

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Учебное пособие

Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Тольятти
ТГУ
2011

УДК 37(075.8)
ББК 74я 73
О23

Рецензенты:

д.п.н., профессор Ульяновского государственного педагогического
университета им. И.Н. Ульянова *М.И. Богомолова*;
д.п.н., замдиректора ГУРАО «Институт образования взрослых»
(г. Санкт-Петербург) *М.С. Якушкина*;
к.т.н., доцент, проректор по учебной работе
Тольяттинского государственного университета *А.А. Солдатов*.

Авторы:

Руденко И.В. – рук. авт. кол., д.п.н. (глава3; 1.11); *Ахметжанова Г.В.* – д.п.н.,
проф. (1.2); *Дыбина О.В.* – д.п.н., проф. (1.12; 2.1 в соавт. с *В.В. Щетиной*;
2.2 в соавт. с *С.Е. Анфисовой*; 2.3 в соавт. с *О.А. Еник, С.Е. Анфисовой, В.В. Ще-*
тиной); *Кустов Ю. А.* – д.п.н., проф. (1.6.2; 1.6.3); *Непрокина И.В.* –
д.п.н., проф.(1.14); *Анфисова С.Е.* – (1.6.1; 2.2 в соавт. с *О.В. Дыбиной*;
2.3 в соавт. с *О.А. Еник, О.В. Дыбиной, В.В. Щетиной*); *Борисова Л.В.* – (1.13);
Болотникова О.П. – к.п.н. (1.8); *Груздова И.В.* – к.п.н., доц. (1.15); *Еник О.А.* –
к.п.н., доц. (1.9; 2.3 в соавт. с *С.Е. Анфисовой, О.В. Дыбиной, В.В. Щетиной*);
Нефедова Н.А. – к.п.н. (3.7.1); *Сундеева Л.А.* – к.п.н.(1.3; 1.10); *Ошкина А.А.* –
к.п.н. (1.5); *Щетинина В.В.* – к.п.н. (1.4; 1.7; 2.1 в соавт. с *О.В. Дыбиной*;
2.3 с *О.А. Еник, С.Е. Анфисовой, О.В. Дыбиной*); *Губайдуллина О.А.* – (3.5);
Казандаев И.А. – (3.7.2)

023 Образовательные технологии в вузе : учеб. пособие / И.В. Руденко
[и др.] ; сост. и ред. И.В. Руденко. – Тольятти : ТГУ, 2011. – 288 с.

Учебное пособие раскрывает содержательные аспекты использования технологического подхода в учебном процессе высшей школы. В пособии собраны и обобщены образовательные технологии, которые могут найти применение в практике подготовки студентов различных специальностей. Предложены и описаны виды нетрадиционных лекций, семинарских занятий, составлен «банк» технологий, полезный разработчикам Основных образовательных программ ФГОС ВПО.

Адресовано учителям, преподавателям, студентам высших учебных заведений, специалистам среднего профессионального образования, а также всем тем, кто стремится повысить свою компетенцию в области современных образовательных технологий.

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

ISBN 978-5-8259-0591-4

© ГОУ ВПО «Тольяттинский
государственный университет», 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

В связи с разработкой Основных образовательных программ нового поколения по требованиям ФГОС ВПО актуализировалась деятельность преподавательских коллективов вузов по изучению и обобщению собственного профессионального опыта и опыта коллег из других регионов по использованию образовательных технологий в учебном процессе.

Проблема технологизации образования связана с вопросами повышения продуктивности обучения и воспитания будущих специалистов, бакалавров, магистров.

Активное применение технологий в образовательной практике, по мнению академика РАО Н.В. Бордовской¹, позволяет:

– *повысить качество образовательного процесса, сделать обучение более комфортным* (повышается эффективность учебного процесса за счет представления и усвоения большего количества информации в единицу времени, самоорганизации образовательной деятельности; изменяется позиция всех субъектов: возрастает мера ответственности за образовательные результаты и процесс их достижения, а также доступность учебных материалов и другой информации, свобода выбора способов и условий освоения образовательных программ);

– *оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса* (более эффективный образовательный процесс снижает нагрузку на учителя и ученика, преподавателя и студента, оптимизирует ресурсы, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает относительные расходы на издание печатных учебных материалов);

– *повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой*, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии.

В науке нет однозначного толкования термина «образовательная технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовательной практике. Как известно, понятие «технология» первоначально употреблялось для планирования и более успешного достижения учебных целей.

¹ Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 11.

По определению ЮНЕСКО (1986), технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящих своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса. Изучение работ разных авторов (В.П. Беспалько, В.А. Сластенина, Г.К. Селевко, В.М. Монахова и др.) позволило взять за основу определение Б.Т. Лихачева, которое стало базовым при подготовке данного пособия.

В процессе образовательной практики наблюдается эволюция технологий, которая тесно связана с самим процессом развития системы образования, ходом социального и научно-технического прогресса, требованиями общества и рынка труда. Так, в отечественной и мировой образовательной практике появляются созвучные времени образовательные технологии, которые затем переходят в разряд основных и традиционных.

