

Краснодарский университет МВД России

Н. А. Деева

**ТЕХНОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Курс лекций

Краснодар
2017

УДК 159.9
ББК 88.4
Д11

Одобрено
редакционно-издательским советом
Краснодарского университета
МВД России

Рецензенты:

С. И. Савина (ООПР ОМПО УРЛС ГУ МВД России по Краснодарскому краю);

С. Н. Федотов, доктор психологических наук, профессор (Московский университет МВД России).

Деева Н. А.

Д11 Технологии профессионально-ориентированного обучения [электронное издание] : курс лекций. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2017. – 128 с.

ISBN 978-5-9266-1264-3

В курсе лекций изложены основные положения социально-психологических теорий, отражены результаты социально-психологических экспериментов, описаны основные методы и проблемы социально-психологического исследования

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

УДК 159.9
ББК 88.4

ISBN 978-5-9266-1264-3

© Краснодарский университет
МВД России, 2017
© Деева Н. А., 2017

Оглавление

Введение	5
1. Культура и техника труда преподавателя	7
1.1. Профессиональная педагогическая культура, как основа эффективности педагогической технологии	7
Культурологический подход в педагогике.....	7
Сущность профессиональной педагогической культуры	9
Компоненты педагогической культуры.....	15
1.2. Педагогическая техника	21
Сущность и содержание педагогической техники	21
Компоненты педагогической техники	25
1.3. Педагогическое мастерство	30
Подходы к пониманию и составляющие	30
Личностные качества педагога как залог эффективной педагогической деятельности.....	33
Проблемы педагогического мастерства	34
2. Технология в образовании	39
3. Технологии обучения	54
3.1. Технология модульного обучения.....	54
Основные характеристики модульного обучения, как способа организации учебного процесса	54
Концептуальные основы модульного обучения	55
Понятие учебного модуля.....	56
Принципы и содержание модульного обучения.....	58
3.2. Технология проблемного обучения.....	66
Основные характеристики проблемного обучения как способа организации учебной деятельности.	66
Концептуальные основы проблемного обучения	68
Понятие проблемной ситуации	71
Особенности применения проблемного обучения в высшем образовании.....	74
3.3. Технология активного обучения	79
Основные характеристики активного обучения как способа организации учебной деятельности	79
Концептуальные основы технологии активного обучения.....	82
Классификация методов активного обучения.....	85
Краткая характеристика некоторых активных методов обучения	86

3.4. Технология проектного обучения	99
Основные характеристики проектного обучения как способа организации учебной деятельности	99
Концептуальные основы метода проектов в обучении.....	103
Типы проектов, этапы создания и реализации.....	105
3.5. Рефлексивные механизмы как психологическая основа реализации профессионально-ориентированных технологий в контексте компетентностного подхода	109

Введение

Современные требования к профессионалу, отраженные в образовательных стандартах заключаются в том, что выпускник должен обладать конкретными общекультурными и профессиональными компетенциями. Компетенция представляет собой общую способность к выполнению какой-либо деятельности, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Ее можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы. Особо выделяются компетенции, связанные с решением нестандартных профессиональных задач, профессиональным проектированием, творческим подходом к осуществлению своей профессиональной деятельности. Более того, к слагаемым компетенции относятся не только чисто профессиональные навыки, интеллектуальные способности, но и внутренняя мотивация, социально значимые качества, которые позволяют человеку действовать эффективно в достижении лично значимой цели, что в совокупности представляет собой профессиональную культуру личности.

Исходя из такого понимания компетенций, появилась необходимость пересмотра, анализа и поиска новых форм и методов обучения и воспитания будущего профессионала. Наиболее целостно подойти к данной проблеме представляется возможным через понимание технологии в образовательном пространстве. Именно технология отвечает на вопросы, каким образом должно быть организовано обучение и воспитание, как достичь наилучшего результата. На сегодняшний день в высшем образовании особое внимание уделяется педагогическим технологиям и технологиям построения обучения. Грамотная организация профессионально деятельности преподавателя высшей школы, формирование высокого уровня его профессиональной педагогической культуры и мастерства, владение педагогической техникой позволят эффективно организовать учебно-воспитательный процесс и реализовать конкретные наиболее эффективные технологии обучения, отвечающие современным требованиям к профессионалу.

В пособии раскрывается проблемность и содержание понятия технологии в образовательном контексте, рассматривается сущность педагогических технологий и технологий обучения. Освещаются основы профессиональной педагогической культуры, педагогического мастерства и педагогической техники, фундаментальные технологии профессионально-ориентированного обучения с учетом их роли в формировании профессиональных компетенций. В последнем параграфе представлен рефлексивный подход как концептуальная основа формирования компетенций посредством технологий активного обучения.

1. Культура и техника труда преподавателя

1.1. Профессиональная педагогическая культура как основа эффективности педагогической технологии

Культурологический подход в педагогике

В настоящее время культурологический подход, как достаточно новый методологический концепт, становится все более востребованным и перспективным в гуманитарной области науки (А.И. Арнольдов, М.С. Каган, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян, В.М. Розин, Э.С. Соколов, и др.). Исследователи отмечают, что данный подход начал оформляться во второй половине XX в., в рамках философии на фоне выделения культурологии как отдельной области исследования. В общем смысле данный подход представляет собой совокупность теоретико-методологических положений, обеспечивающих анализ различных сфер жизни человека и общества в контексте категории культуры.

В Философском энциклопедическом словаре (1983г.) дается такое понимание культуры «(от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание), специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [23]. В словаре под редакцией А.А. Ивина (2004г.) культура определяется как «универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; обьективированных действий и отношений), созданный человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [22].

При всем многообразии подходов к пониманию культуры (философский, аксиологический, семиотический, структуралистский, социологический, гуманитарный и т.д.) важно выделить ее обращение к человеку как к субъекту, включенному в систему ценностей, деятельности и взаимодействия. Исходя из этого, культурологический подход предполагает изучение любого объ-

екта как культурного феномена, где основной методологической позицией является единство аксиологического, деятельностного, индивидуально-творческого аспектов культуры и рассмотрение человека как субъекта, творца культуры, который в свою очередь испытывает на себе постоянное воздействие культуры (Г.И. Гайсина, А.Н. Галагузов, Н.Б. Крылова, Т.С. Просветова и др.). Таким образом, одной из фундаментальных проблем здесь является взаимосвязь субъекта и культуры. «С этой точки зрения, человек всегда действует в рамках культуры, являясь одновременно субъектом, творцом культурных ценностей и объектом культурных воздействий, а проблемы культуры рассматриваются как проблемы изменения самого человека, его становления как личности» [10].

В связи с вышесказанным становится понятно, что образование как система, как процесс и как результат не может существовать вне культуры и по сути представляет собой ее феномен. Поэтому культурологический подход достаточно прочно закрепился в педагогике. По определению Н.Б. Крыловой, он представляет собой «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психологической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ, культурная деятельность и интересы и т. д.» [15]. Это несомненно дает наиболее целостное понимание сложным, интегративным проблемам образования, например, таким как: отбор содержания и технологий, создание целесообразных педагогических условий, которые бы обеспечивали формирование личности обучающегося как субъекта культуры [11], формирование личности педагога как субъекта и представителя культуры.

Таким образом культурологический подход в педагогике «предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении педагогических явлений и процессов, где функциональными принципами культурологического анализа педагогических проблем служат: системная реконструкция культуры; учет субъектности культурного развития и деятельностного характера реализации субъектного начала в культуре; двуединство нормативного и креативного аспектов бытия культуры» [9]. В этом контексте остро встает вопрос как на

научно-методологическом, так и на практическом уровне о профессиональной педагогической культуре, где педагог выступает не только представителем культуры, но и ее носителем и транслятором для обучающегося.

Таким образом, культурологический подход применительно к профессиональной деятельности педагога представляет собой «совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности» [14].

Сущность профессиональной педагогической культуры

На сегодняшний день исследуется сущность профессиональной педагогической культуры (А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, Г.И. Гайсина, А.А. Деркач, З.Ф.Есарева, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинов), изучается ее содержание, структура и условия формирования (Е.И. Артамонова, Е.В. Бережнова, Е.Н. Богданов, М.Я. Виленский, В.А. Комелина, М.М. Левина, Н.И. Лифинцева, В.А. Мудрик, В.А. Николаев, Е.Г. Силяева, А.Н. Ходусов и др.). Авторы отмечают, что профессиональная педагогическая культура представляет собой сложный интегративный феномен, характеризующий как профессиональной педагогической сообщество в целом, так и личность конкретного педагога (преподавателя). Так, И.Ф. Исаев указывает на то, что профессионально-педагогическая культура является системообразующим фактором становления и развития личности педагога [1]. При этом, профессиональная педагогическая культура существует в общекультурном пространстве, где основными взаимовключающими контекстами для ее формирования являются следующие: диалектическое единство материальной и духовной культуры, педагогическая культура, профессиональная культура [1, 13] (рис. 1).

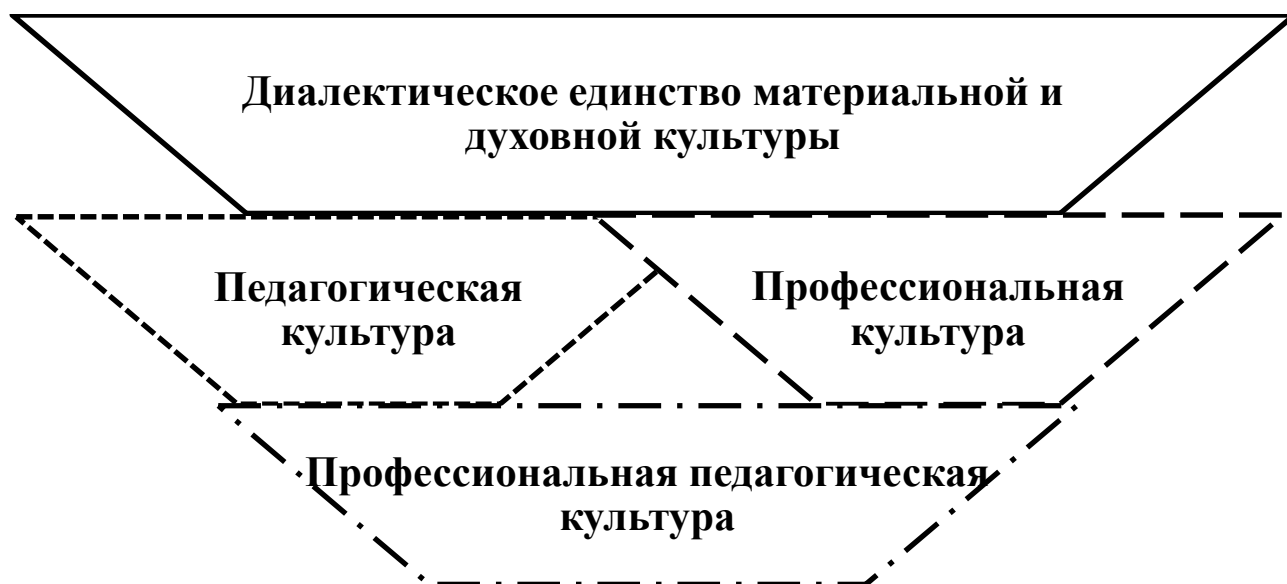


Рисунок 1. Контексты формирования профессиональной педагогической культуры

Взаимосвязь материальной и духовной культуры как контекст формирования профессиональной педагогической культуры раскрывается в том, что материальный аспект не мыслится в отрыве от духовного, вне общечеловеческих ценностей. Это предполагает осмысление, нравственную оценку происходящего, ценностное отношение к объектам культуры и к своей профессиональной деятельности в том числе.

В этом контексте возникает и формируется собственно педагогическая культура, которая отражает взаимосвязь материальных и духовных ценностей и способы обмена данными ценностями между поколениями. В данном случае педагогическая культура понимается более широко, чем собственно профессиональная. Эта часть культуры включает в себя всю ту деятельность людей, которая обеспечивает обслуживание исторического процесса смены поколений и социализации личности [7]. В рамках философской теории диалога культур (В.С. Библер) сюда можно отнести все виды передачи опыта от человека к человеку [5], где сам феномен культуры представлен как диалог и взаимопроникновение культур прошлых, настоящих, будущих [12] посред-

ством взаимопроникновения внутренних миров личностей, их взаимоотражения и взаимоформирования.

М. Мид, выделяя три типа культуры на основании отношений между старшими и младшими поколениями, указывает на то, что в современном перестали быть преобладающими те типы культуры, когда младшее поколение учится у старшего (постфигуративная культура), либо, когда люди учатся у своих сверстников (кофигуративная культура). В современном обществе диалог разворачивается в контексте префигуративной культуры, когда старшее поколение многому учится у младшего [18]. Исходя из этого педагогическая, культура становится наиболее сложной, многообразной и еще более диалогичной. Процесс усвоения опыта (обучения, воспитания) всегда двунаправлен и представляет собой процесс взаимообмена опытом и, соответственно взаимотрансформации личностей, участвующих в диалоге.

В профессиональном педагогическом сообществе педагогическая культура является не только частью культуры вообще, но становится одновременно профессиональной культурой.

Профессиональная культура как элемент культуры представляет собой «интегративное понятие, отражающее достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; означает творчески созидательное отношение к труду, способность к принятию решений и их оценки одновременно с двух позиций – конкретно технологической и социокультурной; формируется на основе конструктивного объединения профессиональной и социальной компетентности» [6].

На формирование профессиональной культуры влияют факторы, которые содержит общекультурный контекст. Так, все факторы, которые в большинстве случаев выделяются исследователями, можно подразделить на внутренние и внешние (рис.2).

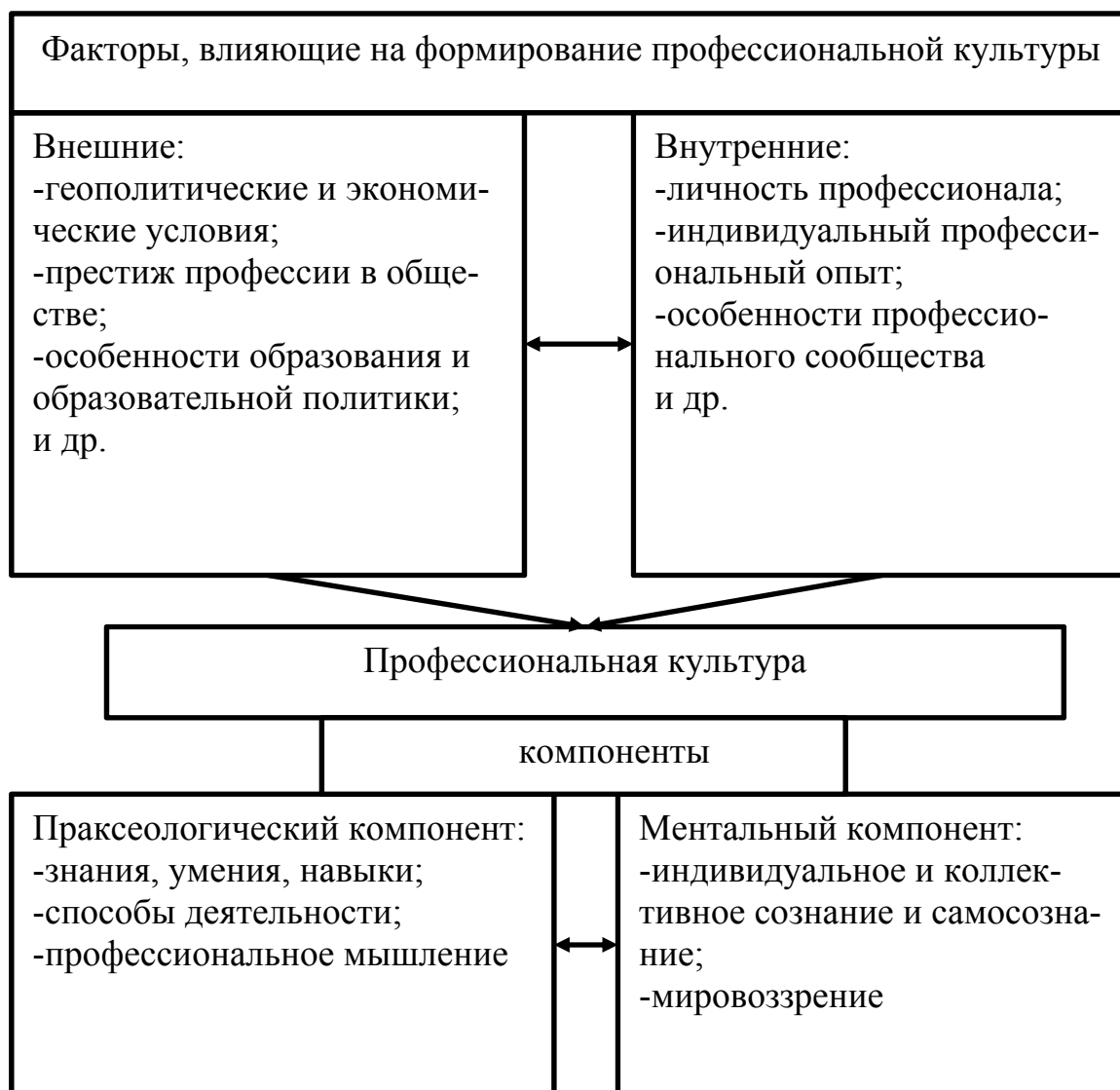


Рисунок 2. Составляющие профессиональной культуры

К внешним относят факторы, которые относительно профессионального сообщества и отдельного профессионала можно считать объективно данными. Среди них выделяют такие как: геополитические и экономические условия; престиж профессии в обществе; особенности образования и образовательной политики и др. К внутренним относят факторы, воздействующие на формирование профессиональной культуры через внутренний мир профессионала. К ним относятся такие как: личность профессионала; индивидуальный профессиональный опыт; особенности профессионального сообщества и т.п.

В профессиональной культуре раскрывается предметное содержание культуры, как совокупность норм, правил и моделей

поведения людей, которое определяется особенностями профессии, профессиональной деятельности и профессионального сообщества [8].

Профессиональная культура, таким образом, является многосоставным феноменом, в котором, по крайней мере, можно выделить две существенных составляющих: во-первых, это профессиональный знания, умения, навыки и способы деятельности, которые базируются на профессиональном мышлении; во-вторых, это профессиональное сознание, которое интегрирует в себе коллективное и индивидуальное сознание профессионала, этические нормы и нравственно-мировоззренческие установки профессионала. Только совокупность этих двух составляющих может обеспечить профессиональное становление и развитие личности, выражающееся в способности к решению профессиональных задач [19] (рис. 2).

В смыкании особенностей многоконтекстности педагогической и профессиональной культуры как составляющих общекультурного пространства происходит формирование и становление *профессиональной педагогической культуры преподавателя как сложнейшего культурного феномена, основного показателя профессионализма и главного системообразующего фактора становления педагога.*

Проблема профессиональной педагогической культуры в современной ситуации развития общества и образования является чрезвычайно важной. Ее актуальность и запрос на изучение обусловлены традиционными взаимосвязанными факторами. *Во-первых*, это запрос общества, который выражается в том, что ставится под сомнение профессионализм педагогов, их личностное соответствие профессии, выносятся на обсуждение вопиющие факты непрофессионального и аморального отношения к своей профессиональной деятельности. *Во-вторых*, это изменяющиеся цели и задачи образования, которые отражены в частности в федеральных государственных образовательных стандартах, когда педагог организует не просто формирование знаний, умений и навыков, а целостных компетенций будущего профессионала, которые в свою очередь должны соответствовать требованиям профессиональных сообществ. *В-третьих*, это проблематика профессиональной педагогической культуры в рамках педагогиче-

ской науки, а именно, понимание ее сущности, структуры, механизмов и возможностей формирования.

Все это имеет прямое отношение и к профессиональной педагогической культуре преподавателя высшей школы. В настоящее время быстро изменяются социокультурные условия существования человечества, которые требуют от личности быстроты ориентации, мобильности, способности осваивать новые способы деятельности, умения оперировать огромными объёмами информации и ориентироваться в ней, и при этом умения сохранить свои ценностные основания, оставаться «человеком культуры». В связи с этим усложняются требования к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников со стороны общества и работодателя, а, следовательно, и требования к преподавателю, как организатору образовательного процесса и транслятору культуры как материальной, так и духовной. Преподавателю высшей школы необходимо ориентироваться в изменении образовательных парадигм, осваивать инновационные технологии, формы и методы преподавания, которые бы обеспечили подготовку будущих специалистов к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и самореализации [13]. Необходимо также отметить, что реализации данной миссии невозможна без осмысления педагогом широкого культурного контекста существования, ценностных оснований, понимания смысла своей деятельности на уровне вклада в развитие общества в целом. Важным также является и то, что, с учетом современного этапа развития общества и цивилизации, педагог перестает быть только транслятором культуры, носителем определенной информации, он становится организатором и творцом, субъектом прогнозирующим, мыслящим и поступающим перспективно. Только таким образом, стоя в авангарде, а в хвосте прогресса можно обеспечить условия для развития и формирования современной личности, будущего профессионала, который продуктивно войдет в рынок труда и жизнь.

