобальные источники, способность осуществлять деловое партнерское общение);

5) социальные навыки (межличностные, межорганизационные, командные, навыки продуктивной межличностной коммуникации);

6) чувствительность к изменениям (развитие интуиции, самомотивации, саморегуляции в области психоэмоционального состояния и поведения);

7) полипрофессионализм, современный специалист должен обладать множеством компетенций, знаний и умений, способностью успешно адаптироваться в глобальной среде, а не только в рамках своей организации»¹.

В процессе реализации проектных технологий обучающиеся постепенно подходят к переосмыслению роли знаний в социальной практике, поскольку сама работа над проектом, а также рефлексивная оценка предполагаемых и достигнутых результатов способствует пониманию того, что знания — это не самоцель, а необходимое средство, способное обеспечить человеку широкие возможности выстраивать стратегии собственного развития и успешно воплощать в жизнь все намеченные планы.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что обучение курсантов и слушателей в русле проектных технологий задает гуманистическую направленность их профессиональной самоактуализации, поскольку формирует специалиста, способного не только легко адаптироваться к инновационным преобразованиям современного общества, но и в полной мере реализовывать личностный и социально-психологический потенциал в условиях сложной и ответственной профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов.

¹ Там же.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «проектная деятельность».
2. Охарактеризуйте основные задачи, которые Дж. Дьюи предлагал решать методом проектов. Почему он сам называл этот метод экспериментализмом?
3. Назовите принципы и функции проектной деятельности. Раскройте их содержание.
4. Почему гуманистический подход рассматривается в качестве важнейшего основания проектной деятельности?
5. Дайте определение понятию «проектная технология».
6. Назовите типы и виды проектов.

Тема 5. ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

5.1. Понятие, формы и методы дистанционного обучения.

5.2. Классификация и основные модели дистанционного обучения.

5.3. Преимущества и недостатки дистанционного обучения.

5.1. Понятие, формы и методы дистанционного обучения

Сегодня в педагогике активно разрабатывается новое направление — цифровая дидактика. «Цифровая дидактика» — термин для обозначения отрасли педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества.

Сам феномен можно рассматривать как трансфер-интегративную область научного знания, потому что она развивается на основе интеграции инженерии и педагогики. В результате, формируется новая научно-практическая зона, по-своему уникальная, накапливающая и реализующая конвергентное знание (объединяющее и техническое, и гуманитарное). Начало разработки цифровой дидактики — замысел технологии дистанционного обучения.

В российскую образовательную систему в дополнение к очной и заочной формам обучения вошел новый вид образования граждан — с конца XX века (1995) начала действовать федеральная программа единой системы дистанционного обучения (СДО). Если существующая традиционная система обучения в определенной степени ограничивает доступ к профессиональному образованию, то принятая система дистанционного образования России не имеет границ, она для всех и на протяжении всей жизни.

Возможность учиться под руководством опытных педагогов образовательных организаций лучших научных и учебных центров страны и мира, получать новую квалификацию или углублять свои профессиональные знания, расширять свой культурный кругозор — всё это дает грамотно организованное дистанционное обучение на основе единого информационно-образовательного пространства¹.

В педагогической литературе дистанционное образование позиционируется как комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом рас-

¹ Артюхов А.В. Интегративные процессы в профессиональном образовании. — Брянск, 2007. — 197 с.

стоянии от образовательных организаций. При этом под информационно-образовательной средой понимается система передачи информационных ресурсов, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

Дистанционное обучение — постоянно развивающаяся форма организации учебно-воспитательного процесса. Оно отличается от общепринятой системы подготовки специалистов главным образом тем, что ориентировано на самостоятельную работу обучающихся.

Дистанционные образовательные технологии реализуются путём применения информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающегося и преподавателя. Целью применения данных технологий в образовательном пространстве образовательной организации является предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства или его временного пребывания, увеличение количества обучающихся в образовательной организации, в том числе за счет расширения географии обучения, комплексного использования научного, методического и технического потенциала, повышения эффективности самостоятельной подготовки обучающихся. Система дистанционного образования рассматривает обучающегося как субъекта учебно-воспитательного процесса, который направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей. В этой связи особую значимость приобретает организационно-методическая деятельность педагогического работника по управлению учебным процессом с использованием дистанционных технологий, также работа по обеспечению образовательного процесса учебно-методическими материалами, обеспечивающих эффективность самостоятельной подготовки обучающихся.

Генезис дистанционного образования в России и за рубежом

В середине прошлого века в передовых странах мира созрели условия для рождения новой технологии образования, названной технологией дистанционного обучения (ТДО). Её появление было обусловлено необходимостью приобретения новых знаний в конкретной профессии взрослым людям для того, чтобы быть на высоком уровне профессионализма. Высокая конкуренция на рынке труда, кризисные явления в экономической сфере, вынужденные переселения в другие

страны создавали благоприятную почву взрослому населению для получения дополнительной профессиональной квалификации.

Возникнув в 1969 г. по инициативе премьер-министра Великобритании Г. Вильсона система дистанционного обучения быстро проникла и в другие страны. К концу второго тысячелетия в Англии функционировало около 40 образовательных заведений подобного типа, куда ежегодно поступало около 65 тысяч человек. СДО давала возможность получать необходимое образование в домашних условиях и в удобное время. Особенно это было актуально для людей с ограниченными возможностями. Получение образования в этих заведениях позволило снизить стоимость обучения в 8–10 раз. В качестве примера можно привести тот факт, что стационарное обучение в Англии в то время стоило 3 000 фунтов стерлингов, а образование в системе СДО — всего 300. Такое уменьшение цены обучения было обусловлено сокращением штата преподавателей и обслуживающего персонала, значительным снижением расходов на эксплуатацию зданий и оборудования и т. д. К началу XXI столетия ведущие вузы Европы, США, Канады, Японии стали создавать собственные теле компьютерные системы и сети.

В нашу страну данная технология образования пришла с опозданием, потому что в 1950-х годах кибернетика была объявлена лженаукой. Однако в настоящее время дистанционное обучение — это не простое использование компьютера, а разработка глубоко продуманных обучающих программ, освоение которых даёт право получения квалификации бакалавра, специалиста и магистра.

В основу традиционной системы обучения положено чтение лекций, проведение практических и семинарских занятий, организация самостоятельной подготовки, то есть интерпретатором знаний являются обучающийся и педагогический работник. Генеральный замысел дистанционного обучения ориентируется на внедрение в учебный процесс иных моделей образования. Они предусматривают работу обучающихся с информацией из различных банков знаний, проектные работы, рейтинги, а также проведение различного рода видеоконференций. Применение технологии дистанционного обучения в образовательных организациях МВД России коренным образом изменило способы получения и усвоения знаний, по-новому обеспечило взаимодействие между курсантом и преподавателем. Источником информации в данной системе обучения являются базы данных,

учебники и учебные пособия, монографии, периодические издания, координатором образовательного процесса является педагогический работник, а интерпретатором знаний — сам обучающийся. Это свидетельствует о том, что роль преподавателя в учебно-воспитательном процессе меняется. Теперь он должен координировать познавательный процесс, осуществлять корректировку преподаваемой дисциплины, проводить консультирование при составлении индивидуального учебного плана, разработки учебных проектов и др. Он управляет учебными взводами (группами), помогает курсантам в их профессиональном становлении. Направленность деятельности обучающегося теперь имеет другой вектор: получение знаний — это самостоятельный поиск новой информации и создание индивидуальных образовательных траекторий.

Функции технологии дистанционного обучения:

- передача обучающимся базового объема изучаемого материала с помощью информационных технологий;
- интерактивное взаимодействие обучающихся и педагогических работников в ходе учебно-воспитательного процесса;
- предоставление обучающимся возможности для самостоятельной подготовки по освоению учебного материала изучаемой дисциплины;
- оценка уровня приобретённых знаний, навыков и умений, обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса.

Формы дистанционного обучения:

- рассылка печатных учебных материалов по почте (характерно для традиционного заочного обучения);
- рассылка учебных материалов через электронную почту (на базе сети Интернет);
- передача и получение информации через интерактивное ТВ и видеоконференции;
- передача и получение информации через телеконференции (на базе сети Интернет).

По способу получения учебной информации технологии дистанционного обучения делятся на синхронные, асинхронные и смешанные.

К синхронным учебным системам относятся интерактивное телевидение, видеоконференции, компьютерные телеконференции.

Асинхронные учебные системы не предполагают одновременного участия обучающихся и педагогического работника. Обучающийся сам выбирает время и содержание занятий. К таким системам относятся курсы на основе печатных материалов, электронной почты.

В смешанных учебных системах используются элементы и синхронных и асинхронных систем.

Иерархия дистанционного обучения представляет собой следующие уровни:

1. Глобальные (международные и федеральные) системы дистанционного обучения — «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», «Международный электронный университет»;

2. Региональные системы дистанционного обучения — край, республика, автономная область и т. п.;

3. Локальные системы дистанционного обучения — город, образовательная организация и т. п.;

Использование дистанционного обучения в организации учебно-воспитательного процесса современного вуза предусматривает развитие трех видов технологий:

– кейс-технология — учебные и методические материалы комплектуются в специальный набор кейс (от англ. *case*) и передаются или пересылаются обучающемуся для самостоятельного изучения, которое сопровождается периодическими консультациями у назначенных для этой цели тьюторов;

– TV-технология, базирующаяся на прослушивании телевизионных лекций с последующими консультациями у тьюторов;

– сетевая технология, построенная на использовании сети Интернет, обеспечивающей обучающегося учебными и методическими материалами и для интерактивного взаимодействия тьютора и обучающегося, и обучающихся между собой.

Важнейшим элементом дистанционного обучения является институт тьюторов, функции которых заключаются в следующем:

– формирование побуждающих мотивов (постановка целей и определение задач обучения);

– передача знаний и собственного профессионального опыта;

– организация взаимодействия между обучающимися;

– разработка инструментария, подбор методов, форм обучения;

– контроль учебно-воспитательного процесса;

– оптимизация деятельности обучающихся и др.

Характерными чертами дистанционного обучения являются:

- гибкость — в большинстве случаев обучающиеся работают в удобное для себя время, в удобном месте и в комфортном темпе;

- модульность — каждая отдельная учебная дисциплина или комплекс дисциплин, которые осваиваются обучающимся, должны создавать целостное представление об определённой предметной области;

- экономическая эффективность — оценка международных образовательных систем показывает, что дистанционное обучение обходится на 50 % дешевле от традиционных методов образования. Низкая себестоимость обучения обеспечивается за счёт унификации содержания учебного материала, ориентированности ТДО на большое количество обучающихся, а также за счёт более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств;

- особая роль педагогического работника, выполняющего такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка содержания преподаваемой дисциплины, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, разработки учебного проекта и др.;

- специализированный контроль качества знаний — использование дистанционно организованных контрольных мероприятий (экзамены, тестирование);

- специализированные технологии и средства обучения — использование средств, форм и методов взаимодействия в процессе самостоятельного под контролем педагогического работника освоения определённого массива знаний.

К средствам дистанционного обучения относятся:

- «кейсы» (комплекты) специальных учебных пособий;

- электронные библиотеки;

- доступ к базам данных в оперативном режиме;

- электронные учебники;

- электронная почта;

- голосовая почта;

- учебные издания в виде мультимедиа;

- системы телекоммуникаций;

- телевидение.

Специфика профессиональной деятельности педагогического работника с использованием дистанционных образовательных технологий

Особенности учебной работы педагогического работника с применением дистанционных образовательных технологий были исследованы на базе Тольяттинского государственного университета¹. По результатам экспериментальной работы были сделаны обобщающие заключения, которые можно считать основополагающими. Остановимся на них более подробно.

