

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**Государственное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Факультет повышения квалификации
преподавателей высших и средних специальных учебных
заведений**

М.А. Ковардакова, С.Г. Новиков, Н.Б. Шмелева

**Педагогические технологии высшего образования:
традиции и инновации**

**Учебно-методическое пособие по педагогике высшей школы для
аспирантов**

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Современная вузовская лекция	7
Раздел 2. Технология модульного обучения	16
Раздел 3. Технология полного усвоения знаний	18
Раздел 4. Коллективный способ обучения (КСО)	20
Раздел 5. Кейс-технология	23
Раздел 6. Технология «Портфолио»	29
Раздел 7. Технология развития критического мышления	35
Раздел 8. Технологии мастерских	38
Раздел 9. Дидактическая игра	43
Раздел 10. Технологии дистанционного обучения	48
Литература	57

Введение

Совершенствование современных образовательных технологий является сегодня одним из ведущих направлений развития системы профессионального образования. Такое внимание к этому направлению можно объяснить, прежде всего, тем, что попытки решить проблемы профессионального образования путем преобразования только содержания не достигают своих целей. Существует необходимость согласования используемых технологий обучения и требований современной практики образования специалистов, усиления их концептуального и рефлексивного потенциала.

Изменения, происходящие во всех сферах нашего общества, актуализируют новые требования к подготовке специалистов в любой области. Растет спрос на инициативного и творческого работника, способного к самостоятельному выстраиванию собственной деятельности на всех ее этапах. В силу этого перед системой высшего профессионального образования стоит задача максимального раскрытия и развития активного преобразовательного творческого потенциала каждого участника образовательного процесса, его качеств личности, как субъекта деятельности, индивидуальности. Именно поэтому приоритет сегодня за такими формами образования, которые сближают процессы познания с реальным поведением человека в мире, где он сам прогнозирует, принимает решения, эмоционально переживает результат, отвечает за него перед собой и перед другими.

Поскольку на сегодняшний день чисто репродуктивный уровень является уже недостаточным, то и используемые технологии должны быть направлены на формирование у будущих специалистов любой области опыта поисковой, эвристической деятельности, способности видеть и разрешать проблемы, быть в диалоге.

Термин «технология» стал применяться в образовании сравнительно недавно и сначала появился в Западной Европе, но сегодня он уже почти общепринятый. Так, в документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как 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.

О технологии обучения можно говорить тогда, когда оно обладает следующими признаками:

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

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

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

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

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

Воспитательный эффект. Образовательная технология должна быть нравственно оправданна, способствовать гуманистическому и творческому развитию обучающегося [12].

Технология обучения подчинена его содержанию. Это способ (или способы) реализации содержания обучения, включающий (включающие) в себя формы, методы и средства обучения, благодаря которым осуществляется целенаправленная учебная деятельность, результатом чего становятся знания, умения, навыки, развитие познавательных способностей и овладение профессиональным опытом и мастерством. В эффективных образовательных технологиях фиксируются целесообразные, оптимальные шаги, этапы, ступени достижения конкретных и общих целей образования в их иерархии и преемственности.

Разные технологии обучения, как показывают исследования и образовательная практика, по-разному влияют на отношение обучающегося к предмету и усваиваемость знаний в процессе занятий. Показателями эффективности технологий обучения являются:

- ориентация на учет возрастных, интеллектуальных и психологических особенностей обучающихся, мотивационный потенциал;
- создание положительного эмоционального фона обучения;
- реализация принципа партнерства, сотрудничества, диалога между обучаемым и обучающимся;
- способность побудить обучающихся к активности, включить резервы памяти и сотворчества;
- вовлеченность широкого арсенала технических, мультимедийных средств обучения;
- итоговый результат после окончания занятий и в будущем — удовлетворенность обучающегося.

Принято выделять три типа образовательных технологий: традиционные, инновационные, информационные, даже определяют норму их

распределения (по 33% каждая). Однако на практике такое процентное распределение вряд ли возможно. Ведь чаще всего в рамках одного занятия используется не одна, а две, иногда даже три типа образовательных технологий. Например, читается лекция с использованием мультимедийных средств, ноутбука, элементов дедовой игры.

Главное — не формальный набор технологий, а достижение максимального образовательного результата. Важно использовать образовательные технологии с четко выраженным личностно-ориентированным и инновационным потенциалом.

При выстраивании и применении образовательных технологий в системе высшего профессионального образования необходимо в полной мере использовать андрагогические принципы, в соответствии с которыми студент становится активным элементом, равноправным субъектом процесса обучения, строящегося на совместной деятельности с преподавателем.

Андрагогические принципы обучения формулируются следующим образом:

1. *Приоритет самостоятельного обучения.* Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. *Принцип совместной деятельности.* Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. *Принцип опоры на опыт обучающегося.* Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. *Индивидуализация обучения.* В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. *Системность обучения.* Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. *Контекстность обучения* (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с

другой стороны – строится с учетом будущей профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, бытовых факторов (условий).

7. *Принцип актуализации* результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. *Принцип элективности обучения*. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. *Принцип развития образовательных потребностей*. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. *Принцип осознанности обучения*. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [12, с. 26-27].

М.Г. Ермолаева к основным характеристикам эффективных технологий образования взрослых относит прежде всего субъектную, авторскую позицию участников, их диалогическое взаимодействие, творческую образовательную среду [13].

Набор технологий, используемых в настоящее время в образовательном процессе дополнительного обучения, широк. В качестве примера использования-иллюстрации эффективных технологий, обладающих комплексом перечисленных характеристик, можно рассмотреть некоторые из них.

Раздел 1. Современная вузовская лекция

Лекция как основная форма занятий в вузе должна выполнять следующие дидактические функции: постановку и обоснование задач обучения, сообщения и усвоения новых знаний, привития интеллектуальных умений и навыков, мотивирования студентов к дальнейшей учебной деятельности, интегрирования преподаваемой дисциплины с другими предметами, а также выработку интереса к теоретическому анализу. Несмотря на несомненные достоинства лекции как формы обучения, она обладает и рядом недостатков. Так специалисты отмечают, что на лекции большинство студентов пассивны, традиционная лекция не развивает мышление высокого порядка: анализ, синтез, оценивание, а преимущественно узнавание и воспроизведение. Большой объем

информации блокирует даже его восприятие и понимание. На лекции трудно учитывать разную модальность студентов. На лекции существует проблема обратной связи, преобладает опора на монолог, репродуктивное мышление. В силу этого не развивается творческий потенциал студентов. Нетрадиционные формы проведения лекций позволяют преодолеть перечисленные недостатки.

Развитие лекции как формы обучения проходит в двух планах: целенаправленное методическое совершенствование на основе алгоритмизации процесса подготовки и чтения лекции и постоянный поиск нового как в области организации содержания, так и способах его преподнесения.

Выбор формальной структуры лекции определяется конкретными историческими условиями, целью, областью применения и социально-психологическими особенностями аудитории. Преподаватель во все времена был человеком не только передающим информацию, но и воздействующим на людей содержанием и силой своего слова. Сегодня его усилия должны быть направлены на организацию активного общения в аудитории, демонстрации собственной позиции, обеспечении доверительной и непринужденной обстановки, желании выслушать и понять позицию другого человека.

Выполнение подобных задач невозможно без изменения формальной структуры лекции, внедрения в лекцию принципов проблемного, контекстного обучения.

Проблемная лекция.¹ Современная ситуация такова, что, как представляется, не проблемных лекций вообще не должно быть. Лекция, которая не вызывает желания подумать, выяснить, понять, по всей видимости, не имеет права на существование. Только по отношению к проблемному содержанию люди вступают во взаимодействие и общение, высказывают свою позицию, точку зрения. Развитие точки зрения может идти лишь в процессе диалогического взаимодействия через преодоление возникающих противоречий.

Интересно отметить, что проблемное развертывание содержания лекции требует, как правило, изменения и пространственной организации аудитории. Общение "на равных" приводит к смене "рядного" расположения слушателей на расположение по принципу "круглого стола" или близкого к нему. Взаимодействие "лицом к лицу" сразу меняет психологический климат в аудитории, предполагая активность слушателей и во многих случаях вынуждая к ней.

На проблемной лекции слушатель находится в социально активной позиции, особенно когда она идет в форме живого диалога. Он высказывает

¹ В разделе используются материалы из кн. Соловьевой А. Новые технологии обучения: деловые игры. М., 1991. – С. 40-55.

свою позицию, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Эти действия уже являются полноценными социальными поступками, предполагающими и смелость, и меру ответственности, и учет последствий. Как показывает практика, даже на такие поступки далеко не всегда легко решиться. Отсюда и пассивность аудитории, ее нежелание вступать в диалог, а иногда и активное сопротивление. Задача лектора в таком случае - показать значимость предлагаемой темы для каждого слушателя, использовать определенные методические приемы включения людей в общение. Когда аудитория привыкает работать в диалогических позициях, усилия педагога окупаются сторицей – начинается совместное творчество.

Действенное средство активизации аудитории – игровая деятельность. Как показали педагогические и психологические исследования, игра имеет огромное значение в становлении человеческой личности. Опыт последних двух десятилетий подтвердил, что использование игры не должно ограничиваться периодом детства. Сейчас успешно внедряются в практику обучения и управления деловые игры, позволяющие в игровой форме решать серьезные профессиональные задачи как учебного, так и исследовательского плана.

Речь идет о моделировании в лекционной аудитории реальных отношений людей, об отражении в особой форме противоречивого содержания и разрешении возникающих противоречий в совместной деятельности преподавателя и аудитории.

Интегративная лекция. Данный тип лекции подразумевает содержательный и процессуальный синтез материала различных научных областей, направлений, при этом лекция может вестись как одним учёным, так и представителями разных научных направлений. Интегративная лекция способствует развитию умения у студентов устанавливать междисциплинарные взаимосвязи, определять практическую ценность разнообразных подходов, но такая лекция требует от преподавателя умения объединить в своей лекции язык и методы разнообразных наук.

Лекция вдвоем. Одна из нетрадиционных форм лекций, в которой реализуются принципы проблемности и диалогического общения, – лекция вдвоем. Предлагая подобную форму, хотелось бы подчеркнуть, что такая лекция рассматривается как межличностное общение. В этом плане следует напомнить высказывание Б.Ф. Ломова о том, что специфика общения – отличие от других видов взаимодействия как раз и состоит в том, что в нем раскрываются психологические качества людей. В общении людей проявляются те свойства, которые характеризуют их как субъектов. Сказанное не означает, что в традиционных лекциях монологического типа не проявляется личность преподавателя, однако лекция вдвоем обнаруживает личностные качества быстрее и ярче, что предъявляет повышенные требования к лекторам и к их интеллектуальной и психологической

совместимости: наличие развитых коммуникативных умений, способность к импровизации, быстроту реакции и высокий уровень владения лекционным материалом.

Как уже отмечалось, активизация лекции возможна на основе использования принципа проблемности. Однако в настоящее время это чаще всего затрагивает содержание лекции, оставляя неизменной традиционной форму ее чтения. Между тем проблемность сама по себе не всегда может в достаточной степени активизировать восприятие, мышление и поведение слушателей, если стиль чтения лекция будет неадекватен, проблемное содержание должно передаваться в проблемной форме.

Лекция вдвоем представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. В диалоге лекторов и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуаций, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений. Такая лекция содержит в себе конфликтность, которая проявляется как в неожиданности самой формы, так и в структуре подачи материала, который строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики. Высокая активность преподавателей вызывает ответную мыслительную и поведенческую реакцию студентов. При этом диалогическое общение двух преподавателей и студентов протекает в виде, как внешнего диалога, так и внутреннего. А способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога, живого речевого общения.

Студенты получают наглядное представление о способах ведения диалога, а также возможность участвовать в нем непосредственно. Все это обеспечивает достижение целей развития теоретического мышления, формирование познавательной мотивации, активной научной позиции каждого студента.

Методика чтения подобной лекции предполагает прежде всего:

- выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречия, разные точки зрения или высокая степень сложности;
- подбор двух преподавателей, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа общения;
- разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределение их между лекторами и по времени). Сценарий необходим на первых этапах работы. В дальнейшем после приобретения определенного опыта письменный сценарий можно заменять устной договоренностью - репетицией.

Эта лекция фактически представляет собой мини-игру, "театр двух актеров", что создает эмоциональный, положительно окрашенный фон и

повышает заинтересованность студентов. Она предполагает высокую степень импровизации в поведении лекторов, их выступление должно быть естественным и непринужденным. В качестве одного из методических приемов достижения этой цели предлагается одному преподавателю вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать. Это ставит лектора в условия естественной импровизации, а у студентов вызывает доверие и принятие подобной формы обучения.