И.Ф. Исаев определяет *профессиональную педагогическую культуру преподавателя как меру и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий* [13].

Компоненты педагогической культуры

Как главный системообразующий фактор профессиональная педагогическая культура включает в себя различные стороны педагогической и профессиональной культуры, которые в синтезе обуславливают ее сложную многокомпонентную структуру. В педагогической теории и практики существует достаточно много попыток выделить основные структурные компоненты профессиональной педагогической культуры. Уже В.А. Сухомлинский в своей работе «Сердце отдаю детям», впервые употребляя понятие «педагогическая культура», указывал на такие ее основополагающие составляющие как: эмоциональная культура учителя; культура общения учителя с учениками; культура взаимоотношений учителя с учениками, коллегами и родителями [21].

Говоря о педагогической культуре учителя, исследователи выделяют такие ее составляющие как: система норм и правил поведения, педагогический такт, педагогическая техника и мастерство; педагогическая грамотность, образованность [13].

Например, А.М. Столяренко предлагает в структуре педагогической культуры выделить такие компоненты как: педагогическая направленность, педагогические способности, культура личного педагогического труда, педагогическое мастерство, специальное мастерство (рис.3).



Рисунок 3. Компоненты педагогической культуры (А.М. Столяренко)

Исследователи Л.А. Косолапова, Г.В. Корчагина выделяют такие компоненты педагогической культуры как: духовно нравственная культура, культура поведения и внешнего вида, культура общения, культура педагогического мышления (рис. 4).

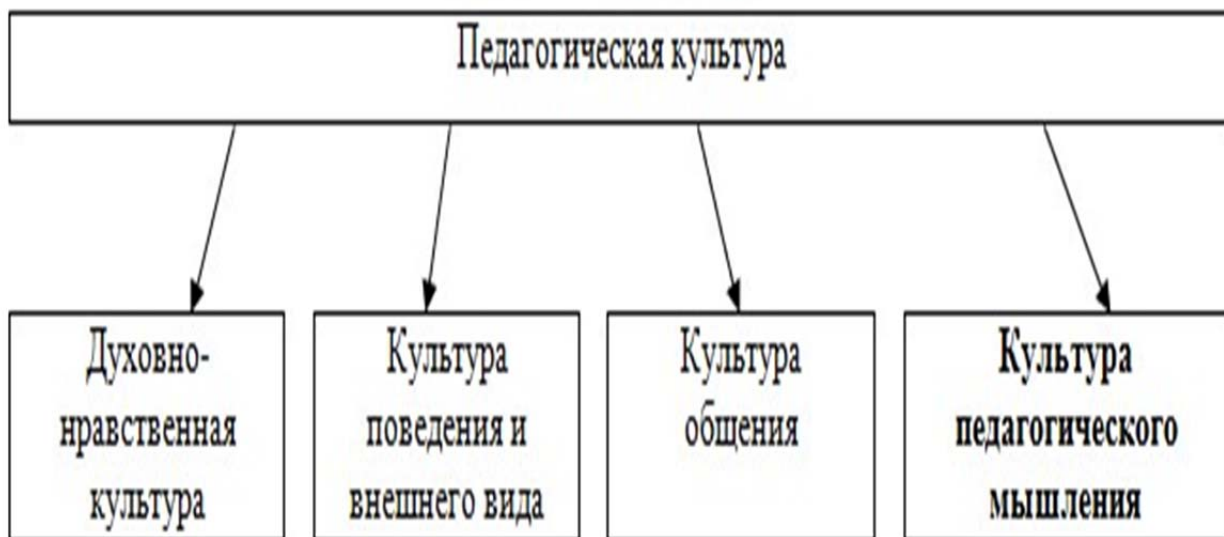


Рисунок 4. Компоненты педагогической культуры
(Л.А. Косолапова, Г.В. Корчагина)

В учебном пособии Л.А. Григорович и Т.Д. Марцинковской представлены такие компоненты педагогической культуры: педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога; педагогические знания и мышление; профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности [12].

Исследование компонентов педагогической культуры преподавателя высшей школы как научная проблема обозначилась в 80-е годы XX в. (А.В. Барабанщиков, Е.Б. Гармаш, Т.В. Иванова, Т.Ф. Рязанова). Так, А.В. Барабанщиков обозначает достаточно большое количество составляющих профессиональной педагогической культуры преподавателя, включающих в себя ценности, личностные качества, педагогические способности, профессиональные знания, умения и навыки: педагогическая направленность личности, психолого-педагогическая эрудиция, интеллигентность, нравственная чистота, соотношение рационального и иррационального, педагогическое мастерство, сочетание научной и педагогической деятельности, комплекс профессиональных педагогических качеств, педагогическое общение, требовательность, потребность в самосовершенствовании [4].

Представленные компоненты профессиональной педагогической культуры обозначены исследователями скорее эмпирически, либо носят собирательный характер, четко не обозначены основания для выделения данных компонентов.

В начале на рубеже XX и XXI вв. данная проблема решается в теоретико-методологическом ключе, в частности в работах И.Ф. Исаева, который представляет профессиональную педагогическую культуру как систему, содержащую взаимосвязанные структурно-функциональные компоненты: аксиологический, технологический и личностно-творческий [13]. Каждый из этих компонентов представляет собой подсистему функционирования (становления и формирования) профессиональной педагогической культуры (рис. 5).

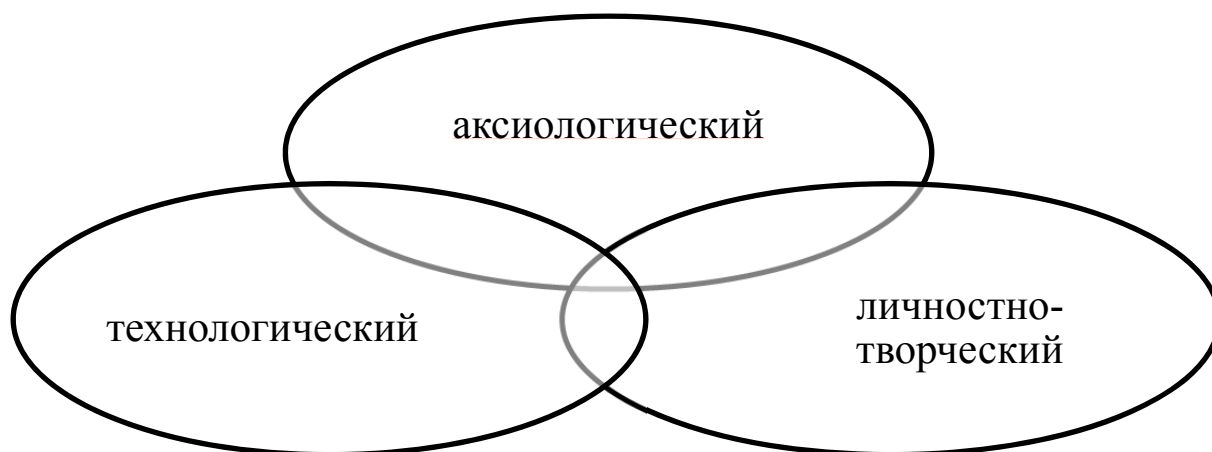


Рисунок 5. Компоненты профессионально-педагогической культуры преподавателя образовательной организации высшего образования (И.Ф. Исаев)

Аксиологический компонент представлен совокупностью иерархически построенных ценностей, которые необходимы для полноценного осуществления педагогической деятельности и являются основанием, на котором строится профессиональная педагогическая культура. Педагогические ценности представлены тремя группами: общественно-политические, профессионально-групповые, индивидуально-личностные. За счет функционирования данных групп ценностей происходит их освоение и переход из внешней данности во внутренний мир профессионала, когда лично означенные ценности становятся жизненными ориентирами преподавателя. Данные группы ценностей могут высту-

пать как ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества.

Ценностная иерархическая структура, являясь базой педагогической культуры как бы запускает механизм поиска и применения наиболее эффективных технологий обучения и воспитания, соответствующих запросам общества и современным ориентирам образования. Это в свою очередь трансформирует технологию педагогической деятельности. Именно технология педагогической деятельности представляет технологический компонент педагогической культуры. Педагогическая технология, в данном случае, понимается как сложный интегративный процесс решения педагогических задач (аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих), в котором осуществляется совместная деятельности педагога и обучающихся в специально создаваемых условиях. Педагогическая технология, реализуясь в современных быстро изменяющихся условиях всегда носит личностно-творческий характер, поэтому третьим компонентом педагогической культуры выделяется личностно-творческий. Творчество является неотъемлемым компонентом эффективной педагогической деятельности, мобилизующим и направляющим эту деятельность. Педагогическое творчество у преподавателя высшей школы должно проявляться как в педагогической, так и в научной деятельности, причем все это происходит в условиях сотворчества при взаимодействии с коллегами и обучающимися.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что аксиологический компонент профессиональной педагогической культуры является тем стержнем, который задает направление творческой профессиональной реализации преподавателя с целью наиболее эффективного использования педагогических технологий, что на практике становится возможным за счет педагогической техники и педагогического мастерства.

Литература

1. Акопян А. В. Проблема формирования и развития профессионально-педагогической культуры в работах И.Ф. Исаева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы

III Междунар. Науч. Конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 1-4.

2. Байкова Л.А., Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

3. Бакланова Н.К., Теоретико-методологические аспекты профессионального мастерства специалиста педагогического профиля / Учебные записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. М.: МГПИ, 2006. – 484 с.

4. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / К вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. – 1981. - № 1. - С. 17.

5. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). – Вопросы философии, 1989, № 6. – С. 31-42.

6. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Конonenko. – М. : Вече, 2003. – 512 с.

7. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. - № 3. – С.38-45.

8. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры // Высшее образование в России. - №2. 2000. – С. 41.

9. Гайсина Г.И., Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08 : Москва, 2002. - 366 с.

10. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.ceninauku.ru/page_22762.htm (дата обращения 20.08.2017).

11. Галагузов А.Н., Культурологический подход как методологическое основание образовательной деятельности // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. Дата обновления: 09 октября 2014. URL: http://library.by/portalus/modules/culture/readme.php?subaction=showfull&id=1412872623&archive=&start_from=&ucat= (дата обращения: 10.08.2017).

12. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

13. Исаев И.Ф. и др. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: Коллективная монография / Под ред. Исаева И. Ф. – Белгород – Ст. Оскол – СОФ БелГУ. – 2008. – 340с.

14. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие / И.Ф. Исаев. – М.: 2002. – 208с.

15. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Нар. Образование, 2000. – 272с.

16. Культурология: Учебное пособие / Под ред. Проф. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.

17. Мареев В.И., Карпова Н.К., Щипанкина Е.С. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development> (дата обращения: 15.08.2017).

18. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Мид Маргарет; Пер. с англ. Ю.А. Асеева; Сост., авт.послесл.и отв.ред. И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. — 429с.

19. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.

20. Просветова Т.С. Сущность современных подходов и категорий научно-педагогической методологии – URL: http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Pedagogica/6_117414.doc.htm (дата обращения 16.08.2017).

21. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М. : Прогресс, 1980. – 531 с.

22. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

23. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

24. Шалавина Т. И., Артюхова О. М. Культурологический подход к формированию социально-профессионального самоопределения старших школьников // Вестник ТГПУ. 2006. №10. С.68-71

25. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. И доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 256 с.

26. Якушева С.Д. Формирование инновационная культуры личности педагога // «Модернизационные процессы современного профессионального образования»: коллективная научная монография; [под ред. С.Д. Якушевой]. Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. 190 с. – С. 7–25.

27. Якушева С.Д., Гуляева М.А. Культурологический подход в развитии мастерства педагога // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVI междунар. Науч.-практ. Конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xvi/28223> (дата обращения 19.08.2017).

1.2. Педагогическая техника

Сущность и содержание педагогической техники

Переходя к рассмотрению сущности педагогической техники, стоит отметить, что слово «техника» происходит от древнегреческого *techné* – искусство, ремесло, мастерство. Данный термин часто употребляется для совокупной характеристики навыков и приемов, используемых в какой-либо сфере деятельности человека [3]. Техника выполнения какой-либо деятельности, как отработанная система действий и операций, является обязательным условием ее эффективности. В плане профессиональной педагогической деятельности техника предполагает совокупность, систему действий и операций преподавателя, которые обеспечивают эффективную реализацию педагогических технологий, решение педагогических задач и достижение поставленных целей.

Внимание вопросам, связанным с педагогической техникой, уделялось обществом постоянно на всем протяжении его становления и в соответствии с преобладающими ценностными ориентирами. Уже в теологических и философских трудах древности есть немало фактов, указывающих на заинтересованность проблемой эффективности передачи опыта из поколения в поколение, развития личности, другими словами заинтересованность не

только тем, что передать, но и тем, как это сделать наиболее эффективно. Конечно, данные факты носили скорее интуитивный характер, но уже, например, в античности описываются вполне конкретные техники обучения и воспитания (Сократ, Аристотель и др.) В наши дни проблема педагогической техники не теряет своей актуальности и приобретает научный статус.

Так, принято считать, что впервые понятие «педагогическая техника» было употреблено А.С. Макаренко в 20-е годы XX в. Под педагогической техникой он понимал внешнюю форму проявления намерений и духовного потенциала педагога его владение приемами саморегуляции и управления своим поведением, а также влияние на учащихся. А.С. Макаренко говорил, что в профессиональной деятельности для него «стали решающими такие «мелочи»: как стоять, как сидеть, как подняться со стула, из-за стола, как повысить голос, усмехнуться, как посмотреть». «Воспитывает все - люди, вещи, явления, но, прежде всего, и дольше всего – люди. Из них на первом месте - родители и педагоги» [9]. «Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало» [8, с.179]. Уже через десятилетие (30-е годы XX в.) понятие «педагогическая техника» было описано в Педагогической энциклопедии и определялось как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий».

Большой вклад в изучение проблемы педагогической техники, внесли такие ученые как Ю.П. Азаров, А.А. Гин, В.В. Гузеев, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Л.И. Рувинский, Черняева, Н.Е.Щуркова, М.М. Яковлев и др.

Так, Н.Е. Щуркова понимает педагогическую технику как «систему большого количества умений, позволяющих педагогу использовать свое тело как инструмент воздействия: голосом, пластикой, мимикой, ритмикой, лексикой, костюмом создавать облик своего личностного «Я», рисовать реальный образ отношений, проживаемых педагогом и воспринимаемых детьми» [18, с. 226].

В.Н. Гринева считает, что педагогическая техника – это «совокупность умений и особенностей поведения учителя, которые позволяют сформировать его педагогическую культуру, позво-

ляющую адекватно влиять на учащихся с целью формирования его как разносторонне развитой личности благодаря целесообразно выбранным методам и формам деятельности в соответствии с особенностями конкретных объективных и субъективных условий» [5]. В пособии под редакцией И.А. Зязюна педагогическая техника обозначена как совокупность профессиональных умений, способствующих гармонии внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его проявления [10]. В.В. Гузеев определяет педагогическую технику как некий комплекс методов и средств обучения, направленный на достижение учебной цели и используемый в рамках какой-либо технологии [6].

Из приведенных определений видно, что понятие «педагогической техники», казалось бы, при всей его явности и феноменологичности не имеет однозначной трактовки, и четко выделенных сущностных признаков. Есть несколько линий понимания педагогической техники: во-первых – это совокупность умений и способностей; во-вторых – это совокупность процессов саморегуляции, воздействия и взаимодействия; в-третьих – это совокупность методов, средств и приемов. Эти намеченные исследователями линии по сути представляют собой три взаимосвязанных уровня осуществления педагогической техники: личностный, процессуальный, методический (рис. 6). Данные уровни отражены в определении, где педагогическая техника понимается как систематизированное определение педагогической техники звучит как «совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом» [11, с. 335].

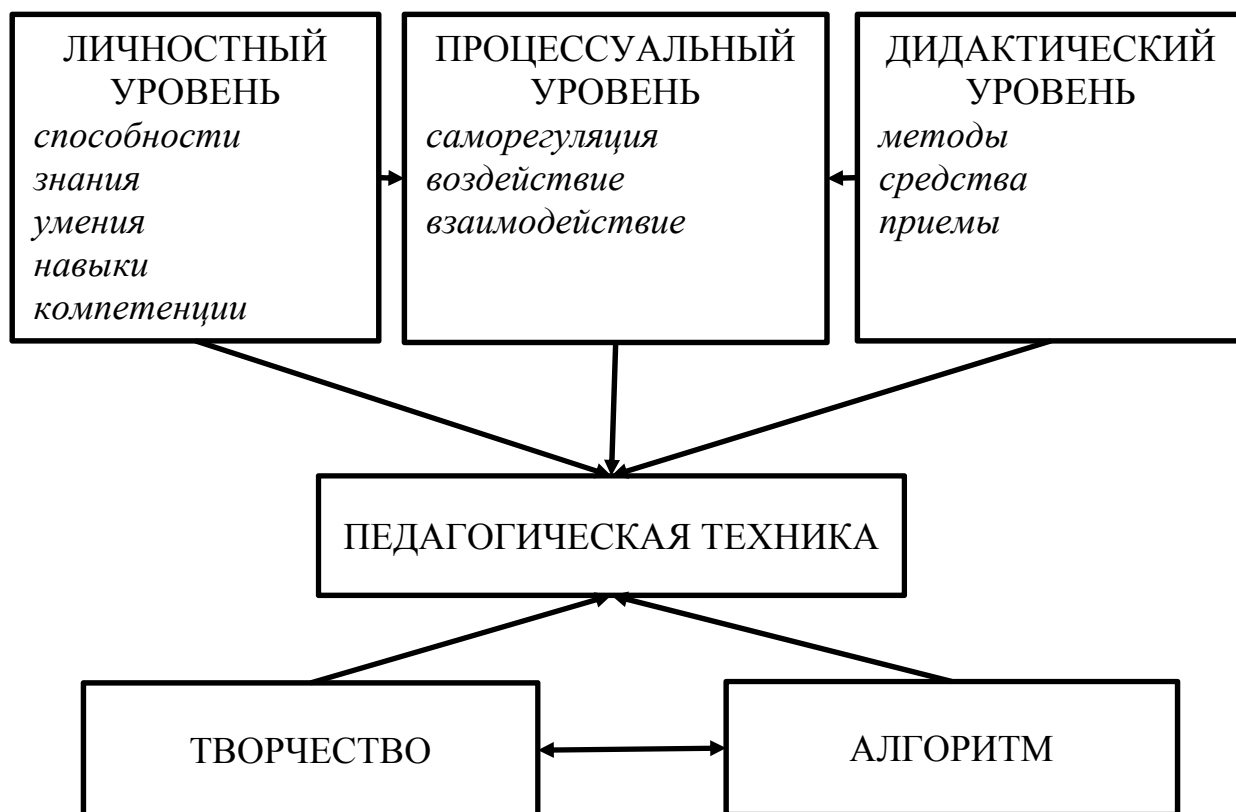


Рисунок 6. Структурно-функциональная схема педагогической техники

Таким образом, сущность педагогической техники включает в себя две взаимосвязанные составляющие: алгоритмизированность и творчество (рис. 6). Алгоритмизированность раскрывается в том, что преподаватель осваивает уже наработанные, проверенные временем приемы, методы, средства, при помощи которых он будет эффективно осуществлять свою деятельность и достигать поставленных задач. Это та, в высокой степени осознанная часть педагогической техники, которой можно научиться, отработать, просчитать возможности применения. Творчество раскрывается в индивидуальности преподавателя, в особенностях его конкретной личности и стиля деятельности. Так же как художник, овладевая уже известной техникой пишет неповторимые картины, преподаватель осуществляет свою деятельность. Еще А.С. Макаренко говорил о том, что овладение и совершенствование педагогической техникой носит творческий характер [12]. Эта часть педагогической техники может носить как осознанный, так и интуитивный характер. Часто получается так, что совершенное владение педагогической техникой способствует усиле-

нию творческой, интуитивной части и тогда происходит зарождение новых технических приемов. Еще П.П. Блонский. Подчеркивал, что «... педагогики как общеобязательной техники воспитания нет: педагогика должна быть делом личного творчества каждого воспитателя... Но для того, чтобы воспитатель мог создавать сам свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника, он должен иметь известные личные качества и прежде всего педагогический талант. Но все-таки... одним талантом дело не исчерпывается: во всяком искусстве есть известный элемент техники, который-то и надо предварительно усвоить» [13].

Система функционирования всех уровней педагогической техники представлена на феноменологическом уровне в ее основных компонентах.