Педагогический работник может осуществлять педагогическую деятельность с любого рабочего места, которое оснащено компьютером и выходом в интернет. Лекции представлены обучающимся в полном объеме в электронном и (или) печатном виде, и в отличие от традиционных аудиторных лекций, исключают живое общение с педагогическим работником. Консультации сохраняются как самостоятельные формы организации учебного процесса, однако широко используются на лекциях, практических занятиях, семинарах, лабораторных практикумах. При использовании средств ДОТ педагогический работник имеет возможность обеспечить активное взаимодействие обучающегося как с педагогом, так и с другими обучающимися в ходе обсуждения учебных вопросов, а также оказывать учебно-методическую помощь в освоении материалов курса (дисциплины). Интерактивное общение между участниками учебно-воспитательного процесса происходит главным образом при помощи обмена текстовыми сообщениями в асинхронном режиме, который подразумевает, что педагогический работник и обучающийся могут реализовывать технологию преподавания и учения независимо во времени, т. е. в удобное для каждого время и в удобном темпе. Технологизация учебных дисциплин, размещенных в электронной обучающей среде (ОЭС), обеспечивает возможность автоматизированного контроля и управления самостоятельной подготовкой обучающегося.

Дистанционные образовательные технологии обуславливают необходимость проведения педагогическим работником следующих видов работы:

1. Проведение учебных занятий путем непосредственного взаимодействия с обучающимися (аудиторные занятия).

¹ Образовательные технологии в вузе: учеб. пособие / И.В. Руденко [и др.]. – Тольятти, 2011. С. 107–109.

2. Очные групповые консультации по учебной дисциплине.

3. Практические занятия и лабораторные работы в случае использования специализированного лабораторного оборудования.

4. Проведение учебных занятий с применением ДОТ путем опосредованного взаимодействия педагогического работника с обучающимися (дистанционные занятия):

- сетевые семинары и практикумы в режиме on- или offline (количество практикумов определяется рабочей программой);

- тематические форум-консультации в режиме on- или offline по материалам учебной дисциплины;

- консультации в режиме сеансов видеоконференцсвязи для удаленного контингента обучающихся;

- проведение текущего контроля и промежуточной аттестации с использованием средств телекоммуникации;

- проверка и оценка выполненных заданий практикумов по дисциплине в соответствии с указанными критериями. Количество и содержание заданий определяется рабочей программой дисциплины;

- получение, проверка и своевременная оценка запланированных контрольных работ;

- научное руководство курсовыми работами и проектами, их рецензирование с последующей организацией защиты в режиме offline;

- прием зачетов по результатам работы обучающихся в семестре;

- прием экзаменов в режиме on- или offline.

Следующим аспектом деятельности педагогического работника с использованием инструментов дистанционных технологий, на котором акцентируется внимание исследователей, является организационно-методическая работа. Проведённый анализ методической системы дистанционного обучения показал, что существует ее общность с методической системой традиционного обучения, а также наличие специфических характеристик, отражающих возможности взаимодействия участников образовательного процесса

Работа педагога начинается с подготовки учебных сетевых курсов. Он знакомится с комплектом учебно-методических материалов образовательного контента по дисциплине и тематическим планом прохождения учебного курса, которые используются в практике применения ДОТ (в случае если педагогический работник не является автором-разработчиком контента по дисциплине). При необходимости

составляет либо корректирует план-график освоения дисциплины и регистрируется в системе дистанционного обучения на соответствующий курс. Оформляет персональную страницу педагога в курсе (профиль пользователя). Резервирует время для проведения очных консультаций с обучающимися в сетке расписания согласно учебному плану у специалиста ИДО, ответственного за составление расписания. Сообщает о сроках контрольных мероприятий обучающимся в блоке «Календарь» по тематическому плану-графику изучения дисциплины. Даёт вводные сообщения в форумах тематических консультаций по дисциплине. Получает у специалиста отдела ОДО списки учебных групп.

Далее рассмотрим, каким образом осуществляется чтение лекций педагогом с использованием ДОТ.

Как известно, лекция представляет собой систематическое проблемное изложение какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета. Систематический курс лекций по конкретной дисциплине, в котором последовательно излагается учебный материал, включает традиционно вводные, установочные, ординарные, обзорные и заключительные лекции. В дистанционном обучении применяются в основном установочные лекции, которые читаются в очной форме. Однако, учитывая принцип дистанционного обучения, отражающий предоставление образовательных услуг независимо от места нахождения обучающегося, возникает необходимость подготовки установочных лекций в формате мультимедиа.

Как указывалось выше, лекции при дистанционном обучении, в отличие от традиционных аудиторных лекций, исключают живое общение с педагогическим работником. Содержания учебного материала в процессе традиционной лекции осваивается, с одной стороны, через слуховой анализатор, а с другой — через зрительный анализатор путем слежения за сопровождаемыми педагогом демонстрациями плакатов, схем, натуральных образцов или моделей, слайд-шоу. Подобное сообщение разворачивается во времени, и обучающийся либо занят фиксацией его без предварительной обработки и понимания, либо пытается сначала понять и обработать, а затем кратко законспектировать.

Исследования подходов к проведению лекций в рамках дистанционного обучения, проведенных в образовательных организациях высшего образования, показало, что целесообразно применение текстовых вариантов лекций (интерактивные мультимедиа-лекции). Бы-

ло отмечено, что текстовая лекция имеет определённые преимущества. Во-первых, у обучающегося есть возможность многократного обращения к непонятным местам, чередования чтения с обдумыванием и последующим анализом. Во-вторых, в тексте легче увидеть общую структуру содержания. В-третьих, важным элементом подобных лекций является интерактивность, достигаемая за счет программы интерфейса, с помощью которой обучающийся может осуществить поиск нужных сведений, просмотреть иллюстративный материал, выполнить тест самоконтроля и т. д.

Вопросы, возникающие у обучающегося после ознакомления с содержанием текста лекции, как правило, более осмысленны, принципиальны и содержательны. Свои вопросы он задает педагогическому работнику путем offline-консультации.

«К числу адаптированных к дистанционному обучению форм организации практических занятий выделяют практические занятия по решению задач, семинары и консультации (offline).

1. Практические занятия по решению задач. На начальном этапе обучающиеся с помощью методических рекомендаций предварительно знакомятся с методикой решения задач. При этом предлагаются примеры решения типовых задач. Педагогический работник рекомендует обучающимся по соответствующему учебному пособию рассмотреть алгоритмы решений этих задач. Далее обучающийся отрабатывает стереотипные приемы решения, используя задачи для самостоятельного решения, предложенные в методических материалах. Практические задания для самостоятельного выполнения представляются обучающемуся в виде файлов, из которых он выбирает рекомендуемые, сохраняет их на своем компьютере, оформляет решение в формате doc. и пересылает преподавателю. Бывают случаи, когда решение предполагает использование редактора формул. Тогда, если обучающийся испытывает затруднения при наборе формул, допускается вариант сканирования текста решения. Для самоконтроля рекомендуется использовать тесты-тренинги, которые не только констатируют правильность ответа, но и дают подробные разъяснения в случае выбора неверного ответа. При этом тесты выполняют не только контролирующую, но и обучающую функцию. Для ответа на возникающие вопросы проводятся консультации преподавателя. Количество проверяемых контрольных заданий практикума соответствует рабочей программе дисциплины. Сроки сдачи на проверку вы-

полненных заданий представлены обучающемуся в плане-графике, а также отмечаются преподавателем в блоке «Календарь». Общение педагогического работника с обучающимися ведется через интернет.

2. Семинары. В педагогике семинар рассматривается как один из видов практических занятий и относится к активной форме обучения. Необходимость проведения семинарских занятий обусловливается спецификой преподаваемой дисциплины. Как правило, они строятся на базе живого творческого обсуждения и дискуссии по конкретной тематике. Однако основным недостатком семинарских занятий в настоящее время, по мнению большинства педагогов-исследователей, является пассивность слушателей, создание видимости активности путем предварительного распределения вопросов и выступлений, отсутствие подлинно творческой дискуссии. Семинары, которые проводятся с помощью телеконференций с использованием инструмента «форум» (т. е. при письменном, невербальном общении), могут называться виртуальными семинарами, так как участники не видят друг друга, а обмениваются только текстовыми сообщениями. Наиболее приемлемыми считается вариант, когда «вход» в форум обучающегося проводится в удобное для каждого участника семинара время в течение заранее определенного интервала (т. е. в отложенном времени, offline)»¹.

Письменное общение педагогического работника с обучающимся позволяет соблюдать логику работы семинара и контролировать деятельность каждого обучающегося. Это даёт возможность учитывать его индивидуальность и организовать не только коллективное обсуждение темы, но и строить частные диалоги. Они помогают решать или даже предотвращать психологические проблемы, которые могут возникать у обучающихся, не имеющих дискуссионного опыта.

Сценарий проведения электронного семинара такой же, как и традиционного, однако в нём используется «эпистолярный» жанр, иными словами, коммуникация осуществляется с помощью электронных сообщений. На протяжении данного периода обучающиеся представляют в форуме свои сообщения по теме семинара. В заключительный день форума педагогический работник подводит итоги семинара.

3. Консультация off-line. Организуется с использованием инструмента «форум» в режиме отсроченного времени. При этом осуществ-

¹ Громова Т.В. Теории и технологии подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения. – Тольятти, 2011. – 43 с.

ляется целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и обучающимися. Форум-консультации располагаются в каждом блоке учебно-методических материалов. Педагогический работник выполняет следующие операции:

- два раза в неделю знакомится с содержанием форум-консультаций, акцентируя внимание на следующие позиции: ознакомление обучающегося с вопросом; ответ на вопрос (набор сообщения); создание базы наиболее часто задаваемых вопросов;
- после завершения консультаций анализирует содержание всех вопросов и проводит коррекцию учебного материала.

Управление и контроль самостоятельной подготовки обучающихся. Как указывалось выше, самостоятельная подготовка является основной формой в системе дистанционного обучения. К основным действиям педагогического работника, осуществляющего управление и контроль, относятся:

- анализ результатов работы обучающихся по изучению сетевых курсов;
- отправление сообщений обучающимся с помощью списка рассылок;
- проверка контрольных (в течение пяти дней после их получения) и курсовых работ обучающихся (в течение в семи дней после их получения).

Организация защиты курсовых работ или проектов проводится в два этапа. На первом этапе преподаватель получает от обучающегося выполненную курсовую работу или проект, в течение семи дней проверяет её и пишет рецензию, в которой отмечаются недостатки, требующие исправления. Файл рецензии пересылается обучающемуся, который исправляет недостатки и отправляет преподавателю конечный вариант выполненной работы.

На втором этапе преподаватель высылает обучающемуся несколько дополнительных вопросов по тематике курсовой работы (проекта). Обучающийся готовит сообщение по результатам своей работы и ответы на дополнительные вопросы, которые размещаются им на тематическом форуме учебного курса (дисциплины), доступного для просмотра всеми участниками форума.

Итоговая оценка учитывает качество выполнения работы, правильность и полноту ответов на дополнительные вопросы. Выполненные курсовые работы (проекты), а также рецензии на них архиви-

руются и передаются в электронной форме для хранения на соответствующие кафедры.

Деятельность педагогического работника по промежуточной аттестации обучающихся. Результаты работы обучающегося по дисциплине в течение семестра формируются в автоматическом режиме ЭОС и фиксируются в протоколе статистики прохождения учебного курса.

Прием зачетов у обучающихся, осваивающих образовательную программу с применением дистанционной образовательной технологии, осуществляется на основе результатов работы обучающегося на протяжении всего семестра. Экзамены проводятся педагогическим работником в сроки, установленные графиком учебного процесса в очной форме. При этом могут использоваться средства телекоммуникации для организации личного общения, обучающегося с преподавателем. Специалисты ИДО обеспечивают техническое сопровождение экзаменов.

ИДО организует обучение педагогических работников в работе ЭОС. Курс «Применение инструментов ДОТ в учебном процессе вуза» осуществляется в форме очных и дистанционных занятий. Сетевая версия курса размещается в электронной обучающей среде образовательной организации. Таким образом, при обучении моделируется ситуация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

Кроме этого, в ходе учебно-воспитательного процесса педагогический работник имеет возможность получать offline-консультации у специалистов ИДО по возникающим вопросам. При назначении на педагогическую деятельность с использованием ДОТ приоритет отдаётся тем педагогическим работникам, которые являются авторами (соавторами) учебно-методических материалов образовательного контента по соответствующей дисциплине, имеют опыт преподавания соответствующей дисциплины и опыт работы с применением ДОТ, умеют применять инструменты дистанционных технологий в учебном процессе, владеют ПК в объеме уверенного пользователя.