Анализ практики позволяет сделать выводы, что подобная лекция:

- по сравнению с традиционной лекцией на ту же тему отличается более высокой степенью активности восприятия мышления и вовлеченности студентов;

- будучи по своей сути лекцией проблемного типа, делает проблемным не только содержание, но и форму его развертывания, что способствует "запуску" мыслительного процесса у студентов;

- дает возможность передать больший объем информации, чем обычная лекция, за счет переконструирования материала и поддержания высокого уровня внимания и интереса у студентов;

- дает большой педагогический эффект в том случае, если ее содержание принципиально для данного раздела науки, вырабатывает альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения, повышает культуру ведения дискуссии за счет демонстрации подобных качеств преподавателями и участия самих студентов в ней;

- имеет и утилитарное значение для студентов, поскольку в сжатом виде – доклад или выступление вдвоем - может использоваться на конференциях, симпозиумах и других мероприятиях.

Лекция-визуализация. Еще одной формой нетрадиционной лекции является лекция-визуализация. Ее применение связано, с одной стороны, с реализацией принципа проблемности, а с другой – с развитием принципа наглядности. Основной акцент в этой лекции делается на более активном включении в процесс мышления зрительных образов, то есть развития визуального мышления студентов. Опора на визуальное мышление может существенно повысить эффективность предъявления, восприятия, понимания и усвоения информации, ее превращения в знания.

Основываясь на достижениях психологической и педагогической наук в области проблемы наглядности образа, визуального мышления, можно выдвинуть предположение, что в современной лекции целесообразно значительную часть информации передавать в наглядной форме, развивать у студентов навыки и умения преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что должно сказаться на качестве усвоения материала, стимулирования мышления и достижении профессиональных целей.

Дело в том, что большой объем передаваемой информации на лекции часто блокирует ее восприятие и понимание. Средством выхода из этих трудностей можно считать использование визуальных материалов и технических средств их предъявления. С другой стороны, решаются чисто профессиональные задачи, так как студенты должны уметь пользоваться и создавать наглядную информацию по темам читаемых лекций.

Под визуализацией подразумевается процесс преобразования вербальной (устной и письменной) информации в визуальную форму, а также использование визуальной информации в процессе коммуникации (в данном случае под визуальной информацией понимается преимущественно вне текстовая информация). Метод визуализации позволяет увеличить объем передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов сообщений. Как известно, в восприятии материала на лекциях особую трудность вызывает представление абстрактных, то есть не существующих в зримой, форме понятий, процессов, явлений, особенно теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный, конкретный характер.

В тоже время практически любая форма визуальной информации содержит в себе элементы проблемности, поскольку, визуальный материал несет как бы свернутую мысль относительно какого-либо содержания. Процесс визуализации лекционного материала, а также раскодирование его студентами всегда порождает проблемную ситуацию, решение которой связано с анализом, синтезом, обобщением, свертыванием и развертыванием информации, то есть с операциями активной мыслительной деятельности.

Визуальные материалы, используемые на лекции этого типа, выполняют следующие функции:

- передача новой содержательной информации;
- создание и решение проблемной ситуации;
- систематизация имеющейся у слушателей информации по теме;
- демонстрация различных способов визуализации информации.

Чтение лекции осуществляется как комментирование визуальных материалов, предъявляемых с помощью технических средств или каким-то иным образом (плакаты, рисунки и т.д.).

Используемый наглядный материал обеспечивает перестройку мыслительной деятельности студентов, а также их отношения к визуальной информации вообще. Обязательным условием подобной лекции является применение разных типов наглядности – натуральной, изобразительной, символической – в сочетании с различными техническими средствами. При этом следует исходить из того, что способ визуализации и содержание информации находятся в тесном взаимодействии. Каждый вид наглядности оптимален для донесения какой-то определенной информации. Можно сказать, что при переходе от текста к зрительной форме, от одного вида

наглядности к другому происходит потеря некоторого количества информации, однако это позволяет сконцентрировать внимание на наиболее существенных в данной ситуации аспектах сообщения, глубже его понять и усвоить.

Анализ использования лекции-визуализации позволяет сделать следующие выводы:

1. Подобная лекция создает своеобразную опору для мышления, развивает навыки наглядного моделирования, что является способом повышения не только интеллектуального, но и профессионального потенциала обучающихся.

2. Выбор способов достижения и типов наглядности зависит от темы. Руководствуясь принципом посильной трудности, по сложным для восприятия и понимания темам, содержащим большой объем концентрированной информации, целесообразно использовать сочетание изобразительной и символической наглядности. Например, схема является универсальным, но достаточно сложным для восприятия средством наглядности, поэтому ее конструирование рекомендуется осуществлять на основе рисунка, часто выполненного в гротескной форме. Это позволяет создавать ассоциативные цепочки, помогающие студентам запоминать и осмысливать информацию.

3. Основная сложность состоит в выборе средств наглядности, их создании и режиссуре всей лекции в целом. Большую роль здесь играют такие факторы, как графический дизайн, цвет, оптимальность сочетания словесной и визуальной информации, технических средств и традиционных наглядных материалов, дозировка в подаче информации, мастерство и стиль общения лектора с аудиторией. Применение лекции этого типа должно основываться на учете психофизиологических возможностей обучающихся, что позволит предотвратить негативные последствия чрезмерной перегрузки зрительного канала восприятия.

Лекция с запланированными ошибками. Продуктивной формой лекции в работе со студенческой аудиторией может быть лекция с запланированными ошибками. Она содержит проблемность, так сказать, в чистом виде. Среди разнообразных умений и навыков, которыми должны обладать специалист, не последнее место занимает умение оперативно анализировать и ориентироваться в информации и оценивать ее. Это особенно важно при общении с аудиторией, в процессе ответов на вопросы. Подобное умение можно начать формировать на лекциях особого типа, используя принципы игровой деятельности - конфликтности, неожиданности, проблемности, совместной деятельности. Можно предложить следующую структуру и методику проведения лекции с запланированными ошибками.

После объявления темы лекции неожиданно для студентов преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество

ошибок различного типа – содержательные, методические, поведенческие и т.д. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе студентов обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к лектору. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности студентов по данной проблеме. Они должны в конце лекции назвать эти ошибки, вместе с преподавателем, ее подготовившей, или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10-15 минут в конце занятия.

Исходная ситуация создает условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это сделать? Все это создает своего рода азарт, активизирующий психическую деятельность обучающегося.

Лекция с запланированными ошибками требует большого лекторского мастерства и чувства ответственности, тщательного отбора материала для ошибок и их маскировки в ткани изложения. Самое интересное, что и для преподавателя, маститого ученого конструирование такой лекции – своеобразная проверка на компетентность. Ведь с точки зрения методики необходимо в позитивном материале выделить наиболее сложные, узловые моменты и представить их в форме ошибки. При этом изложение материала должно быть естественным.

Важно подчеркнуть, что подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам проверить себя и продемонстрировать свое знание проблемы, умение ориентироваться в ней.

Наиболее частый вопрос, возникающий по поводу подобной лекции, касается характера ошибок. Кроме того, высказывается опасение, что запомнятся ошибки, а не нужная информация. Как показала практика в течение многих лет, и опыт преподавателей, которые рискнули использовать такую форму лекции, эти опасения очень преувеличены. Характер же ошибок может быть любым. Все зависит от темы, содержания лекции, от целей, которые ставятся преподавателям, от уровня подготовленности аудитории. Научить людей мыслить, давая им все время "правильную", кем-то утвержденную информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия и создает лекция с запланированными ошибками.

Лекция-пресс-конференция. В процессе осуществления данного типа лекции преподаватель задает тему обсуждения. Слушатели передают ему свои письменные вопросы, а тот связанно раскрывает тему, включая ответы на поставленные вопросы. Эта форма позволяет развивать умение задавать

вопросы, определять направление работы с информацией, вести диалог. Лекция-пресс-конференция может быть удачно совмещена с проблемной лекцией. Здесь очень важно задать контекст и познакомить студентов с приемами и техникой задавания вопросов.

Продвинутая лекция. Стратегию, использующуюся для развития критического мышления в лекционной форме, ее разработчики, Джонсон, Джонсон и Смит, назвали «продвинутой лекцией». В 1991 году они представили вариант этой стратегии, который с тех пор используется в различных странах и в разных звеньях образования, в том числе и в вузе.

Использование «продвинутой лекции» способствует развитию у студентов таких сторон критического мышления, как умение:

- самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе,
- выделять основные блоки в представляемой информации,
- одновременно рассматривать разнообразные взгляды на проблему,
- излагать сущность проблемы и делать выводы в письменной форме,
- сотрудничать в паре и использовать различные источники информации,
- фиксировать фрагменты информационного сообщения в оптимальной форме.

Схема использования «продвинутой» лекции включает в себя как этап подготовки к лекции, так и этап собственно работы со студентами.

Подготовка к лекции

1. Во время подготовки к лекции преподаватель делит ее на две примерно равные части. Желательно, чтобы вторая часть была несколько меньше, чем первая – примерно на одну-две страницы.
2. Преподаватель готовит к каждой части по вопросу, на который студенты могли бы дать несколько ответов. Эти ответы были бы предположениями относительно содержания текста лекции, и эти предположения можно было бы впоследствии проверить.
3. Преподаватель формулирует тему заключительного небольшого сочинения (мини-эссе), в работе над которым студенту понадобились бы знания, которые он усвоил в течение лекции, возможно, материал прошлых лекций или консультации лектора.
4. Все формулировки должны быть ясными и однозначными. Их суть должна быть понятна студентам разного уровня.

Проведение лекции

1. Преподаватель кратко, в течение 1-2 минут намечает общий план лекции: в виде двух-трех проблемных вопросов, на которых он и его студенты сосредоточат свое внимание. Также он оговаривает, что лекцию будем слушать по частям, выполняя определенные творческие задания.

2. Затем он предлагает каждому студенту индивидуально составить список вариантов ответов на вопрос к первой части. Эта работа обычно занимает 3-5 минут. Список составляется «в столбик», в конспектах.
3. После составления индивидуальных списков лектор предлагает студентам в парах обменяться результатами своей работы, обсудить, выслушать аргументы друг друга, кое-что, возможно, переписать к себе в конспект, а кое-что, может быть, и исправить.
4. Теперь некоторые пары делятся со всей группой студентов результатами своей работы. Преподаватель фиксирует, варианты студенческих ответов на доске (либо «в столбик», либо – в форме кластеров, либо – в таблице).
5. Теперь, с преобладающим участием студентов, преподаватель обобщает составленный список, «разносит» ответы по категориям.
6. После того как составлена классификация студенческих ответов, лектор предлагает прослушать первую часть лекции, осуществляя следующую работу. Участники каждой пары, слушая лекцию, сверяют ее содержание со списком, лежащим перед ними. Первый участник отмечает «плюсами» те варианты, которые совпали с текстом лекции, а «минусами» – те, которые либо противоречат, либо не связаны с предположениями. Вторым участником отмечает те факты, детали, фрагменты лекции, которые не вошли в составленный изначально список.
7. После того как первая часть лекции подошла к концу, преподаватель предлагает студентам, работавшим в парах, обобщить результаты своего труда. Затем две-три пары делятся своими данными со всей аудиторией.
8. На основании накопленного материала студенты индивидуально пишут заключительное мини-эссе, в котором отражается сущность лекции. Преподаватель, как уже отмечалось, заранее должен сформулировать тему этого сочинения (на этапе подготовки к лекции) и желательно в форме вопроса.
9. Иногда некоторые из студенческих эссе зачитываются и обсуждаются, а иногда преподаватель их собирает и выборочно анализирует с тем, чтобы быть готовым к следующей лекции [3].

Раздел 2. Технология модульного обучения

Технология модульного обучения появилась в конце 60-х годов 20 века в США, быстро распространилась в образовательных системах Европы и Америки. Ее основатель – американский исследователь Дж. Рассел. В начале

21 века модульное обучение является одним из наиболее целостных и системных подходов процессу обучения.

Сущность модульного обучения: содержание обучения структурируется в автономные *организационно-методические* блоки (модули). Содержание и объем модуля варьируется в зависимости от уровня развития обучающихся и дидактических целей. Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебному курсу.

Цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения *гибкости* содержания обучения, *приспособления* дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности *по индивидуальной учебной программе*.

Особенности модульного обучения связаны с тем, что она обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Высокая результативность достигается за счет:

- структуризации содержания обучения;
- четкой последовательности предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы;
- вариативности структурных организационно-методических единиц.

Под модулем следует понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Разработка модуля может быть осуществлена в *полном, сокращенном* и *углубленном* вариантах, что помогает решать проблему уровневой и профильной дифференциации в процессе обучения. Обучающийся самостоятельно выбирает тот или иной вариант модульной программы в зависимости от уровня обученности, что обеспечивает ему индивидуальный темп усвоения программы.