Компоненты педагогической техники

Под компонентами педагогической техники в педагогической литературе понимаются определенные группы умений и способностей, которые позволяют преподавателю эффективно организовывать процессы обучения и воспитания. Исследователи выделяют выделяет такие отдельные группы умений как: «умение одеваться, следить за своей внешностью; культуру речи (направленность, логическая грамотность, темп и ритм, интонация, дикция, дыхание); умение владеть своим телом, жестами и мимикой; умения психотехники (понимание своего психического состояния, умение управлять им); понимание психического состояния воспитанника и адекватно влиять на него; умение выбирать темп и ритм в работе; умение педагогического общения» [5].

Наряду с таким достаточно раздробленным представлением существуют попытки систематизации основных умений и выделения наиболее укрупненных групп.

Например, все умения можно представить в трех компонента педагогической техники: умение управлять собой, умение управлять другими, умение сотрудничать. Умение управлять собой включает: социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); управление своими эмоциями, настроением (снятие излишнего психологического климата, создание творческого самочувствия); владение телом (целесообраз-

ность и выразительность мимики и жестов); технику и культуру речи (дыхание, постановка голоса, дикция, орфоэпия, логичность и выразительность речи) [17]. Умение управлять другими проявляется в процессе организации учебных занятий, воспитательной работы, самостоятельной работы обучающихся, в профессиональном педагогическом общении. Умение сотрудничать включает в себя: заинтересованность и познание другого человека; объективное восприятие личности; понимание; ассертивность и т.п. [17].

Наиболее распространенной точкой зрения на составляющие педагогической техники является двухкомпонентность.

Так, первая группа умений связана с умением педагога управлять своим поведением, вторая группа умений связана с умением воздействовать и взаимодействовать с личностью и коллективом.

К первой группе относят такие многочисленные умения как владение своим организмом (мимика, пантомимика, физическое здоровье, выносливость,); управление эмоциями, настроением (ровный положительный эмоциональный фон настроения, умение не накапливать отрицательные эмоции, способность выражать эмоции и использовать их в своих целях); социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение социальная чувствительность - умение почувствовать настроение другого человека, понять его причины и принять его); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, постановка голоса, дыхания, управление темпом и тембром речи) [14; 15].

Ко второй группе относят умения воздействовать и взаимодействовать с личностью и коллективом в процессе решения педагогических задач; технику педагогического общения; педагогическое воздействие умение предъявлять педагогические требования и давать педагогическую оценку, технику выполнения педагогического рисунка, технику проведения беседы; технологические, дидактические умения и т. д. [14, 16].

Обобщение имеющихся данных по проблеме исследования содержания и компонентов педагогической техники с учетом структурно-функциональной организации педагогической техники, представленной на рисунке 6, дало возможность систематизировать их и выделить три взаимосвязанных компонента (рис. 7).

Представленные компоненты педагогической техники насыщены сложным содержанием и каждый элемент этого содержания требует отдельного рассмотрения. Например, такие сложные образования, как имидж, техника речи, техника педагогического общения, технологическая составляющая. Причем многие из них уже достаточно глубоко исследованы и описаны в трудах таких ученых-педагогов как Ю.П. Азаров, В.Н. Гринева, А.А. Гин, В.В. Гузеев, И.Ф. Исаев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.П. Чернявская, Н.Е. Щуркова и др.

Данные компоненты являются определяющими технической стороны педагогической деятельности и в тоже время представляют собой уязвимые места для типичных ошибок как начинающих преподавателей, так и преподавателей со стажем. Поэтому умения (элементы) содержательно наполняющие данные компоненты нуждаются в пристальном внимании и постоянном совершенствовании на протяжении всего профессионального пути педагога, в том числе и преподавателя высшей школы.

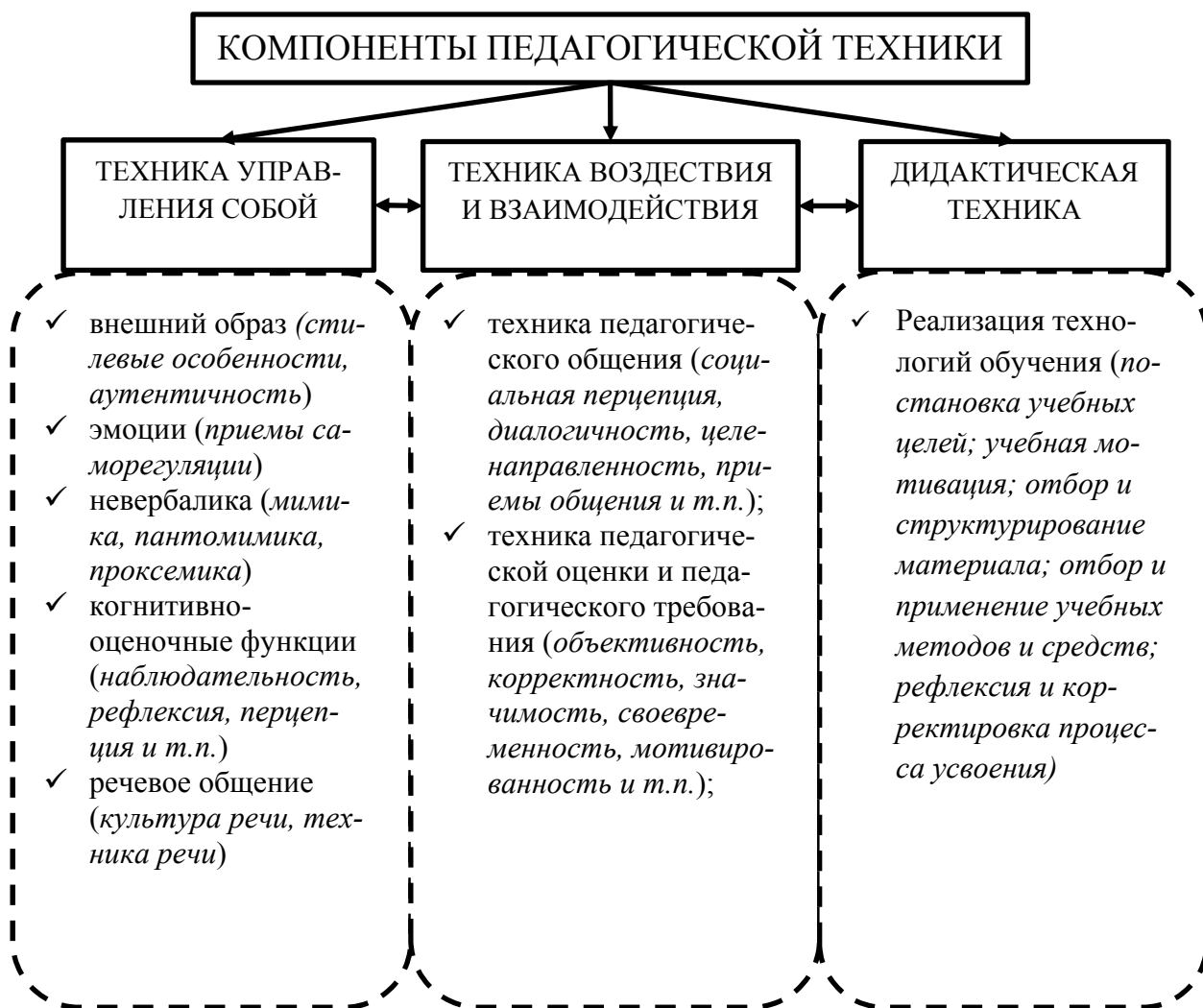


Рисунок 7. Компоненты педагогической техники

Многие преподаватели высшей школы могут успешно справляться с научной и методической работой, и при этом недостаточно внимания уделять технической стороне преподавания. Однако с учетом изменений требований общества к будущему профессионалу, целей и стандартов высшего образования невозможно осуществлять учебно-воспитательный процесс не владея педагогической техникой. Так, формирование профессиональных компетенций как интегративных и сложных способностей невозможно без личного вклада преподавателя.

Каждый элемент педагогической техники возможно и необходимо отрабатывать при помощи тренировочных упражнений, ролевых тренингов, анализа педагогических ситуаций, совершенствования педагогических качеств, осознания ценностей, правил и норм педагогической деятельности.

Литература

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - 2 изд. [Текст] / Ю.П. Азаров. - М.: Просвещение, 1985. – 448с.
2. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 432 с.
3. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000 . – 1456 с.
4. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя - М.: Вита-Пресс,1999. – 88с.
5. Гринева В.Н. Формирование педагогической культуры будущего учителя (теоретический и методический аспекты): Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. - М., 2000. - 416 с.
6. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 127 с.
7. Кузьминский А.И. Педагогика высшей школы Учебное пособие / К.: Знание, 2005. - 486 с.
8. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания [Текст] /А.С. Макаренко // Соч.: в 7т.-Т.5. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 558с.
9. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах – М.: Правда, 1987, Т.3 – 508с.
10. Основы педагогического мастерства. / Под ред. Зязюна И.А. – М: Просвещение,1989. – 304 с.
11. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 512 с. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации: Учебное пособие // Под общей редакцией И.А. Алехина. – М.: ВУ, 2003. - 377 с..
12. Творческое наследие А.С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров [Текст] : тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко / Министерство просвещения СССР, Министерство просвещения

ния Украинской ССР; Полтавский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко; сост. Л.Л. Безобразова, Н.А. Вакуленко, Н.В. Хоменко. – Полтава, 1988 – 367 с.

13. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации: Учебное пособие // Под общей редакцией И.А. Алехина. – М.: ВУ, 2003. - 377 с.

14. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

15. Учителю о педагогической технике. / Под ред. Л.И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

16. Чернявская, А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.

17. Шерстова Е.В. Педагогическая техника как инструментальный мастерства учителя – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-34675.html> (дата обращения 22.08.2017).

18. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

1.3. Педагогическое мастерство

Подходы к пониманию и составляющие

По словам А.С. Макаренко «мастерство – это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог».

В словаре русского языка "мастерство" определяется как «искусство в какой-нибудь области», [10] а мастер выступает «специалист, достигший высокого искусства в своем деле». В педагогике наиболее общим понятием, определяющим качество профессиональной деятельности, является понятие педагогического мастерства. «Педагогическое мастерство - высокий уровень профессиональной деятельности учителя, преподавателя вуза, педагога». [5]

На феноменологическом уровне педагогическое мастерство проявляется в эффективном решении различных (порой нестандартных) педагогических задач, в грамотном и эффективном ис-

пользовании технологий, методов и форм учебной и воспитательной деятельности. Педагогическое мастерство как высшее проявление искусства в деятельности человека, достигшего высокого уровня профессионализма, имеет два взаимосвязанных аспекта: деятельностный и личностный. Таким образом, педагогическое мастерство — выражение личности профессионала, его возможности и способности самостоятельно, творчески подходить к осуществлению своей деятельности в соответствии с принципами морали и этики и на основании действующей законодательной базы в области образования. Поэтому о педагогическом мастерстве можно говорить тогда, когда наряду с эффективной профессиональной деятельностью фигурирует гражданская высоконравственная позиция преподавателя. Педагог является идейным и организационным сосредоточением всех нововведений, олицетворением не только современной науки, но и общегосударственной образованности.

Что же определяет структуру мастерства педагога? Этот вопрос интересовал умы на протяжении многих веков. Так, например, А. Дистервег утверждал, что педагог - мастер, и только он обладает «развитыми познавательными способностями, совершенными знаниями учебного материала, как со стороны содержания, так и формы, как его сущности, так и метода преподавания» [2].

Например, А.В. Луначарский в 1928 году в своем выступлении на совещании воспитателей-общественников ставил проблему о требованиях к педагогу, и говорил о высокой степени ответственности, которая возлагается на профессионала: "Если золотых дел мастер портит золото, золото можно перелить. Если портятся драгоценные камни, они идут на брак, но самый большой бриллиант не может быть оценен в наших глазах дороже, чем родившийся человек. Порча человека есть огромное преступление или огромная без вины вина. Над этим материалом нужно работать четко, заранее определив, что ты хочешь делать из него."

Доктор педагогических наук, Ю.П. Азаров (1971), определяя основу мастерства воспитателя, утверждает: "Основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей" [1]. Далее, говоря о взаимодействии структурных составляющих мастерства, он развивает свое определение: "Взаимодей-

ствие чувства и техники приводит к целостному образному эмоциональному воздействию педагога на личность, на коллектив. И в этом единства - сила мастерства".

Структура педагогического мастерства вызывала интерес и у выдающегося отечественного педагога А.С.Макаренко (1988). По его утверждению, мастерство образовывали "действительное знание воспитательного процесса, наличие воспитательных умений" [9]. Он пояснял: "Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации". Далее у него встречается ряд положений, уточняющих структуру педагогического мастерства: "...искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота..., как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как улыбнуться, посмотреть - в этом есть и должно быть большое мастерство. ... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно".

Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что сущность педагогического мастерства светила советской педагогики находили в прочных знаниях и широком спектре поведенческих умений.

Проанализировав современную педагогическую литературу можно выделить следующие компоненты, входящие в структуру педагогического мастерства: психологическая и этико-педагогическая эрудиция; профессиональные способности; педагогическая техника; определенные качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

На самом деле, современному обществу нужен педагог компетентный, всесторонне подготовленный, являющийся примером человеколюбия, порядка и справедливости. Данные качества, на наш взгляд, как раз помогают педагогу овладеть мастерством, гармонично развить его профессиональные навыки.

Однако, несоответствие характеристик личности педагогическим способностям вряд ли предоставят обществу педагога-профессионала, способного грамотно обеспечивать учебно-воспитательный процесс на высоком творческом уровне.

Таким образом, целесообразно было бы обратить большее внимание на личностные качества педагога.

Личностные качества педагога как залог эффективной педагогической деятельности

Еще в начале прошлого века отечественный педагог и психолог П.Ф.Каптерев подчеркивал, «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [7]. Основными свойствами педагога были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнес научную подготовку учителя» и «личный учительский талант».

Основные качества, позволяющие педагогу эффективно выполнять свою деятельность, условно можно разделить на две группы. Качества первой группы носят объективный характер и заключаются в степени овладения педагогом своей специальностью, знании преподаваемого предмета и методологии преподавания. Вторая группа качеств – субъективного характера зависит от индивидуально-личностных характеристик и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте. Субъективные качества включают также педагогический такт, и педагогическую самостоятельность, и педагогическое искусство. Педагог должен быть «беспристрастным, внимательным, чутким (особенно к слабым ученикам), добросовестным, стойким, выдержанным, самокритичным, истинно любящим детей» [7]. А.С. Макаренко уделял особое место в ряду умений и навыков развитию речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств. Необходимая в деятельности преподавателя культура речи - это четкая дикция, "поставленный голос", правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, - писал А.С. Макаренко, - который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет».

Требования к индивидуально-личностным качествам педагога весьма обширны они охватывают все сферы психики (эмоциональную, мотивационную, когнитивную, волевою). В большинстве исследований представлены целые перечни таких качеств,

что свидетельствует о сложности и ответственности педагогической профессии. Отметим, что основой для формирования данных качеств и мастерства в целом является педагогическая культура. Среди огромного количества качеств, не систематизируя их, особо можно отметить следующие: адекватная самооценка и уровень притязаний, оптимальный уровень тревожности, трудолюбие, целеустремленность, настойчивость, наблюдательность, скромность, контактность, остроумие, артистичность, ораторские способности, эмпатия, социальный интерес, педагогический такт и др. Именно педагогический такт выражает уровень профессиональной педагогической культуры, высокий профессионализм.

Итак, можно сделать вывод, педагогическое мастерство - это синтез профессиональных умений и личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Проблемы педагогического мастерства

Современная российская образование, в том числе и высшее образование, переживает «педагогический кризис», который выражается в недостатке педагогов-профессионалов, высококвалифицированных и компетентных кадров. Это объясняется тем, что быстроразвивающееся общество предъявляет все более новые требования к педагогу, только овладев которыми он может считаться «мастером своего дела». К сожалению, не каждый преподаватель готов к освоению новых техник и методик преподавания, а более опытные специалисты, привыкшие к неким «шаблонам» и вовсе отказываются повышать свой профессиональный уровень в соответствии с новыми образовательными стандартами. Именно вследствие несовпадения гибкого типа мышления современного обучающегося и устоявшейся методикой преподавания педагога качество образования серьезно страдает.

Еще в XIX столетии ученый, педагог К.П. Яновский, проанализировав сущность педагогического мастерства, особенно преподавателя высших учебных заведений, показал, что главным признаком качественного образования должно быть его соответствие духу эпохи, фазе культурного развития, которую переживает общество. Реализовать на практике заявленный образовательный уровень способен лишь такой педагог, у которого вся систе-

ма преподавания «развивает в студентах любовь и уважение к науке и способам ее познания, формирует способность критически мыслить, объяснять и отстаивать свой взгляд актуальные проблемы; у которого педагогическая деятельность не разрушает нравственных, моральных основ личности упорядочивает и углубляет все доброе» [16]. По словам К. П. Яновского преподаватель должен уметь доступно анализировать научные факты, распознавать их взаимосвязи и на этой основе предвидеть их естественные последствия или выводить новые законы. Только такой педагог проявляет свое профессиональное мастерство.

Однако, несоответствие «духу эпохи» не является единственной проблемой педагогического мастерства. Темп современной жизни очень часто нарушает благоприятный психологический климат личности, что особенно отображается на деятельности специалистов из системы «человек-человек», к которым как раз и относится педагог. Одной из важнейших трудностей в становлении педагога как мастера является неадекватное эмоциональное реагирование. Психогенным фактором данной проблемы являются как внешние, а чаще всего и внутренние конфликты, действие обстоятельств, вызывающих стресс или длительное перенапряжение эмоциональной и интеллектуальной сфер психики. В связи с этим было бы целесообразно повсеместно организовать кабинеты психоэмоциональной регуляции, а также проводить тренинги, повышающие уровень педагогической рефлексии. Эти условия помогли бы многим педагогам освоить истинное мастерство своего дела, повысить работоспособность, наладить взаимоотношения как в коллективе, с обучающимися, так и в своей семье.

Немаловажной проблемой в становлении педагогического мастерства остается культурный аспект. Социально-экономические реалии современной России, с одной стороны, способствуют развитию таких качеств у педагога, как деловая предприимчивость, реалистическое отношение к жизни, а с другой - сложившиеся "рыночные отношения" в России, характеризующиеся вседозволенностью и ориентацией на материальные блага, дезориентируют молодых специалистов в культуре, подталкивают к "легкому, безнаказанному". Одним из основных социальных институтов, призванных противостоять развитию такого ро-

да опасных тенденций, является высшая школа - важный социальный институт подготовки будущих профессионалов.

Выше обозначенные проблемы представляется возможным разрешать следующим образом. Во-первых, это необходимость строгого профессионального отбора с целью выявления личностно-деловых качеств, влияющих на эффективность деятельности. На наш взгляд, именно личностные качества педагога являются залогом его мастерства. Во-вторых, это поиск новых методов и средств обучения, согласно тем требованиям, которые предъявляет общество. В-третьих, постоянное следование чувствительность к современным общественным проблемам и запросам, что повысит не только культурный уровень педагога, но и воспитает достойное поколение. В-четвертых, создание соответствующих условий труда, грамотном планировании рабочего времени с целью создания благоприятного психологического климата. В-пятых, это непрерывное самообразование, повышение квалификации, следование новейшим тенденциям в области преподаваемой дисциплины.

Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка и самоподготовка преподавателя рассматриваются в качестве одной из ведущих проблем современного образования. Особое внимание уделяется педагогическому мастерству как высокому уровню профессиональной деятельности, что проявляется в успешном решении самых разнообразных творческих педагогических задач, в эффективном использовании различных методов учебно-воспитательной работы и достижении ее целей.

Рассматривая структуру педагогического мастерства, необходимо учитывать, что ее компоненты имеют как деятельностное, так и личностное измерение. В этой связи мастерство педагога рассматривают как многоуровневую проблему, включающую вопросы особенностей психики, факторы готовности к деятельности и вопросы профессиональной подготовки, социокультурный и психологический аспекты.

Таким образом, педагогическое мастерство — это функционирующая система знаний, умений и способностей, психических процессов, личностных качеств, которая призвана качественно выполнять задачи обучения и воспитания.

Литература

1. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать [Текст] / Ю.П. Азаров, - М.: Просвещение, 1985. - 255 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст]/ В. И. Андреев, - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Белозерцев, Е. П. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов [Текст]/ Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 366 с.
4. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений [Текст] / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна.–М.: Просвещение, 1989.–302 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. [Текст]/ И. А. Зимняя, Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2007. – 384 с.
6. Кан-Калик, В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990. – 144 с.
7. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ П. Ф. Каптерев, –М.: Педагогика, 1982. –704 с.
8. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. В.И. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. –С. 11 –106.
9. Макаренко, А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. 2-е изд.. перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
10. Ожегов С.И Толковый словарь русского языка, - М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
11. Песталоцци, И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во // Педагогическое наследие / Сост. В.И. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. –с. 341 –356.
12. Петров, Б. М. Краткий психологический словарь. Хрестоматия [Текст] / сост. Б. М. Петров. - М.: Высшая школа, 1974. 134 с.
13. Рындак В.Г. Педагогика / Под общей редакцией В.Г. Рындак. - М: Высш.шк., 2006 .– 630 с.