Опыт внедрения дистанционных технологий в образовательное пространство современного вуза свидетельствует, что ТДО придают инновационную направленность образовательному процессу с системным применением комплекса новых информационных и телекоммуникационных технологий, переводя образовательную среду на

новый уровень, и успешно интегрируются в существующие формы обучения.

1.2. Классификация и основные модели дистанционного обучения

Комплексные кейс-технологии

Данная группа технологий подразумевает самостоятельное изучении печатных и мультимедийных учебников, учебных пособий, различных методических рекомендаций предоставляемых обучающемуся в форме кейса. При этом приоритетную роль играют очные формы занятий. Они включают установочные лекции, активные семинарские, тренинговые, игровые, а также консультационные и контрольно-проверочные организационные формы. Основной акцент делается на активную работу обучающихся в составе учебной группы со специально подготовленными преподавателями-тьюторами. Кейс-технологии используют компьютерные сети и современные коммуникации для проведения, конференций, консультаций, переписки и обеспечения обучающихся учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования¹.

Учебно-методические материалы, используемые данной группой технологий, имеют следующие характеристики²:

- системность, целостность и полнота комплекта учебных материалов, которые позволяют обучающемуся полноценно изучать дисциплину в условиях значительного сокращения очных контактов с преподавателем и отрыва от фундаментальных учебных библиотек;
- интерактивность всех учебных материалов, способствующая активизации самостоятельной подготовки обучающихся;
- ориентация на профессиональную деятельность обучающихся (особенно для дополнительного профессионального образования).

В кейс-технологии активно используются следующие средства обучения:

- программы обучения с методическими указаниями по выполнению контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ;

¹Лебедева М.Б. [и др.]. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов. – СПб, 2010. – 336с.

² Там же.

- фундаментальные печатные учебники и учебные пособия по каждой дисциплине курса;
- специальные печатные издания с тестами для самоконтроля и контроля;
- обзорные (установочные) аудио- или видеолекции по каждой дисциплине курса;
- лабораторные практикумы;
- электронные учебники и/или компьютерные обучающие программы по всем дисциплинам курса на компакт-дисках.

Важным условием кейс-технологий является периодическое проведение очных занятий с использованием комплексных форм, рассчитанных на практическое использование обучающимися приобретённых знаний и навыков и осмысления больших самостоятельных блоков учебного материала.

Отличительной особенностью дистанционного обучения является изменение роли педагогического работника в образовательном процессе. Разделение функций педагогических работников, разрабатывающих учебно-методические материалы, и педагогических работников, осуществляющих непосредственное руководство обучающимися и проводящие большую часть учебных занятий в очной форме обучения.

Компьютерные сетевые технологии

Данная группа технологий характеризуется широким использованием компьютерных обучающих программ, электронных учебников и учебных пособий, доступных обучающимся в глобальной и локальных компьютерных сетей (интернет). Удельный вес очных занятий и их роль гораздо меньше, чем в описанной ранее группе кейс-технологий.

Организация дистанционного обучения на основе этих технологий требует использования развитых специализированных программных средств (оболочек), позволяющих не только создавать, но и поддерживать электронные курсы, а также организовывать процесс обучения на их базе.

*Дистанционные технологии, в которых используются
телевизионные сети и спутниковые каналы передачи данных*

В их основу положен модульный принцип, предполагающий разделение дисциплины на замкнутые блоки, при освоении которых предусматривается оценка полученных знаний.

Современные образовательные организации, использующие дистанционные технологии, ориентируются на следующие модели, в которых используются как традиционные, так и современные технологии:

– *обучение по типу экстерната*. Данная модель обучения, ориентирована в основном для образовательных организаций среднего и высшего образования, и предназначена для обучаемых, которые по каким-то причинам не могут посещать очные учебные организации;

– *обучение на базе университета*. Данная модель предусматривает обучение на основе информационных технологий, включая компьютерные телекоммуникации. Подобная модель организации обучения характерна для многих ведущих университетов мира, которые используют в образовательной деятельности кейс-технологии;

– *обучение, основанное на сотрудничестве нескольких образовательных организаций*. Подобная модель предусматривает совместную разработку единых программ по ведущим дисциплинам. Каждая образовательная организация специализируется на организации определенных курсов. Это делает учебные программы более качественными и менее дорогостоящими. Основу обучения при данной модели, как правило, составляют электронные учебники;

– *обучение в специализированных образовательных организациях*. В данной модели подразумеваются центры, которые занимаются только организацией курсов дистанционного обучения и не используют других форм организации образовательной деятельности. В основе обучения лежит самостоятельная подготовка обучающихся с учебниками, учебными пособиями, специальной литературой, записями на аудио- и видеокассетах, компьютерными программами;

– *обучение с использованием автономных обучающих систем*. Обучение полностью базируется на радиопрограммах и телетрансляциях, а также на дополнительно рассылаемых пособиях на бумажных носителях. Данная модель позволяет охватить значительное количество желающих получить знания без применения дорогостоящей тех-

ники (персональные компьютеры и необходимые периферийные устройства);

– *обучение в виртуальной образовательной среде*. Данная модель достаточно проста и удобна как для обучающихся, так и для педагогического работника. Обучение осуществляется по индивидуальной образовательной траектории с возможностью прохождения одного, нескольких или всех курсов, представленных на сайте.

Достаточно распространенной классификацией моделей дистанционного обучения является классификация, созданная ЮНЕСКО. Она включает:

- единичную модель;
- двойную модель;
- смешанную модель;
- консорциум;
- франчайзинг;
- модель удаленных аудиторий.

Перспективы распространения дистанционных технологий:

1. Несмотря на наличие результатов многочисленных аналитических и экспериментальных исследований, дистанционное обучение в целом требует уточнения ряда положений и дополнительного выяснения отношения к различным формам образования, разработки юридической базы дистанционного обучения, уточнения тезауруса и содержания образования, обучающихся без отрыва от основной деятельности.

2. Отечественная система дистанционного обучения представляет собой интегрированную модель, основанную на апробированных образцах дистанционного обучения в мировой практике и учитывающую национальный компонент. Учёт опыта ведущих зарубежных центров дистанционного образования позволил выработать оптимальную модель, в меньшей степени подверженную ошибкам. В отличие от опыта зарубежных стран, отечественная система дистанционного образования строится как единая, охватывающая всё образовательное пространство России.

3. При организации дистанционного обучения не всегда имеются возможности оценки его эффективности по сравнению с традиционным образованием. Исследования показывают, что стоимость подготовки в нетрадиционных университетах, предлагающих обуче-

ние на расстоянии, может быть ниже, чем в традиционных образовательных организациях.

4 Особого внимания при дистанционном обучении требует организация учебного процесса, когда педагогический работник разрабатывает учебную программу, ориентированную главным образом на самостоятельное обучение обучающихся. Идеальная модель дистанционного обучения предполагает интегрированную образовательную среду с вариантным определением роли организационно-методических, технологических, педагогических компонентов.

5. Уровень организации контроля образовательной деятельности при дистанционном обучении зависит не столько от технической базы, сколько от правильно выбранной методики контроля обучающихся и грамотно сформулированных проверочных контрольных вопросов.

5.3. Преимущества и недостатки технологии дистанционного обучения

Преимущества дистанционного образования:

1. Дистанционное обучение позволяет обучаться в собственном темпе, исходя из собственных потребностей и личностных особенностей.

2. Дистанционное обучение позволяет не ограничивать себя в выборе образовательной организации.

3. Возможность самому составлять график обучения, расписание занятий, список изучаемых предметов и корректировку.

4. Обучение в максимально комфортной и привычной для нас обстановке.

5. Обучение в любое время и практически в любой точке земного шара.

6. Возможность обучения лиц, находящихся в удаленных труднодоступных регионах.

7. Возможность обучения инвалидов и людей с различными возможностями.

8. Возможность дистанционно инкогнито, в силу различных причин (возраст, положение, должность, стеснительность и т. д.).

9. Относительная дешевизна дистанционного обучения, по сравнению с традиционным обучением.

10. При использовании дистанционного обучения образовательная организация получает большое количество иностранных студентов и имеет возможность увеличить количество студентов за счет привлечения дистанционных слушателей из других стран и городов.

К недостаткам дистанционных образовательных технологий можно отнести:

- недостаточную разработанность стандартов качества дистанционного образования;
- отсутствие юридического оформления авторских прав дистанционных материалов;
- нерешённость проблем идентификации личности обучающегося;
- отсутствие реального общения педагогического работника с обучающимися;
- отсутствие жёсткой самодисциплины обучающегося;
- необходимость хорошей оснащённости компьютерными системами в домашних условиях;
- неполное соответствие обучающих электронных программ и курсов международным стандартам;
- невозможность дистанционного преподавания некоторых дисциплин;
- возможность хакерского вторжения в электронную базу данных.

Эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от квалификации и опыта педагогического работника, ведущего работу с обучающимися в интернете. Педагогический состав должен иметь универсальную подготовку: владеть современными педагогическими и информационными технологиями, быть психологически готовым к работе с обучающимися в новой учебно-познавательной сетевой среде. В настоящее время вопрос о том, какой должна быть структура и композиция учебного материала, остаётся открытым. Также остаётся проблемным вопрос об условиях доступа к курсам дистанционного обучения. Не решена проблема оценивания знаний «дистанционных» обучающихся, что декларирует создание нормативной правовой базы оценки знаний обучающихся.

Очень важным является то, что дистанционное обучение в условиях Российской Федерации является вопросом архиважным. В контексте информационных технологий наиболее простым вариантом является электронная почта, печатные материалы и видеокассеты.

Они доступны и могут широко использоваться. Однако для создания полномасштабного дистанционного обучения необходимо развитие информационных ресурсов, доступных по системам электронных телекоммуникаций, электронных библиотек и центров спутникового телевидения по всей стране.

Таким образом, дистанционное образование является одной из форм непрерывного образования, которая обеспечивает право человека на образование. Оно предоставляет равные возможности для обучения школьников, студентов (курсантов), гражданских и военных специалистов, безработных за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих образовательных организаций, отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации и других образовательных организаций. Кроме этого, дистанционное обучение даёт возможность получить основное или дополнительное образование без отрыва от трудовой деятельности человека.

В целом Российская Федерация располагает необходимыми ресурсами для перехода к разворачиванию национальной системы дистанционного образования. Это позволит не только обеспечить широким слоям населения нашей страны доступ к качественному образованию, но и даст возможность завоевать передовые позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте понятие «технологии дистанционного обучения».
2. В чем заключаются цель и задачи дистанционного обучения в современной системе образования?
3. Перечислите характерные черты дистанционного обучения.
4. Перечислите основные функции и формы дистанционного обучения. Раскройте их содержание.
5. Дайте характеристику компьютерным сетевым технологиям.
6. Каковы основные преимущества и недостатки технологии дистанционного обучения в настоящее время?
7. Опишите процесс организации дистанционного обучения обучающихся высшей школы.

Тема 6. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Понятие «интерактивная технология». Формы и методы воспитания, основанные на интерактивности.

6.2. Границы применения интерактивных технологий в воспитательном процессе.

6.3. Методолого-методические ориентиры использования интерактивных технологий в воспитательной работе образовательных организаций МВД России.

6.1. Понятие «интерактивная технология». Формы и методы воспитания, основанные на интерактивности

Как указывалось выше, применение понятия «технологии» к области воспитания дискуссионно, эффективность такой позиции напрямую зависит от методологических оснований, специфики его интерпретации. Гуманистическая ориентация и гуманитарные основания осмысления технологизации воспитательной работы нашли свое отражение в монографии Н. Ф. Гейжан и И. А. Сошниковой «Интерактивные технологии воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях системы МВД России» (СПб, 2019). В ней раскрыты вопросы теории и практики применения интерактивных технологий воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России; осмыслено понятие «интерактивные технологии», проанализированы их виды, описаны условия использования. Исследователи выявили следующие проблемы воспитательной работы в образовательных организациях МВД России: повторяемость форм мероприятий; формализм в их исполнении; перенасыщение количеством мероприятий; недостаточность условий для активности и самостоятельности обучающихся. Ими также описаны особенности воспитательной работы в образовательных организациях МВД России, к которым отнесены вовлеченность обучающихся в служебную деятельность; наличие сотрудников, ответственных за воспитательную работу с обучающимися; регламентация субъектов воспитательной работы уставными взаимоотношениями и нормативными правовыми актами. Эти знания стали отправной точкой в разработке программы внедрения интерактивных технологий в воспита-

тельную работу. В данной теме коротко передадим важные для данного учебного пособия позиции указанных исследователей.