В модульном обучении акцент в работе преподавателя переносится с прямого обучения на консультативно-координирующую функцию. Модульное обучение позволяет сокращать курс без особого ущерба для

полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения.

Таблица 1.

Модульная схема дисциплины

<i>1-ый модуль</i>	<i>2-ой модуль</i>	<i>3-й модуль</i>	<i>4-й модуль</i>
10 баллов	10 баллов	10 баллов	Сокращенный уровень
15 баллов	15 баллов	15 баллов	Полный уровень
25 баллов	25 баллов	25 баллов	Углублённый уровень

Перевод набранных студентом баллов переводится в оценку за изученный курс следующим образом:

- 80-100 баллов – отлично;
- 60-80 баллов – хорошо;
- 40-60 баллов – удовлетворительно;
- меньше 40 баллов – неудовлетворительно.

Раздел 3. Технология полного усвоения знаний

Авторами технологии полного усвоения знаний стали американские психологи Дж.Кэрролл, Б.Блум, в России – М.В. Кларин.

Авторы технологии высказали *гипотезу* о том, что *способности учащихся определяются не при усредненных, а оптимально подобранных для данного обучающегося условиях, для чего необходима адаптивная система обучения, позволяющая всем обучающимся полностью усваивать программный материал.*

Дж.Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения (одинаковые для всех учебное время, способ предъявления информации:

объяснение, показ, упражнение и т.д.). Единственное, что остается не фиксированным, это результат обучения.

Дж.Кэрролл предложил сделать постоянным параметром *результат обучения*, а условия обучения – *переменными*, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата.

Этот подход был поддержан и развит Б.Блумом, который предложил способности обучаемого определять темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного обучающегося условиях.

Б.Блум выделил следующие категории обучаемых:

1. Малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний, умений и навыков, даже при больших затратах времени (5%).

2. Талантливые (5%).

3. Обучающиеся, составляющие большинство, чьи способности к усвоению знаний, умений и навыков зависят от затрат учебного времени (90%).

Схема традиционного обучения выглядит следующим образом:

Студент 1		Результат 1
	t	
Студент 2		Результат 2
	s	
Студент 3		Результат 3

где t – время и s – средства обучения, в данном случае одинаковые (общее) для всех обучающихся, независимо от их способностей и темпов усвоения учебного материала.

Схема адаптивного обучения

Студент 1	t 1	s 1	
Студент 2	t 2	s 2	РЕЗУЛЬТАТ
Студент 3	t 3	s 3	

где t1 – время и s1 – средства обучения, необходимые для обучения первого студента, например, с высоким уровнем способностей; t 2– время и s2 – средства обучения, требуемые для обучения второго студента со

средним уровнем способностей, t_3 – время и s_3 – средства обучения, адекватные уровню способностей третьего студента и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что при правильной организации обучения (особенно при снятии жестких временных рамок) примерно 95% обучающихся смогут полностью усваивать все содержание учебного курса. Если же условия обучения для всех равны, то большинство достигает только «средних» результатов.

В чем состоит полное усвоение знаний? Какие результаты должны быть достигнуты всеми? Точное определение критерия полного усвоения знаний является важнейшим моментом в работе по данной системе.

Этот эталон задается в унифицированном виде с помощью иерархии педагогических целей, разработанных для

- мыслительной (когнитивной),
- чувственной (аффективной),
- психомоторной сфер.

В настоящее время наиболее полно разработаны критерии для лишь мыслительной сферы (Б.Блум):

- **ЗНАНИЕ:** обучающийся запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру) – «запомнил, воспроизвел, узнал».
- **ПОНИМАНИЕ:** преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (интерпретирует, объясняет, кратко излагает, прогнозирует дальнейшее развитие явления).
- **ПРИМЕНЕНИЕ:** обучающийся демонстрирует применение изученного материала в конкретных и в новых условиях
- **АНАЛИЗ:** выделяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознает принципы построения целого
- **СИНТЕЗ:** проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет творческое сочинение) – «образовал новое целое».
- **ОЦЕНКА:** оценивает значение учебного материала для профессиональной деятельности.

Раздел 4. Коллективный способ обучения (КСО)

Авторы этой популярной личностно-ориентированной технологии - Ривин А. Г. и Дьяченко В.К. Исторический анализ показывает, что развитие способов обучения основывалось на применении различных видов общения. КСО является такой его организацией, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Идея обучения учащихся самими обучающимися берет свое начало в 18 веке: Белл-Ланкастерская система обучения.

Особенности технологии заключаются в следующем. Одновременно в группе изучается много разных тем. Практически каждый обучающийся имеет свою тему, которую он прорабатывает по очереди с разными товарищами. Обучающийся таким образом поочередно выступает *то в роли ученика, то в роли преподавателя*. Оптимальное количество тем – 9-11 (разбиваются на несколько подтем). Перед студентом ставится цель: овладеть материалом так, чтоб уметь его преподнести другим, сумев ответить на все вопросы. Работа организуется таким образом, чтобы весь учебный материал был проработан сначала с позиции студента, затем с позиции преподавателя.

В учебном процессе в рамках технологии КСО могут быть использованы следующие формы контроля: самоконтроль (например, с помощью теста, перфокарты); взаимоконтроль (вопросы и задания студентов друг для друга); текущий контроль преподавателя (устный опрос, контрольная работа, коллоквиум и др.); итоговый контроль преподавателя (зачет, экзамен).

Достоинства этой образовательной технологии заключаются в том, что

- работа в парах сменного состава позволяет плодотворно развивать у обучающихся самостоятельность и коммуникативные умения;
- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыслительности, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе.
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда.
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понукании других.
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей, достоинств и ограничений
- обсуждение одной информации с несколькими партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

Таблица 2.

Сравнение традиционной системы обучения (ТСО) и коллективного способа обучения (КСО)

ТСО	КСО

Говорит один	Говорят все
Общение студентов отсутствует	Все общаются
Обучает педагог	Сообучение
Материал один для всех	Разные темы и материалы
Сотрудничество отсутствует	Сотрудничество – основа обучения
Студент - объект	Студент – объект и субъект
Не учатся выступать	Учатся выступать, рассуждать, доказывать
Не умеют объяснять	Развитие педагогических способностей каждого студента
Каждый работает только на себя	Работает на себя и других

Парная работа может иметь 3 варианта:

- **Статическая пара:** объединяет по желанию 2 обучающихся, которые меняются ролями «студент-преподаватель». Так могут заниматься два слабых студента, 2 сильных студента, сильный и слабый при условии взаимного расположения
- **Динамическая пара:** четверо студентов готовят одно задание, но имеющее четыре части. После подготовки своей доли задания и самоконтроля студент обсуждает свой материал с тремя другими студентами из четверки, причем каждый раз он вынужден менять темп, логику изложения, адаптируясь к индивидуальным особенностям своих товарищей.
- **Вариационная пара:** каждый член группы получает свое задание, выполняет его, анализирует с преподавателем, проводит

взаимообучение с остальными тремя, в результате каждый усваивает четыре порции учебного содержания.

Раздел 5. Кейс-технология

Кейс-технология – это общее название технологий обучения, представляющих собой методы анализа. К кейс-технологиям относятся:

- метод ситуационного анализа;
- ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных ситуаций (кейс стади);
- метод кейсов;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод дискуссии.

В зарубежных публикациях можно встретить с такими подходами, как метод изучения ситуаций, кейс стади (case studies), деловых историй (case stories) и, наконец, просто метод кейсов (case method). В российских, а также русскоязычных изданиях чаще всего говорится о методе конкретных ситуаций, деловых ситуаций, кейс методе, а в предисловии к переведенному на русский язык одному известному американскому учебнику по стратегическому маркетингу даже пишется о ситуационных задачах (Эткинсон, Уилсон, 2001).

Технология Кейс стади – техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (case – случай, англ.). Обучающиеся должны проанализировать практическую ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Исторически метод case studies (конкретных ситуаций) возник в начале XX в. в Школе бизнеса Гарвардского университета (США) как своеобразное переложение утвердившейся к тому времени технологии подготовки юристов на подготовку менеджеров. Главной особенностью метода кейс стади было изучение студентами прецедентов, т.е. имевшихся в прошлом ситуаций из юридической или деловой практики. Особый упор делался на самостоятельную работу студентов, в процессе которой просматривалась и анализировалась бездна практического материала. В 1910 г. профессор Копленд (Copeland) стал первым использовать метод студенческих дискуссий по итогам анализа конкретных ситуаций (case studies) из жизни бизнеса.

Первый сборник кейс стади был выпущен там же в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста метода.

К середине прошлого столетия метод кейс-стади приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском бизнес-образовании, обучении праву и других образовательных областях.

В среднем изучению типовых ситуаций в западных школах посвящается 35-40% учебного времени. Использование ситуационного подхода в обучении позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой и сформировать у студентов следующие умения:

- оценить ситуацию;
- выбрать и организовать ключевую информацию;
- правильно формировать запросы;
- определять проблемы и возможности;
- прогнозировать пути развития ситуации;
- принимать решения в условиях неопределенности;
- конструктивно реагировать на критику.

Суть метода кейс-стади в том, что студенту предлагается для изучения описание решения, т.е. рефлексивного контура, включающего следующую информацию: «почему принято именно это решение», «как это решение реализовано на практике», «какие были результаты». Кейс-стади - метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных практических примеров. Увязывая теорию с практикой, кейс-стади эффективно развивает способность обоснованно принимать решения в условиях ограниченного времени.

Следует отметить, что **кейсы отличаются от задач**, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. К примеру, задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. В свою очередь обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

В настоящее время метод кейс-стади относят к одному из «продвинутых» активных методов или к новым технологиям обучения.

Кейс-стади выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является "каркасообразующим" элементом обучения в классической, университетской системе образования.

Вместе с тем метод кейс-стади не столь "инновационен" как такие, более новые технологии обучения, как метод обучения действием, тренинги, компьютерные обучающие программы и симуляции. Если расставить используемые в образовании обучающие методики по принципу их развития от традиционных ко все более инновационным, сориентированным

на активные инструменты и технологии обучения, то место метода кейс-стади будет где-то посередине.

Метод кейс-стади рассматривается скорее как процесс с выделением таких его главных составляющих, как "обсуждения", "дискуссии", что, естественно, не случайно. Традиция использования кейс-стади в обучении исходит из принципа "движение к истине важнее, чем сама истина".

Кейс-стадии имеет следующие технологические особенности:

- Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

- Метод кейс-стади выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

- Метод кейс-стади в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

- Интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств студентов.

- Метод кейс-стади выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идёт процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе кейс-стади идёт формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

- Метод кейс-стади концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нём предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчёркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

- Обучаясь по методу ситуативного обучения, студенты объединяются в рабочие группы от 3 до 7 человек. В ходе рабочих обсуждений студенты используют знания из различных научных областей. Пробуя свои индивидуальные возможности и возможности работы в коллективе, студенты формулируют гипотезы, разрабатывают решения и выбирают с их точки зрения наилучшее.

Кейс, как правило, имеет краткое запоминающееся название и состоит из следующих частей:

- **описание** проблемной ситуации (собственно сам кейс);

- **перечень вопросов**, на которые надо ответить, или заданий, которые необходимо выполнить при работе с кейсом;

- **пояснительная записка** для преподавателя - это предназначенное для преподавателя описание особенностей кейса и работы с ним в аудитории;

- **приложения**, представляющие фактический материал в виде таблиц, графиков, схем, диаграмм, карточек, анкет.

Хороший кейс должен максимально достоверно описывать практическую сторону предмета обучения. В рамках одного образовательного курса целесообразно использовать несколько кейсов, разделяя курс на относительно независимые блоки, каждый из которых сопровождается своим кейсом.

Различают "**полевые**" (основанные на реальном фактическом материале) и "**кабинетные**" (выдуманные) кейсы.

Условия применения технологии кейс-стади:

- образовательные цели кейса должны быть детально обозначены;
- способы достижения заданных результатов поэтапно описаны;
- основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучающихся;

- преподаватель выступает в роли педагога — менеджера, а не транслятора учебной информации;

- информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;

- студент выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей;

- обратная связь используется системно с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса;

Кейс имеет определенный жизненный цикл. Жизненный цикл кейса в студенческой аудитории включает следующие традиционные этапы:

зарождение,

становление,

зрелость,

старение.

Жизнь кейса коротка, в среднем кейс-материал можно активно использовать 2-3 года.

В процесс использования кейса в обучении вовлечены следующие участники: студент, преподаватель, разработчики кейса. **Студент** в процессе работы с кейсом является активным познающим субъектом, работающим в команде. **Преподаватель** организует и моделирует дискуссию, помогает студентам ответить на вопросы: «Какие задачи решаются в рассматриваемом кейсе?», «Каким образом решаются поставленные задачи?», «Какой информацией нужно при этом пользоваться?», «Как найти необходимую

информацию и в каком виде ее лучше представить?», «Как провести анализ собранных данных?»).