14.Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст]/ В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: "Академия", 2002. 576 с.

15.Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д Педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5 – с. 39–462.

16.Яновский, К. П. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 х т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. - М., 1999.- с. 658 -659.

2. Технология в образовании

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

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

Анализируя идеи известных мыслителей, философов и педагогов, можно сказать, что уже со времен античности их интересовали проблемы, связанные с процессами обучения и воспитания. И если быть более точными, то с тем, как эти процессы сделать наиболее эффективными. Не излагая данные подробного анализа становления данного понятия, отметим, что технология в истории педагогики понимается как содержательная и поэтапная организация деятельности педагога и обучающегося, которая обязательно имеет четкие признаки *системности, концептуальной и нормативной обоснованности, направленности на достижение образовательной цели* [16].

Становление понятия «технология» в современной педагогике имеет достаточно сложный путь. Как отмечается в литературе, это обусловлено тем, что сам термин «технология» изначально не имел ничего общего с образовательным процессом, а относился к производственной сфере деятельности. Например, технология изготовления какой-нибудь продукции, как четкая последовательность действий, которая однозначно приведет к достижению поставленной цели, выраженной в конкретном результате, т.е. продукции необходимого качества. Например, изготовление стирального порошка, тортов, различных деталей. Вот тут-то и возникает главный вопрос: как можно такой процесс организовать применительно к обучению и воспитанию, когда мы имеем дело с субъективным внутренним миром человека? Каким образом можно технологизировать данные процессы? По отношению к данным проблемам в педагогике возникают противоположные точки зрения: 1) полное отрицание данного понятия и невозмож-

ность реализации технологии применительно к психике человека;
2) содержательное наполнение и развитие данного понятия.

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

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

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

В педагогической литературе встречаются понятия: педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения. Они контекстуально соотносятся, также, как и категории: педагогика, образование и обучение.



Рисунок 8. Контексты понимания технологии как педагогического понятия

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

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

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

Технология обучения представляет собой систему форм, методов и средств обучения направленную на реализацию его содержания, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Технология обучения – это «построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения» (Т.В. Машарова).

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

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

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

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

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

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

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

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

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

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

«Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов). В.А. Сластенин под педагогической технологией

также понимает упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

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

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

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

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

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

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

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

Рассмотрим более подробно перечисленные характеристики. Итак, научная обоснованность педагогической технологии. Грамотная педагогическая технология, как и любая практическая деятельность должна иметь под собой научное обоснование. «Цель педагогической технологии ... заключается в практическом осуществлении теоретических построений в образовательном процессе намеченных результатов. Иными словами, технология предназначена для того, чтобы производить и воспроизводить актуальные продукты этого процесса. Если наука по своей сути есть поиск истины, то технология есть конкретный способ реализации истины в каждом конкретном учебном материале, на конкретном уроке или семинаре. Таким образом, технология обучения есть прикладная дидактика, а именно теория использования передовых педагогических идей, принципов и правил "чистой науки"» [18]. В основе научной базы педагогической технологии лежат законы и закономерности педагогики и психологии. Процесс формирования педагогической технологии можно представить в виде следующей схемы:

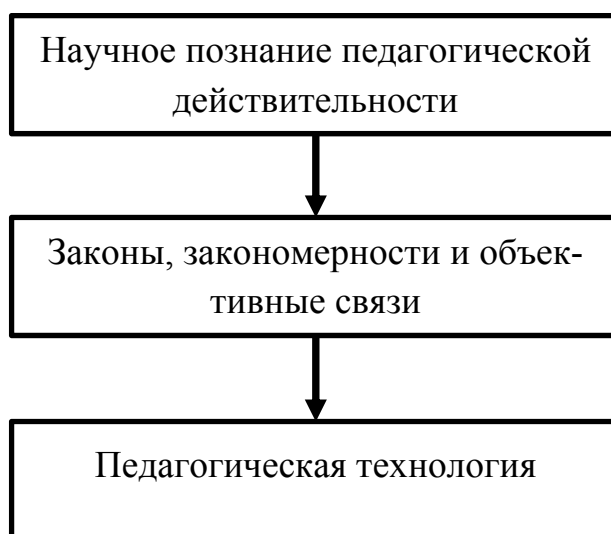


Рисунок 9. Процесс формирования педагогической технологии

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

Следующая важная характеристика педагогической технологии – организация педагогического процесса. Педагогическая технология структурирует педагогический процесс, делает его четко направленным на предполагаемый результат, объясняет суть технологичности. Чтобы процесс можно было назвать технологичным цель должна быть четко сформулирована, а результат диагностируемым. Если взять за основу понимание структуры деятельности в рамках деятельностного подхода, то ее технологичность можно выразить так (рис. 10). На данной схеме технологичность процесса деятельности отображена в виде заштрихованных круговых стрелок. Для того чтобы деятельность можно было назвать технологичной недостаточно последовательной реализации ее структурных компонентов.

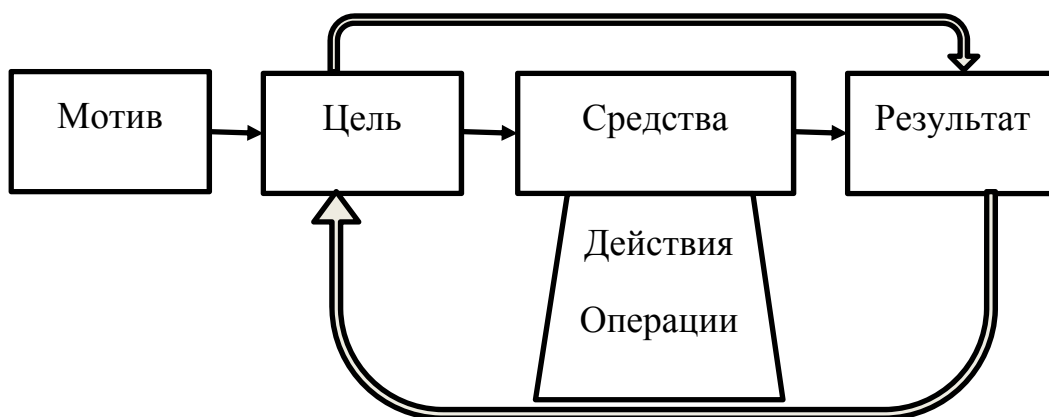


Рисунок 10. Схема деятельности как технологического процесса

Важно, чтобы цель, как предполагаемый результат деятельности, настолько точно и прозрачно была сформулирована, чтобы ее можно было легко сопоставить с результатом, т.е. продиагностировать ее достижение, что дает возможность целесообразной коррекции средств, действий и операций выполняемой деятельности. Это характеризует технологичность абсолютно любой деятельности, в том числе и педагогического процесса. Соответственно с четко поставленной целью организовывается весь учебный процесс, отбираются методы и формы обучения, четко проектируется управление и диагностика учебного процесса. Использование педагогических технологий предполагает особое построение учебного процесса (рис. 11).

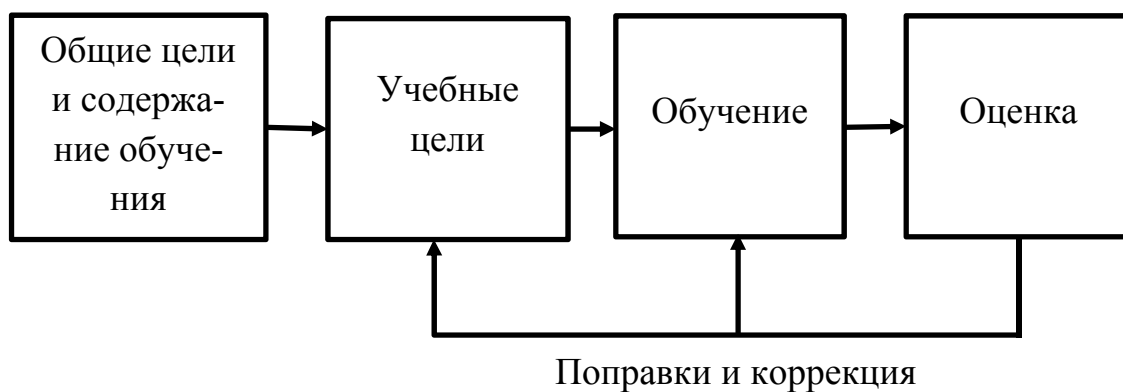


Рисунок 11. Схема технологического построения учебного процесса (М. Кларин)

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

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

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

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

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы, которые будут проявляться в самой

логике и этапности процесса, во взаимосвязи всех компонентов данного процесса и их целостности.

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

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

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

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

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения применительно к конкретной дисциплине.

Итак, проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Прежде всего, преподавателю необходимо грамотно выбрать технологию, чтобы наиболее эффективно организовать формирование профессиональных компетенций у обучающихся. В настоящее время выбор технологий является достаточно широким. Исследователи осуществляют разнообразные попытки систематизации и класси-

фикации имеющихся технологий. Причем, в основу классификации устанавливаются различные критерии.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделены две градации - традиционная и инновационная - технологии обучения [17].

В педагогической литературе представлены классификаций педагогических технологий В. Г. Гульчевской, В. Т. Фоменко, Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г.К. Селевко, В. П. Беспалько и др. Наиболее полной классификацией принято считать классификацию Г. К. Селевко, где систематизированы многие известные в педагогической науке и практике технологии [15]. Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

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

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

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

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

- **По ориентации на личностные структуры:** информационные технологии; операционные; эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные; технологии саморазвития; эвристические и прикладные.

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

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

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

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

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

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

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

- 6) компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);

- 7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) - индивидуальное обучение;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• **По методам и средствам** обучения определяют названия многих существующих технологий: *догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие* и др.

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

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

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

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

- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

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

Все это многообразие технологий может умело сочетаться в руках профессионального педагога, так как условия их применимости зависят от множества различных факторов. Важно также отметить, что все технологии существуют в системе, они тесно взаимосвязаны между собой. Г.К. Селевко отмечает важный факт, что не существует технологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна, а свое название они получают в зависимости от акцента на ту или иную сторону процесса обучения, который становится характерным [19].

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

Наиболее интересными для нас в данный момент являются профессионально-ориентированные технологии, которые Селевко классифицирует по *характеру содержания и структуры*. Особенности характера содержания и структуры данных технологий обуславливаются построением системы и целями современного высшего профессионального образования, которое разворачивается в контексте компетентностного подхода. По сути, профессионально-ориентированные технологии обучения должны иметь четкую направленность на формирование общекуль-

турных и профессиональных компетенций будущего профессионала.

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

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

Литература

1. Атутов П.Р. Технология и современное общество // Педагогика. 1996 №2

2. Афанасьев В. Проектирование педагогических технологий // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С.147-150.

3. Ахулкова А.И., Образцов П.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

4. Ахулкова А.И., Образцов П.И.. Профессионально-ориентированная технология обучения преподавателей педагогических колледжей // Современные технологии обучения: Мат. Междунар. конф. – СПб.: Изд-во ЛЭТИ, 2002. – Т. 2. – С.133-134.

5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Инстр. Профессионального образования. – М., 1995. – 336 с.

6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191с.

7. Боголюбов В.И. Педагогическая технология. – Пятигорск, ПГЛУ, 1997. – 245 с.

8. Богомолова Л.И. Сравнительный анализ двух педагогических технологий // История педагогической технологии. Сборник научных трудов / Отв. ред. М.Г.Плохова, Ф.А.Фрадкин. М., 1992 г. - 153 с. - С. 13 -21.

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

10. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. - М.: Знание, 1992.-60с.

11. Гульчевская, В.Г. Современные педагогические технологии: модульное пособие для дистанционного обучения / В. Г. Гульчевская, Н. Е. Гульчевская. - Ростов-на-Дону: РО ИПК и ПРО, 1999. - 50С.

12. История педагогической технологии. Сб. науч. трудов. Отв. ред.: Плохова М.Б., д.п.н., Фрадкин Ф.П., д.п.н. – М.:НИИ АПН, РСФСР, 1982.

13. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

14. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта).- М.: 1992. – 77с.

15. Михайленко О.И. Электронный учебник по педагогике. Общая педагогика [Электронный ресурс] - URL: http://krip.kbsu.ru/rp/index.html#did_12 (дата обращения: 10.08.2017).

16. Мицкевич А.А., Глинская Н.Е. История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь 2011. - № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/104> (дата обращения: 03.02.2014).

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

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

19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии, М.: 1998. - 256 с.

3. Технологии обучения

3.1. Технология модульного обучения

Основные характеристики модульного обучения, как способа организации учебного процесса

При помощи технологии модульного обучения учебный процесс организуется на основе блочно-модульного представления учебной информации. Данная технология применяется сейчас высшем образовании, и при ее грамотной реализации повышается эффективность процесса обучения. Особенность технологии заключается в создании гибких «маршрутов» обучающихся по овладению компетенциями при удовлетворении образовательной потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определении вектора нового, возникающего интереса.

Специфика модульного обучения заключается в такой организации учебного процесса, когда учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы информации). Содержательное наполнение и объём модулей могут варьировать в зависимости от образовательных и учебных целей, содержания учебного материала, уровня подготовки обучающихся их профильной и уровневой дифференциации, от выбора обучающимися индивидуального маршрута обучения по дисциплине. Совокупность нескольких модулей может раскрывать содержание определённой учебной темы, раздела дисциплины, всей учебной дисциплины, а также модули могут быть междисциплинарными.

В профессиональном обучении сочетание модулей должно обеспечивать гибкость и свободу в отборе и структурировании соответствующего учебного материала для обучения (и самостоятельного изучения) какой-то определенной категории обучающихся и реализации профессиональных и специальных дидактических целей.

Важной характеристикой технологии модульного обучения является ее направленность на самостоятельную работу студента (курсанта), что может достигаться в результате создания и пред-

ставления индивидуальной учебной программы, которая включает в себя цели, задачи, алгоритм и план действий, базу информации и методическое руководство по достижению поставленных целей.

В высших учебных заведениях неотъемлемым элементом модульного обучения обычно выступает рейтинговая система оценки знаний, предполагающая накопительную балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля.

Концептуальные основы модульного обучения

Модульное обучение как технология зарождается на пересечении нескольких подходов к процессу обучения и представляет собой закономерный синтез их ведущих принципов.

Итак, принято считать, что концептуальную базу модульного обучения составляет программированное обучение (Б.Ф. Скиннер (1950-е), Н. Краудер, В.П. Беспалько (1960-е)). Это выражается в покадровой структуре программы, элементно-блочном делении материала, а также в средствах тестового программированного контроля. Причем, некоторые авторы считают, что модульное обучение - это один из видов программированного обучения, известного уже с 1960-х годов.

Модульное обучение содержит в себе и основные принципы классно-урочной (традиционной) системы обучения: принципы наглядности, последовательности, регулярности, контроля и некоторые другие, в том числе и в использовании учебно-материальной базы.

Технология лабораторного плана (Е. Пакхерст, Дж. и Э. Дьюи (1919 г.) повлияла на организационную структуру модульного обучения: свободный темп обучения и открытость входа-выхода в систему, учётная документация успехов учащегося и группы в целом.

От Дальтон-плана унаследован принцип индивидуальности обучения.

В нашей стране технология модульного обучения в различных вариантах применяется и исследуется с начала 1980-х годов (П.А. Юцявичене и др.).

Следует отметить, что в современном образовании модульная технология основывается на принципах программированного блочного обучения, но при этом приобретает свою специфику в зависимости от акцента процесса обучения. В связи с этим существует несколько видов модульных технологий: проблемно-модульная (М.А. Чошанов), модули трудовых навыков (Н.В. Блохин), адаптивное обучение (Н.В. Басова). Причем данные технологии могут с успехом применяться *в условиях высшей школы при формировании профессиональных компетенций*.

Так, технология модулей трудовых навыков позволяет в короткие сроки подготовить не только молодых специалистов, но и проводить переквалификацию и переподготовку профессионалов.

Понятие учебного модуля

Несмотря на то, что история модульного обучения берет начало еще в 50-х годах двадцатого века, в педагогике до сих пор нет единства в понимании модуля и технологии его построения. Это касается как самого понятия, так и структурирования содержания модуля и разработки оптимальной системы форм и методов обучения. Приведем некоторые из определений понятия «модуль».

По мнению Б. и М. Гольдшмид, модуль – это «автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей» [9, с.3].

Основатель модульного обучения Дж. Расселл определяет модуль как «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные учащимся действия» [15, с.3].

Г. Оуэнс понимает модуль как замкнутый обучающей комплекс, включающий в себя субъектов образовательного процесса (педагог и обучающийся), учебный материал и средства [14].

На конференции ЮНЕСКО в 1982 г. модуль определяется как «изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения с целью приобретения одного умения или группы умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью» [3, с.15].

В материалах семинара по модульному подходу в техническом образовании (1987) содержится такая дефиниция: «Модуль – это учебная единица, которая может быть изучена независимо от другой системы и которая формирует точное know-how или умение» [5, с.18].

Модуль также рассматривается как «блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [12, с.50].

В рамках междисциплинарного подхода под модулем понимается «организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности» [7, с.70].

Психолог К.Я. Вазина подходит к пониманию модуля с философской точки зрения и предлагает считать его средством системного отражения мира и способом саморазвития личности. «Мир неисчерпаем по взаимодействию систем, а значит, беспредельно саморазвитие человека. Лишь поняв сущность развития реального мира как системы, можно осознать варианты проявления ее в реальном мире, а значит, правильно и активно действовать. В таком случае проблема модульного обучения есть проблема организации системы ситуаций коллективной и индивидуальной мыследеятельности, в которой формируются нормативные (произведенные по законам) способы действия» [4, с.50]. Автор подчеркивает, что усвоение материала зависит от особенностей внутреннего мира человека, от его приоритетов, а также от коллективной мыследеятельности. Благодаря этому создаются условия разностороннего системного усвоения содержания учебного материала. Таким образом, «модуль становится инвариантным способом организации и осуществления информационного обмена между людьми» [5, с.36].

Обобщая анализ различных подходов к модульному обучению, разработчики «Методологических основ системы модульного формирования содержания образовательных программ» из Московского государственного университета определяют модульное обучение как высокотехнологичное обучение, основан-

ное на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующееся замкнутым типом управления благодаря модульной программе [9, с.6].

Различное понимание модуля позволяет рассматривать его в следующих аспектах:

1) *модуль как единица учебного плана* – это набор дисциплин, отвечающий квалификационной характеристике специальности;

2) *модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура* – это совокупность тем (разделов) из разных учебных дисциплин, которая характеризуется междисциплинарными связями и необходима для освоения профессиональных компетенций одной специальности;

3) *модуль как организационно-методический структурный блок в рамках одной учебной дисциплины* представляет собой логически завершенную единицу учебного материала, которое включает дидактические цели, методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Модули могут быть целевыми (содержать сведения о новых явлениях, фактах), информационными (материалы учебника, книги), операционными (практические упражнения и задания).

Итак, в учебном процессе высшего учебного заведения модуль направлен на освоение предусмотренных стандартом профессиональных компетенций. Он включает в себя логически и дидактически завершенные разделы учебных курсов, включая лекционную и практическую части, учебно-технологические карты, литературу для подготовки, блоки контроля и соответствующую форму отчетности. Также в модуле обычно выделяются профессионально-прикладные укрупненные проблемы и цели с учетом специфики образовательной организации, региональных особенностей и требований государственного стандарта.

Принципы и содержание модульного обучения

В рамках модульной технологии должны достигаться познавательные и операционные цели обучения, которые в конечном итоге направлены на формирование конкретных компетенций.

Познавательные цели реализуются за счет теоретического содержания учебного материала, т.к. модульные программы ориентированы на формирование системы фундаментальных знаний студентов. Дидактический материал модулей формируется вокруг базовых понятий и категорий учебной дисциплины.

Операционные цели достигаются за счет практического содержания учебного материала. Они предполагают формирование умений и навыков в соответствии с профессиональными компетенциями. Соответственно содержание модуля формируется по функциональному признаку, т.е. вокруг функций, способов, приемов познавательной и/или профессиональной деятельности.

Содержание образования в данном случае, должно отвечать следующим важнейшим характеристикам:

- 1) соответствие нормативной базе и учебной документации;
- 2) опора на положительный социальный опыт и соответственно на перспективы развития данного опыта, включая задачи развития личности;
- 3) выбор наиболее значимых и существенных элементов содержания образования, которые являются основополагающими для формирования компетенций (элементы могут быть представлены классическими и современными научными теориями, методами и методиками, комплексами умений и навыков и т.д.), причем с учетом международного и отечественного опыта;
- 4) соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- 5) соответствие учебно-материальной и методической базе учебного заведения [1, с.419].