«Понятие “интерактивный” (от англ. *interactive* — взаимодействие) подчеркивает необходимость взаимодействия и обратной связи в педагогическом общении. Первоначально оно связывалось с техническими средствами обучения, в частности, интерактивной доской, проекторами, позже с компьютерами и мультимедийной техникой.

Анализ научной литературы показал, что большинство современных исследований в области применения интерактивных технологий в образовательных организациях высшего образования связано с процессом обучения... Это вызвано сложностью в оценке результата воспитания. В то же время процесс воспитания фактически давно основывается на взаимодействии субъектов. Хотя сам термин “интерактивные технологии” в воспитании стал использоваться позже, чем в обучении.

К концу XX века в отечественной педагогике появился целый ряд учёных-практиков, которые строили свою деятельность на основе технологического подхода. Реализация их идей осуществлялась или в школах, или в профессионально-технических училищах. А. С. Макаренко описал и осуществил на практике технологию коллективного воспитания, используя для ее реализации различные формы и методы, с акцентом на самоуправление воспитанников. Его идеи продолжил и развил И. П. Иванов. Он первым применил технологии, разработанные А. С. Макаренко для работы в общеобразовательной школе»¹.

Авторы монографии на основе анализа различных концепций специалистов в области воспитания выделили «следующие признаки, объединяющие деятельность педагогов, разрабатывающих технологии воспитания.

Во-первых, личностно-ориентированный подход к воспитательному процессу. На первое место выходит личность обучающегося, которому дается свобода выбора в педагогически созданных условиях.

Во-вторых, принципы взаимодействия участников педагогического процесса: обучающихся и педагогов внутри коллектива основаны на «субъект-субъектной» парадигме воспитания. В основу работы

¹ Сошникова И. А., Гейжан Н. Ф. Интерактивные технологии воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях системы МВД России: монография. – СПб, 2019. С. 37

педагогов заложены принципы равенства, обязательной обратной связи, взаимовоспитания, взаимоуважения.

В-третьих, во всех концепциях просматривается расширение и укрупнение воспитательных целей. Авторы предлагают гармонично и всесторонне развивать личность обучающегося, а не отдельные ее черты или качества.

В-четвертых, подход к воспитанию, как к созданию условий для развития обучающегося. В связи с чем происходит отказ от давления на обучающихся, от методов принуждения и наказания.

В-пятых, опора на самоуправление и самостоятельность обучающихся, способствующих развитию их активности и самостоятельности»¹.

Результаты анализа были представлены в виде таблицы².

Таблица 8

*Сравнительный анализ концепций, технологий
и методов воспитания*

<i>Воспитательная концепция и ее цель</i>	<i>Используемые формы и методы воспитания</i>	<i>Формы и методы, основанные на взаимодействии (интерактивные)</i>
Технология коллективного творческого воспитания (Иванов И.П.) Цель воспитания — формирование активного, развитого в социальной, духовной и интеллектуальной сфере человека, который имеет твердую жизненную позицию	• коллективные творческие дела; • «творческие мастерские»; • праздники в учебном заведении; • сотрудничество в коллективе; • ответственность перед собой и коллективом	• коллективные творческие дела; • «творческие мастерские»; • праздники в учебном заведении; • сотрудничество в коллективе; • ответственность перед собой и коллективом
Системное построение процесса воспитания (Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.) Цель воспитания — создание условий для всестороннего развития личности	• поиск совместного идеала; • совместный поиск истины; • совместный анализ воспитывающих ситуаций; • творческая деятельность	• Ученическое самоуправление; • коллективная творческая деятельность; • диалог; • совместный анализ воспитывающих ситуаций» • совместные ученические педагогические сборы

¹ Там же. С. 41.

² Там же. С.42.

Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка (Рожков М. Н, Байбородова Л. В.) Цель воспитания — гармоничное развитие человека, как части социума	• убеждение; • стимулирование; • внушение; • требование; • коррекция; • воспитывающие ситуации; • метод дилемм; • упражнение; • самокоррекция; • социальные пробы; • рефлексия	• самоуправление внутри коллектива; • игра; • диалог; • самостоятельные действия учеников в решение сложных (проблемных) ситуаций
Системно-ролевая теория (Таланчук Н. М.) Цель воспитания — сформировать гармонически развитую личность, способную выполнять систему социальных ролей	• испытательные ситуации; • выбор опорных позиций; • адаптирование отношений и выработка их норм; • поэтапное усложнение взаимной ответственности; • ориентация на доверие и сотрудничество	• самоуправление в коллективе обучающихся; • диалог; • поэтапное усложнение взаимной ответственности; • доверие и сотрудничество
Формирование образа жизни, достойного Человека (Щуркова Н. Е.) Цель воспитания — формирование личности, которая сможет строить свою жизнь достойную Человека	• педагогическое общение; • педагогическая оценка поведения учащегося; • педагогическое требование; • педагогическое разрешение и создание конфликта в группе; • создание психологического климата в классе, группе; • групповая деятельность в классе; • создание ситуации успеха и неуспеха	• диалоговое воспитание; • рассказ ученика о своих переживаниях, чувствах, отношении к происходящему вокруг; • дискуссия; • ролевая игра
Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года (Правительство РФ) Цель воспитания — формирование нравственно, духовно развитой личности, обладающей необходимыми знаниями	• осуществление нравственного выбора; • ученическое самоуправление; • творческие дела; • благотворительные проекты; • различные формы самоорганизации; • познавательный туризм	• ученическое самоуправление; • творческие дела; • благотворительные проекты; • различные формы самоорганизации; • познавательный туризм

Основы государственной молодёжной политики в российской федерации до 2025 года Цель воспитания — формирование активного, самореализующегося человека на основах патриотизма, самоотдачи, ответственности	• коллективный труд добровольная волонтерская деятельность; • коллективная и индивидуальная творческая деятельность; • работа в поисковых отрядах; • патриотические проекты; • самоуправление в коллективах	• коллективный труд; • самоуправление; • самоорганизация; • проекты; • волонтерство
--	---	---

Как видно из таблицы, арсенал интерактивных форм и методов в области воспитания достаточно широк, однако ситуация выбора педагогом какого-либо варианта должен быть основан на понимании его возможностей, потенциала и рисков.

6.2. Границы применения интерактивных технологий в воспитательном процессе

Важным представляется тот факт, что каждое выбранное средство интерактивных технологий имеет свои возможности. Существуют разные классификации интерактивных технологий применительно ко всему образовательному процессу в целом.

Функциональный подход объединяет технологии и описывает особенности их применения в зависимости от масштаба возможностей.

Соответственно выделяются:

«1. Технологии с узким спектром возможностей — к ним относятся, например, составление и решение занимательных заданий, кроссвордов. Позволяют развивать интеллект обучающихся.

2. Технологии со средним спектром возможностей. К ним относятся соревновательные игры. Развивают эмоциональную и интеллектуальную сферу.

3. Технологии с широким спектром возможностей, такие как дискуссии, диспуты, ролевые игры. Одновременно воздействуют на мотивационную, эмоциональную и интеллектуальную сферу»¹.

Инструментальный подход разделяет их в зависимости от форм и методов, включенных в технологию:

1. Дискуссионные: групповая дискуссия, диспут, мозговой штурм, синектика (поиск аналогий поставленной задаче);

2. Исследовательские: проектный метод, метод кейсов («кейс-стади»), изучение конкретной ситуации;

3. Игровые: деловые игры, ролевые игры, творческие игры;

4. Тренинги: могут включать в себя все перечисленные формы и методы

Н. Ф. Гейжан и И. А. Сошникова обосновали авторскую классификацию интерактивных технологий воспитательной работы (см. табл. 9).

Таблица 9

*Классификация интерактивных технологий воспитательной работы*²

<i>Интерактивные технологии воспитательной работы</i>			
1. По концепции	2. По цели	3. По способу организации	4. По методам
Воспитание через коллектив Освоение социальных ролей	Формирующие: сознание, поведение, самооценку, ценности	Педагогический менеджмент Самоуправление	Коллективное дело Дискуссии
Единая образовательная среда	Формирующие: активность, самостоятельность, способность к саморазвитию	Проект	Дебаты
Единство ценностей		Тренинг	Решение проблемных ситуаций Нравственный выбор Деловые игры

¹ Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 (050706) — педагогика и психология. – 2-е изд., испр. – М., 2008. С. 137–138.

² Сошникова И. А., Гейжан Н. Ф. Указ. соч. С. 44, 46.

На основании анализа и понятийной работы Н. Ф. Гейжан и И. А. Сошникова дали определение интерактивных технологий воспитательной работы в образовательных организациях МВД России: «Это совокупность форм и методов воспитания (организации совместной деятельности воспитателей и обучающихся), которые объединены концептуальной идеей развития профессионала, конкретизированы в целях формирования профессионально-нравственной, активной, самостоятельной личности обучающегося, способной к развитию и самосовершенствованию»¹.

Исследователи также сделали акцент на необходимость занятия педагогом позиции воспитателя. «У него, как субъекта интерактивных технологий, появляются новые функции, которые становятся профессиональными. В педагогике в последние годы появились термины «фасилитатор» и «коуч». ... Фасилитатор (от англ. *facilitator* — посредник, ведущий, облегчающий путь) — это человек, отвечающий за соблюдение регламента и порядка работы в группе, обеспечивающий успешность работы. Коуч (от англ. *coach* — тренер) — специалист, проводящий тренинги. Появление данных профессий связано с использованием в воспитании интерактивных технологий.

Применяя интерактивные технологии, педагог перестает быть тем, кто односторонне доносит информацию до обучающихся. Он лишь предлагает «идею»: тему для обсуждения, задачу, возможность сделать нравственный выбор и т. п. Обучающиеся сами обсуждают предложенное и соотносят со своими интересами и возможностями. Каждый из них принимает участие в процессе: обмениваясь знаниями, идеями, высказывая свое мнение. Личный опыт обучающихся служит основой для совместного поиска необходимого решения или истины, а придание личностного отношения поставленной проблеме дает возможность активизировать эмоциональную сторону взаимодействия участников воспитательного процесса. Основой интеракции является диалог, обсуждение, в котором важна эмоциональная сторона. Выражение обучающимся отношения к полученной информации, «пропуск» ее через свои чувства и опыт, позволяют добиться максимального эффекта в ее восприятии, понимании и принятии. Интерактивные технологии позволяют реализовать «субъект-субъектное» построение взаимоотношений воспитателя и воспитанника, так как они

¹ Там же. С. 47.

находятся на равных позициях, а педагог является напарником в действиях обучающегося¹.

Вышеперечисленное позволяет выделить особенности интерактивных технологий²:

1. Обучающийся является активным участником процесса;
2. Все участники находятся в обязательном взаимодействии друг с другом;
3. Педагог перестает быть «информатором», а становится организатором и помощником, направляя и помогая;
4. Диалог и обсуждение, помощь и взаимопомощь являются приоритетными формами взаимодействия.

Таким образом, педагогу важно осознать свою мировоззренческую позицию, ценности воспитания, которые он предполагает транслировать молодым, сделать осмысленный выбор интерактивных технологий, в реализации которых и «распредмечивались» бы выбранные ценности — как общекультурные, так и профессионально значимые.

6.3. Методолого-методические ориентиры использования интерактивных технологий в воспитательной работе образовательных организаций МВД России

Н. Ф. Гейжан и И. А. Сошникова на основе анализа теории и практики воспитательной работы в образовательных организациях МВД России предложили программу внедрения интерактивных технологий, основанную на идее о «формировании активной личности специалиста, способной к саморазвитию и самосовершенствованию».