Кейсы создаются в соответствии со следующими принципами.

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. В таком смысле – это "препарированная" автором ситуация из практики. Методическая проработанность конкретных ситуаций, используемых для обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения.

Во-вторых, кейс должен соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается. Кейс потому и учебный, что учит, формирует определенные профессиональные навыки в контексте конкретного научного и методического мировоззрения. В противном случае мы получаем не целенаправленное и систематическое развитие профессиональных качеств студента, а случайное, главным образом субъективное его восприятие отдельных сторон практики.

В-третьих, кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследивать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в изучаемых процессах. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации - это необходимое, хотя недостаточное условие наличия учебной ситуации.

Если задаться вопросом, что такое идеальная конкретная ситуация, то получится, что это:

- занимательная история конкретного бизнеса или имевшегося случая из истории данного бизнеса;
- внутренняя интрига, головоломка, требующая решения;
- обилие информации, анализ которой не тривиален и требует поиска дополнительной информации;
- актуальная проблема, способная дать продолжение ситуации в будущем;
- более или менее типичная ситуация, совпадающая в главном с "теорией" вопроса.

Обучение с помощью кейсов осуществляется в несколько этапов.

Первый этап проводится на индивидуальном уровне: каждый студент изучает текст с описанием конкретной ситуации, самостоятельно пытается выяснить суть проблемы, определить свое отношение к ней и продумать предполагаемые пути решения.

На втором этапе студенты объединяются в группы по 4-6 человек, обмениваются мнениями по возникшим вопросам, составляющим основу "кейса", и приходят в каждой группе к своему предполагаемому решению. При этом поиск решения может осуществляться посредством мозгового

штурма, дискуссии, диалога, полилога, спора. Затем в каждой группе выявляются лидеры, которые способны изложить пути решения проблемы, сформированные в группе.

На третьем этапе происходит общегрупповое обсуждение полученных проектов решения проблемы, где каждая группа высказывает свою точку зрения. Преподаватель "дирижирует" процессом анализа ситуации, не давая качественной оценки ответов и принимая каждый довод как возможный.

Кейс имеет следующий формат:

- **титальный лист** с кратким, запоминающимся названием кейса (в примечании указываются автор и год написания);
- **введение**, где упоминается герой (герои) кейса, рассказывается об истории фирмы, указывается время начала действия;
- **основная часть**, где содержатся главный массив информации, внутренняя интрига, проблема;
- **заключение** (концовку) где ситуация может "зависать" на том этапе своего развития, который требует соответствующего решения проблемы.
- кроме собственно самой ситуации должно быть обеспечено и соответствующее **информационное и методическое сопровождение**. Очень часто целесообразно важную, но косвенную информацию, связанную с внутренней проблемой кейса, переносить в приложения (например, финансовый баланс компаний, копии фотографий и публикаций, представляющих продукцию компании, описание ее производственной и торговой инфраструктуры, а также дополнительные материалы, касающиеся ее истории и современной жизни)

Кроме приложений, в полный комплект под названием "учебная конкретная ситуация" входят заключение по ситуации, в котором излагается "решение" ситуации, как правило, представляющее развитие ситуации в реальной жизни, и, что еще более важно, записка для преподавателя (teaching note). Последняя описывает методические особенности работы с ситуацией в "классе", авторский анализ ситуации, т.е. те драгоценные советы, без которых для любого преподавателя, планирующего использовать данную конкретную ситуацию, работа с ней становится полной импровизацией. По традиции западного бизнес-образования и заключение, и, тем более, записка для преподавателя крайне редко публикуются.

Технология разработки кейсов имеет разные варианты.

В первом варианте за основу берется история, а чаще всего фрагмент жизни реальной компании, информация о которой получена автором ситуации непосредственно в ходе исследовательского или консалтингового проекта, или целенаправленного сбора информации. Подобный подход в информационном отношении наиболее полон и глубок; именно таким образом готовится значительная часть ситуаций за рубежом. Главное

преимущество такого подхода состоит в том, что проблемы организации познаются "изнутри", без серьезных промежуточных искажений

Второй вариант предполагает использование вторичных источников, прежде всего информации, "рассыпанной" в средствах массовой информации, специализированных журналах и изданиях, информационных вестниках и т.д. Подобная информация всегда неполна, нередко просто неточна. Но даже при всех этих недостатках данным источником информации целесообразно пользоваться. Рассматриваемый способ менее трудоемок, поскольку приходится иметь дело с уже собранной и, по-своему, систематизированной информацией.

Третий вариант наименее распространен. Это описание вымышленной ситуации. К числу коренных недостатков такого подхода следует отнести максимальную отстраненность от реального положения дел. А это противоречит самой сути метода конкретных ситуаций. За исключением случаев, когда ситуацию придумывает специалист, имеющий обширный опыт профессиональной подготовки ситуаций.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить следующее:

- Технология кейс-стади позволяет применять теоретические знания к решению практических задач, является наиболее успешной и распространенной для обучения практическим навыкам с минимальным участием преподавателя.

- Данная технология ориентирована на самостоятельную или групповую работу студентов над изучением информации и документов, характеризующих состояние и развитие определенной практической ситуации. При этом каждый студент имеет возможность и должен продемонстрировать свои способности не только к анализу информации, но и к непосредственному влиянию и воздействию на изучаемый процесс. Студент «погружается» в ситуацию, становится ее участником и, часто в соревновательной форме, творчески ищет и применяет практические действия для достижения заданных целей обучения, тем самым, включаясь в самостоятельную деятельность.

Раздел 6. Технология «Портфолио»

Термин «портфолио» в образовании понимается не так, как в сфере политики или бизнеса. Преподаватели используют его для развития у студентов умения анализировать и оценивать процесс и результат собственного развития. Портфолио трактуется как

- коллекция работ студента, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях студента по сравнению с его предыдущими результатами;

- выставка учебных достижений студента по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (семестр, год);
- форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов студента;
- антология работ студента, предполагающая его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

С итальянского языка красивое слово «portfolio» переводится просто как «портфель». Но педагоги так называют совсем не привычный ученический портфель, который практически исчез из школьного обихода, замененный либо здоровьесберегающими ранцами-рюкзачками, либо строгими кейсами-дипломатами, либо всевозможными сумками-пакетами.

Портфель-«портфолио» сегодня – это, строго говоря, вообще не материальный предмет, а форма и процесс организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, в ходе которой они отбирают и анализируют некие учебные единицы-артефакты.

Термин «portfolio» в 70-х годах прошлого века был заимствован педагогикой из бизнеса и политики, где широко используются выражения «портфель инвестиций», «портфель акций», «портфель брендов», «министерский портфель» и т. д.

С начала 90-х гг. в русской речи слово «портфолио» стало означать набор фотографий манекенщицы или папку эскизов дизайнера, на основании которых работодатель оценивает претендента на место.

В настоящее время идет процесс создания единых европейский образцов портфолио, например «Европейский языковой портфолио», принятый советом Европы, соответствует основным направлениям Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2004 году.

Любой портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы студентов с продуктами их собственной творческой, исследовательской, проектной или познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности.

Как правило, портфолио представляет собой папку-накопитель, в которую помещаются различные материалы – и рукописные, и ксерокопии. Портфолио может содержать краткие записи, связанные с ходом выполнения определенных работ, схемы, таблицы, графики, диаграммы, отчеты, наблюдения, планы и результаты исследований, аудио- и видеоматериалы, описания работ, справки, грамоты, сертификаты и т.д.

Каждый материал или группа материалов, помещенных в портфолио, сопровождается кратким рефлексивным комментарием студента (что получилось, о чем свидетельствует, как может быть использовано, какие

выводы можно сделать на основании, какие ошибки допущены и что с ними делать...).

Портфолио имеет определенную структуру.

Раздел «Портрет» предназначен для представления информации о студенте – авторе портфолио, который имеет возможность представить себя любым доступным способом. Это может быть эссе, фотография и т.п. Данный раздел должен отображать особенности личности автора портфолио, может включать записи о нем других людей, характеристику, сертификаты и т.п. Например, в портфолио достижений в этом разделе может быть краткая история успехов. Кроме того, раздел обязательно содержит вступительную статью – обоснование, где сформулирована цель создания данного портфолио, а также аргументируется, почему те или иные материалы включены в портфолио, какие результаты деятельности они отражают. В некоторых видах портфолио в данный раздел помещаются комментарии, отражающие мысли автора по поводу представленных в портфолио работ.

Раздел «Коллектор» содержит материалы, авторство которых не принадлежит студенту. Это могут быть предложенные ему педагогом памятки, схемы, списки литературы, а также найденные самостоятельно или товарищами по группе ксерокопии статей, материалы периодических изданий, энциклопедические статьи, иллюстрации.

Раздел «Рабочие материалы» должен включать все те материалы, которые созданы и систематизированы студентом (рабочие листы его деятельности, творческие, исследовательские работы).

В **раздел «Достижения»** помещаются те материалы, которые, по мнению студента, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи (свидетельства, сертификаты, грамоты, рефлексивные записки педагога о качестве выполненной работы и продвижении студента). Автор может хранить в портфолио все, что считает свидетельством собственных усилий в изучении материала, прогресса или достижений по данной теме (разделу, предмету). Каждый артефакт, помещенный в портфолио, в идеале должен сопровождаться кратким рефлексивным комментарием студента (что у него получилось, какие выводы можно сделать) и датироваться, чтобы можно было проследить динамику учебного прогресса.

Желательно, чтобы окончательный вариант оформления портфолио включал в себя четыре обязательных элемента:

- титульный лист;
- сопроводительное письмо автора с кратким описанием портфолио, определением его цели и предназначения;
- аннотированное содержание (оглавление) с перечислением основных элементов портфолио;
- самоанализ и прогноз на будущее.

Существуют разные типы портфолио.

Портфолио документов – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Подобная модель предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио. Итоговый документ представлен в виде вкладыша в диплом и содержит итоговый балл, а также перечень и оценки сертификатов, входящих в его состав. Документы или их копии могут быть помещены в приложения к портфолио.

Портфолио работ – собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др. Портфолио оформляется в виде творческой книжки студента с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Портфолио отзывов включает в себя характеристики отношения студента к различным видам деятельности, представленные преподавателями, а также письменный анализ самого студента своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и т.п..

Возможности портфолио чрезвычайно широки. Портфолио как форма организации работы позволяет значительно упорядочить работу студентов над проектами и исследованиями. Для этого достаточно задать с помощью рубрик такую структуру основных разделов, которая позволит перемещать по ним рабочие материалы в соответствии с логикой работы над проектом или исследованием. С точки зрения систематизации и хранения многочисленных материалов портфолио обладает несомненными преимуществами перед традиционными способами организации работы.

Портфолио является важным **мотивирующим фактором обучения**, так как при любой структуре он организован таким образом, что нацеливает студента на демонстрацию прогресса.

Портфолио может стать формой целенаправленной, систематической и непрерывной **оценки и самооценки результатов деятельности** студента, т.к. он включает в раздел «Достижения» только те материалы, которые, по его собственному мнению, отражают его личные успехи. В прогнозе на будущее автор может планировать дальнейшую деятельность с учетом достигнутого.

Портфолио является современной эффективной образовательной технологией и помогает решать важные педагогические задачи:

- Постоянно поддерживает высокую учебную мотивацию обучающихся.
- Поощряет активность и самостоятельность студентов, расширяет возможности обучения и самообучения.
- Содействует персонализации образования, определяет количественные и качественные индивидуальные достижения.
- Формирует умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.
- Развивает навыки рефлексивной и оценочной деятельности студентов.
- Создает предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников.

Работы студентов, помещенные в портфолио, могут быть разного характера.