Одной из наиболее значимых проблем для эффективной реализации модульного обучения является проблема *структурирования содержания* учебной дисциплины. В настоящее время для высшей школы разработаны и описаны различные способы структурирования учебного материала: теория графов, метод дидактических матриц, метод укрупнения дидактических единиц, метод модульного построения, метод выделения структурных и системных единиц знаний и др. В своей основе данные способы соответствуют общим требованиям структурирования учебного материала:

- структурирование содержания учебной дисциплины вокруг базовых понятий и методов;
- логичность построения модулей и изложения учебного материала;
- практическая значимость содержания модуля, направленность его на формирование конкретных компетенций;
- доступность наглядного представления модуля.

Перечисленные выше способы структурирования учебного материала достаточно успешно реализуются в рамках *модульной программы*. Она представляет собой дидактическую конструкцию, состоящую из модулей, имеющих дидактические цели, достижение которых обеспечивается содержанием учебного материала, дидактическими средствами, а также контрольными заданиями. Качество реализации модульной программы напрямую зависит от следующих факторов: количество модулей в программе, особенности оформления и представления модуля, особенности компоновки и структурирования учебного материала; особенностей организации и управления учебной деятельностью. Ниже данные факторы будут содержательно раскрыты.

При разработке модульной программы эксперты по модульному обучению рекомендуют разделять учебную дисциплину примерно на 10-12 модулей, исходя из того, что оптимальный объем модуля логически соответствует разделу учебной дисциплины, на изучение которого отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов. Так, авторы «Методологических основ системы модульного формирования содержания образовательных программ» считают, что в рамках одной учебной дисциплины должно быть не более 10-12, но не менее 5-6 модулей. При этом они рекомендуют избегать таких крайностей, как слишком большой или слишком маленький модуль, поскольку это затрудняет усвоение или систематизацию знаний студентами (авторы ссылаются на практику университетов США, в которых обычный лекционный курс разделен на 10-12 модулей) [9, с.37].

Также значимым фактором эффективности модульного обучения является возможность представления содержания каждого модуля в доступном, грамотном и удобном для восприятия и использования виде. Причем само понятие «модуль» в исходном значении обозначает сжатие, компоновку знаний. Очевидно, что

эффективность усвоения модуля будет зависеть не только от содержательности учебной информации, но и от того, каким образом эта информация сжата и представлена, что во многом определяется отраслью науки. Существуют такие модели компоновки знаний, как логическая, продукционная, фреймовая, семантической сети и др. [8].

Примером *логической модели* может служить символическая запись математических аксиом и теорем с использованием логики предикатов. Так, словесную запись теоремы «Если две прямые a и b параллельны третьей прямой c , то они параллельны между собой» можно передать, следуя логике предикатов, в виде $(a//c, b//c), \text{ то } (a//b)$. Уплотнение информации здесь очевидно: в ее словесной записи насчитывается 67 знаков, в логической модели – всего 15.

Продукционная модель представляет собой набор правил и предписаний для решения задач или осуществления процедур (например, инструкция по использованию или эксплуатации какого-либо оборудования, формула для расчетов, алгоритм проведения методики, создания программы).

Фреймовая модель «сжимает», структурирует и систематизирует информацию в специальные таблицы, матрицы, схемы на основе фрейма. Фрейм (рамка, состоящая из ячеек, или слотов) – это единица представления накопленного знания, которое при необходимости может быть расширено за счет нового знания (например, новые элементы для периодической системы Менделеева, новые данные археологии для описания исторической эпохи, новые явления в языке и т.п.).

Модель семантической сети опирается на представление знаний с использованием графов, блок-схем, рисунков. Как правило, гуманитарная информация систематизируется и обобщается в виде так называемых опорных конспектов, графов, генеалогических деревьев и т.д. [8].

Другим ключевым фактором эффективности модульной программы являются конкретные способы организации и управления познавательной деятельностью, которые должны основываться на следующих принципах.

Принцип структуризации.

Обучение строится по отдельным модулям, которые являются одновременно хранилищем информации и подробным методическим руководством по ее усвоению.

Принцип проблемности.

Благодаря элементам проблемности возможна дополнительная мотивация учебной деятельности. Благодаря реализации принципа проблемности повышается мотивированность обучающихся. Более подробно о содержании и видах проблемных ситуаций и задач будет говориться в соответствующем параграфе.

В соответствии с принципами структуризации и проблемности преподаватель должен:

- сформулировать учебные цели и задачи модульной программы;
- в соответствии с методологическими уровнями выделить базовые научные теории, категории, понятия, законы и закономерности, наиболее существенные теоретические и эмпирические данные, связанные с изучаемой проблемой;
- проанализировать содержание каждого модуля с учетом внутридисциплинарных и междисциплинарных связей;
- составить перечень знаний, умений и навыков (компетенций) по каждому модулю;
- продумать и сформулировать тезаурус учебного курса;
- построить логическую схему (блок-схему, модель реализации) модульной программы с учетом целевой иерархии: главная дидактическая цель достигается благодаря реализации всей модульной программы; промежуточные цели и задачи, достижение каждой из которых обеспечивает конкретный модуль, и далее частные задачи, которые реализуются отдельными учебными элементами модулей, чтобы и преподаватель и студент представляли траекторию движения внутри программы;
- представить содержание основных учебных элементов в теоретическом и практическом блоках модуля; теоретический блок содержит учебный материал в концентрированной форме и завершается резюме (обобщением содержания модуля в удобном для запоминания виде, например в форме опорного конспекта); практический блок содержит набор типовых задач, предназначенных для отработки новых понятий и умений, и алгоритмы их решения либо «ориентировочную основу действий», прикладные

задачи и альтернативные способы их решения, тестовые задания разного уровня сложности, справочные данные, список рекомендуемой литературы [9, с.22-23].

Принцип вариативности.

Заключается в уровневой дифференциации содержания обучения, а также условиях для индивидуального продвижения по различным вариантам модульной программы: полному, сокращенному или углубленному. Авторы используемых материалов научно-методических исследований считают необходимым расширить содержание этого дидактического принципа. По их мнению, принцип вариативности в ходе обучения трансформируется в *принцип адаптивности*, наполняясь новым содержанием: 1) модуль обеспечивает не только уровневую, но и профильную дифференциацию; 2) поскольку модуль представляет собой блок информации, сопровождаемый методическим обеспечением, он выполняет функцию управления учебным процессом и предполагает использование системы всевозможных форм, методов и средств обучения, их целесообразный выбор и оптимальное сочетание.

В соответствии с принципом вариативности преподаватель должен:

- спроектировать содержание модуля с учетом преимущества соответствующих уровней образования;
- определить область профессионально-прикладных проблем, разрешение которых возможно в рамках рассматриваемой дисциплины;
- дифференцировать содержание модулей по объему в зависимости от специальности и специализации (полный, сокращенный, ознакомительный курсы), дифференцировать по уровню сложности комплект задач, входящих в модуль [9, с.17, 23].

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля в ходе усвоения учебного материала модуля. Модули, поддержанные системой самоконтроля и самоорганизации, позволяют контролирующим функции преподавателя перевести в координационные функции самого обучающегося. В связи с этим педагогическое общение в условиях модульного обучения долж-

но проходить по схеме субъект-субъектного, диалогического, партнерского учебного сотрудничества преподавателя и студента.

Перечисленные принципы реализуются в следующих действиях преподавателя.

В соответствии с принципом обратной связи преподаватель должен:

– составить перечень знаний и умений, которые будут сформированы при изучении каждого модуля;

– подготовить систему заданий и упражнений, в которую были бы включены задания типовые, проблемные (нестандартные, творческие) и диагностические (служащие средством контроля и анализа усвоения учебного содержания), а также дифференцировать задания по сложности;

– представить образцы выполнения предлагаемых заданий, алгоритмы решения задач или ориентировочную основу познавательных и практических действий студента;

– составить блоки текущего и рубежного самоконтроля в форме тестов, дидактических заданий или контрольных работ [9, с.24].

Как правило, модульное обучение сопровождается соответствующей документацией, где представлено его содержание, особенности прохождения, описаны основные пути освоения модуля, представлены цели и задачи, способы проверки освоения и т.п. Четких требований к пакету документов не существует, скорее они зависят от конкретного учебного заведения. Например, в состав модуля может входить следующий комплект документации:

1. Спецификация модуля.
2. План обучения и сценарии занятий.
3. Руководство по оценке модуля.
4. Памятка по оценке для студента.
5. Практические задания.
6. Комплексное практическое задание.
7. Контрольная ведомость студента.

По мнению многих теоретиков и практиков в области модульного обучения, в разработке учебных программ и учебных планов следует учитывать идеи *модульно-рейтинговой технологии обучения* и внедрения в учебный процесс методики вычисления рейтинга. «Модульнорейтинговая система (МРС) представ-

ляет собой один из очень эффективных методов организации учебного процесса, стимулирующего заинтересованную работу обучающихся. Это происходит за счет организации перехода от репродуктивного получения знаний к саморазвитию обучающегося и самосовершенствованию как ведущей цели обучения, за счет предоставления возможности обучаемому развивать в себе адекватную самооценку. Это повышает объективность в оценке знаний» [9, с.37-38].

Итак, основные преимущества модульного обучения заключаются в гибкости как самой системы так и управления образовательным процессом, в широких возможностях применения в его контексте различных технологий и подходов к обучению (от традиционного до активного). Также модульное обучение удачно реализует принципы индивидуализации и дифференциации.

Таким образом, модульное обучение в силу своей гибкости, технологичности и преемственности позволяет максимально полно использовать резервы самого образовательного процесса и участвующих в нем субъектов.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский, М.Ю. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Баженова Е.А. Технология модульного обучения // Вестн. Перм. ун-та. Сер. Университетское образование. Пермь, 2009. Вып. 6 (32). С. 62–67.

3. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. М., 2002. – С. 14-32.

4. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов М: Высшая школа, 1989.- 144 с.

5. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н.Новгород, 1991. - 50 с.

6. Гареев В.М., Куликов СИ., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения//Вестник высшей школы.- 1987. -N8. с.30-33.

7. Карпов, В. В., Катханов, М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. - 141 с.

8. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения: Учеб.-метод. пособие / Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. ; Алт. гос. ун-т - 128 с.

9. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей: матер. науч. исслед., выполненных в МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 г. и национального проекта 2006 г. – URL: педагогика

10. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 205 с.

11. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н. В. Блохин, И. В. Травин. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. – 14 с.

12. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990. – 268с.

13. Goldshmid B., Goldshmid M.L. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. February 1973. Vol. 2. Issue 1. Pp. 15-32.

14. Owens G. The Module in «Universities Quarterly» // Universities Quarterly, Higher education and society. 1975. Vol.25, №1.

17. Russell J.D. Modular Instruction. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. 64 p.

3.2. Технология проблемного обучения.

Основные характеристики проблемного обучения как способа организации учебной деятельности.

На сегодняшний день в профессиональном образовании перспективным является использование проблемного обучения, т.к. без него невозможно в полной мере реализовать образова-

тельные цели и сформировать компетенции, заявленные в образовательных стандартах. Именно через постановку и решение проблем личность приобретает такие важные для современного профессионала качества как гибкость и критичность мышления, умение решать нестандартные профессиональные задачи, принимать верные, соответствующие ситуации решения.

Несмотря на особую актуальность данной технологии обучения на современном этапе, важно отметить, что проблемность в обучении как таковая занимала умы известнейших мыслителей, психологов и педагогов со времен глубокой древности. Но об этом более подробно будет сказано ниже.

В педагогике проблемное обучение трактуется достаточно разнообразно: и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как метод обучения, и как новую дидактическую систему.

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание и решение проблемных ситуаций в совместной деятельности преподавателя и обучающихся, при обязательной активной позиции последних. При этом степень вмешательства преподавателя как организатора этой деятельности и степень самостоятельности учащихся может иметь различное соотношение. В процессе проблемного обучения происходит овладение не только конкретными компетенциями, но и овладение обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач. Принцип проблемности сближает между собой процесс обучения с процессами познания, исследования, творческого мышления, когда осуществляется активная поисковая деятельность обучающихся (М.И. Махмутов, 1975). Это во многом сближает проблемное обучение с научным познанием окружающей действительности.

Таким образом, проблемное обучение способствует реализации следующих целей:

1. сформировать у обучающихся систему знаний, умений и навыков;
2. достигнуть высокого уровня развития личности обучающихся в целом, а также способности к самообучению и самообразованию;

3. сформировать исследовательскую активность и самостоятельность обучающихся [12, с. 260-261].

Основой проблемного обучения являются данные психологии о взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. Процесс учения должен быть направлен на формирование продуктивного мышления, центральным звеном которого является исследование и творчество [23]. Сущность проблемного обучения заключается в том, что происходит изменение характера и структуры познавательной деятельности обучающегося, она приобретает творческий и исследовательский характер, что приводит к развитию творческого потенциала личности и наиболее эффективному освоению профессиональных компетенций. Особенно актуальным это является в связи с требованиями к современному профессионалу, когда он должен решать нестандартные профессиональные задачи, проявлять креативность и гибкость мышления.

Концептуальные основы проблемного обучения

Как уже говорилось ранее, роли проблемы в обучении, как возможности более эффективного овладения опытом, уделяется внимание уже в период античности. Примером тому могут служить сократовская беседа, пифагорейская школа, софизм.

Идеи актуализации активной позиции учащегося за счет включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность отражались уже в трудах таких известных мыслителей прошлого, как Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега. Они являлись представителями "нового воспитания", которые совершали попытки противопоставления догматическому заучиванию готовых знаний "активные" методы обучения.

В зарубежной педагогике во второй половине XIX - начале XX в. в преподавании применяются отдельные учебные методы близкие к проблемным [1]:

- эвристический (Г. Армстронг);
- опытно-эвристический (А.Я. Герд);
- лабораторно-эвристический (Ф.А. Винтергальтер);
- метод лабораторных уроков (К.П. Ягодовский);
- естественно-научного обучение (А.П. Пинкевич) и др.

В вышеперечисленных методах Б.Е. Райков выделял их общую сущность и подводил их под одно общее понятие "исследовательский метод". Исследовательский метод обучения, который активизировал практическую деятельность учащихся, представляет собой противопоставление традиционному методу. Его применение создавало в учебном заведении атмосферу заинтересованности и увлеченности процессом учения, сопровождалось положительными познавательными эмоциями самостоятельного поиска и открытия и обеспечивало развитие самостоятельной познавательно-поисковой деятельности обучающихся, их творческой активности.

Однако, в начале 30-х гг. XX в. использование исследовательского метода обучения как универсального было признано ошибочным, так как оно часто нарушало логику предмета. Упор делался на иллюстративное обучение, догматическое заучивание, которое не способствовало развитию личности обучающегося и самого обучения. Это подвигает исследователей на поиск путей активизации учебного процесса. Огромное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов, обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем.

В американской педагогике начала XX в. известны основные концепции проблемного обучения двух авторов: Дж. Дьюи и В. Бертона.

Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем, при этом упор делался на их учебно-практическую форму, что можно назвать обучение путем «делания» (Дьюи Дж., 1999). В основе взглядов Дьюи положены две изложенные им концепции:

1. концепция «полного акта мышления» - мыслить человек начинает только тогда, когда сталкивается с трудностями;

2. педоцентрическая концепция – учитель руководит самостоятельностью ребенка, и побуждает любознательность; трудовая деятельность, игровая деятельность, культурное развитие; развитие индивидуальности ребенка.

Основные позиции, которые были изложены Дьюи можно обобщить следующим образом:

1. активность обучающегося;
2. учет интересов обучающихся;
3. связь обучения с жизнью;
4. педагог выступает в роль помощника в овладении опытом;
5. обучающемуся дается ориентировочная программа;
6. в процессе обучения преобладает самостоятельная работа учащихся.

В. Бертон был последователем бихевиоризма и считал, что обучение есть "приобретение новых реакций или изменение старых". Он представлял процесс обучения как приобретение набора простых и сложных реакций, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания (Бертон В., 1934). Впоследствии наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога когнитивиста Дж. Брунера (Брунер Дж., 1977). Брунер особую роль отводил структурированию учебного материала. Структура знаний должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика. Интересным также является и то, что в процессе усвоения новых знаний, по его мнению, немаловажное значение имеет интуитивное мышление, которое является основой эвристического мышления.

В 70-80-х гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Боно, который акцентирует внимание на уровневой структуре процесса мышления.

В отечественной педагогике проблемному обучению особое внимание стало уделяться с 60-х гг. XX в. в рамках школьного обучения. Основным стимулом развития проблемного обучения стал поиск эффективных способов активизации познавательной деятельности и развития самостоятельности школьника. При недостатке педагогических основ большое значение для становления теории проблемного обучения имели исследования психологов, причем в рамках деятельностного подхода. Приверженцы теории деятельности установили, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л.

Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов). Была раскрыта роль проблемности в мышлении и обучении, как одной из закономерностей умственной деятельности (Матюшкин А.М., 1972). В прикладном плане были разработаны способы создания проблемных ситуаций в учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Обоснована система методов обучения, основой которой является проблемность, как главное условие развития мышления обучающихся, суть которого заключается в создании проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися. Для этой системы характерны следующие методы: монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический. Это послужило базой для создания новых педагогических технологий (В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев, Г.А. Рудик и др.).

Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю профессиональную и высшую школу. В настоящее время технология проблемного обучения является неотъемлемой частью процесса обучения в образовательных организациях высшего образования.

В проблемном обучении процесс мышления рассматривается как процесс решения задач (проблем). Развитие мышления и приобретение нового опыта возможно только через разрешения каких-либо противоречий.

Понятие проблемной ситуации

Чтобы говорить о проблемной ситуации, как ключевом признаке проблемного обучения, нужно определиться с ее пониманием.

Проблемная ситуация часто употребляется в одном ряду с такими понятиями как проблема и проблемная задача, которые по сути имеют различное значение.

Итак, проблема – это широкое философское понятие, которое заключается в противоречии и сталкивается как некая граница между знанием и незнанием. Проблема может выходить далеко за пределы учебной ситуации. Чаще всего понятие проблема применяют жизни человека или к науке, тогда говорят о жизненных проблемах, о научных проблемах.

Проблемная ситуация в рамках технологии проблемного обучения приобретает специфическое значение. Для того чтобы ситуацию можно было назвать проблемной необходимо возникновение определенного психологического состояния обучающегося, сопровождающегося эмоциями удивления и неким внутренним напряжением, связанным с неудовлетворенностью познавательной потребности. Это состояние, как правило, возникает в процессе выполнения задания, для решения которого нет готовых средств и, которое требует выработки и усвоения новых знаний, умений и навыков. Итак, условием возникновения проблемной ситуации является внутренняя необходимость обучающегося в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия [8]. Слишком трудное либо слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации [17].

Итак, проблемная ситуация включает три составляющих:

- действие, при котором возникает познавательная потребность в решении проблемы;
- неизвестное, которое должно быть найдено в данной проблемной ситуации;
- возможности (база знаний, умений и навыков, индивидуальные особенности) учащихся в выполнении поставленного задания.

Правила создания проблемных ситуаций по А.М. Матюшкину:

1. «Перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты» [17, с. 181-183].

Т.В. Кудрявцевым выделены типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

1. «Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

2. Проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

3. Проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы» [12, с. 264-268].

Проблемная ситуация может быть оформлена в виде проблемного вопроса, проблемной задачи или проблемного задания. Проблемная задача – это выражение проблемной ситуации для учащихся.

Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).

Особенности применения проблемного обучения в высшем образовании

Как уже было сказано ранее, при проблемном обучении материал представляется в виде проблемных вопросов, заданий и задач. Любое проблемное задание, должно заканчиваться вопросом, содержащим противоречие и объективирующим проблему. Обнаружение противоречия обучающимися способствует возникновению проблемной ситуации, которая разрешается в процессе поиска ответа на поставленный вопрос. Эффективные обучающие проблемы имеют следующие характеристики:

1. Проблема должна вызывать интерес у обучающихся, мотивировать их на все более глубокое понимание сути категорий и понятий, которые были представлены.

2. Проблема должна быть связана с реальностью и касаться предложенных в стандарте профессиональных компетенций.

3. Проблема должна включать в себя необходимость принятия решений или суждений, основанных на фактах, информации, логике и/или взаимосвязи, то есть все решения должны быть обоснованы и приведены все причины с точки зрения изучаемого ими материала или более широких знаний.

4. Проблема должна стимулировать обучающихся на выявление необходимых обобщений, важной информации, шагов и процедур, необходимых для ее решения.

5. Проблема в своем решении, как правило, подразумевает сотрудничество всех членов группы (при групповых заданиях).

6. Исходные вопросы в проблеме должны включать не менее одной из следующих характеристик: они не должны ограничиваться одним правильным ответом; должны быть связаны с уже имеющимися знаниями; спорными вопросами, которые предполагают многообразные мнения.