Применять интерактивные технологии воспитательной работы возможно как по патриотическому, так и по профессионально-нравственному и правовому направлению. Их внедрение позволяет решить общие задачи воспитания курсантов и слушателей, предусмотренные нормативными документами. Также возможно решить ряд частных задач по формированию у сотрудников подразделений по работе с личным составом знаний об интерактивных технологиях

¹ Одинокая М. А. Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе / М. А. Одинокая, Н. В. Попова. — СПб, 2016. — 257 с.; Рафикова Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов. — Казань, 2007. — 21 с.

² Сошникова И. А., Гейжан Н. Ф. Указ. соч. С. 48.

воспитательной работы и умений их использования; по формированию у курсантов и слушателей: активной жизненной позиции, навыков самостоятельного принятия решений и ответственности за них; умений конструктивного межличностного общения и взаимодействия; умений работы в команде; ценностных оснований нравственного выбора и решений нравственного конфликта...

Внедрение интерактивных технологий в воспитательную работу с обучающимися в образовательных организациях МВД России имеет психолого-педагогические предпосылки:

- учет направлений воспитательной работы, предусмотренных ведомственными нормативными правовыми актами (патриотическое, профессионально-нравственное, правовое);

- интересы и запросы обучающихся в сфере воспитания (решение вопросов профессиональных перспектив, повышение культурного уровня, решение нравственных конфликтов, осознание важности права и закона, реализацию патриотической позиции);

- уровень психолого-педагогической подготовленности воспитателей (в сфере обогащения мотивационно-ценностной ориентации обучающихся;

- формирования у них умения сочувствовать и сопереживать, формирование у них самоуважения, активности и самостоятельности)»¹.

Программа внедрения интерактивных технологий в воспитательную работу с обучающимися в образовательных организациях МВД основывается на принципах

- духовно-нравственного развития личности;

- позитивности, конструктивности и сотрудничества в процессе взаимодействия;

- сочетания традиционных и интерактивных форм и методов воспитательной работы;

- единства управления и самоуправления при проведении воспитательных мероприятий;

- использования современных средств коммуникации.

«Субъектами программы внедрения интерактивных технологий воспитательной работы являются одновременно сотрудники подразделений по работе с личным составом и курсанты (слушатели), что обусловлено системным подходом к воспитательному и образова-

¹ Там же.

тельному процессу, а также сложившейся в настоящее время “субъект-субъектной” парадигмой образования...

Первое направление программы — работа с воспитателями. Данное направление ориентировано на формирование у воспитателей знаний об интерактивных технологиях воспитательной работы и опыта их применения. Оно включает в себя спецкурс “Интерактивные технологии воспитательной работы”.

Второе направление программы — работа с курсантами и слушателями — направлено на повышение эффективности патриотического, профессионально-нравственного и правового воспитания курсантов и слушателей путем использования интерактивных технологий воспитательной работы. Данное направление включает в себя три блока:

- блок 1 “Создание проектов”;
- блок 2 “Самоуправление”;
- блок 3 “Нравственный выбор”. ...

Внедрение и использование интерактивных технологий воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России предполагает использование как традиционных (рассказ, лекция, беседа), так и интерактивных методов и форм работы (диалог, полилог, дискуссия, тренинг, проект, игра, работа в малых группах, квест, информационная коммуникация). Ожидаемым итогом программы внедрения интерактивных технологий воспитательной работы является повышение активности курсантов и слушателей, расширение их ценностной сферы, повышение их коммуникативных качеств, что влечет за собой повышение уровня их воспитанности как будущих сотрудников правоохранительных органов»¹.

«Внедрение интерактивных технологий в практику воспитательной работы требует специальной подготовленности воспитателей, прежде всего в расширении их мотивации, убеждений в значимости использования диалоговых, проектных форм и методов внеучебной деятельности. Наиболее продуктивной формой подготовки воспитателей является их участие в практических занятиях и тренингах...

Внедрение интерактивных технологий воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий, повышающих их

¹ Там же. С. 91–93.

эффективность. К ним отнесены: диалоговый формат; учет количественной и качественной составляющей группы; использование информационной коммуникации; принятие и осознание воспитателями значимости интерактивного формата работы; одобрение добровольности участия, активности и самостоятельности обучающихся»¹.

Более подробно ознакомиться со стратегией и тактикой использования интерактивных технологий в воспитательную работу образовательных организаций МВД России можно, обратившись к цитируемой в данной теме монографии указанных авторов. Ее ценность состоит в факте апробации программы внедрения интерактивных технологий, ее доказанной результативности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте специфику интерактивных образовательных технологий, определяющую их воспитательный потенциал.
2. Перечислите признаки, объединяющие деятельность педагогов, разрабатывающих технологии воспитания.
3. Из таблицы 8 выберите 2 позиции форм и методов, основанных на взаимодействии участников воспитательной работы, охарактеризуйте их. Объясните свой выбор.
4. Опишите потенциал и риски дискуссионных технологий.
5. Охарактеризуйте специфику роли педагога, организующего воспитательное взаимодействие с использованием интерактивных технологий.

¹ Там же. С.144–145.

Тема 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

7.1. Сущность и виды педагогических ситуаций.

7.2. Педагогические задачи в процессе обучения.

7.3. Решение педагогических задач в проблемных ситуациях.

7.1. Сущность и виды педагогических ситуаций

Составной частью педагогического процесса являются педагогические ситуации. Ситуацией называют совокупность внешних по отношению к человеку условий в конкретных обстоятельствах. Совокупность условий, существенно влияющих на обучение, воспитание, социализацию, называют ситуацией обучения, воспитания. Если такого рода ситуация специально управляется или создается для обучения и воспитания, она понимается как педагогическая. По сути, весь процесс обучения — это цепь непрерывных, перетекающих одна в другую, ситуаций, каждая из которых решает какую-либо педагогическую задачу.

В ситуации процесс обучения проявляется, конкретизируется, связывается с множеством условий. Они многообразны и характеризуются разной сложностью, противоречивостью, нередко конфликтностью. Педагогическая ситуация может быть запланированной или возникающей спонтанно. Любая из них — это момент взаимодействия преподавателя и обучающихся, который в идеале должен служить развитию всех субъектов, включенных в процесс обучения, в том числе и самого преподавателя. Как правило, это ситуация общения, из которой нельзя исключить ни преподавателя, ни обучающегося, ни членов учебной группы.

Следует учитывать, что на каждую конкретную ситуацию и состояние её участников, влияют не только присутствующие в данный момент субъекты, но и связанные с ними в процессе жизнедеятельности обстоятельства, которые в большой мере определяют направление и возможности дальнейшего движения ситуации, изменения поведения каждого в ней. Их множество, они характеризуют педагогическую среду, в которой осуществляется процесс обучения и воспитания. Это может быть руководство курса, факультета, образовательной организации; семья, друзья, коллеги, коллектив кафедры, перспективы, значимость нахождения в данной среде и т. п.

«Педагогическая (учебно-воспитательная, образовательная) ситуация — это реальная обстановка, в которой принимаются решения о способах педагогического взаимодействия и воздействия на обучающегося (воспитуемого) с тем, чтобы перевести его из исходного состояния обученности, воспитанности, подготовленности в качественно новое»¹. Собственно, переход в качественно новое состояние и понимается как развитие.

Если преподаватель планирует проведение лекции, то он, скорее всего, не только думает о содержании информации, но и о том, как материал будет воспринят обучающимися, чтобы он был освоен (то есть стал своим для них). И здесь нужно представить, предположить, какая информация будет знакома, а какую надо связать с личным опытом обучающегося; какой материал надо проиллюстрировать, обсудить, включить вопросы, интерактивное обсуждение. При этом каждый из этих запланированных приемов направлен на усвоение, развития. И каждый раз преподаватель из общения с аудиторией выносит для себя некий новый опыт, позволяющий корректировать свои дальнейшие действия или представление того же материала в новой аудитории.

То есть даже такая, казалось бы, ровно текущая и распланированная форма обучения, как лекция всё равно включает в себя множество ситуаций, которые преподаватель старается предусмотреть для достижения целей занятия. А если добавить сюда тот факт, что в каждой учебной группе собирается множество субъектов с разным типом мышления, особенностями мотивации и уровнем подготовленности, то почти на каждой лекции возникают ситуации незапланированные, спонтанные.

Конечно, возможен вариант, когда преподаватель читает свою лекцию, не заботясь об обратной связи, давая четкий текст под запись и требует четкого освоения конкретных формулировок, определений, законов и т. д. Взаимодействие и интерактивные методы обучения в этом случае сведены к минимуму. Казалось бы, педагогических ситуаций здесь возникать не будет. Есть процесс освоения информации с той или иной продуктивностью и эффективностью. Но это поверхностное суждение, потому что ситуации «неразвития» — это тоже ситуации, имеющие свои последствия: снижение мотивации на занятии, усталость, напряжение от однообразной работы. Причем этот отрица-

¹ Ефремов О.Ю. Педагогика: учебное пособие. – СПб., 2010. С. 277.

тельный эффект проявляется в состояниях и обучающихся, и самого преподавателя.

Таким образом, в педагогической ситуации проявляются и достоинства, и недостатки процесса обучения. Ещё в большей степени это проявляется в процессе воспитания, который неотъемлем от обучения. Мотивация, ценности, смыслы, цели деятельности, отношение к делу и людям — всё это включается в содержание обучения, особенно по гуманитарным предметам, и служит развитию личности обучающегося.

Процесс обучения сложен и протекает по определенным законам. В нем сталкиваются множества разнонаправленных, разноуровневых, разнотипных особенностей человеческой психики, природы усвоения и обучаемости, мастерства преподавателя. Эти «столкновения», не всегда проявленные, по сути, и образуют педагогические ситуации, которые перетекают одна в другую, вытекают одна из другой, быстро меняются, по-разному разрешаясь.

В структуру педагогической ситуации включается преподаватель, обучающийся и, в большой мере, учебная группа, которая может быть фоном или активным участником эмоционально-интеллектуального взаимодействия на занятии. Вспомните конфликтные или спорные ситуации на лекции и особенно на семинарских и практических занятиях. Обычно прояснение того или иного вопроса делит группу на сторонников или противников той или иной позиции. Чем острее ситуация, тем сильнее в неё вовлекаются другие обучающиеся (которые при этом могут вести себя пассивно). Такого рода столкновения вопросов, ответов, понимания, противостояния, несогласия являются развивающими условиями для всех, потому что развитие происходит именно при вложении усилия субъекта в процесс взаимодействия. Если кто-либо из группы во время обсуждения вопроса или спора, конфликта, остается равнодушным (занят своими делами, телефоном), значит, он выключен из развивающей ситуации.

Большинство педагогических ситуаций кратковременны, быстро осознаются, разрешаются, переходят в следующее звено цепочки взаимодействия, процесса обучения. Но часть из них не может быть разрешена быстро, в данное время. Это касается столкновения ценностей и уровня интеллектуального развития субъектов, различий в их мировоззренческих позициях и целях. Тогда мы говорим о проблеме, анта-

гонистических противоречиях. Ситуация выносится за пределы конкретного занятия и даже процесса обучения.

В педагогической ситуации сталкиваются мнения, суждения, оценки, эмоции, интеллектуальные способности, выдержка, доброжелательность и эгоизм включенных в неё субъектов. Важно понимать, что очень часто, особенно в незапланированных случаях, ситуация возникает из-за разногласий и взаимного непонимания, из-за разной значимости условий взаимодействия. Каждый его участник понимает её как реальную, хотя на самом деле она является воображаемой. Согласно теореме американского социолога, У. Томаса, если ситуация определяется субъектом как реальная (хоть она и воображаемая), она становится реальной по своим последствиям.

Формализуя вышесказанное, мы можем определить следующие сущностные признаки педагогической ситуации и её виды.

Педагогическая ситуация — это структурно-функциональная единица педагогического процесса. Её сущностью является противоречие, осознание, развитие, переход на новый уровень (знаний, отношений, опыта действия и взаимодействия).