I. Учебно-методические, выполненные в рамках программы и дополнительно;

II. Научные: обязательные (курсовые и дипломные проекты, магистерская работа (тексты работ с приложениями) и дополнительные. Среди последних:

- участие и победа в вузовских, республиканских и международных конкурсах научных работ;
- выступления (презентация) на научных (практических) конференциях (студентов; аспирантов и магистрантов; молодых ученых) и семинарах (факультетских, вузовских, межвузовских, республиканских, региональных, международных);
- публикации научных работ (тезисов, материалов, статей, трудов вузовских, республиканских, международных изданий и др.);
- руководство (работа в качестве исполнителя) по НИРС, работа в качестве исполнителя по НИР или во временном творческом коллективе;

III. Работа, выполненная по заданию кафедры, факультета, университета.

IV. Наиболее значимая (удачная и/или любимая) работа (по мнению студента и преподавателя).

Портфолио может содержать материалы, связанные со сторонними оценками:

- отзывы научного руководителя и других педагогов (на курсовое и дипломное сочинения, проекты, индивидуальный образовательный проект, конкурсную работу),
- заметки педагога в ходе выполнения группового образовательного проекта,
- отзывы одноклассников на индивидуальные образовательные проекты и проекты, выполненные в малых группах,

- рецензии (на конкурсную работу, дипломный проект, магистерскую работу),
- характеристика куратора, научного руководителя, руководителя педагогической практики, деканата,
- апробация и применение разработок в учебных заведениях,
- рекомендация ГАК к внедрению результатов дипломного проекта и магистерской работы в учебный процесс факультета,
- акты о внедрении разработок в учебный процесс школ и вузов,
- рекомендации научного руководителя, кафедры и факультета к участию в конференциях студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых,
- рекомендация к участию в конкурсе проектов для студентов, аспирантов и магистрантов,
- членство в Ассоциациях и других общественных научных организациях,
- рекомендация кафедры и Ученого совета факультета для поступления в магистратуру или аспирантуру,
- поощрения (поощрения по итогам конференции студентов, магистрантов и аспирантов за лучшие доклады, рекомендации к публикации в сборнике материалов конференции; премии, благодарность декана, заведующего кафедрой, грамоты и дипломы, гранты, награды фондов (правительственных, общественных организаций)).

Преимущества технологии портфолио можно сформулировать следующим образом:

- Технология отличается воспроизводимостью, ориентирует студентов на самообучение, создает качественно новую образовательную среду.
- Технология мобилизует субъектов учебного процесса на творчество, освоение новых способов деятельности, рефлексивность.
- Технология обеспечивает новый образовательный результат – развитие личностных компетенций (у каждого своя образовательная траектория, свой объем и качество портфолио, каждый обязан делать выбор, принимать решения, критически оценивать себя и других).
- Технология обладает гибкостью, варьируются отдельные техники, формы организации учебного процесса, возможно изобретение собственных приемов.
- Технология интегрируется с другими образовательными технологиями, такими как проектная деятельность, развитие критического мышления через чтение и письмо и др., позволяет конструировать дистанционную модель обучения.

Однако необходимо учитывать и некоторые трудности на пути внедрения технологии портфолио. Так, технология очень трудозатратная, требует серьезной материально-технической базы, больших финансовых

расходов (приобретение техники, оплата труда разработчиков учебно-методических материалов, расходы на курсы повышения квалификации – обучение тьюторов, оплата Интернет). Кроме того, технология требует высокой культуры самоорганизации от каждого субъекта учебного процесса, которой обладают немногие. Технология не решает проблему итоговой аттестации, напрямую не связана с курсовыми и выпускными экзаменами; невозможно разработать единую стабильную систему баллов (отметок) за творческие задания. Следует отметить, что технология «Портфолио» требует определенного уровня владения информационными технологиями каждым субъектом учебного процесса.

Раздел 7. Технология развития критического мышления

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 году, отмечено: «высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [17].

Для раскрытия сущности данной технологии необходимо прежде всего обратиться к самому понятию «критическое мышление». Так Д. Клустер для определения критического мышления предлагает следующие пять характеристик.

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят, «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Человеческие существа любознательны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, – заключает Джон Бин, – сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем» [7, с. 37].

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

И, наконец, **в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное.** Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, – или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии» [7].

М.В. Кларин отмечает, что в США в 80-е годы развитие критического мышления было специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов и школьных систем страны в 90-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов. Одним из этих эффективных инструментов стала разработанная американскими педагогами Дж.Стил, К. Мередитом, Ч. Темплом и С. Уолтером педагогическая технология развития критического мышления посредством чтения и письма. Структура данной педагогической технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

Таблица 3.

Технология развития критического мышления - стадии и методические приемы

Стадия	Деятельность педагога Задачи данной стадии	Действия обучающихся	Возможные приемы и методы
I. Вызов Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, работа ведется индивидуально - в парах - в группах - на аудиторию.	<ul style="list-style-type: none"> • овладение навыками общения • обеспечивает активное участие каждого обучающегося в вызове того, что они уже знают (или думают, что знают) по данной теме; • активизация каждого обучающегося; • вызов интереса к теме и определение цели ее рассмотрения 	<ul style="list-style-type: none"> • анализируют собственные знания по заданной теме • систематизирует информацию до ее изучения • демонстрируют первичные знания (себе и партнеру) посредством устной и письменной речи • задают вопросы, на которые хотел бы получить ответ 	<ul style="list-style-type: none"> • составление списка "известной информации" • рассказ-предположение по ключевым словам • графическая систематизация материала: кластеры, таблицы • верные и неверные утверждения • перепуганные логические цепочки и т.д.
II. Осмысление (Реализация смысла) Происходит непосредственный контакт с новой информацией (текст, лекция, фильм, материал учебника), работа ведется индивидуально, в парах.	<ul style="list-style-type: none"> • поддержание интереса, активности и инерции движения, Вызова; • подкрепление усилий собственного понимания; • создание условия для активного восприятия новой информации. 	<ul style="list-style-type: none"> • вступают в непосредственный контакт с информацией (смотрят, делают опыты), используя предлагаемые методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления информации. 	<ul style="list-style-type: none"> • маркировка и использование значков: "v", "+", "-", "?" • ведение различных записей: ленточки, ботворные • поиск ответов на поставленные в первой части занятия вопросы и т.д.
III. Размышление (Рефлексия) Происходит творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации, работа ведется на аудиторию - в группах - в парах - индивидуально.	<ul style="list-style-type: none"> • возвращение к предыдущим представлениям • активная перестройка представлений с включением нового или дополнений) • закрепление полученных знаний и формирование долгосрочного знания • создание нового смысла (присвоение знаний), "который соотносится со мной" через творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации 	<ul style="list-style-type: none"> • соотносят "старую" информацию с "новой" • стараются выразить мысли своими словами (присваивают) • свободно аргументируют, обмениваются своими идеями с другими (знакомятся с различными представлениями) • анализируют собственные мыслительные операции 	<ul style="list-style-type: none"> • заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации • возврат к ключевым словам, логическим цепочкам, верным и неверным утверждениям • ответы на поставленные вопросы • организация устных и письменных круглых столов и дискуссий • написание творческих работ, эссе • исследования по отдельным вопросам темы и т.д.

В рамках базовой модели "Вызов-Осмысление-Размышление" могут быть использованы разнообразные стратегии обучения, достаточно известные и апробированные в педагогической практике: стратегии кооперативного обучения, стратегии проблемного обучения, технологии организации учебной дискуссии. Поэтому технологию развития критического мышления можно считать интегрирующей, в ней обобщены наработки многих технологий: она обеспечивает и развитие мышления, и формирование коммуникативных способностей, и выработку умения самостоятельной работы. В связи с большим арсеналом приемов и методов, использующихся в рамках технологии, каждый преподаватель может выбрать те, которые близки лично ему. То есть для любого педагога она может стать «своей».

Надо заметить, что обучение по технологии развития критического мышления становится продуктивным лишь тогда, когда сам преподаватель в процессе осознания собственной деятельности способен отказаться от официально утвержденных и годами практикуемых методов работы. Кроме того, очевидно, что переход к учению, сосредоточенному на самом учащемся, представляет для педагога, значительные трудности, поскольку превращает педагога из механического «переносчика информации» в настоящего партнера по «процессу добычи знаний», из «транслятора» чужого опыта в живого «демонстратора» – на собственном примере – любознательную, находящуюся в постоянном поиске мысли личность. Поэтому при всей своей, казалось бы, сухой технологичности, данная модель оставляет педагогу широкое поле деятельности для профессионального роста, и что немаловажно, для реализации своих личностных качеств.

Раздел 8. Технологии мастерских²

Понятие «мастерская» широко распространено в педагогической среде, хотя трактовка его в разных группах различна. По мнению французской группой педагогов ОРЕМ, мастерская – это технология погружения обучающихся в процесс поиска, познания и самопознания, построенная как цепочка заданий, предлагаемых им. Для «погружения» необходима атмосфера открытости, доброжелательности и доверия. Поэтому от преподавателя-мастера требуется переход на позиции партнерства с обучающимися, ненасилия, минимизации внешних оценок (похвал и порицаний), приоритета внутренней самооценки участников, равного внимания к процессу и результатам действия. Сущность технологии мастерских заключается в создании специально организованного развивающего пространства, позволяющего участникам в коллективном поиске приходиться к построению (открытию) знания, переосмысливать некоторые значимые для себя вещи, принципиальные для улучшения в чем-то качества профессиональной деятельности, к которой они готовятся.

Мастерская как технология обладает всеми признаками эффективных образовательных технологий. Важнейшая особенность технологии мастерской – режим диалога. Субъект-субъектные отношения участников мастерской носят взаиморазвивающий характер и обуславливают индивидуально-личностную динамику и участника, и преподавателя.

Обязательным является на мастерской возможность выбора участниками форм, содержания, способов предполагаемой деятельности. Мастерская предлагает целую серию выборов: от предпочтения места, партнера, материала, проектных идей, средств и инструментов для

² Материал заимствован из кн. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: Научно-методическое пособие / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Специальная Литература, 2003. – С. 77-81.

реализации своих творческих замыслов до способа предъявления результата или непредъявления вовсе. Необходимость выбора содержания, способов и средств деятельности на разных этапах мастерской побуждает ее участников к постоянному диалогу с самим собой, к формулированию и уточнению личностных смыслов, целей и ценностей, значимости действий. Момент личностно-смысловой обусловленности является для мастерской принципиально важным. Благодаря ему на мастерской возможно переосмысление и перестройка участником оснований собственной деятельности, общения, т. е. своего поведения как целостного отношения к окружающему миру, профессии, к себе, к другим.

Важный признак мастерской – ее импровизационный характер. Вариативность и импровизация могут быть достигнуты на мастерской, в частности, за счет следования трем основным положениям:

а) соблюдение некоторого уровня неопределенности при формулировании учебных заданий для побуждения к поиску собственных ориентиров, а не принятия готовых образцов;

б) обеспечение низкой степени регламентации действий, актуализирующей субъективное восприятие такой характеристики среды, как неопределенность;

в) организация потенциальной многовариантности и доступности (богатство возможностей для самореализации каждого) как характеристик микросреды мастерской.

Наличие импровизации, сочетание условного и реального планов действия, предсказуемой непредсказуемости дает возможность участникам обрести опыт деятельности в условиях неопределенности, научиться поиску собственных ориентиров, а не принятию готовых образцов. Мастерская – технология, запускающая процесс, но принципиально не завершающая его, а предполагающая дальнейшую самостоятельную работу ее участников, создающая у них ощущение начала пути.

Мастерская обладает значительным диагностическим потенциалом. Поскольку деятельность участников мастерской или групп участников, как правило, фиксируется на бумаге (различные тексты, образы, графические изображения), то создается возможность как для саморефлексии, самодиагностики по представленным «следам», так и для диагностики после мастерской самим преподавателем.

Мастерская создает условия для овладения различными типами рефлексии – эмоциональной и интеллектуальной, коммуникативной и кооперативной. Иногда на мастерской, иногда после у участников возникает внутреннее осознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, открытому на мастерской, и как результат – внутренний эмоциональный конфликт, побуждающий к углублению в рассматриваемую проблему, к поиску ответов.

Мастерская – это технология, обеспечивающая возможность

взаимосвязи общеобразовательной, общекультурной и профессиональной подготовки. При этом в условиях мастерской, где особое внимание направлено на практичность обучения, это удается сделать не на уровне информирования, а в деятельностном проживании.

В качестве основных признаков технологии творческих мастерских можно назвать следующие: субъектная позиция участников, диалогическое взаимодействие, заданная степень неопределенности заданий, низкая степень регламентации действий участников, свобода выбора содержания, способов и средств деятельности, наличие интриги, парадоксальность предлагаемого материала, психологическая безопасность для участников.

Основные элементы технологии мастерской. Мастерская может быть описана как последовательность шагов, заданий, выстроенных в определенной логике. Неизменным в ней является обеспечение условий проявления субъектной активности участников, т. е. цепочка заданий всегда начинается с проявления эмоционально-ценностного отношения участников к теме, к обсуждаемому вопросу. Затем обращаются к личному опыту участников, потом – к общественному, представленному, в частности, с помощью разнообразных материалов: научных, публицистических, художественных. Сопоставление опыта отдельного человека, группы, общества осуществляется таким образом, чтобы актуализировать возможную противоречивость этих опытов, ограниченность личного опыта и тем самым побудить к осмыслению, а в случае необходимости к коррекции и совершенствованию участниками своих действий.

Любая творческая мастерская, как система заданий, представляет собой композицию основных блоков:

- а) индукция (создание эмоционального настроения в начале действия, мотивация, пробуждение познавательной активности и интереса);
- б) самоконструкция (индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка);
- в) социоконструкция (построение этих элементов группой);
- г) социализация, афиширование (предъявление наработанного, знакомство с материалами других участников, озвучивание, комментариев, общее обсуждение);
- д) самокоррекция (проверка, уточнение гипотез, первоначальных идей, схем, текстов, рисунков, их совершенствование);
- е) рефлексия (отражение чувств, ощущений, возникших у участников мастерской).