7. Проблема должна представлять имеющиеся знания в новой теоретической или практической интерпретации и связывать их с понятиями (концепциями) в других темах и/или учебных курсах.

Важным условием является и то, что ход и результаты решения проблемы обязательно оценивается преподавателем. Сам же преподаватель должен быть хорошо подготовлен к реализации данной технологии. Для того чтобы определить уровень собственной готовности по следующим параметрам:

- знание процесса – преподаватель понимает цели проблемного обучения, знаком с актуальными проблемами изучаемой дисциплины; понимает, какие из них обучающиеся могут разрешить;
- отношение к учебному процессу и к проблемному обучению – энтузиазм и заинтересованность преподавателя;
- умение использовать технологию проблемного обучения – умение вести дискуссию (преподаватель задает широкие, провокационные вопросы, способен направить группу к альтернативному источнику информации и изучению материалов, способен помочь группе сфокусироваться на изучении вопросов и целей, обеспечивает изменение направления, где необходимо, организует обратную связь и оценивает процесс, способствует критическому мышлению и основательно рассматривает имеющиеся материалы, помогает созданию комфортной атмосферы для обучения) [19].

Проблематизация содержания учебного материала обусловлена в значительной мере столкновением различных точек зрения, их защитой, доказательством верности или ошибочности суждений. Проблемное обучение невозможно без правильно ор-

ганизованного диалога как между преподавателем и обучающимся, так и между обучающимися. Причем, диалог должен быть построен таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам. Эффективное диалогическое общение обеспечивается выполнением двух условий: 1) чередование информационных вопросов, актуализирующих имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению, и проблемных вопросов, которые указывают на существо учебной проблемы и на область поиска неизвестного ответа; 2) учебные проблемы по своей трудности должны быть доступны студентам, значимы для их интеллектуального и профессионального развития.

Как уже упоминалось выше, проблема может быть дидактически оформлена в виде проблемных вопросов, задач, заданий, ситуаций, реализация которых стимулирует познавательную активность студентов, ориентирует на внутреннюю поисковую деятельность, помогает приобретению новых знаний, формирует умения видеть проблему и находить пути ее решения [22].

Проблемное обучение чаще всего реализуется совместно с методами активного обучения: ролевые и деловые игры, дискуссии, диспуты, круглый стол, мозговой штурм и т.п.

В заключении важно отметить, что проблемное обучение направлено на самостоятельный активный поиск обучаемым новых знаний и способов действия и предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания, умения и навыки. Тем самым обеспечивается развитие креативности, критичности и гибкости профессионального мышления, прочность усвоения знаний, умений и навыков и их творческое применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает личность обучающихся [29].

В педагогической литературе часто отмечают такие якобы недостатки проблемного обучения: 1) проблемное обучение в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков; 2) оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема

знаний по сравнению с другими типами обучения. На наш взгляд этот вопрос остается дискуссионным, т.к. любую технологию обучения можно критиковать по данным позициям. Весь вопрос заключается в целесообразности выбора и применения технологии при изучении конкретного учебного материала.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 176 с.
2. Аткинсон Р. *Человеческая память и процесс обучения* : Пер. с англ. / Р. Аткинсон ; Общ. редакция Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова, 528 с.
3. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М.: Учпедгиз, 1934. — 358с.
4. Брунер Дж. Психология познания. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. - 413 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: "Высшая школа", 1991. - 207 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. Редакторы Л. М. Штутина, Л. М. Малова, - 536 с.
7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. - 45 с.
8. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976. — 328с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996 г. - 544с.
10. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997.— 208 с.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. — 655 с.
12. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
13. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. — 232 с.
14. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М. : Знание, 1974. - 64 с.
15. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // *Вопр. психологии*. 1981. — №3. — с. 79-89.

16. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

17. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — Москва : Педагогика, 1972. — 168 с.

18. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М., 1975. — 368 с.

19. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие / - Авторский коллектив: А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, И. Г. Харисова, В. В. Белкина, В. Е. Гаибова / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. - [Электронный ресурс] <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html> (дата обращения: 21.01.2014).

20. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. - М.: Высшая школа, 1990. — 381 с.

21. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

22. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. — URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html> (дата обращения: 15.08.2017).

23. Пономарев Я.А. Психология творчества. Серия: Психологи Отечества. - М.-Воронеж. Модэк., 1999. - 480с.

24. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1991, - 160 с.

25. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

26. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — Москва : Издательство Московского университета, 1969. — 132 с.

27. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 344 с.

28. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192с.

29. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с

3.3. Технология активного обучения

Основные характеристики активного обучения как способа организации учебной деятельности

В настоящее время реализация компетентностного подхода, когда результатом образования должны быть конкретные компетенции, выражающиеся в способности выполнять ту или иную деятельность, требует пересмотра имеющихся технологий обучения, поиска в них практико-ориентированного зерна. Профессионально-ориентированные технологии, такие как проблемное, модульное, проектное обучение и др., должны стать еще более интенсивными в плане активизации внутренней позиции и внешней деятельности обучающихся. И действительно, каким образом человек может научиться что-то делать на профессиональном уровне, не отрабатывая это на практике? В связи с этим становится все более актуальной проблема активизации процесса обучения, внедрения в него методов, которые бы позволяли отрабатывать конкретные общекультурные и профессиональные компетенции.

В отечественной педагогике существуют различные понятия, характеризующие процесс активизации обучения: активное обучение, технология активного обучения, методы активного обучения, активные методы обучения. На наш взгляд в содержании данных понятий нет слишком больших принципиальных различий, но на некоторые нюансы, все-таки следует обратить внимание.

Активизация обучения может идти либо при помощи усовершенствования методов и форм обучения, либо при помощи усовершенствования организации и управления учебным процессом или государственной системы образования в целом. Условием достижения положительных результатов активизации считается обязательное участие в этом процессе преподавательского и управленческого состава образовательной организации высшего образования, также ответственных государственных структур, то есть всех субъектов учебного процесса [9].

Активное обучение — это особая организация учебного процесса, которая направлена на всестороннюю и обязательную

активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством разнообразного, систематического и комплексного, использования дидактических и организационно-управленческих средств (В.Н. Кругликов, 1998) [10].

Методы активного обучения - это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [11].

Активные методы обучения - совокупность педагогических действий и приемов, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому усвоению материала в процессе познавательной деятельности [12].

Как видно из приведенных понятий принципиальная разница заключается в широте контекста их употребления. На уровне технологии обучения целесообразно будет говорить об особенностях и искусстве применения методов активного обучения в рамках учебного процесса.

Таким образом, **технология активного обучения** представляет собой такой способ организации учебного процесса, когда обучающий при помощи активных методов обучения вовлекается в активную деятельность, целью которой является овладение компетенциями. Активные методы обучения можно назвать методами обучения действием.

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый обязательно должен занимать активную познавательную позицию независимо от его первоначального желания, другими словами, обучающийся обязательно должен захотеть познавать.

2. Длительность процесса обучения с использованием активных методов, когда обучающиеся вовлечены в него. Важным является то, что их активность не должна быть кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (хотя бы в течение всего занятия).

3. Самостоятельность и креативность в выработке решений обучающимися.

4. Достаточно высокая эмоциональная вовлеченность обучающихся в процесс.

5. Постоянное взаимодействие обучаемых и обучающихся посредством обратной связи [12].

Сущностными характеристиками всех методов активного обучения являются следующие [8].

- **Адекватность** учебно-познавательной деятельности специфике профессиональных и личностных компетенций. Это в первую очередь касается вопросов личностного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Благодаря реализации активного обучения представляется возможность формирования эмоционально-личностного отношения обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

- **Индивидуализация** в организации учебно-познавательной деятельности. Обязательный учет индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. При этом подразумевается развитие у обучающихся самоконтроля, саморегуляции и самообучения.

- **Исследование изучаемых проблем и явлений.** Это позволяет обеспечить формирование основ для формирования обще-профессиональных компетенций, необходимых для успешного самообразования. В основе этого лежит развитие мыслительных операций, которое выражается в умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию полученных знаний и опыта.

- **Непосредственность и самостоятельность взаимодействия** обучающихся с учебной информацией. Роль педагога как «фильтра», пропускающего через себя всю информацию уходит на второй план. При активизации обучения - педагог чаще выступает в роли помощника в процессе взаимодействия обучающихся с учебным материалом. То есть, преподаватель становится организатором их самостоятельной работы, при этом реализует принципы сотрудничества.

- **Мотивация.** Представлена сложной системой, которая должна постоянно активизировать обучающегося в различных видах учебной деятельности: индивидуальной; коллективной; самостоятельной. В данную систему мотивации обязательно должны входить следующие мотивы: профессиональный интерес, творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональная вовлеченность [8].

Концептуальные основы технологии активного обучения

Активность позиции обучаемого, как одно из условий эффективного обучения, отмечалась известнейшими мыслителями и учеными, начиная со времен античности.

Например, Сократ видел активность личности, получающей знания в писке ответов на вопросы в диалектическом споре с наставником. Такой метод получил название «майевтики». Древнеримский мыслитель Сенека, считал, что в процессе обучения должен говорить сам ученик, а не его память. Квинтилиан утверждал, что «причиной добродетелей» бывает дух соревнования, честолюбия в организованном процессе обучения. Он рекомендовал на занятиях по риторике педагогу читать сочинения с заведомыми ошибками в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся. Авицена также выступал соревновательный дух в процессе обучения [7].

Обращаясь к истории становления педагогики, необходимо отметить, что большой интерес мыслителей к проблемам активизации обучения соотносится с эпохами возрождения и просвещения. Этому способствовали новое осмысление реальности, развитие науки, великие открытия.

Например, Мишель Монтень уделял внимание активной позиции ученика и советовал, чтобы ученик больше говорил, а учитель больше слушал. Он призывал приучать учащихся к исследованию окружающего мира, и проверке всего познаваемого, а не простому усвоению на веру или из уважения к авторитету.

Рене Декарт, говорил о том, что нужно прилагать значительные усилия для развития у учащихся способности к суждениям.

Ян Амос Коменский в работе «Великая дидактика» обосновывал принципы обучения и говорил, что правильно обучать, это не значит «вбивать» в головы учащихся, собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит - раскрывать способности понимать вещи. Коменский подвергал критике школы, которые в первую очередь учат смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом.

Ж.-Ж. Руссо писал, что у детей есть собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего более безрассудного, как желать заменить её нашей. Также он отмечал, что если голова

преподавателя управляет руками ученика, то собственная голова ученика становится для него бесполезной. Целью обучения Руссо считал не простую подачу ученику какого-либо знания, а обучение его приобретать это знание в случае нужды.

И.Г. Песталоцци первостепенное значение придавал природосообразности в обучении. Так, обучение должно быть построено в соответствии с особенностями и законами развития человеческой природы. Также обучение в первую очередь должно научить мыслить и действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его.

А. Дистервег требовал, чтобы учитель обязательно заинтересовал ученика в учении, приучил его к этому процессу, а также всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность.

На современном этапе в становлении активного обучения особую роль сыграли идеи авторов приверженцев проблемности в обучении (Дж. Дьюи, Дж Брунер, В. Бертон, Э. де Боно).

Из числа отечественных учёных к проблеме активности в разное время обращались: К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и другие.

Важно отметить особую роль игротехнического движения в современном становлении активного обучения. Это движение возникло после появления деловых игр и получило интенсивное развитие.

Первая в истории педагогики деловая игра была разработана и проведена М.М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был признан педагогическим сообществом и стал бурно развиваться. Однако этот процесс не получил дальнейшего своего развития, т.к. в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены. Второе рождение деловых игр приходится уже на 60-х гг. XX века. Примерно в это же время после появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). Существенный вклад в дидактическое развитие игротехнологий в рамках активного обучения внесли исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов, как И.Г. Абрамова, Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, С.Р. Гидрович, С.С. Егоров, В.М. Ефимов, Р.Ф. Жуков, С.Г. Колесниченко, В.Ф. Ко-

маров, В.Н. Кругликов, В.Я. Платов, В.В. Подиновский, В.Н. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, Т.П. Тимофеевский, Г.П. Щедровицкий и другие. Деятельность данных исследователей внесла существенный вклад в популяризацию данных методов за их пропаганды как основы активного обучения, а также за счет личного участия в создании и развитии игротехнического движения. Этому способствовали «Школы МАО», которые проводились в рамках этого движения. Они позволили ознакомить многих преподавателей с игровыми технологиями, дать им знания и навыки, «вооружить» первичным инструментарием по их применению. Благодаря распространению игровых методов в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимально популярно [7].

Основы АМО стали разрабатываться во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов. Большую роль в становлении и развитии АМО послужили работы Тимофеевского Т.П., Вербицкого А.А [2].

Основы активного обучения в отечественной науке 20 века разрабатывались в основном в рамках деятельностного подхода. Поэтому центральное место здесь занимает категория деятельности. Деятельность понимается как целенаправленная активность субъекта. Цель в данном случае должна осознаваться субъектом деятельности и именно это обеспечивает его активную позицию. Эффективность активных методов обучения будет зависеть от того насколько цель деятельности осознана и принята обучающимся, т.е. он должен понимать то, зачем он выполняет те или иные задания и какими компетенциями он овладевает в данный момент. Без этого условия активное обучение превращается в лжеактивное, происходит смещение учебных целей и задач на игровые, на соревновательные и т.п. При видимой внешней активности учащихся овладения компетентностями происходить не будет, и результат обучения в данном случае может оказаться нулевым. Вышесказанное является подводным камнем активного обучения, на который часто наталкиваются преподаватели.

Главная задача разработки и применения методов активного обучения - это приближение к практике, к тем формам деятельности, в которые будут (или уже) включены студенты после окончания обучения. Качество подготовки определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности. Результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций специалиста.

Классификация методов активного обучения

Значительный интерес в профессиональном образовании представляют методы активного обучения, сущность которых - в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

А.А. Вербицкий все методы активного обучения делит на две большие группы: имитационные и неимитационные.

Имитационные - формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности (деловые игры, коллективная мыслительная деятельность и т.д.).

Неимитационные - все остальные формы занятий, т.е. все способы активизации деятельности на лекционных и практических занятиях (проблемная лекция, семинары, дискуссии, лабораторные работы, и т.д.).

Воронова А.А. выделяет три основных типа методов активного обучения:

- Метод анализа конкретных ситуаций. Ситуации могут быть различными по обучающей направленности должны использоваться в соответствии с учебной целью:

- ✓ ситуация - иллюстрация, какой-то конкретный случай, предлагаемый ведущим для демонстрации теоретического материала;

- ✓ ситуация - упражнение, где участники должны выделить и запомнить какие-то элементы;

- ✓ ситуация - оценка, в которой предлагаемая проблема уже решена, а участникам предлагается оценить ее;

- ✓ ситуация - проблема, перед группой ставится ряд вопросов, которые надо проанализировать и решить.

- Социально-психологический тренинг, где тренер организует и обеспечивает субъект - субъектный характер общения участников.

- Игровое моделирование или имитационные игры. Игры подразделяются на деловые, с заранее заданной имитационной моделью, и организационные, где участники сами разрабатывают алгоритм и выбирают систему решений. Цель же игротехника заключается в организации деятельности участников игры.

Корнеева Е.Н. предлагает следующие виды методов активного обучения.

1. Дискуссионные методы (свободные и направленные дискуссии, беседы, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных случаев и т.п.). Данные методы построены на живом и непосредственном общении участников. Включенность ведущего в управлении ситуацией может выражаться в различной степени, но, главным образом, он выполняет роль организатора дискуссионного взаимодействия, при необходимости управляет процессами выработки и принятия группового решения.

2. Игровые методы (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и др.), использующие различные элементы игры (игровую ситуацию, игровые роли, активное проигрывание, реконструкция реальных событий и т.п.) и направленные на приобретение нового опыта и формирование компетенций.

3. Рейтинговые методы (рейтинги популярности, рейтинги эффективности). Эти методы активизируют учебно-познавательную деятельность за счет соревновательности и актуализации потребности достижения

4. Тренинговые методы (обучающие, поведенческие, либо личностно ориентированные тренинги). Они направлены на оказание стимулирующего, корректирующего и развивающего воздействия на личность и поведение обучающихся.

Краткая характеристика некоторых активных методов обучения

Дискуссионные методы - вид групповых методов активного социально-психологического обучения, основанных на общении или организационной коммуникации участников в процессе решения ими учебно-профессиональных задач.

Условия эффективности дискуссии: предметность, активность всех участников, существование различных точек зрения на проблему.

Задачи, решаемые посредством дискуссии:

- осознание участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу;

- развитие умения гибко мыслить, в основе которого лежит знание и учет различных, и часто противоположных точек зрения, отказ от доктринерства (идеи превосходства какой-либо концепции);
 - выработка уважительного отношения к позиции, мнению оппонентов;
 - развитие умения осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, включая точки зрения оппонентов;
 - развитие умения воспринимать критические замечания в свой адрес;
 - развитие умения формулировать вопросы и оценочные суждения, вести полемику;
 - развитие умения слушать, не перебивая;
 - развитие способности к обобщению, продуктивному мышлению, гибкости ума;
 - развитие умения конструктивно отстаивать свою позицию;
 - развитие умения работать в группе единомышленников;
 - способность продуцировать множество решений;
 - развитие умения вырабатывать единое групповое решение, учитывающее различные точки зрения, включая мнение меньшинства;
 - формирование умения грамотно формулировать и высказывать свои мысли;
 - развитие умения публичного выступления.
- Этапы организации дискуссионной работы:
- выбор темы и ее формулировка;
 - актуализация темы (примеры, личное обращение, проблемный вопрос);
 - ход дискуссии (персональные обращения, сегментирование, установление очередности выступления, сокращение времени выступления, приемы риторики, вопросы и оценочные суждения, культура дискуссии).
- Ход дискуссии:
- разогрев;
 - полемика;
 - свертывание;
 - резюмирование

В дискуссии свою эффективность доказали следующие приемы:

- риторические приемы (*аргументация: прямое доказательство, доказательство от противного, вынужденное согласие; контраргументация: цитирование, выдергивание, критика основополагающих положений, положенных в основу позиции оппонента, доказательство ложности, несостоятельности исходных посылок и т.п.*;

- культура дискуссии умение ведущего удержать участников от ложных выпадов в адрес своих оппонентов; соблюдение очередности и выдерживание регламента выступления; санкции.

Виды дискуссионных вопросов:

✓ **прямые** (касаются именно того, что интересует лицо, формулирующее его);

✓ **косвенные** (предмет интереса спрашивающего завуалирован и не соответствует формулировке вопроса);

✓ **открытые** (требуют развернутого ответа);

✓ **закрытые** (предполагают выбор ответа, предложенного человеком, задающим вопрос);

✓ **риторические** (не предполагают ответа оппонента, отвечает на него сам выступающий);

✓ **провокационные** (вынуждают человека совершить незапланированное спонтанное действие);

✓ **проблемные** (знаменуют поворот в ходе дискуссии, высвечивают в ней новый, ракурс или аспект).

Функции ведущего в подготовке и проведении дискуссии:

о изучение интересов и возможностей аудитории, определение границ проблемного поля, в котором может идти обсуждение;

о определения названия дискуссии и ее задач, которые должны быть решены участниками;

о планирование пространственно-временной организации взаимодействия участников, определение регламента работы;

о осуществление непрерывного наблюдения за участниками, оценка степени их активности и вовлеченности в обсуждение поставленных вопросов, глубина и всесторонность обсуждения;

- регламентирование работы участников, управление их когнитивной, коммуникативной и эмоциональной активностью;
- стимулирование развития элементов коммуникативной компетентности участников дискуссии;
- контроль степени напряженности отношений оппонентов и соблюдение ими правил ведения дискуссии;
- профилактика конфликтных ситуаций, возникающих по ходу дискуссии, при необходимости использование директивных приемов воздействия;
- постоянная рефлексия (мысленное фиксирование основных положений, высказанных участниками, поворотных моментов, выводящих обсуждение на новый уровень);
- подведение итогов обсуждения;

Виды дискуссий:

- ✓ Свободные дискуссии, в которых предполагается минимальная степень регламентации действий участников; актуальность темы; отсутствие строгой регламентации времени работы, количества выступающих и общего количества подходов отдельных участников, то есть человек может брать слово столько раз, сколько ему хочется.
- ✓ Направленные дискуссии характеризуются следующими отличительными признаками: тема известна участникам заранее; спикеры, то есть люди, чья позиция заранее известна, кристаллизована; регламент точно устанавливает очередность и время (общее или первоначальное) выступления спикеров; общая продолжительность направленной дискуссии может колебаться от 1-го до 3-х часов в зависимости от количества спикеров и вопросов, обсуждаемых ими.
- ✓ Совещание специалистов обеспечивает разрешение какой-либо проблемной ситуации; четкость задачи и проблемы, регламентированность во времени; выработка совместного решения; продуманность пространственной организации; утверждение принятого и уточненного путем доработки и обсуждения группового решения.
- ✓ Обсуждение профессиональных и жизненных казусов, когда ситуацию задает ведущий, либо сами участники; объем и проблемность ситуации могут варьировать; могут

предлагаться варианты решения; развитие гибкости, креативности мышления участников.