Педагогическая ситуация — это совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых преподавателем или возникающих спонтанно в образовательном процессе. Это также тот факт, с которым преподаватель сталкивается в результате своих профессиональных действий.

Педагогическая ситуация рассматривается как активное взаимодействие личности и среды, если взаимодействие для них приобретает личностный смысл. Другое определение — это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъектов педагогического процесса и, шире, педагогической деятельности.

Это способ проявления воспитательных отношений в процессе обучения, направленный на развитие обучающегося как субъекта деятельности (сфера МОГУ, умею, знаю, способен), как личности (сфера ХОЧУ, интересно, полезно, нравится, ценно, есть смысл), индивидуальности (сфера НАДО, творчества, самоутверждения, самовыражения, самоограничения, ответственности).

Благодаря ситуативности воспитательные отношения обретают форму, границы существования, структуру и механизм развития.

В педагогике выделяются следующие виды ситуаций:

- ситуации деятельности, возникающие по поводу выполнения обучающимся учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;

- ситуация поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения курсантом правил поведения;

- ситуации отношения, возникающие в сфере эмоциональных, личностных отношений обучающихся и преподавателей, в сфере их общения в процессе взаимодействия.

Конкретные условия создания и возникновения педагогической ситуации проявляется в следующих характеристиках:

- ситуации мотивации — стимулирования, успеха и психологической поддержки, убеждения;

- ситуации обучения — проблемные учебные ситуации и ситуации решения проблемных учебных задач, ситуации выбора, ситуации риска, освоения новых способов деятельности;

- ситуации командной работы — помощи и взаимопомощи, соревнования и соперничества;

- ситуации общения с преподавателем — предъявления требований, ответственных решений, выражения веры и доверия проявления невнимания, переживания, обвинений и выдержки;

- ситуации оценки — критики и самокритики, самооценки;

- конфликтные ситуации — расхолаживания дисциплины и дезорганизации деятельности; угрозы и наказания, подчинения и неподчинения;

- тренинговые и игровые ситуации.

Педагогические ситуации классифицируют также по следующим признакам:

- по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);

- по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);

- по степени управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);

- по характеру противоречий (конфликтные, бесконфликтные, критические);

- по содержанию (создаваемые в целях обучения, воспитания, развития способностей, приобретения опыта);

- по характеру (дисциплинарные, междисциплинарные, обще-дидактические);
- по месту возникновения и протекания (на занятии, вне занятия, на практике);
- по участникам (между обучающимися, между преподавателем и обучающимися, между преподавателем и учебной группой).

В педагогике выделены типы поведения в проблемной (педагогической) ситуации. При первом типе человек может вообще не делать попыток разрешения ситуации из-за слабой для него субъективной значимости или при изменении им целей. При втором типе поведения человек использует ранее известные и применяемые им способы действия. Третий тип поведения связан с ситуациями, в которых человек вынужден формировать новые способы действия¹.

Главные элементы ситуации: цели субъектов, способы достижения цели и субъективные критерии оценки цели. Обратите внимание: по всем трем элементам в сознании преподавателя и обучающихся могут быть различия. Это происходит довольно часто, хотя и не всегда проявляется в процессе взаимодействия. Хотя бы потому, что иерархия подчинения в учебной ситуации чаще всего присутствует.

Анализ преднамеренно задаваемых ситуаций включен в планирование, выбор содержания и технологии учебного процесса. Намного сложнее выбор педагогом тактики поведения и действий в ситуациях спонтанных, часто непредвиденных. В простых случаях срабатывают стереотипные формы реагирования, которые зависят от стиля педагогической деятельности конкретного преподавателя. Замечания, ограничения, осуждение, блокирование мешающих форм с помощью угроз — применяются очень часто. Прежде всего потому, что на лекции, например, очень мало времени для освоения учебного материала. Отвлечение на незапланированные темы снижает продуктивность процесса обучения. В то же время часто служит воспитанию, подкреплению личностных характеристик, даёт опыт взаимодействия в случае его осознания, вывода на понятийный язык — что сейчас происходит или произошло, какой урок, вывод можно сделать и т. д.

Сложные ситуации, конфликтные отношения, возникшие в процессе обучения требуют более долгого времени, где необходим глубокий анализ случившегося.

¹ Ефремов О.Ю. Указ. соч. С. 276.

В педагогике разработан алгоритм анализа педагогической ситуации.

1. Анализ характера действия: было ли оно импульсивным, аффективным, произвольным, внушенным, нечаянным, бесполезным, негативистским, сознательным действием с непредвиденным результатом, умышленным действием.

2. Анализ мотива, определение возможных причин поступка. Здесь требуется необходимая (в соответствии с ситуацией) педагогическая диагностика, проникновение в психологию оппонента.

3. Поиск, осознание противоречия, которое лежит в основе данной ситуации. Оно может быть в интеллектуальной, эмоциональной сфере, на уровне психофизиологии, мировоззрения, образа-Я, самооценки и др.

4. Поиск точки опоры для решения данного противоречия: закономерности, особенности возраста, общения, некорректное поведение группы или преподавателя.

5. Постановка педагогической задачи.

6. Поиск стандартных и нестандартных вариантов её решения.

7. Четкое определение собственной педагогической позиции: что является критерием успешности решения ситуации.

8. Обоснование выбора решения.

9. Предварительная оценка возможных позитивных и негативных последствий данного решения.

10. Воплощение решения в практику взаимодействия с обучающимся.

При этом все эти десять этапов педагог должен пройти за секунды, поскольку обычно педагогическая ситуация возникает и проходит быстро. Опытный преподаватель может быстро оценить характеристики ситуации и продуктивно отреагировать. Но в нештатных ситуациях, ситуациях конфликта, который выносится за рамки занятия, можно провести более глубокий анализ произошедшего столкновения мнений или позиций.

В целом правила конструктивного общения, продуктивного выхода из конфликта или спора давно известны. Следование им позволяет любую ситуацию обращать на пользу развития и самосовершенствования всех субъектов, в неё включенным. Быть доброжелательным, уважать других, не унижать их своими оценками и сарказмами, не пытаться за каждым отрицательным поступком обучающегося ви-

деть только отрицательны мотивы; использовать опосредованные способ воздействия, развивать и анализировать опыт совместной деятельности, быть предусмотрительным и корректным со своей стороны — всё это снижает напряжение в общении.

Осознание педагогических ситуаций как звеньев образовательного процесса позволяет преподавателю более осознанно, аналитично строить свою профессиональную деятельность, что служит большей её эффективности и, соответственно, повышает удовлетворенность специалиста своим трудом.

Умение создавать педагогические ситуации, стимулирующие эффективное развитие личности — один из показателей профессионального мастерства преподавателя. Выйти из сиюминутной ситуации недостаточно. Важно видеть целостный образовательный процесс, постепенно на семинарских и практических занятиях лучше узнавать особенности личности и возможности каждого обучающегося позволяет преподавателю эффективнее выстраивать взаимодействие и способствовать достижению поставленных образовательных целей.

7.2. Педагогические задачи в процессе обучения

Обсуждая сущность и виды педагогических ситуаций, нам неоднократно пришлось сталкиваться с понятиями «решение ситуации» и «педагогическая задача». Это вполне понятно, потому что задача возникает внутри педагогической ситуации как этап её движения. По сути, постановка педагогической задачи — это этап разрешения проблемной ситуации. Можно ли выделить педагогическую задачу вне ситуации? Ответ, по-видимому, должен быть отрицательным, потому что любая задача определяется через цель и условия её достижения (вспомните уроки математики: всегда есть «дано» и «требуется доказать» или «найти», «вычислить», «преобразовать»). Педагогическая ситуация и определяет эти условия, то, что случилось, произошло; или преподаватель планирует осуществить, предполагая, что процесс занятия будет протекать предсказуемо. При этом условия могут быть благоприятными и неблагоприятными, как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи.

Осознание ситуации, соотнесение её с целями обучения и воспитания образуют педагогическую задачу. Это очень важное поло-

жение, ключевое и методологическое. Поведение людей в сложных ситуациях, как правило, бывает бессознательным, основанным на стереотипах, привычных способах реагирования, определяется позицией «старший – младший», «правило и его нарушение», «руководитель и подчиненный», «вы должны». Осознанность означает, что преподаватель, в каждый момент взаимодействия с обучающимися, понимает свою образовательную миссию — обучения, воспитания, развития, обогащения опыта деятельности и отношений. Причем цели этого процесса заложены в уровне его личностного развития и профессионализма.

Поэтому, чем более профессионален преподаватель, тем больше он осознаёт каждую конкретную ситуацию и вытекающую из неё педагогическую задачу в целостном образовательном процессе.

Результатом решения конкретной педагогической задачи всегда будет приращение, изменение, новообразование в форме знаний, умений и навыков, способов действий, форм поведения, видов деятельности и качеств личности. Задачи возникают всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению».

Итак, в задаче обычно фиксируется известное несовпадение между желаемым (целями) и действительным (реальной ситуацией). В задаче представлены не только цели, но и те обстоятельства, в которых они достигаются. Эти условия, как правило, накладывают на процесс достижения целей самые разные ограничения (дефицит времени, ресурсов, способов влияния, информации. Перевод проблемной ситуации в задачу возникает всякий раз, когда необходимо перевести обучающегося с одного уровня обученности, воспитанности на более высокий (сложный, обогащенный, осознанный, когда имеется множество способов решений и возникает необходимость выбора одного (лучшего) с точки зрения заданного целевого критерия, когда имеются объективные и субъективные ограничения в средствах и условиях достижения целей¹.

Подходя к вопросу о решении педагогических задач, следует учитывать, что в каждом случае это процесс сложный. Какие бы алгоритмы мы ни рассматривали, какие технологии ни использовали, не всегда можно получить однозначный и положительный результат,

¹ Ефремов О.Ю. Указ. соч. С. 279.

иногда он противоположен первоначальным целям. Это объясняется необозримым разнообразием человеческих индивидуальностей, включенных в образовательный процесс. Для иллюстрации можно привести систему факторов, влияющих на социализацию человека (его адаптацию к нормам и правилам жизни в обществе), что является одной из задач воспитания. В социальной педагогике широко известны четыре уровня факторов, влияющих на социализацию человека:

- «мегафакторы: космос, планета, мир;
- макрофакторы: страна, этнос, общество, государство;
- мезофакторы: регион, средства массовой коммуникации, субкультуры, тип поселения;
- микрофакторы: семья и семейное воспитание, соседство, группы сверстников.

Отдельно выделено влияние на социализацию религиозных организаций и религиозного воспитания, а также воспитательных организаций и социального воспитания»¹.

О системе обучения, врожденных способностях и обучаемости развивающегося человека, сложности его физиологической регуляции, профиле личности, особенностях индивидуальности каждого здесь даже речи не идет. А ведь все они через тысячи разнообразных нитей влияют на поведение и эффективность деятельности человека, в том числе в образовательном процессе.

Казалось бы, такое усложнение частного вопроса — решение педагогических задач, хотя бы и в сложной системе взаимозависимостей — излишне. Однако анализ продуктивности деятельности преподавателей, в том числе и в высшей школе, показывает далеко не отличный уровень. Устроение требований к преподавателям, разработка всё новых технологий обучения, конкретизация и расширение количества учебно-методических материалов в малой степени влияют на эффективность решения педагогических задач, в том числе и в процессе обучения, часто в силу их неопределенности и даже неразрешимости в конкретных условиях обучения.

Это не значит, что теория и практика педагогики не вносит своего вклада в типизацию педагогических задач, разработку технологий их решения. Но необходимо осознание имеющихся противоречий между требованиями и возможностями их выполнения.

¹ Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник / под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М., 2000. С. 72.

О.Ю. Ефремов характеризует педагогические задачи с точки зрения их сложности и трудности.

Сложность задачи определяется объективными свойствами проблемной ситуации, составом её элементов и числом связей между ними, степенью их изменчивости и неопределенности.

Трудность задачи заключается в том, что отражение сложности ситуации субъективно воспринимается человеком как *трудность*, мера переживания которой зависит от его индивидуально-психологических особенностей, наличия опыта, уровня развития интеллекта, общей подготовки, знаний, умений, навыков, отношения к задаче и др. *Трудность* — это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов задачи.