Каждый из этих блоков реализуется в виде разнообразных заданий. Формулируя эти задания, «мастер», с одной стороны, стремится к максимально обтекаемым формулировкам, чтобы был простор для фантазии каждого; с другой – старается предложить такие действия участникам, чтобы это привело к пересмотру каких-то их обыденных представлений, привычных взглядов, сложившихся стереотипов.

Обязательное чередование индивидуальной и групповой работы обеспечивает движение от единичного к частному и всеобщему и обратно к единичному. Для запуска и поддержания творческого процесса на мастерской постоянно сменяют друг друга процессы ассоциации и концентрации – «разбрасывания и сбора камней».

Содержательное и деятельностное наполнение каждого элемента творческой мастерской определяется целями, задачами и темой мастерской. Сама «живая ткань» мастерской возникает только непосредственно в момент ее проведения. Однако ход мастерской во многом определяется и ее типом. Общепринятой типологии мастерских пока не разработано. Но, взяв за основание классификационного деления основной вид деятельности и конечный продукт мастерской, можно выделить четыре типа:

- а) мастерская построения знаний (процесс поиска, познания, открытия нового знания; итог – знание);
- б) мастерская творческого письма (создание собственного авторского текста; итог – текст);
- в) мастерская ценностных ориентации (определение собственной позиции в отношении к чему-либо, кому-либо; итог – позиция);
- г) мастерская сотрудничества (творческое взаимодействие, сотрудничество, совместные усилия по реализации некоего общего замысла; итог – опыт со-творчества, со-бытия, согласования действий).

При всей привлекательности описанной технологии ее применение в учебном процессе сопряжено с немалым количеством проблем. Прежде всего, это увеличение подготовительной, поисковой и проектной работы самого преподавателя в период создания мастерской. При частом использовании технологии творческих мастерских необходимо обеспечить разнообразие их композиций, неповторимость заданий, парадоксальность в подаче учебной информации.

Для обеспечения условий концептуальности, избыточности, новизны или неожиданности информации на занятиях приходится работать с большим количеством источников информации, порой не адаптированных для использования в учебном процессе.

Востребованность на мастерских большого количества разнообразного раздаточного материала для обеспечения разных форм работы (индивидуальной и групповой) увеличивает потребность в множительной технике.

Преподаватель, привыкший на занятиях доминировать, держать инициативу полностью в своих руках, на мастерских испытывает большое психологическое напряжение, связанное с необходимостью сохранения нейтральной позиции, а иногда и продолжительного молчания в моменты индивидуального и группового предъявления участников. Невозможность здесь и сейчас высказать собственные оценочные суждения о происходящем для некоторых преподавателей тоже повод для

дополнительного напряжения. От преподавателя-мастера требуется смена установок и в плане реакции на ошибки и неточности в действиях групп и участников.

Поскольку активность на мастерской ожидается от участников, а не от «мастера», необходимы особые усилия для вовлечения всех участников в процессы устного и письменного рассуждения, сравнения, анализа явлений, понятий, высказанных суждений. Это требует от «мастера» владения максимально разнообразными приемами активизации студентов.

Смена установок преподавателя необходима и в отношении результата мастерской. На ней значимым представляется динамика индивидуальных представлений, личного опыта и ее осознание каждым участником. Такие процессы заранее не просчитываемы, поэтому преподавателю предстоит действовать в условиях множественности и вариативности конечного результата.

Определенные трудности есть и у участников мастерских. К основным можно отнести:

а) необходимость длительного пребывания в активной позиции на всех этапах действия и при этом невозможность в момент активных действий параллельно заниматься своими делами (а предложенные извне деятельность, тема, проблемы необязательно становятся твоими);

б) необходимость действовать в режиме диалога, а значит, в ситуации множественности позиций, многообразия точек зрения по обсуждаемому предмету без очевидного предпочтения какой-либо одной из них;

в) наличие условий для сопоставления своих результатов и результатов деятельности других участников не всегда с утешительным для себя выводом и – как результат – иногда понимание несостоятельности собственной авторской позиции (нет знаний, нет умений, нечего сказать, предложить, предъявить);

г) иногда дискомфорт из-за несоответствия уровня предоставляемой свободы уровню возможностей ею воспользоваться; условия определенной неопределенности, предсказуемой непредсказуемости, импровизации; постоянная актуализация умения участников гибко встраиваться в быстро меняющуюся ситуацию действия.

Поскольку сегодня условием развития профессионала являются его опыт плюс рефлексия опыта, все большее значение приобретает индивидуальная самообразовательная деятельность студента. Это всегда сложнее простого участия в лекциях и даже семинарах. Но коль скоро мы ждем качественно нового результата образования и, в частности, приоритетного развития творческого начала личности, это требует и более сложных организационно-практических усилий.

Раздел 9. Дидактическая игра

Дидактической игре в системе высшего профессионального образования принадлежит особое место. Она представляет собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий обучаемых в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности. Многочисленные исследования (Ю.С. Арутюнов, Э.Н.В. Борисова, В.В. Вербицкий, С.А. Габрусевич, АЛ. Соловьева и др.) подтверждают, что императивная педагогика должна быть заменена педагогикой сотрудничества и развития в основе которой лежит понимание того, что обучение выступает как средство развития индивидуальных качеств субъекта с помощью знаний, умений, навыков.

Активные методы обучения (дискуссии, дидактические игры, моделирование производственных ситуаций и др.) в том случае, если они отражают суть профессии, формируют профессиональные качества специалистов, являются своеобразным, полигоном, на котором обучающиеся могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Глубокий анализ ошибок, проводимых при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности. Это и обуславливает применение игровых методов обучения, в процессе которого обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его будущей профессиональной деятельности. Отличие состоит в том, что ответы на вопросы, к каким последствиям приведут предпринятые действия, в игровых ситуациях дает модель действительности, а не сама действительность. Эта особенность и является основным достоинством игровых методов обучения, так как она позволяет: во-первых, не бояться отрицательных последствий для общества каких-либо неправильных действий обучаемых, а, наоборот, обращать это в пользу, так как приобретается опыт; во-вторых, значительно ускорять время протекания реальных процессов (например, то, что происходит в жизни в течение нескольких лет, можно сжать до нескольких часов); в-третьих, многократно повторять те или иные действия для закрепления навыков их выполнения; в-четвертых, поскольку действия выполняются в обстановке "условной" (модельной) реальности, раскрепостить поведение обучаемых и стимулировать их на поиск наиболее эффективного решения.

«Учебная дидактическая игра с позиции игровой деятельности – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам, и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях» [16, с.183].

Рассматриваемая с позиций учебной деятельности как сложная педагогическая технология, учебная игра представляет собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Сущность дидактической игры как средства обучения состоит в ее способности служить целям обучения и воспитания, а также в том, что она переводит указанные цели в реальные результаты. Способность эта заключена в игровом моделировании в условных ситуациях основных видов деятельности личности, направленных на воссоздание и усвоение социального и профессионального опыта, в результате чего происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие.

Игра как метод обучения является нормативной моделью процессов деятельности. В частности, такой моделью является роль, содержащая в себе набор правил, определяющих как содержание, так и направленность, характер действий играющих. Игровой метод – это прежде всего исполнение роли по определенным, заложенным в ней правилам, а сами игры, используемые в обучении и воспитании, представляют собой ролевые игры.

Особое регулятивное значение в данном виде обучения принадлежит игровой проблеме: именно она составляет ядро игровой роли и обуславливает воспитательную и обучающую ценности той или иной конкретной игры. В игре именно проблема выступает источником развития, "приводит в движение" роль, она же создает проблемные ситуации игры.

Учебная дидактическая игра – вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны преподавателя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Игра раскрывает личностный потенциал обучающегося: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Обучающиеся становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и "создателями" собственной личности. Они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает преподаватель. Трансформация личностных качеств студентов происходит на всех уровнях подготовки и проведения игры. Перед играющими ставится цель вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель, как правило, рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист в реальной ситуации.

Игра, как отмечает Д.В. Чернилевский, может быть рассмотрена и как технология групповой психотерапии, потому что на участника игры оказывает эффективное воздействие атмосфера группы, группового сотрудничества и поддержки. Он учится преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать качества своей личности: устранять те из них, которые препятствуют эффективному (исполнению профессиональных функций, например замкнутость, несдержанность и др. [16].

В процессе подготовки и проведения дидактической игры каждый обучающийся должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель обязан помочь играющим стать в игре тем, кем он может стать, показать ему самому его лучшие качества, которые могут раскрыться в динамике общения. Успех в имитируемой ролевой деятельности вызывает у исполнителей веру в свои силы и возможности, желание вновь пережить игровые ситуации, чтобы найти в себе нечто новое, профессионально важное.

Подготовка игры является многоступенчатой процедурой и зависит от ряда субъективных или объективных факторов. С целью облегчения процессов конструирования модели дидактической игры и придания ей гибкости используют модульный принцип, состоящий из последовательных блоков и входящих в них операций. Каждый блок характеризуется своими задачами, целями и результатами. Подготовительная операция – это однократные, логически обусловленные действия, направленные на достижение соответствующих данному блоку задач, целей и результатов.

Любая операция блока сопряжена с прогнозированием. Игровые действия участников неизбежно влекут за собой изменения в игровых ситуациях, сложный комплекс реакций играющих. Поэтому игра должна анализироваться преподавателем с различных позиций, чтобы деятельность обучающихся не стала непредсказуемой и неуправляемой. Чем больше игровых вариантов, тем более качественной будет модель. При этом снижается вероятность ошибок самого преподавателя.

Таким образом, вся подготовительная деятельность должна строиться на прогностической основе. Прогнозирование при подготовке дидактической игры дает преподавателю возможность представить проблемную ситуацию, провести многовариантный анализ хода и результатов ролевых действий участников игры; выявить вероятные типовые ошибки; определить серию приемов, направленных на стабилизацию психологического режима занятия; установить тенденции и закономерности развития игры с учетом состава участников.

В подготовке дидактической игры исследователи выделяют следующие операции:

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой может быть практически любой раздел учебного курса. Желательно при этом, чтобы

учебный материал имел практический выход на профессиональную деятельность или специальную учебную дисциплину.

2. Формирование целей и задач. Цели и задачи формируют с учетом не только темы, но и исходной ситуации. В одной ситуации, но с разными целями можно по-разному построить игру. Для этого надо соответствующим образом расставить акценты и сформулировать цели на каждом этапе или операции.

3. Определение структуры. Структура определяется с учетом целей, задач, темы, состава участников [16].

Дидактическая игра с позиции системного анализа является открытой системой, в которой деятельность участников основана на информации, поступающей по линии обратной связи с постоянным диагностированием реакций партнеров.

Учебная игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра происходит в прогнозируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а лишь наблюдать и оценивать игровую деятельность. Но если действия выходят за пределы прогнозируемого результата, превышая границы "допуска", срывая цели занятия, преподаватель может скорректировать направленность игры, ее эмоциональный режим.

Игра может быть рассмотрена и как саморегулируемая система. Если обычные учебные занятия предусматривают общение преподавателя и обучающихся "по вертикали", когда преподаватель полностью диктует направление и режим работы, выявляя недоинформированность обучаемых по ряду вопросов, то отношения в дидактической игре между ее участниками складываются "по горизонтали". Она вырабатывает основу свободных, творческих отношений равно информированных партнеров. Преподаватель исключается из числа непосредственных партнеров, он как бы уходит на второй план, в среду зрителей; это обстоятельство снимает определенный психологический барьер общения, раскрепощает играющих.

Качество знаний в игровой форме в значительной степени зависит от авторитета преподавателя. Преподаватель, не имеющий глубокого и стабильного контакта с членами группы, не сможет на высоком уровне провести игру. Если преподаватель не вызывает доверия у обучающихся своими знаниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами, игра не даст запланированного результата или даже будет иметь противоположный результат.

Проведение занятий в игровых формах будет эффективно, если действия преподавателя обращены к конкретному человеку или глубоко изученной группе людей.

Оптимизация обучения происходит благодаря интенсивной работе преподавателя на стадии подготовки к занятию, выбора им приемов обучения и их организации.

Целесообразно перед началом серии игр провести анкетирование обучающихся, что позволит увидеть и оценить игровой коллектив, как бы изучить, выявить то, что думают о себе сами исполнители ролевых функций, определить уровень претензий каждого участника, найти ему оптимального партнера и т.п.