✓ Дебаты, когда участники которой разделены на два или три противоборствующих лагеря; ситуация не имеющая однозначного решения; группам дается незначительное время на наработку аргументов. Затем участники переходят непосредственно к дебатам; выслушиваются мнения либо по проблеме в целом, либо по отдельным вопросам.

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

Психолого-дидактические принципы реализации игровых технологий.

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

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

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

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

❖ *Общение является базовым способом включения участников игры в совместную деятельность. В процессе общения создаются и разрешаются игровые проблемные ситуации, обеспе-*

чивающие возможность выработки индивидуальных и групповых решений, достижение промежуточных и конечных результатов.

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

Особенности организации обучения, построенного на использовании игровых технологий:

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

Роль и функции ведущего.

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

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

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

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

5) Предварительное распределение ролей между участниками игры.

6) Оснащение ведущих игры соответствующим методическим инструментарием.

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

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

Сценарий игры должен обладать:

- преемственностью
- реалистичностью
- поисковой направленностью
- методической оснащённостью
- вариативностью
- алгоритмизированностью.

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

Таблица 1

Цели игровых методов

Виды игр	Деловая игра	ОДИ	Ролевая игра	Учебная игра
Цель	Формирование целостного представления о профессиональной деятельности		Формирование психологического мышления и решение собственных психологических проблем	Развитие творческого мышления
	решение актуальной практической задачи	решение теоретической или практической проблемы, заданной в рамках конкретной ситуации		

Анализ конкретных ситуаций (case-study) - эффективный метод активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Названный метод характеризуется следующими признаками:

- наличие конкретной ситуации;
- разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций);
- публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- подведение итогов и оценка результатов занятия.

Основные идеи метода case-study выражают значимость рефлексии для его реализации:

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

6. В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала – эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в этом методе так много что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль (Долгоруков А.М.).

Различают несколько видов ситуаций:

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

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

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

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

Поскольку метод анализа конкретных ситуаций направлен на развитие умения анализировать нерафинированные задачи, способности вырабатывать и принимать определенные решения, использовать его можно в различных курсах инженерных, социально-экономических дисциплин [5].

Балинтовский метод - метод групповой тренинговой исследовательской работы получил название по имени своего создателя – Балинта (Balint M.), проводившего с 1949 г. в клинике Тависток в Лондоне дискуссионные групповые семинары с практикующими врачами и психиатрами [13, 14]. В настоящее время данный метод достаточно эффективно используется не только в медицине, но и в различных профессиональных областях, где основой является взаимодействие, наставничество, помощь человеку (психиатрия, психология, педагогика т.д.) [3, 4]. Работа балинтовских групп направлена на повышение профессиональной компетентности участников, их личностный и профессиональный рост и имеет сходство с методом анализа конкретных ситуаций, который выявляет и развивает способность учащегося к анализу реальных, но не вымышленных ситуаций — жизненных или производственных. Несомненно, в этом случае, происходит накопление «предварительного профессионального опыта». Встречаясь с какой-либо ситуацией, учащийся определяет наличие проблемы в данной ситуации и в чем она заключается, а также формирует свое к ней отношение.

Рассмотрим специфику применения данного метода.

Основные *цели* балинтовской группы в учебном процессе в отличие от профессиональной среды приобретают некоторые особенности и выглядят так:

- повышение компетентности в профессиональном межличностном общении;
- приобретение профессиональных компетенций, связанных с практической и исследовательской деятельностью психолога;
- осознание личностных проблем, блокирующих профессиональные отношения на примере реальных и моделированных ситуаций.
- улучшение психического состояния будущих специалистов за счет коллегиальной поддержки и совместной проработки трудных случаев;
- приобретение опыта, препятствующего профессиональной деформации в будущем;
- приобретение умения будущим специалистом ценить свои навыки межличностных отношений и учиться понимать их пределы;
- улучшение восприятия и понимание коммуникации внутри группы;
- осознание будущим специалистом своих «слепых пятен» в общении, знании и понимании предмета.

Алгоритм работы членов балинтовских групп отработан и предполагает выполнение последовательности шагов или этапов [3, 4]:

1. рассказ каждого участника о трудном случае, связанном с выполнением практического задания, направленного на формирование профессиональных компетенций;
2. выбор конкретного случая с учетом желания автора и группы;
3. более подробный рассказ автора, вопросы со стороны членов группы и ведущего;
4. высказывание гипотетических способов поведения в означенной ситуации каждым членом группы;
5. оценка членами группы эффективности, целесообразности использования каждого варианта;

6. рефлексивная оценка автором впечатлений от процесса и результата обсуждения.

В проводимом обсуждении акцент делается не на правилах проведения исследования, интерпретации результатов, создания методик, а на различных особенностях и аспектах взаимоотношений в рамках данного случая, их реакциях на меняющиеся обстоятельства этой ситуации. Для этого нужно, чтобы в групповых дискуссиях говорили не только о том, что думает, но и о том, что чувствует будущий специалист (эмоционально и телесно) при выполнении практических заданий.

Занятие начинается с того, что один из участников группы предлагает случай из своей пока еще небольшой практики, который вызвал затруднения, удивление или почему-то запомнился. Рассказ ведётся по памяти без предварительной подготовки, т.к. для анализа не менее важно, что «забывает» сказать рассказчик. После короткого рассказа (5 -15 минут) рассказчик формулирует «запрос» группе. Запрос может касаться, на первый взгляд несущественных аспектов, например, почему в этом случае мне было неприятно слушать испытуемого, либо пояснение инструкций вызывало у меня раздражения, либо я не мог сформулировать в анкете вопрос именно такого типа. После формулировки «запроса» участники группы могут обменяться впечатлениями и задать вопросы, которые прояснят для них необходимые для ответа на запрос моменты.

Лидер (в данном случае преподаватель) балинтовской группы следит, чтобы вопросов было оптимальное количество, их должно быть очень много, и они не слишком «разогревали» рассказчика и группу. Когда ситуация достаточно уточнена, он просит рассказчика немного выдвинуться из круга, расслабиться и послушать, что участники группы чувствуют и думают по поводу коммуникации, сложившейся в обсуждаемом случае. Приветствуются любые фантазии, образы, метафоры и символы. Любая фантазия или ассоциация может быть подспорьем в понимании неосознанной составляющей коммуникации. Здесь нет правильных интерпретаций, а есть множественность восприятия ситуации. Это позволяет рассказчику взглянуть на свой случай со стороны и увидеть ранее невидимое, то, что находилось в «слепых пятнах» или было «прикрыто» психологической защитой и по-

нять, что именно вызвало затруднения. Совсем необязательно, чтобы все фантазии в группе казались рассказчику «правильными». Может быть, как раз то, что вызывает сейчас самый сильный протест, потом и окажется наиболее точным объяснением происшедшего.

После круга фантазий и их обсуждения, рассказчик «возвращается в круг» и делится своими переживаниями и мыслями, возникшими в процессе обсуждения. Последний круг даёт возможность участникам поделиться тем, что им дало это обсуждение, что для них значил этот случай.

Члены группы поощряются к высказыванию предположений, гипотез, версий. Разрешаются вопросы, уточняющие отношения и чувства. Советы, но только в корректной форме, а не в виде указаний, поучений, наставлений и требований. Поскольку группа не занимается «поиском единственно верного решения», поиском истины, в ней не должно быть борьбы, подавления чужих мнений, критики, ожесточенных споров и т. д. Все точки зрения равноправны и одинаково приемлемы, если высказаны корректно. При работе не обсуждается сам докладчик. Получение положительного результата заключается в удержании в поле внимания контекста проблем, связанных с выполнением заданий. Участник группы, предлагающий свой случай на обсуждение, должен услышать не то, что группа думает о нем, а то, какие ассоциации вызвало его сообщение, какие новые контексты осмысления материала раскрыты, чем его рассказ и последующая дискуссия помогли всем присутствующим. Стандартные правила работы в группе: конфиденциальность, искренность, личная ответственность, уважение к мнению других членов, правило «стоп». При этом преподаватель берет на себя функции тренера-лидера. Его основная задача и основной инструмент – создание безопасной атмосферы в группе, сфокусированной на эффективной коммуникации.

Результаты работы в Балинтовской группе:

- * Осознание терапевтической значимости межличностных отношений и их границ.
- * Расширение репертуара коммуникативных стереотипов.
- * Осознание собственных «слепых пятен», психологических защит, переносов и контрпереносов.

* Приобретение опыта защиты от «эмоционального выгорания» и профессиональной деформации.

* Личностный рост.

Основное правило поведения участников группы Балинт формулировал так: «думай свежо, думай свободно». Данный метод, по его мнению, способен произвести «небольшое, но существенное изменение личности».

Литература

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

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: «Высшая школа», 1991

3. Винокур В.А., Чечик А.А.. Балинтовская группа: технология работы // Психол. газета. – 2000. –№ 11. – С.12–14.

4. Винокур В.А., Чечик А.А.. Балинтовская группа: цели, характеристики и структура // Психол. газета. – 2000. – № 10. – С. 24–26.

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

6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985

7. Захаров В.П., Хрящёва Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1989, 56 с.

8. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения Учебное пособие ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского", 2009. - [Электронный ресурс] <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html> (дата обращения 21.01.2014).

9. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: "Изд. П-2", 2006.

10. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: Теоретико-методологический аспект: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 Санкт-Петербург, 2000 424 с.

11. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.

12. Смолкин А.М. Методы активного обучения. - М.: Высшая школа, 1991.

13. Balint M. The Doctor, his Patient and the Illness, L., 1957

14. Balint M, Balint E, Gosling R, Hildebrand P. A study of doctors: mutual selection and the evaluation of results in training programme for family doctors. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1966.

15. www.balint.ru (дата обращения: 21.01.2014).

3.4. Технология проектного обучения

Основные характеристики проектного обучения как способа организации учебной деятельности

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

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

В современном экономическом словаре проект понимается как - замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчётов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации [11].

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

В самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установлен-

ными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

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

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

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

Конструирование в своем начальном значении представляет вид инженерной деятельности, связанной с разработкой какой-либо конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. Часто при этом используют типовые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых рождается новый продукт. Современное понятие конструирования распространяется на социальную и гуманитарную сферы. Конструирование и проектирование неразрывны в приближении замысла к реализации. В процессе конструирования разрабатываются детали проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

Моделирование - метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях). *Модель* (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – это искусственно созданный образец в

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

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

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

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а *метод проектов* – как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых. Для комплексного решения задач обучения используются различные методы, в том числе выполнение творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления. О проектном обучении можно говорить в том

случае, если метод проектов является основным в процессе обучения, а все остальные методы выполняют вспомогательную роль. В массовой практике чаще всего имеет место метод проектов [6].

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

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

- концентрация на личностном развитии студента и значимой для него, профессионально ориентированной деятельности;
- индивидуальный темп работы над проектом;
- комплексность, способствующая сбалансированному развитию психических и физиологических функций;
- универсальность применения багажа знаний в различных ситуациях, помогающая глубже и осознанно усвоить базовые познания и расширить их при необходимости;
- наличие некоего конечного продукта в виде презентации, доклада, проекта урока и т.п.

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

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

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

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

Эти ограничения не позволяют применять метод проектов на каждом занятии. Однако при изучении конкретных дисциплин несколько раз употребить его целесообразно. Тем более, что технологическая поддержка позволила включить рассматриваемый метод в категорию «практических приемов» и в структуру образовательных методов [2].

Концептуальные основы метода проектов в обучении

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

Идеи Джона Дьюи достаточно широко реализовались в 1884-1916 годах в различных учебных заведениях его учениками и последователями – американскими педагогами Е. Пархерст и В. Кильпатриком. Одним из путей внедрения идей Дьюи стало обучение по «методу проектов». Дети выполняли «проекты» –

конкретные задания, связанные с учебным материалом, но фактически объем теоретических знаний при этом был сужен.

Полемика по поводу метода проектов балы между Дьюи и Килпатриком.

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

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

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

В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи подчеркивал роль учителя в организации и управлении всей познавательной деятельностью учащихся при использовании метода проектов, особенно на первых порах, пока они ещё не в полной мере освоили этот метод. Действительно, учащиеся иногда преувеличивают свои возможности и выбирают замысел проекта, который им не под силу. Но умению ограничивать свои импульсивные желания, объективно оценивать свои возможности тоже полезно учиться. Таким образом, понимание Дж. Дьюи метода проектов принципиально отличалось от понимания В. Килпатрика, что он всегда и

подчёркивал, поскольку В. Килпатрик часто ссылался именно на Дж. Дьюи. В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи не считал метод проектов универсальным методом, способным решить все педагогические проблемы. Он рассматривал метод проектов как один из возможных эффективных методов обучения. Критика возымела своё действие и, начиная с 30-х годов, популярность метода проектов стала несколько снижаться. Даже В. Килпатрик признал свои заблуждения.

Метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации [5].

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

Так, Е. Коллингс в книге «Опыт работы по методу проектов» отмечает, что детей особенно привлекает в проектировании стремление добиться новой для них, неизведанной цели (стимул цели), а также испытать определенные переживания в самом процессе деятельности [3].

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

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

Типы проектов, этапы создания и реализации

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

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

I. Воплощение мысли во внешнюю форму.

II. Получение эстетического наслаждения.

III. Решение задачи, разрешение умственного затруднения, проблемы.

IV. Получение новых данных, усиление степени познания, таланта.

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

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

Таблица 2

Типология проектов, предложенная Е.С. Полат

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

ников проекта:	<ul style="list-style-type: none"> • Парные (между парами участников); • Групповые (между группами участников).
6.Продолжительность выполнения проекта:	<ul style="list-style-type: none"> • Краткосрочные; • Средней продолжительности (от недели до месяца); • Долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

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

Н. А. Масюкова выделяет в проектировании такие шаги, как:

- диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);
- формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;
- создание образа результата;
- поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);
- обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;
- комплексная экспертиза результатов реализации проекта [4].

В. Е. Радионов вслед за Дж. Джонсом выделяет предстартовый этап; этап декомпозиции (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств; этап трансформации, на котором первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание; этап конвергенции, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы (СНОСКА: Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования. – СПб., 1996).

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

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

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

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

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

Литература

1. Гузеев В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. – 2007. – № 7. – С. 105-114.
2. Зерщикова Т. А. О способах реализации метода проектов в вузе [Текст] / Т. А. Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79-82.
3. Коллингс Е. Опыт работы по методу проектов. — М., 1926. – С. 74–75.
4. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
5. Метод проектов / Е.С. Полат. – [Электронный ресурс] URL: www.ioso.ru/distant/projtct/met%20project/metod%20pro.htm (дата обращения: 01.03.2014).
6. Образовательные технологии, Учебно-методическое пособие, А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников,

И. Г. Харисова, В. В. Белкина, В. Е. Гаибова, / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. - [Электронный ресурс] <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html> (дата обращения: 21.01.2014).

7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. для учит. и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова // изд. 3. – М.: Аркти, 2009. – 112 с.

8. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение — что это? Из опыта метод. работы / Н.Ю. Пахомова // дайджест журнала «Методист», №1, 2004. – с. 42.

9. Программа Intel «Обучение для будущего» – [Электронный ресурс] www.iteach.ru/met/metodica/a_2wn3.php (дата обращения: 21.01.2014).

10. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина – М.: ИТиИП РАО, 2004. – стр. 503.

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

12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – С. 34–38.

3.5. Рефлексивные механизмы как психологическая основа реализации профессионально-ориентированных технологий в контексте компетентностного подхода

В настоящее время высшее образование в России сталкивается с проблемами, вызванными требованиями современного общества и ходом научно-технического прогресса. Суть данных проблем заключается по большому счету в том, что, не смотря на огромное разнообразие педагогических, психологических подходов и методических приемов высшее образование не в полной мере обеспечивает формирование личности современного

профессионала в соответствии с требованиями актуальной ситуации [12].

Внедрение компетентного подхода призвано разрешить назревшие противоречия. В рамках этого подхода возможно по-новому систематизировать и осмыслить имеющиеся психологические и педагогические теории обучения и воспитания, принципы, в ином ракурсе взглянуть на технологии, методики, методы формирования личности профессионала. Существует немало работ, посвященных внедрению данного подхода, которые в основном носят педагогический характер.

Так, стандарты нового поколения требуют, чтобы не менее 30% всех методов обучения носили активный характер. Но зачастую преподаватели сталкиваются с такой проблемой: насыщенность учебного процесса активными методами ведет к потере знаниевой компоненты, оставляет значимость и осмысленность будущей профессиональной деятельности на весьма поверхностном уровне. На наш взгляд, это происходит по двум причинам: с одной стороны - из-за недостаточной личностной готовности субъектов образования перейти на новый уровень, включить в свою ментальность принципы компетентного подхода; с другой стороны - из-за слабой научно-психологической осмысленности компетентного подхода. А именно, понимания компетенций как целостного, интегративного психологического феномена, механизмов их функционирования и формирования [12].

В педагогическом понимании компетенция не является простой суммой знаний, умений и навыков, а представляет собой некую целостность, интеграцию, которую в стандартах называют способностью выполнять ту или иную профессиональную деятельность. Например, В.М. Шепель в определении компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. В.С. Безрукова под компетентностью понимает "владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения". Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков и другие в понятие "компетентность"

включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Авторы Ю.И. Алюшина и Н.А. Дмитриевская считают, что компетенция - это "единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации". Компетенции не сводятся к конкретным ЗУНам, попредметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана образовательной организации, а характеризуются: социальностью, культуросообразностью, межпредметностью, надпредметностью, практикоориентированностью, мотивированностью использования [2]. Многие исследователи и практики определяют компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению... Компетенция - это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы [19].

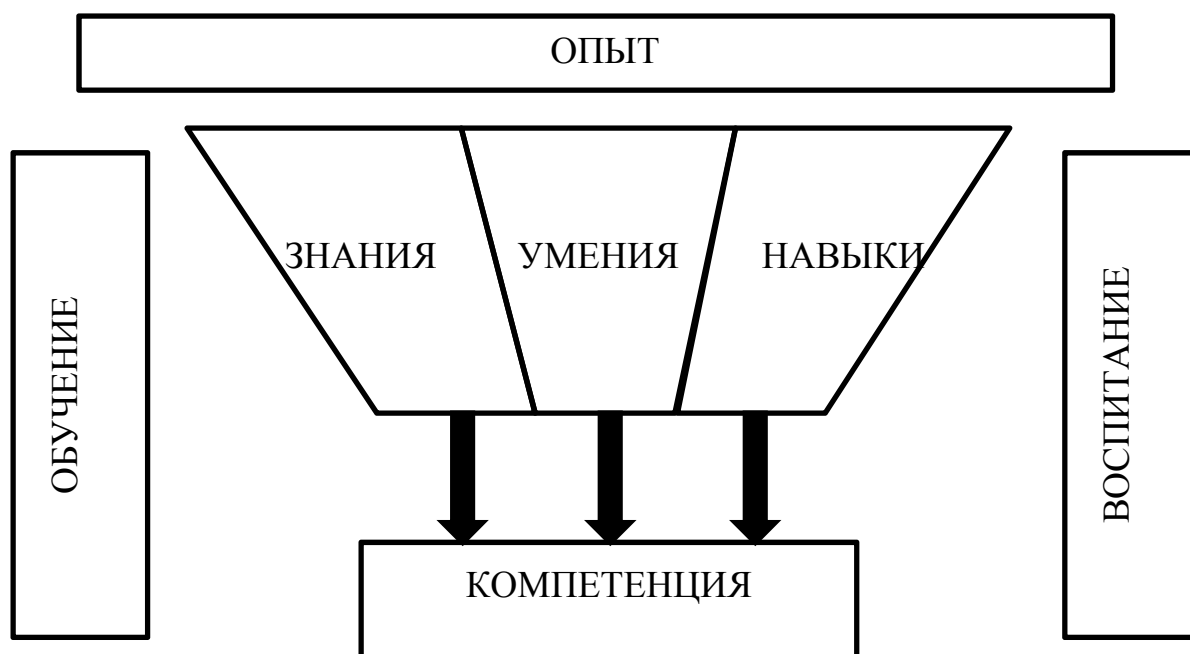


Рисунок 12. Составляющие и условия формирования компетенций

Именно процедурность, многоаспектность, целостность и личностный характер подчеркивают *рефлексивную природу, бытийность и контекстуальность компетенции*, что позволяет

рассматривать ее формирование через интегративный рефлексивный механизм - переживание.