Ранее мы говорили о том, что образовательный процесс состоит из множества ситуаций, постоянно сменяющих друг друга. Длительность периода обучения означает, что количество и разнообразие конкретных педагогических задач чрезвычайно велико. Разобраться в них можно только с помощью классификаций, типологий, видов.

Обсуждая ситуации в процессе обучения, мы уже ознакомились с их разнообразием. Каждая педагогическая задача будет относиться к какой-либо ситуации, при том, что они ещё могут быть комбинированными.

Обратитесь ещё раз к алгоритму анализа педагогической ситуации. Постановка педагогической задачи там стоит лишь на пятой позиции, и дальнейшие действия преподавателя относятся именно к решению поставленной задачи: поиск стандартных и нестандартных вариантов её решения; определение собственной педагогической позиции по критериям успешности решения ситуации (по сути, уже задачи); обоснование выбора решения; предварительная оценка возможных позитивных и негативных последствий данного решения. И лишь в завершении — воплощение решения в практику взаимодействия с обучающимся.

Таким образом, необходимо учитывать, что постановке и решению педагогической задачи предшествует анализ ситуации как выявление условий, в которых задача будет решаться.

Типология решений педагогических задач представлена во многих учебниках и учебных пособиях, поскольку эта тема активно разрабатывалась педагогами и психологами с пятидесятых годов прошлого века, таких как В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев,

А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин. В дальнейших исследованиях эта тема расширялась, обогащалась конкретикой, обрала новую терминологию. Но основные виды решения педагогических задач являются устойчивыми, переходят из учебника в учебник.

По масштабу целей выделяются задачи:

- стратегические, определяющие цели обучения, профессиональной подготовки, воспитания качеств, требуемых от выпускника образовательной организации;
- тактические, связанные с долговременными отношениями и взаимодействием преподавателя в одной и той же учебной группе;
- оперативные, ситуативно возникающие в целях изменения обстоятельств, ситуаций, влияющих на эффективность конкретных занятий.

В зависимости от этапа педагогической деятельности выделяются решения-цели, решения-концепции; решения-прогнозы, организационные решения, контрольно-оценочные, коррекционные решения.

По степени определенности ситуации и вытекающей педагогической задачи называются эвристическими, алгоритмическими, детерминистическими, вероятностными.

В педагогической литературе и, особенно, в интернете можно найти ещё множество видов и типов педагогических задач и путей их решения. Все они связаны с видами педагогических ситуаций и целями педагогической деятельности, её этапами и мастерством преподавателя. Но для понимания сути вопроса полезнее освоить некоторые психологические знания, которые помогают понять природу конфликтных ситуаций в образовательном процессе и, соответственно, помогают более грамотно решать педагогические задачи.

Прежде всего сложные и трудные педагогические задачи возникают там, где «прогибаются», «истончаются» или не сформированы регулятивные процессы преподавателя и/или обучающегося. К такого рода процессам относятся мотивация, локализация контроля¹ и самооценка. Комбинация этих факторов в сочетании с уровнем интеллекта образует стрессоустойчивость человека и напрямую влияет на эффек-

¹ Локализация контроля или «локус» контроля — понятие в психологии, характеризующее свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним, либо только внешним факторам. Тесно связана с ответственностью за свои выборы, действия, решения.

тивность педагогической деятельности¹, а также порождает внутриличностные конфликты, которые ведут к различным неадекватным для конкретной ситуации формам поведения.

Схематично возникновение внутриличностных конфликтов может быть представлено следующим образом: конфликт между «хочу» и «хочу»; между «хочу» и «не могу»; между «хочу» и «нужно»; между «могу» и «не могу»; между «нужно» и «не нужно»; между «нужно» и «не могу»². Любое из этих противоречий — при ослаблении механизмов саморегуляции — может вызвать внутреннее напряжение, раздражение и даже агрессию в процессе взаимодействия на занятии со стороны как педагога, так и обучающегося. Каждый из вас может привести множество ситуаций из учебной практики в школе и в вузе, осознав причину известных вам столкновений и конфликтов на уроках.

Для деформации механизмов саморегуляции имеют значение и другие факторы. Сфера профессионального труда преподавателя «это арена преодоления множества противоречий. И прежде всего это противоречия между следующими факторами: динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению; динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию; личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения; растущим объемом актуальной информации и часто по-прежнему рутинными способами её переработки, хранения и передачи; потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя... и др.»³.

Анализ противоречий педагогического процесса позволил выделить три их группы⁴:

— к первой группе относятся противоречия, движущие развитие воспитуемого — между сознанием и поведением, сознанием и чувствами, между долгом и поведением, между притязаниями и реальными возможностями, между старыми возможностями и новыми по-

¹ Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. — М., 2002. С. 270.

² Юренкова В.А., Душкин А.С., Кораблев С.Е. Психология конфликта: учебное пособие. — СПб, 2014. С. 32–33.

³ Мандель Б.Р. Педагогическая психология: учебное пособие. — М., 2015. С. 272.

⁴ Стефановская Т.А. Классный руководитель. Функции и основные направления деятельности. — М., 2006. С. 128.

требностями, между новыми задачами познания и усвоенными ранее способами мышления;

– ко второй группе относятся противоречия, осложняющие взаимодействие педагога с воспитанником — между требованиями педагога и реальными стремлениями воспитанника, между содержанием, а также методами, формами обучения и воспитания и принятием их воспитанником, между оценкой и самооценкой;

– к третьей группе относятся противоречия, связанные со структурой педагогической деятельности — несоответствие цели и содержания деятельности, несоответствие конкретных задач и средств их достижения, несоответствие содержания деятельности и форм ее организации; качество преподавания.

Большое разнообразие педагогических ситуаций и вытекающих из них педагогических задач, а также причин их определяющих, разработано довольно подробно, но преимущественно применительно к условиям дошкольного, школьного, реже начального профессионального образования. Очень мало исследований, раскрывающих эту проблему в условиях высшей школы и ведомственного образования. Общий алгоритм анализа ситуаций и решения задач выявлен. Типичные характеристики касаются всех уровней образования. Однако выбор технологий и методов их решений требует учета особенностей образовательной организации и уровня конфликтности ситуации¹.

7.3. Решение педагогических задач в конфликтных ситуациях

Любая педагогическая ситуация и вытекающая из нее педагогическая задача являются «кирпичиком», звеном образовательного процесса. Сила и слабость этих звеньев различаются, и в большой мере зависят от способностей и умений преподавателей продуктивно решать созданные и спонтанные задачи в разных ситуациях. Эти способности необходимо развивать, умения — формировать, анализируя опыт своей работы.

«В.А. Якунин приводит статистически значимые результаты специального исследования (М. М. Кашапова), в котором показано, что почти половина обследованных преподавателей-практиков и будущих педагогов не могут увидеть, сформулировать проблему в возникшей

¹ Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н.Ф. Гейжан и др.]. – СПб, 2023. С. 195.

педагогической ситуации (на репрезентативной выборке было собрано 1 347 реальных педагогических ситуаций, из которых была создана единая модель для сравнения ответов). Доказано, что одна и та же проблемно-педагогическая ситуация может оцениваться разными преподавателями: как профессиональная (личность и поведение обучающегося оценивается в нем с точки зрения соответствия их будущей профессиональной деятельности); как педагогическая (оцениваются действия педагога, его ошибки и успехи); дидактическая (оцениваются учащиеся по особенностям их учебной работы); социально-психологическая (внимание смещается на межличностные отношения участников ситуации); мотивационная (выявление причин, мотивов, стремлений и желаний, вызвавших тот или иной поступок или действия субъектов); этическая (соответствие поведения и поступков моральным нормам); обобщенная (ситуация относится к числу типичных: так поступают неразвитые, много о себе думающие и т. п.)»¹.

Наиболее часто и практики, и будущие преподаватели использовали мотивационный, дидактический, социально-психологический и этический критерии. С точки зрения профессиональных ценностей, составляющих конечную цель обучения, педагогические ситуации преподавателями определяются совсем редко. Очевидно, что значительное количество непродуктивных решений проблемно-педагогических ситуаций связано именно с тем, что преподаватели не соотносят ситуативные педагогические проблемы с конечными целями обучения².

Это важное заключение. Действительно, если мы хотим, чтобы любая проблемная ситуация стала развивающей, ее нельзя рассматривать и решать только в рамках сиюминутных и сегодняшних условий. Конечная цель обучения должна присутствовать, учитываться преподавателем в каждом случае. В идеале, разбор проблемной ситуации должен осуществляться с использованием всех критериев — и мотивационного (почему так произошло), и социально-психологического (как мы будем строить наши отношения дальше), и этического (хорошо ли это, правильно ли, полезно ли для будущего), и дидактического (роли преподавателя и обучающегося), и педагогического (самооценки каждого субъекта проблемной ситуации), и обобщенной (кому

¹ Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. — СПб, 1998. С. 559.

² Там же.

свойственно так поступать), и профессиональной (как такое поведение и действие связано с качествами будущего специалиста).

«Тогда можно добиться полимотивированности и роста самосознания, приращения опыта взаимодействия в разных ситуациях. В учебном процессе преподаватель является ведущим организатором общения, именно он определяет характер отношений и взаимодействия на занятии. От его умения и адекватной самооценки, педагогической грамотности зависит возможность продуктивного решения задачи. В противном случае может развиваться конфликтная ситуация.

Конфликт — столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, выраженное в обостренной, жесткой форме.

По типу конфликты могут быть продуктивными (конструктивными); при их разрешении происходит движение вперёд. Деструктивный тип тормозит развитие, поскольку вызван ошибочным восприятием ситуации.

По виду выделяются конфликты внутриличностные, межличностные, межгрупповые; кратковременные и затяжные, явные и скрытые»¹.

По форме конфликт выражается в недовольстве, разногласии, противодействии, противоборстве, разъединении. В педагогике выделяются такие способы разрешения конфликтов, как двусторонний анализ, шутка, подавление, ультиматум, компромисс, принесение извинений, авансирование личности, прощение, поручительство, организация успеха в деятельности воспитанника, обращение к третьей стороне, моральная поддержка, временный разрыв связи, проявление эмпатии, переключение внимания и др.²

Степень выраженности конфликта определяется степенью значимости требований, выдвигаемой каждой стороной в ситуации взаимодействия.

¹ Гейжан Н. Ф., Бородавко Л.Т. О решении педагогических задач в проблемных (конфликтных) ситуациях // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2021): материалы международной научно-практической конференции, (Санкт-Петербург, 16 апреля 2021 года). — СПб, 2021. — С. 188–193.

² Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. — 3-е изд. — М., 2008. С. 169.

«Субъективными причинами возникновения конфликтных ситуаций со стороны обучающихся могут быть: несоответствие поступков обучающихся нормам, принятым в данном сообществе, расхождение личных интересов и целей обучения, задаваемых извне; индивидуальных и коллективных целей; противоречия между личным вкладом в общее дело и уровнем притязания на социальное признание; недостатки прошлого опыта общения и множество других. Со стороны педагога причинами конфликта часто выступают его неправильное и ригидное¹ собственное поведение; педагогический эгоцентризм (нежелание видеть обучающегося в качестве активного и равноправного субъекта деятельности, общения и поведения)»².

Педагогические конфликты могут быть широкие и узкие (по числу вовлеченных участников учебного процесса), острые и поверхностные (по силе эмоциональной напряженности), внешние и внутренние (по форме выражения), устойчивые и ситуативные (по длительности).

В условиях образовательных организаций МВД России преподавателю важно иметь в виду внутренние конфликты — и свои и обучающихся. Внутренний конфликт отличается от внутриличностного, о котором речь шла выше. Он имеется, но не проявляется. В условиях субординации, уставных отношений нередко такого рода конфликты подавляются, вызывают внутренне недовольство, раздражение, которое накапливается и может привести к острому конфликту (взрыву) или к соматическим заболеваниям. Поэтому любые конфликтные ситуации, возникающие в процессе обучения, важно осознавать, обсуждать, искать способы продуктивного разрешения.