При подготовке к игровой деятельности следует соблюдать следующие методические требования:

1) игра – логическое продолжение и завершение конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением к теме (разделу) или же завершением изучения дисциплины в целом;

2) максимальная приближенность к реальным производственным условиям;

3) создание атмосферы поиска и непринужденности;

4) тщательная подготовка учебно-методической документации;

5) четко сформулированные задачи, условия и правила игры;

6) выявление вариантов возможных решений указанной проблемы;

7) наличие необходимого оборудования [16].

Важными параметрами структуры учебной игры являются ее конструктивные свойства, отражающие функциональное единство целей, структуры и содержания игры: освоение профессии, исполнение роли, управление и самоуправление, рациональную организацию труда, принятие нестандартных решений, коллективное творчество, создание работоспособного коллектива, увлекательность, эмоциональность, осознание нехватки знаний, приобретение практических знаний и навыков, лидерство, общение, исполнение ролей, ценность результатов игры.

Дидактическая игра – это аналог профессиональной культуры: чем она сложнее, тем глубже процесс становления профессионализма участников игры, тем богаче потенциал профессиональных возможностей данного человека. Увлекательная игра, обучающая принципам рациональной организации труда в профессии и дающая простор для самовыражения, удовлетворяет ее участников, стимулирует их самостоятельность, активность, потребность в приобретении знаний и навыков, необходимых в практической профессиональной деятельности. Вовлечение в игру, игровое освоение профессиональной деятельности на ее модели способствует системному, целостному осознанию профессии. Увлекательность игры облегчает процесс усвоения знаний, делает его менее драматичным. Получение новых знаний, осознание того, что в игре получены искомые результаты, вызывает эмоциональный подъем участников.

Раздел 10. Технологии дистанционного обучения

Развитие сети Интернет и быстрое снижение цены предоставляемых информационных услуг создают условия, когда дистанционное обучение (ДО) становится не только доступной, но и весьма привлекательной формой образования, поскольку позволяет людям получать необходимый им уровень общей и профессиональной подготовки в образовательных учреждениях, не прекращая других видов деятельности. ДО открывает широкие возможности для образования и повышения квалификации людей с ограниченными возможностями, женщин, воспитывающих маленьких детей, лиц, не имеющих возможности прервать свою основную работу, а также для жителей удаленных от образовательных центров районов.

Открытое образование дает доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества, снимает пространственные и временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством телекоммуникационных систем. Объединение цифровой обработки данных компьютерами, телекоммуникаций, современных способов аудио- и видеопредставления информации и т.п. значительно увеличивают возможности таких систем, приводя к созданию новых информационных технологий (НИТ). При этом требования для пользователей становятся все более простыми, а сами информационные услуги – более качественными и индивидуализированными [14]. Это обстоятельство позволяет говорить о доступности образования в любом возрасте и на любом уровне подготовки. В связи с этим, наряду с термином «открытое образование» широко используется термин «непрерывное образование», смысл которого заключается в возможности постоянного самосовершенствования и переподготовки в рамках профессиональной деятельности, начиная с профориентационной подготовки в школе и заканчивая различными программами повышения квалификации в ВУЗе. Непрерывность образования - это жизненная необходимость, вызванная высокими темпами развития общества и технологий.

Появление систем ДО как составной части открытого образования вызвано необходимостью обеспечения качественного, массового и индивидуализированного образования. С экономической и организационной точек зрения существующие формы обучения не позволяют решить эти проблемы на практике, однако ДО, базирующееся на широком использовании информационных и коммуникационных технологий, решает эти проблемы.

ДО – совокупность образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, на основе

педагогически организованных информационных технологий с использованием средств телекоммуникаций и телевидения [4;14].

Основными технологиями ДО являются:

- **кейсовая технология;**
- **интернеттехнология;**
- **телевизионноспутниковая технология;**
- **сочетание технологий.**

Рассмотрим, что представляют собой перечисленные технологии.

Кейсовая (портфельная) технология (кейстехнология) реализуется с помощью специального набора («кейса», «портфеля», «комплекта») учебно-методических материалов, четко структурированных и соответствующим образом скомплектованных. Эти материалы пересылаются (передаются) учащемуся для самостоятельного изучения. Последующие периодические консультации с преподавателями-консультантами (тьюторами или инструкторами) проводятся в специально созданных для этих целей удаленных учебных центрах, отделениях, представительствах, пунктах или на базе партнерской (филиальной) сети образовательных учреждений [14].

Интернеттехнологии (сетевые технологии) – для обеспечения учащихся учебно-методическими материалами и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми используют сеть Интернет [14].

Телевизионная технология (ТВ-технология) – это способ использования телевизионных лекций с консультациями у преподавателей-консультантов (тьюторов) по месту жительства обучаемых по телефону или по сети Интернет [14].

В зависимости от используемых дистанционных технологий представление информации для обучаемых осуществляется в виде печатных материалов (учебно-методических комплексов литературы и изданий); электронных материалов (компьютерных образовательных сред, баз данных, банков знаний, электронных изданий учебного назначения); аудио и видеопродукции; телевизионных передач.

Взаимодействие участников процесса обучения в системе открытого образования (СОО), в первую очередь, опирается на новейшие информационные технологии, центральным звеном которых являются средства телекоммуникации. Они используются для обеспечения образовательного процесса: необходимыми учебными и учебно-методическими материалами, обратной связью между преподавателем и обучаемым, обменом управленческой информацией внутри системы, выходом в международные информационные сети.

Информационные технологии – это совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Следует также отметить, что

широко используется термин «компьютерные и телекоммуникационные технологии». Однако поскольку понятие «информационные» включает в себя и компьютерные, и телекоммуникационные средства, то более правильно использовать термин **«новые информационные технологии» (НИТ)**.

Особенность большинства НИТ в высшем образовании состоит в том, что они, в основном, базируются на использовании современных персональных компьютерах (ПК). При этом ПК уверенно вошел в систему дидактических средств, стал важным элементом предметной среды для разностороннего развития обучаемых [8;14].

Под **средствами новых информационных технологий (СНИТ)** традиционно понимают программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники, современных средств и систем телекоммуникаций информационного обмена, аудио-видеотехники и т.п. СНИТ обеспечивают операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке и передаче информации. Это могут быть: компьютеры всех классов (от «супер» до «палм-топ»), устройства ввода речи в компьютер, сканеры, базы данных и знаний, системы мультимедиа, видео- и телетекст, модемы, компьютерные сети, информационно-поисковые системы, цифровые фотокамеры, экспертные обучающие системы, устройства вывода графической информации, гипертекстовые системы, телевидение, радио, телефон и факс, голосовая электронная почта, телеконференции, электронная доска объявлений, программные средства навигации в Интернет, электронные библиотеки, программные средства учебного назначения, засекречивающая аппаратура, редакционно-издательские системы, CD-ROM, системы распознавания текста, программные комплексы (языки программирования, трансляторы), синтезаторы речи по тексту, средства передачи данных, пейджеры, системы «виртуальной реальности», геоинформационные системы и др. [6; 8;14].

Сегодня, наряду с традиционными средствами информационного взаимодействия (почтой, телефоном, факсом), уже стали привычными такие понятия, как Web-серверы сети Интернет, электронная почта, телеконференции, видеоконференции.

Сеть Интернет открывает доступ к неисчерпаемым информационным ресурсам. С помощью Web-сервера учебные заведения предоставляют необходимые сведения для организации процесса обучения (расписание занятий, график проведения консультаций и т.д.), структурированную учебную информацию по учебным дисциплинам, а также ссылки на полезные ресурсы (электронные библиотеки, образовательные порталы и т.п.), ведут сетевой учебный процесс.

Электронная почта (ЭП, «E-mail»). ЭП относится к средствам дистанционного доступа, это один из режимов (услуг), предоставляемых компьютерными сетями. ЭП позволяет пользователям (преподавателям,

обучающимся) обмениваться текстовыми и графическими сообщениями, практически мгновенно осуществлять доставку учебных материалов, обеспечивая тем самым регулярное оперативное общение преподавателя и студентов. Для реализации режима ЭП рабочее место пользователей должно быть оснащено аппаратно-программными средствами: компьютером, модемом, монитором, клавиатурой, манипулятором мышь и соответствующим программным обеспечением. Традиционная базовая компьютерная подготовка вполне достаточна для свободной работы пользователя (обучающегося) в режиме ЭП.

С помощью ЭП можно дидактически организовать т.н. «виртуальные учебные классы». Например, в сети Интернет можно использовать режим «список рассылки» (mailing lists), при котором установленное на сервере программное обеспечение дает возможность совместного общения групп пользователей. Число разных списков рассылки (дискуссионных групп) может быть достаточно большим, а ограничиваться лишь возможностями аппаратуры и разрешенным лицензией количеством списков рассылки для данного лист-сервера. В созданной учебной группе объясняются правила и способы подписки. Затем она может приступить к работе. Каждое сообщение, посланное в дискуссионную группу любым ее участником, автоматически рассылается лист-сервером всем участникам. Основным участником обсуждения является, конечно, преподаватель.

Учащиеся могут использовать режим ЭП для получения необходимой учебной информации из сети Интернет, для консультации с преподавателем и для взаимообучения. При проведении семинаров ЭП рекомендуется использовать в следующей последовательности: «выступление» преподавателя, «выступления» участников семинара по вопросам темы, «обсуждение», заключительное «слово» преподавателя (кавычки указывают, что весь процесс происходит в эпистолярном жанре, через письменную речь). Возможно применение ЭП при проведении семинара по схеме: «семинар-взаимообучение», «семинар-дискуссия», а также электронной лекции, когда учащимся пересылаются тексты лекции в электронном виде, выдержки из рекомендованной литературы и т.п., а затем проводятся консультации по электронной почте.

Электронная конференция (ЭК) или компьютерные конференции позволяют получать на мониторе компьютера пользователя, как минимум, тексты сообщений, передаваемых участниками «конференции», находящимися на различных расстояниях друг от друга. Аппаратное оснащение рабочих мест такое же, как и в режиме ЭП. Программное обеспечение зависит от режима использования ЭК.

ЭК объединяет заинтересованный круг пользователей (сформированная учебная группа), которые могут быть разделены в пространстве и во времени. Особенностью режима ЭК является то, что сообщение, посланное абонентом в ЭК, попадает ко всем абонентам, подключенным к данной

конференции, и каждый пользователь получает все приходящие в нее сообщения. Удобство состоит в том, что такой способ общения полезен и крайне дешев, поскольку для пользования им каждому участнику достаточно иметь лишь почтовый ящик. Применение режима ЭК требует управления (модерирование) со стороны преподавателя. Работа возможна в режиме реального времени, например, при использовании системы IRC (Internet Relay Chat) и произвольного во времени доступа (по необходимости и возможности).

Видеоконференции представляют собой современную технологию общения, которая позволяет в режиме реального времени передавать всем участникам видеоконференции звук и изображение, а также различные электронные документы, включающие текст, таблицы, графики, компьютерную анимацию, видеоматериалы. Конечно, видеоконференции не могут полностью заменить личного общения, но они позволяют добиться принципиально нового уровня общения людей, подчас разделенных тысячами километров, поскольку, как известно, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Большинство людей даже новости предпочитают смотреть по телевизору, нежели слушать по радио. Согласно исследованиям, при телефонном разговоре можно передать только десятую часть транслируемой информации. Мы не видим собеседника и не воспринимаем невербальные сигналы. А ведь часто именно они дают возможность правильно оценить ход беседы и вовремя его скорректировать. Мы хотим видеть нашего собеседника. Возможность следить за жестиком и мимикой собеседника повышает КПД восприятия информации до 60% [14].

Телеконференцсвязь и видеотелефон. Эти средства НИТ обеспечивают возможность двухсторонней связи между преподавателем и учащимися. При этом происходит двухсторонняя передача видеоизображения, звука и графических иллюстраций. Все это можно наблюдать одновременно в трех окнах на экране каждого монитора абонентов (преподавателей и обучающихся). При групповых занятиях в большой аудитории имеется возможность проецировать изображение монитора компьютера на большой экран с помощью, например, жидкокристаллического или иного проекционного устройства. Аппаратно-программный комплекс одного рабочего места включает: компьютер, монитор, принтер, видеокамеру, клавиатуру, манипулятор мышь, модем и соответствующее программное обеспечение.

Видеотелефон отличается от видеоконференцсвязи ограниченностью размеров и качества представления визуальной информации и невозможностью использовать в реальном времени компьютерные приложения.

Дидактические свойства НИТ этого класса включают возможность передачи в реальном времени изображения, звука, графики и их представления обучающимся для учебных целей. Эти свойства позволяют в

полной мере применить в учебном процессе такие хорошо оправдавшие себя в традиционном обучении формы, как лекции, семинары и контрольные мероприятия.