Необходимо отметить, что научный интерес к феномену переживания возрастает. Это связано с глобальными процессами в научной психологии, например, актуализация гуманистической парадигмы, которая стремится подойти целостно к изучению психики человека, обозначить и найти способы изучения таких психологических механизмов, которые бы объясняли жизнедеятельность человека.

Переживание понимается нами как неотъемлемая часть жизни человека, механизм, направленный на оформление внутреннего мира человека, главным образом, на простраивание и иерархизацию ценностно-смысловых образований, для последующей реализации их в жизнедеятельности [3]. В переживании происходит изменение ценностей и смыслов человека, переживая что-либо человек, может меняться, развиваться личностно. Переживание как механизм всегда связано с контекстом жизни личности и включает в себя одновременно все компоненты регуляции (познавательную и аффективную активность, ценностно-смысловые образования и рефлексия) и представляет их человеку. Человек рефлексивно обращается к своим основам, ценностно-смысловым образованиям, и соотносит их с актуальной ситуацией. Основопологающим и структурообразующим компонентом психологического механизма переживания является рефлексия.

Отметим, что проблема рефлексии для педагогической практики сама по себе новой не является и развивается на основе психологических воззрений. Однако в большинстве педагогических исследований рефлексивный процесс понимается как анализ деятельности, т.е. сводится к когнитивной активности, зачастую выделяются только этапы данного процесса, а не содержательные характеристики и компоненты [12].

При этом проблема рефлексии, рефлексивных механизмов, переживания активно изучается в современной психологии (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.С. Сухоруков, А.С. Шаров, А.В. Петровский, Г.П. Щедровицкий, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, В.В. Рубцов, В.А. Лефевр, А.С. Шаров, А.В. Карпов, А.А. Тюков, А.С. Шаров и др.). Отметим здесь, что в трудах исследователей существуют различные подходы к ее

пониманию. Мы придерживаемся понимания рефлексии с позиций личности как глобального механизма психики, который выполняет функцию ее организации за счет самообращенности личности на свое «Я» [18].

Отсюда, рефлексивный механизм переживания представляет собой психологический механизм, который разворачивается в обращении активности человека на переоформление значимых ценностно-смысловых образований с целью организации жизнедеятельности и взаимодействия с окружающим миром. Т.е. посредством рефлексивных механизмов переживания актуализируется и оформляется значимость деятельности (в том числе и профессиональной) [6].

С одной стороны - работа рефлексивных механизмов переживания направлена на значимые ценности и смыслы, а с другой стороны стимулируя рефлексивный процесс относительно определенных ценностей можно повышать их значимость и повышать уровень осмысленности совершаемой активности в различных контекстах.

В результате эмпирического исследования различных феноменов (жизненный кризис, проблемная ситуация, значимое событие, личностная идентичность, нравственные переживания личности, переживание экзаменационной ситуации), нами было выделено три вида рефлексивных механизмов переживания в относительно контекста жизнедеятельности: *деятельностно-согласующий рефлексивный механизм, ситуативно-фрагментарный рефлексивный механизм, обобщенно-проектирующий рефлексивный механизм*[12].

Ситуативно-фрагментарный рефлексивный механизм. Этот механизм переживания не влечет кардинальных изменений ценностно-смысловой сферы человека. В данном случае, переживание является ситуативным.

Люди с доминированием данного механизма могут быстро решать проблемы, проявлять достаточную прагматичность, не заикливаясь на эмоциях и аффективных переживаниях.

Но, они не способны взглянуть на свою жизнь целостно, осмыслить ее в более широком контексте, обосновать то, что с ними происходит. Им сложно осмысливать прошлое и прогнозировать дальнейший ход реального события и своей жизни в це-

лом. При этом может повышаться значимость определенных ценностно-смысловых образований, что приводит к возрастанию внутреннего напряжения. Такое напряжение они стремятся снять через совершение внешней активности, которая зачастую определяется сиюминутными мотивами, что может напоминать «смену декораций» без глубокого осмысления и обоснования происходящего. Доминирующим принципом является «здесь и теперь». Истинный процесс самореализации заменяется ложным, истинные цели и смыслы заменяются фикс идеями. При этом совершаемая деятельность осмысливается неглубоко. В проблемных ситуациях, требующих больших затрат внутренних ресурсов зачастую предпочитают стратегию ухода.

На уровне учебной и профессиональной деятельности данный механизм не приведет к глобальному росту и развитию, но может обеспечить эффективное и быстрое решение частных задач, когда нужно применить или апробировать свои знания в какой-то конкретно заданной ситуации.

Деятельностно-согласующий рефлексивный механизм. В нем наиболее полно и развернуто представлен процесс переживания, который направлен на простраивание смыслового контекста. Для людей с преобладанием этого механизма характерен высокий уровень ретрорефлексии, обращаясь к прошлому опыту, они эффективно его переосмысливают, извлекая полезную для себя информацию, которая служит как бы «призмой», через которую, они смотрят на будущую деятельность. Для них характерно простраивание своего прошлого не в хронологическом порядке, а в порядке значимости событий и ситуаций. На основании такой рефлексивной работы с прошлым опытом, устанавливается связь с будущим и происходит его осмысление. Этот процесс имеет яркую аффективную окраску, обозначающую значимость определенных личностных смыслов.

Характерной чертой данного механизма является то, что осмысление может происходить в рамках какой-либо отдельной деятельности. Человек может наметить несколько линий жизни, которые часто не согласуются между собой и имеют различный смысловой контекст. В результате, жизнь человека является «частичной», отсюда и частичная реализация себя. Кроме того, данный механизм переживания является весьма затратным по времени.

В учебной и профессиональной деятельности данный механизм способствует росту и развитию, осмыслению выполняемой деятельности, повышению ее значимости для человека. Посредством данного механизма профессиональные компетенции осмысливаются и приобретают свою значимость в более широком профессиональном контексте.

Обобщенно-проектирующий рефлексивный механизм. Для людей с преобладанием этого механизма характерно деловое взвешивание обстоятельств, обдумывание, проигрывание вариантов решения проблемы, стратегическое планирование жизни. При этом они обращаются к наиболее глубинным психологическим образованиям, т.е. своим ценностям, которые составляют ядро внутреннего мира. Каждое жизненное событие они пытаются представить в целостном контексте своей жизни. Актуализируется значимость жизнедеятельности человека как таковой, очерчиваются ее смыслы и глобальные цели. Испытуемые также склонны к тому, чтобы выделять ключевые, особо значимые моменты жизни или события и опираясь на них разрабатывать дальнейшую стратегию.

Но, при этом, у данной категории лиц часто отсутствует развернутый анализ ситуации, решение принимается на уровне стратегии жизни в целом, а нюансы могут выпускаться.

В механизм способствует личностному росту и развитию будущего профессионала. Происходит осмысление значимости профессиональной деятельности для собственной жизни и для общества в целом, «встраивание».

Обобщенно можно сказать, что данные механизмы представляют собой различные уровни рефлексивного оформления жизнедеятельности человека на различных уровнях ее контекста - от конкретной ситуации до жизнедеятельности в целом, при этом какой-то из них является доминирующим и во многом определяет формирование жизненной стратегии, внутреннего мира, в том числе учебной и профессиональной деятельности. При этом стратегия переживания и присвоения опыта может быть в различной степени эффективной.

Так, при *ситуативно-фрагментарном механизме* изменения ценностно-смысловой сферы касаются, главным образом, мотивов деятельности. При *деятельностно-согласующем механизме*

актуализируются процессы осмысления, что сопровождается яркой аффективной окраской переживания и глубокими перестройками содержания ценностно-смысловой сферы. При *обобщенно-проектирующем механизме* происходят изменения наиболее важных ценностей, которые определяют жизнь человека, переживание выводит испытуемых на широкие контексты осмысления действительности и обоснования причин прогнозирования дальнейшей жизни[12].

Итак, рефлексивные механизмы переживания можно представить как уровни переработки и усвоения жизненного опыта человеком, в основе которого лежит оформление его ценностно-смысловой сферы и выделение значимости чего-либо. И, если мы понимаем профессиональную компетенцию, как часть такого опыта, то он должен быть переработан обучающимся на всех представленных уровнях, от ситуативного до обобщенно-проектирующего, для того, чтобы встроиться во внутренний мир человека, «прожить» его, приобрести свою значимость и актуальность.

Таблица 3

Доминирующие компоненты рефлексивных механизмов переживания

Название механизма	Рефлексия времени	Рефлексия контекста	Рефлексивные качества	Ценностно-смысловая сфера	Активность
<i>обобщенно-проектирующий</i>	будущего	жизнедеятельность	обоснованность	ценности	когнитивная
<i>деятельностно-согласующий</i>	прошлого	деятельность	осмысленность	смыслы	аффективная
<i>ситуативно-фрагментарный</i>	настоящего	ситуация	простроенность	мотивы	конативная

Только в этом случае обучающийся сможет со всей серьезностью отнестись к образовательному процессу и понять суть и значение того, что он делает сейчас для будущей профессиональной деятельности. Такой подход позволяет более целостно и содержательно исследовать и управлять процессом формирования общих и конкретных профессиональных компетенций, используя различные педагогические технологии.

Отметим, из личного опыта наблюдений, а также из анализа литературных источников, можно сделать вывод, о том, что многие педагоги-мастера на интуитивном уровне задействуют данные рефлексивные механизмы переживания обучающихся, используя различные технологии, пытаясь «подключать» аффективную составляющую переживания и актуализирую значимость выполняемой работы по отношению к различным уровням жизнедеятельности обучающихся.

Эти механизмы присутствуют в психике человека и, возможно, представляют собой уровни оформления жизнедеятельности, при этом какой-то из них является доминирующим и во многом определяет жизненную стратегию.

В рамках концептуальной основы исследования рефлексивные механизмы переживания рассматриваются в онтологическом аспекте и понимаются нами как сложные психологические механизмы, которые разворачиваются в обращении активности человека на переобразование значимых ценностно-смысловых образований с целью организации жизнедеятельности и взаимодействия с окружающим миром. Данные механизмы могут представлять уровни переработки и формирования жизненного опыта, способности выполнять ту или иную деятельность, т.е. формирования компетенции – от ситуативного до обобщенно-проектирующего. Такое понимание позволяет более целостно и содержательно исследовать и управлять процессом формирования общих и конкретных профессиональных компетенций, используя различные педагогические технологии.

Ниже представлены результаты анализа метода проектов и технологии «*keis-study*». Именно их многие исследователи называют наиболее эффективными для формирования компетенций.

Проект как метод обучения в настоящее время стал достаточно актуальным в среде высшего образования. Это, на наш

взгляд, обусловлено требованиями самой жизни, которые она предъявляет к современному человеку, когда он, чтобы быть востребованным профессионалом, должен уметь гибко планировать и прогнозировать свою деятельность, уметь анализировать и выявлять достоинства и недостатки всех возможных средств достижения поставленных целей. Такого рода проектная деятельность требует высокого уровня развития рефлексии и осознания значимости выполняемых действий. Проектную деятельность часто связывают с такими понятиями как, «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование». Прогнозирование представляет собой научное предвидение, исследование перспектив, вероятностное научное суждение. Конструирование – это выявление, детализация, разработка и установление системы связей в какой-либо области. Моделирование – это исследование объектов различной природы на их аналогах (моделях).

Данные стороны проектной деятельности выражают ее рефлексивную суть и осуществляются благодаря рефлексивным механизмам (таблица 4).

Таблица 4

Особенности реализации метода проектов в обучении
с учетом рефлексивных механизмов переживания

Рефлексивные механизмы		Проектное обучение		
		Содержание механизма	Этапы	
Обобщенно-проектирующий	Ценностно-смысловая сфера	актуализация ценностной значимости проекта и формулировка целей будущей проектной деятельности		
	Рефлексия	будущего	прогнозирование результата проекта, планирование проектной деятельности по этапам	
		жизнедеятельность	поиск и анализ значимости проблемы, которая будет решаться в рамках проектной деятельности, в различных контекстах жизнедеятельности	
		обоснованность	обоснование проблемы с точки зрения актуализированных ценностей; поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы)	
	Активность (когнитивная)	сбор, изучение, обработка и анализ информации по проблеме проекта, прогнозирование результатов проекта.		
Деятельностно-согласующий	Ценностно-смысловая сфера	оформление смысла результатов проекта для совершенствования учебной и профессиональной деятельности; оформление личностных смыслов в рамках проекта, понимание проблемы и смысла реализации проекта для развития своей личности		
	Рефлексия	прошлого	комплексная экспертиза результатов реализации проекта, привлечение опыта учебной и если есть проектной деятельности, имеющегося у обучаемых	
		деятельность	разработка содержательной стороны проекта	
		осмысленность	осмысление значимости проекта для учебной и профессиональной деятельности	
	Активность	эмоциональная вовлеченность в проектную деятельность (переживание ценностей и смыслов проекта, познавательные чувства, интерес, любознательность, вдохновение)		

Рефлексивные механизмы		Проектное обучение	
		Содержание механизма	Этапы
Ситуативно-фрагментарный	Ценностно-смысловая сфера	Положительная, внутренняя мотивация учебной и проектной деятельности, личная заинтересованность в выполнении данного вида деятельности обучающимися.	
	Рефлексия	настоящего	поиск оптимального решения задач проекта и учебных задач;
		ситуация	формулировка темы проекта обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации
		простроенность	простраивание последовательности реализации этапов проекта
Активность	последовательная реализация этапов проекта; диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности); решение учебных и учебно-профессиональных задач, выполнение требований и правил.		
		Моделирование	

Выделяют различные виды кейсов, выбор которых зависит от целевой аудитории, содержания учебного материала, тематики. Работа с кейсом включает в себя ряд этапов, которые также подробно представлены в литературе. Хотелось бы отметить, что каким не был кейс, в основе работы над ним лежит осмысление ситуации, поиск решений и анализ их эффективности. Для этого любая ситуация содержательно должна быть отрефлексирована обучающимися на различных уровнях и с позиций различных контекстов: от самых широких до узко ситуационных.

Как отмечает А.М.Долгоруков [8], одной из центральных идей данной технологии является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Итак, данные механизмы могут представлять уровни переработки и формирования жизненного опыта, способности выполнять ту или иную деятельность, т.е. формирования компетенции – от ситуативного до обобщенно-проектирующего. Такое понимание позволяет более целостно и содержательно исследовать и управлять процессом формирования общих и конкретных профессиональных компетенций в рамках различных технологий, а именно: более осознанно отбирать и применять методы, осуществлять индивидуальный подход, выстраивать процесс педагогического общения, формируя виды и компоненты рефлексивных механизмов.

Таблица 5

Особенности реализации технологии «keis-study» с учетом рефлексивных механизмов переживания

Рефлексивные механизмы		<i>Технология «keis-study»</i>		
		содержание механизма	уровни анализа ситуации	
Обобщенно-проектирующий	Ценностно-смысловая сфера	актуализация ценностной значимости кейса в широком контексте жизнедеятельности, важность ситуации и ее разрешения для общества в целом. В результате чего происходит развитие системы ценностей, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.		
	Рефлексия	будущего	прогнозирование результата решения проблемы, развития ситуации, планирование этапов решения проблемы, выявление закономерностей развития проблемы, ее последствий	
		жизнедеятельность	пространственно-временная констатация проблемы, которая предполагает определение пространственных и временных границ проблемы	
		обоснованность	поиск и анализ значимости проблемы, которая будет решаться в рамках проектной деятельности, в различных контекстах жизнедеятельности обоснование проблемы с точки зрения актуализированных ценностей; осознание и формулировка проблемы на основе интерпретации ситуации	
	Активность (когнитивная)	сбор, изучение, обработка и анализ информации по проблеме, прогнозирование результатов.		

Стратегический

Рефлексивные механизмы		<i>Технология «keis-study»</i>		уровни анализа ситуации
		содержание механизма		
Деятельностно-согласующий	Ценностно-смысловая сфера	оформление смысла кейса для совершенствования учебной и профессиональной деятельности; оформление личностных смыслов по отношению к ситуации. Понимание проблемы и смысла решения ситуации для развития своей личности		Тактический
	Рефлексия	прошлого	Выявление причин возникновения данной проблемы; комплексная экспертиза результатов деятельности по решению ситуации, привлечение личного, научного и практического опыта для решения проблемы	
		деятельность	разработка содержательной стороны решения проблемы, определение тактики решения.	
		осмысленность	выяснение типа, характера проблемы, ее основных системных характеристик (структуры, функций и т.д.); осмысление значимости кейса для учебной и профессиональной деятельности; осмысление объекта или процесса с точки зрения его функций	
	Активность	эмоциональная вовлеченность в деятельность (переживание ценностей и смыслов, связанных с решением и значимостью ситуации, познавательные чувства, интерес, любознательность, вдохновение)		

Рефлексивные механизмы		<i>Технология «keis-study»</i>		уровни анализа ситуации
		содержание механизма		
Ситуативно-фрагментарный	Ценностно-смысловая сфера		Положительная, внутренняя мотивация учебной и проектной деятельности, личная заинтересованность в выполнении данного вида деятельности обучающимися. Предполагается высокий уровень мотивированности, творческой конкуренции, и критичности обучающихся.	Ситуационный
	Рефлексия	настоящего	Поиск оптимального решения задач проекта и учебных задач;	
		ситуация	Выработка различных способов действия (вариантов решения проблемы) в данной ситуации – альтернатив; согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации	
		простроенность	простраивание последовательности реализации этапов решения проблемы	
Активность		Составление программы деятельности с ориентацией на первоначальные цели и реальности их реализации (с определением конкретных шагов и наполнением их содержания); определение ресурсов, которые необходимы для разрешения проблемы; разрешение проблемы; диагностика принципиальной разрешимости проблемы; решение учебных и учебно-профессиональных задач, выполнение требований и правил.		

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) - М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

3. Деева Н.А. Переживание идентичности как рефлексивное самообнаружение субъекта // Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и диагностика: Материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 23 апреля 2009 г. / Под общей ред. проф. Ю.А. Шаранова. СПб.: Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии. 2009, С. 236–240.

4. Деева Н.А. Переживание кризиса в юношеском возрасте // Психопедагогика в правоохранительных органах №2 (22) 2004, Омская академия МВД России, - 120 с. – С.60-62.

5. Деева Н.А. Проблема самоопределения при переживании жизненного кризиса // Материалы региональной науч. Конф. «Человек в контексте эпохи», посвященной 85-летию М.Е. Бударина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – С.45-49.

6. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Омск, 2005 - 187 с.

7. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания идентичности в юношеском возрасте // Современные проблемы психологии образования и развития человека. – Санкт-Петербург АОУ ВПО «Ленинградский Государственный университет имени А.С. Пушкина» - СПб, 2009 г. – С. 378 – 383.

8. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса жизнедеятельности в юношеском возрасте и их учет при оказании психологической помощи // «Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты», Материалы 3-ей Национальной научно-практической конференции, - М.; 2006, Т.1, - С. 169-171.

9. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса как проявление интегральной индивидуальности //

В.С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека: материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции, 19-21 мая 2005, Пермь: в 3 частях / ред. Б.А. Вяткин, А.А. Волочков. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2005. – (Мерлинские чтения) – 308с. – С.222-229.

10. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы самопонимания // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества: Научное издание. Кемерово, Комплекс «Графика» 2002. – 308с. - С.123-124.

11. Деева Н.А. Рефлексивные механизмы функционирования ценностно-смысловой сферы // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы третьего Всероссийского съезда психологов 2003г. В 8 т. – СПб: Изд-во С.-Петербург., ун-та, 2003, - Т.3, С.38-41.

12. Деева Н.А. Роль рефлексивных механизмов переживания личности в формировании профессиональных компетенций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. - № 6 (июнь). – URL: <https://e-concept.ru/2014/june.htm>; <http://rucont.ru/efd/232126> (дата обращения 07.08.2017).

13. Деева Н.А., Черкевич Е.А., Шаров А.С. Тренинг преодоления жизненного кризиса: Учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и практических работников в области психологии. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2008. – 180 с.

14. Деева Н.А., Шаров А.С. Роль рефлексии в процессе самопонимания // Социальная работа с молодежью: психологические и социально-педагогические аспекты: Материалы Пятой региональной студенческой конференции факультета психологии и педагогики ОмГПУ 2002г. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003 – 208с. - С. 29-30.

15. Карпов А.В., Скитяева И.М., Психология рефлексии // Институт психологии РАН. Москва. Ярославль, 2002. - 304с.

16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487с.

17. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия.- Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358с.

18. Шаров А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии. 2004. №1. - С.214-226.

19. Шишов, С.Е. Школа : мониторинг качества образования [Электронный ресурс] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320 с.

20. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения – URL: <http://pdnr.ru/d47708.html> (дата обращения 24.08.2017).

Научное издание

Деева Наталья Александровна

**ТЕХНОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Курс лекций

В авторской редакции

ISBN 978-5-9266-1264-3



Подписано в печать 22.09.2017. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 7,5. Заказ 623.

Краснодарский университет МВД России.
350005, Краснодар, ул. Ярославская, 128.