В связи с обсуждаемым вопросом полезно познакомиться с исследованием типов поведения педагогов в конфликтных ситуациях³. Автором выделено шесть типов поведения педагога в конфликтной ситуации.

Первый тип обозначен как «репрессивные меры». Агрессивное, вызывающее поведение педагоги пытаются подавлять с помощью

¹ Ригидность в психологии — это затрудненность или невозможность изменения программы деятельности в ситуациях, требующих её перестройки.

² Гейжан Н. Ф., Бородавко Л.Т. Указ. соч. С. 189.

³ Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1986. — 252 с.

применения репрессивных мер — угроз, наказаний, удалений с занятия, обращения к руководству и т. д.

Второй тип — «игнорирование конфликта». Преподаватель продолжает вести занятие, как если бы ничего не произошло (отметим, что это возможный, но имеющий негативные последствия вариант, особенно, если мотивом поступка является желание досадить преподавателю; нежелательное поведение может усилиться).

Третий тип поведения педагога в конфликтной ситуации обозначен как «ролевое воздействие». Общение выводится на уровень формального, в рамках роли «преподаватель — обучающийся». Каждая роль имеет набор определенных правил, которые должны выполняться в процессе взаимодействия. Попытка вернуть ситуацию на занятии в рамки ролевого поведения определяется как стремление положительного решения конфликта со стороны преподавателя.

Четвертый тип — «стимул к собственному изменению». Это способ действий в конфликтной ситуации, когда преподаватель меняет собственное поведение по отношению к обучающемуся, например, соглашается с ним, просит извинения, рассматривает как возможную точку зрения.

Пятый тип — «выяснение мотивов». Это реакция преподавателя на конфликт, при котором главное внимание направляется на выяснение причин и мотивов его возникновения.

Шестой тип — «рефлексия». Это такой тип поведения преподавателя, при котором главное внимание уделяется рациональному решению конфликта.

Обсуждаемое исследование значимо ещё тем, что автор сопоставил успешность педагогов с типами поведения в конфликтных ситуациях.

Психозащитные техники в решении педагогически сложных проблемных ситуаций В.А. Якунин определяет как неконструктивные механизмы в педагогическом общении¹.

В целом способы решения проблемных ситуаций в конфликтологии разработаны очень подробно. Изучены стратегии их разрешения, такие как сотрудничество, избегание, компромисс, соперничество, приспособление (уступка). Но каждая стратегия для педагога должна быть наполнена множеством знаний, подкрепленных опытом анализа и самоанализа.

¹ Якунин В.А. Указ. соч. С. 563.

Глубокий психологический анализ конфликтов в сфере взаимодействия, в том числе педагогического, представлен в учебном пособии Е.А. Климова. Ведущей идеей этой работы является утверждение, данное уже во введении: «Свойства человека как субъекта — одна из реальностей мира». Поэтому именно эти свойства могут вступать в противоречие и вызывать конфликтные ситуации, которые рассматриваются в пяти главах «Разлады в связи со стереотипами сознания и совести», «Разлады на уровне личностных процессов (направленности, характера, самосознания)», «Конфликтующие реальности в связи с некоторыми индивидуальными свойствами человека», «Конфликтующие реальности на уровне процессов познания», «Конфликтующие реальности на уровне человека как субъекта деятельности». Пересказать содержание этого пособия нет возможности, но обратить на него внимание полезно¹: его автор — доктор психологических наук, академик — ведущий специалист в области психологии труда, индивидуального стиля деятельности и развития профессионального самосознания.

В заключение раздела о решении педагогических задач в проблемных ситуациях следует отметить, что долгое время конфликты, особенно педагогические, считались нежелательным явлением в образовательном процессе. Психолого-педагогические рекомендации были направлены на их конструктивное преодоление, формирование умений осознавать и решать конфликтные ситуации. Эта задача остается актуальной. Однако исследования последнего времени утверждают и положительные стороны конфликтов в педагогическом взаимодействии, поскольку их осознание является важным условием развития и формирования коммуникативных умений, опыта преодоления и саморегуляции участников конфликтной ситуации. Конфликт понимается как объективное явление действительности, как противоречие, позволяющее оценивать и изменять формы поведения и взаимодействия.

Трудности их разрешения связаны со сложностью психологических механизмов обучения и взаимодействия в образовательном процессе. Поэтому глубокое освоение основ педагогической психологии для будущего преподавателя более чем желательно.

¹ Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): учебное пособие. — М., 2001. — 192 с.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как связаны между собой педагогическая ситуация и педагогический процесс?
2. Назовите сущностные признаки педагогической ситуации. Что входит в ее структуру.
3. Назовите виды педагогических ситуаций по разным основаниям — условиям создания и возникновения, по степени управляемости определенности.
4. Перечислите составляющие алгоритма анализа педагогических ситуаций.
5. Как соотносятся педагогическая ситуация и педагогическая задача?
6. Какие факторы влияют на продуктивное решение педагогических задач в процессе обучения?
7. Дайте характеристику педагогическим задачам и путям их решения из собственного опыта обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебном пособии рассмотрены наиболее важные вопросы, связанные с решением задач повышения эффективности процесса обучения в высшей школе.

Издание содержит всесторонний анализ педагогических технологий, раскрывает современные подходы к определению сущности данного феномена, основные характеристики и специфические признаки, методологические подходы и методические основания к осмыслению и конструированию педагогических технологий в образовательном процессе высшей школы.

Изучив данное пособие, обучающиеся и педагогические работники получают общее представление о научных основах разработки, внедрения и классификации технологий профессионально ориентированного обучения, о сферах их распространения и особенностях реализации в работе с различными категориями обучающихся в ведомственных образовательных организациях.

Представленный в учебном пособии темы обеспечивают интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности и познавательного интереса обучающихся в области современных педагогических технологий и образовательного процесса в целом.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная:

1. Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России: учебное пособие / Т.В. Мальцева, О.М. Боева, Ю.Б. Макаренко. – Москва: Академия управления МВД России, 2021. – 80 с.
2. Мандель Б.Р. Педагогика: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 287 с.
3. Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / Н.Ф. Гейжан, А.С. Душкин, А.А. Кочин [и др.]. – Санкт-Петербург: СПбУ МВД России, 2023. – 236 с.
4. Педагогика высшей школы: учебник. – 2 изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. – 340 с.
5. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы: учебник. – Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. – 248 с.
6. Теория обучения и педагогические технологии: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – 204 с.

Дополнительная:

1. Власова Т.И. Общая педагогика: традиции и инновации в предметной дидактике: учебное пособие. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 104 с.
2. Гейжан Н.Ф., Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогика: учеб. наглядное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 68 с.
3. Образцов П.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / П.И. Образцов, А.И. Уман, М. Я. Виленский; под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Изд-во Юрайт, 2017. – 271 с.
4. Педагогика: практикум. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2017. – 96 с.
5. Педагогика: учебник / под общ. ред. Н.Ф. Гейжан. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. – 310 с.

6. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 163 с.

7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва: КНОРУС, 2013. – 432 с.

8. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. Л. Рыбцова [и др.]. – Москва: Изд-во Юрайт, 2018. – 90 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Глоссарий

В этом разделе читателю предлагается ознакомиться с понятийным аппаратом современной отечественной области педагогических технологий. Надеемся, что приведенные ниже интерпретации теоретиков и практиков значимых для высшей школы явлений и процессов станут отправной точкой для собственного творческого движения в области технологизации образовательного процесса, ориентированной принципами гуманизации и гуманитаризации.

«Основные определения педагогической технологии»

«Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Т. Б. Лихачев).

Педагогическая технология — содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько).

Педагогическая технология — составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов)

Педагогическая технология — продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса (В. М. Монахов).

Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология — системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Таким образом, понятие «педагогическая технология» функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы принципов, способов и алгоритмов

педагогической деятельности, и в качестве реального процесса обучения»¹.

*«Теоретические основы развития педагогических систем
и технологий»*

Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогическая система общеобразовательной школы (учреждения образования) — целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса.

Авторская педагогическая система (школа) — педагогическая система (образовательное учреждение), в основе которой лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором (ученым, директором школы, педагогическим коллективом и другими).

Технологический подход к обучению и воспитанию — конструирование педагогического процесса в общем виде, представление его в форме алгоритма, без учета специфики отдельных шагов.

Технологический подход к обучению — точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Педагогическая технология — научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия.

¹ Современные образовательные технологии в вузе: справочник / авт.-сост. О.Н. Хохлова. – Тверь, 2011. С. 6.

Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий

Педагогическое проектирование — необходимый начальный этап в организации педагогического процесса, связанный с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия педагогов и учащихся.

Педагогическая диагностика — процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия.

Педагогическое прогнозирование — предвидение будущего состояния объекта проектирования (педагогического процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики.

Педагогическое моделирование — разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их достижения. Реализуется через воспроизведение характеристик некоторого педагогического явления на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения.

Создание педагогического проекта (собственно педагогическое проектирование) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. р Педагогическое конструирование — дальнейшая детализация созданного проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

Технология осуществления педагогического процесса — совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности учащихся, стимулирования их активности, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

Технология педагогического целеполагания — система действий педагога, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития учащихся.

Цель (в контексте технологического подхода) — норма, предписывающая представление о результате, или образ желаемого результата.

Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности... — система действий педагога, направленных на формирования и развитие этой мотивации.

Интерииоризация — процесс формирования внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом.

Рефлексия в педагогическом процессе — процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого»¹.

«Технологии в основе реализации компетентностного подхода»

«Технология процессуальной ориентации — суть технологии сводится к обучению «научению» учащихся простраиванию индивидуальной социальной траектории.

Технология формулировки проблемы — суть технологии сводится к обучению выявления собственных проблем, принятию их как проблемы и проектированию способов их решения.

Технология, основанная на собственном опыте — суть технологии сводится к обучению субъектов использованию своего накопленного опыта в решении как образовательных, так и социальных и житейских проблем.

Технология обучения мышлению — суть технологии сводится к развитию мыслительных операций (умозаключения, обобщения, систематизации, классификации, анализа, синтеза, формулировки выводов).

Технология разработки стратегий обучения — суть технологии сводится в обучения субъектов умению простраивать собственные стратегические линии обучения.

Технология интерпретации данных — суть технологии сводится к обучению способам интерпретации данных статистического и фактического характеров.

Технология применения правил и принципов — суть технологии сводится к обучению умениям использовать существующие пра-

¹ Педагогические системы и технологии: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик. — Минск, 2010. — 196 с.

вила (предметного знания) (социального характера) в решении учебных и социальных задач, способствуют развитию дисциплинированности и социальной ответственности.

Технология развития нового проблемного видения — суть технологии сводится к обучению выявлению новых проблем, возникающих в изменяющихся социокультурных ситуациях, в новых учебных контекстах.

Технология обучения через развертывание различных сюжетных линий — суть технологии сводится к обучению интерпретации сюжетных линий в процессе решения учебных проблем, учебных задач, а также задач социального характера.

Технология формулирования понятий — суть технологии сводится к отработке умений конструирования определений понятий при опоре на развертывание формулы

$P = P_p + ds$, где

P – понятие, P_p – родовое понятие, ds – существенные признаки»¹.

¹ Малыхина Е.В. Педагогические технологии как основа научно-педагогической программы развития профессиональных компетентностей специалистов социозащитных учреждений // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы IV Международной научно-практической конференции. – СПб; Тюмень, 2014. С. 48.

Учебное издание

Илакавичус Марина Римантасовна,
доктор педагогических наук;
Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Филипенко Елена Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент;
Витольник Галина Адамовна,
кандидат педагогических наук, доцент;
Новикова Юлия Андреевна,
кандидат юридических наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

Редактор *Свикиш Н. О.*
Компьютерная верстка *Свикиш Н. О.*
Дизайн обложки *Шеряй А. Н.*

ISBN 978-5-91837-722-2



EDN LPSGDU



Подписано в печать 19.05.2023. Формат 60×84 ¹/₁₆
Печать цифровая 9,25 п. л. Тираж 50 экз. Заказ № 43/23

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1