Дистанционное обучение располагает своими инструментальными средствами. **Инструментальные средства сетевого обучения** должны [14]:

- предоставлять возможность преподавателю интегрировать отдельные фрагменты информации и конструировать такие учебные курсы, которые позволяют изучать как отдельные вопросы, так и его разделы;
- обеспечивать административную среду, в которой легко управлять индивидуальными курсами (архивацией старых и открытием новых) и их каталогами, регистрацией, синхронными событиями, расписаниями и записями о студентах;
- поддерживать доступ к личным делам студентов и распределенным образовательным ресурсам через стандартные форматы, методы и депозитарии.

Инструментальные средства должны содержать:

Инструменты для проектирования курсов. С помощью этих инструментов возможно формирование курсов из имеющихся учебно-методических материалов, коллекции фрагментов, фонд виртуальных явлений, гипертекстовых ссылок, тестовых вопросов и др. Сами курсы могут объединяться в большие коллекции, а их пакеты представлены в архитектуре обеспечения системы открытого образования по отдельной специальности.

Инструменты обучения. Необходимо обеспечить пользователя специальными инструментами для дискуссий, учебных упражнений, дать возможность пользоваться сохраненной в базах данных информацией и иметь персональную обратную связь с преподавателями [14].

Инструменты для обеспечения совместной работы в реальном времени. К ним относятся:

- грифельная доска (Whiteboarding);
- совместное использование приложений (Application Sharin) – Java-приложение, которое позволяет совместно использовать Windows-приложения в учебном классе;
- интерактивный инструктаж в реальном времени, включая такие виды активности, как опросы, поднятия рук, текстовые переговоры (chat), а также другие средства реального времени для сетей Интернет и Интранет;
- инструменты администрирования.

В системе открытого образования могут в полной мере применяться традиционные организационные формы обучения, такие, как лекции, семинары, контрольные мероприятия с учетом специфики обучения в информационно-образовательной среде. В то же время, наличие и развитие средств компьютерных и телекоммуникационных технологий инициирует

появление новых форм организации обучения [6;14]. К новым организационным формам обучения можно отнести, например, виртуальные лабораторные практикумы по различным отраслям знаний [14].

Лекция. Лекции в СОО могут проводиться синхронно и асинхронно, фронтально и индивидуально. Для фронтального проведения лекции применяется телевидение. Компьютерные видеоконференции могут использоваться для индивидуального варианта проведения занятий, а при наличии проекционной техники для проектирования изображения с монитора компьютера на экран – и для фронтального варианта [6;14].

При использовании Интернет появляется такая форма, как сетевая «электронная» лекция. Опыт показал, что целесообразно применение текстовых вариантов лекций. Подобная лекция – это набор учебных материалов в электронном виде: текст лекций, дополнительные презентационные материалы, выдержки из научных статей, других учебных пособий и т.д., оформленные в виде файлов. Лекции предназначены для самостоятельного изучения учебного материала. Они представляют собой сетевой гипертекстовый учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий образовательному стандарту и учебной программе.

Сетевые лекции имеют свои особенности: развитая гипертекстовая структура в понятийной части курса, четко структурированное содержание, строгая последовательность изложения и взаимозависимость разделов. В ней может быть использован, если это методически оправдано, звук, анимация, графическое изображение. Учащийся имеет возможность распечатать любую страницу оцифрованного материала. В лекции должен быть представлен разнообразный дидактический материал: задания по уровням сложности в зависимости от степени подготовленности. При составлении «электронной» лекции преподавателю рекомендуется консультироваться у специалиста по информационным технологиям.

Семинары. Семинары в системе открытого образования могут проводиться с помощью компьютерных видео- и телеконференций. В педагогическом аспекте видео-семинары ничем не отличаются от традиционных, т.к. участники процесса видят друг друга на экранах мониторов компьютера [6;14].

Семинары, проводимые с помощью телеконференций (при письменном общении), могут называться «виртуальными семинарами», т.к. участники не видят друг друга, а общаются только текстовыми сообщениями. Семинар проходит в «нереальном масштабе времени» (off-line) и, при этом, преподаватель может оценить активность каждого слушателя. Если конференция не управляема, то каждый участник видит на экране все тексты вопросов и ответов всех других участников семинара. Причем при проведении сетевых семинаров, участники которых располагаются в разных часовых поясах, более предпочтителен режим off-line. Педагогическая

эффективность применения таких семинаров высока.

Практические занятия и лабораторные работы. Специфика методики проведения практических занятий в компьютерном классе состоит в том, что используются возможности нескольких видов:

- показ на экране компьютера каких-либо демонстрационных фрагментов (лекция);
- контроль усвоения материала предыдущих занятий (зачет);
- решение на компьютере конкретных задач (поиск, обработка, моделирование, выводы) (лабораторная работа);
- обсуждение результатов решения (семинар).

При этом преподаватель должен обеспечить сочетание групповой формы проведения занятия с индивидуальной работой студентов за компьютером.

Практические занятия в учебно-тренировочном комплексе. В системе открытого образования возможности учебно-тренировочных комплексов (УТК) [14] должны быть существенно расширены. Кроме использования их для организации производственной практики, целью которой является приобретение комплексных практических навыков, представляется целесообразным применять УТК для выполнения лабораторных и практических работ в режиме удаленного доступа.

Концептуально УТК строятся на основе взаимодействия двух моделей: модели деятельности обучаемого в конкретной предметной области и модели технологической среды функционирования.

Эффективность использования УТК в значительной степени определяется возможностью контроля знаний обучаемых на всех этапах проведения практики. С этой целью предполагается использовать следующие формы тестового контроля: предварительное тестирование, определяющее степень подготовки обучаемого к практическим занятиям; промежуточное тестирование, необходимое для контроля усвоения основных этапов практики; итоговое тестирование, оценивающее результат выполнения всех заданий.

Виртуальный лабораторный практикум. Серьезной проблемой при использовании сетевых технологий в области инженерного образования является создание виртуальных лабораторных практикумов. Трудно представить себе полноценную подготовку специалиста по большинству инженерных специальностей без его ознакомления с реальными физическими приборами и установками и получения навыков работы с ними. Речь может идти лишь о глубоком изучении студентом соответствующих физических процессов на базе математических моделей, достаточно полно отражающих изучаемые реальные процессы и явления.

Педагогический контроль. Оценка знаний, умений и навыков, полученных в системе открытого образования, приобретает особое значение. Повышается роль и значение объективных и многокритериальных форм

контроля качества знаний. Особенностью контроля в сетевом обучении является необходимость в дополнительной реализации функций идентификации личности обучающегося для исключения возможности фальсификации обучения.

В некоторых случаях, когда слушатели мотивированны на получение квалификации, а не только квалификационного документа, система контроля обеспечивает самоконтроль как элемент образовательной технологии. Такое отношение к учебе складывается на Западе, где образование и образованность осознаются как личное достояние, как собственность. Такое же отношение просматривается и в России. Тем не менее, проблема необходимости идентификации обучающегося все же остается.

Частичным выходом из этого положения является совмещение контактных и не контактных фаз учебного процесса. Контактная фаза как раз и предназначается для осуществления итоговых контролей. На сегодняшний день пока не разработаны какие-либо нормативы, регламентирующие отношение между этими видами контроля. Право выбора остается за образовательным учреждением. Диапазон возможностей простирается от двух очных сессий в год (как в системе заочного образования) до итогового комплексного экзамена по всему курсу и защите выпускной работы. Промежуточным вариантом можно считать выездные сессии или делегирования функции контроля тьюторам на местах. Система открытого образования отличается от традиционных форм получения образования увеличением количества форм контроля, т.к. контроль является эффективным механизмом обратной связи обучающегося с образовательным центром.

Качество усвоения студентами учебного материала, как в сетевом, так и в традиционном процессе, можно характеризовать по следующим уровням: уровень представления, уровень воспроизведения, уровень умений и навыков, уровень творчества. Видами контроля являются экзамены, контрольные работы, зачеты, курсовые и дипломные работы. При этом в открытом образовании широкое распространение получил тестовый контроль – как для самопроверки, так и для итогового контроля. Последний может проводиться в базовом вузе (Центре) или в его представительствах под наблюдением преподавателя-консультанта (тьютора, инструктора – представителя Центра).

Развитие и все более широкое распространение дистанционного обучения – нового метода реализации процессов образования и самообразования, позволяют существенным образом расширить масштабы образовательного пространства (вне расстояния, вне национальных границ) и обеспечить возможность доступа все большей части населения к образовательным ресурсам своей страны и других стран мирового сообщества.

Оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяют существенным образом повысить эффективность образовательного процесса. Начавшись с освоения и фрагментарного внедрения компьютеров в традиционное преподавание учебных дисциплин, средства ИКТ стали развивать и предлагать педагогам новые методы и организационные формы учебной работы, которые в дальнейшем получили повсеместное применение и способны поддерживать практически все многообразие образовательных процессов, как в системе высшего образования, так и в средней школе [14].

Использование современных дистанционных технологий, средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации, как своей страны, так и других стран мирового сообщества позволяет значительно увеличить возможности и мотивацию получения образования, расширить контингент обучающихся, сократить время и повысить эффективность образовательного процесса.

Заключение

Как выбрать технологию обучения в вузе? Технологии обучения студентов в высшей школе обладают качественной спецификой, отражающей способы организации учебной деятельности взрослых людей. Многообразие педагогических технологий может применяться педагогом на основе различных критериев.

Прежде всего, основанием для выбора технологий обучения взрослых является уровень самостоятельности обучающихся в учебной деятельности. Посредством технологий обучения можно предусмотреть степень их репродуктивности и творчества. В этом направлении крайними видами будут технологии, нацеленные на организацию репродуктивной и творческой деятельности обучающихся. Между ними возможно выделить много переходов и соответствующих технологий – от трансляции готового знания до проблемного обучения, педагогической эвристики. Поскольку студенты университета – эта та категория взрослых обучающихся, которые имеют довольно высокий уровень творческих способностей и навыки самостоятельной учебной и научной деятельности, то наиболее предпочтительными в работе с ними являются технологии, построенные на принципах педагогической эвристики.

Отбор технологии обучающихся в высшей профессиональной школе может быть произведён на основании структуры деятельности. Поскольку здесь необходимо сформировать у учащихся полный цикл познавательного акта и профессиональной деятельности, то основным принципом формирования будет

подбор технологий, направленных на обучение:

- умению видеть проблему, понимать связи и отношения;
- способам формирования мотивации, постановке познавательной задачи как цели и результата,
- планированию, проектированию, моделированию;
- составлению учебных задач, выдвижению и разработке гипотезы, управлению решением задач, мыслительному прослеживанию гипотетического метода решения, формированию способов решения нормативно-стандартных и эвристических задач, а также сочетанию эвристических и логических процедур в решении задачи;
- технологиям решения профессиональных задач в конкретных условиях, проверки правильности и эффективности решения, оценивания результата и внесения необходимых коррективов;

Технология обучения в профессиональной школе должна обеспечить формирование у студента – будущего специалиста личностного смысла деятельности, связанного с осознанием личной значимости процесса познания и его результата. Кроме того, образовательная технология должна позволить преподавателю оценить состояние учебно-педагогической системы и уровень готовности обучающихся к восприятию новых знаний.

В процессе применения технологий целевого назначения очень важно помнить, что цель – важнейший показатель в оценке результатов деятельности, в цели заложена модель будущего. Цель, отраженная в учебном процессе, перерастает в интерес при условии ее осознания и перерастания в личностный смысл. Познавательный интерес формируется в деятельности и является внутренним стимулом учения. Благодаря этому учебный процесс в высшей школе становится активным и творческим.

Литература

1. Великанова, А.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио /А.В. Великанова / Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. - Самара, 2002. - 92 с.
2. Вербицкий, А.А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1990.
3. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
4. Зайцева, Ж.Н. Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин, В.И. Солдаткин, Л.Г. Титарев и др. / Под общей ред. В.П.Тихомирова. – М.: МЭСИ, 2000. –288 с.
5. Змеев, С.И. Технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. -М., 2002.

6. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. канд.пед.наук М.В. Моисеевой. –М.: Издательский дом «Камерон», 2004. –216 с.
7. Клустер, Д. Что такое критическое мышление?/ Д. Клустер //Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо.2001, № 4, С.36-40.
8. Лобачев, С.Л. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект / С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин. – М.: МЭСИ, 1998.
9. Некашина, Л. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л. Некашина, Л. Семушина. - М., 1989.
10. Основы открытого образования. – Т. 1. / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002.
11. Основы открытого образования. – Т. 2. / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002.
12. Плаксий, С.И. Парадоксы высшего образования /С.И. Плаксий.- М.: Национальный институт бизнеса. 2005.
13. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: Научно-методическое пособие / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Специальная Литература, 2003.
14. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003.-792 с.
15. Сибирская, М.П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников М.П. Сибирская. СПб., 1997.
16. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.- 437 с.
17. World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action, Paris, 1998 [<http://www.unesco.org/education/wche/declaration.html>]