В содержание настоящего издания вошли образовательные технологии, используемые в учебном процессе Тольяттинского государственного университета, а также рекомендуемые для внедрения в педагогический процесс вуза.

Пособие подготовлено преподавателями Тольяттинского государственного университета. Авторы выражают надежду, что собранный и обобщенный опыт поможет коллегам в творческом поиске и профессиональной деятельности.

Л.Р. Хамидулова,
начальник отдела внедрения
новых образовательных технологий ТГУ;
Е.А. Репина,
замначальника учебно-методического
управления ТГУ

Глава 1

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

1.1. «Банк» технологий как инструмент разработки и реализации Основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО

Эффективность и оптимизация профессиональной подготовки связана с применением в педагогическом процессе вуза технологического подхода.

«**Ключом** понимания технологического построения учебного процесса является ориентация на четко определенные и диагностируемые цели» (М.В. Кларин)². Образовательный процесс, организуемый с целью формирования **компетенций** студентов, наполнен содержанием, формами, методами и технологически выстроен в технологической карте дисциплины в соответствии с пониманием того, что

«**педагогическая технология** — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор, компоновку форм, методов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачёв)³.

К основным формам подготовки студентов в вузе относятся:

1) формы, направленные на теоретическую подготовку:

- лекция;
- семинар;
- самостоятельная работа;
- индивидуальное домашнее задание;
- консультация;

2) формы, ориентированные на практическую подготовку:

- практическое занятие;
- лабораторная работа;
- учебная практика;
- производственная практика;
- курсовая работа;
- учебно-исследовательская работа;
- выпускная квалификационная работа.

² Кларин, М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. — М., 1998.

³ Селевко, Г.К. Энциклопедия современных образовательных технологий. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — С. 48.

Специфика и виды методов, форм и технологий обучения, которые может выбрать преподаватель с целью формирования компетенций студентов, представлена в «Банке» технологий (табл. 1), разработанном и составленном коллективом преподавателей педагогического факультета Тольяттинского государственного университета на основе изучения инновационного опыта работы отечественных образовательных учреждений.

Коллективом авторов в составе: *И.В. Руденко*, *О.В. Дыбина* (д.п.н., профессор, завкафедрой дошкольной педагогики и психологии), *Л.А. Сундеева* (к.п.н., доцент кафедры педагогики и методик преподавания), *В.В. Щетинина* (к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии), *С.Е. Анфисова* (старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии), *А.А. Ошкина* (к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии), *О.П. Болотникова* (к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии) был разработан «банк» технологий, который может быть использован при разработке и описании Основных образовательных программ ФГОС ВПО.

Таблица 1

«Банк» технологий

Технология	Формы обучения	Методы обучения
Технология традиционного обучения – организация учебного процесса в вузе, основанная на лекционно-семинарско-зачетной формах обучения	Лекция. Практическое занятие. Самостоятельная работа. Индивидуальное домашнее задание	Наглядные, словесные, практические

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
<p>Технология модульного обучения – организация учебного процесса для полного овладения содержанием образовательных программ на основе независимых учебных модулей с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса</p>	<p>Лекция-консультация. Лекция-пресс-конференция. Проблемная лекция. Проблемный семинар. Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций. Самостоятельная работа</p>	<p>Решение ситуационных задач. Презентационный метод. Самостоятельная работа. Консультация. Индивидуальная работа</p>
<p>Технология развития критического мышления – организация учебного процесса, при котором студенты проверяют, анализируют, развивают, применяют получаемую информацию с целью развития когнитивных умений и навыков</p>	<p>Лекция-беседа. «Лекция вдвоем». Лекция-провокация (с запланированными ошибками). Семинар с использованием кейс-метода. Семинар-диспут. Семинар-дебаты. Семинар «круглый стол»</p>	<p>«Мозговой штурм». Решение ситуационных задач. Презентационный метод. Демонстрационный метод. Дискуссия. Технология КСО. Кейс-метод</p>
<p>Информационные технологии – специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видео-средства, компьютеры) для работы с информацией</p>	<p>Лекция-пресс-конференция. Лекция-шоу. Визуальная лекция</p>	<p>Презентационный метод</p>

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
<p>Технология дифференцированного обучения – организация учебного процесса на различных планируемых уровнях с учетом интересов и способностей обучаемых</p>	<p>Лекция-беседа. Лекция-диалог. Лекция с использованием элементов портфолио. Семинар с использованием эвристического метода. Семинар с использованием метода анализа конкретной ситуации. Семинар-диспут</p>	<p>Метод защиты портфолио. Метод проектов. Доклад малых групп. Кейс-метод. Самооценка. ИДЗ. Технология КСО. Технология разноразрядного обучения. Технология полного усвоения знаний</p>
<p>Игровые технологии – совокупность методов и приемов организации педагогического процесса в виде конкретных игровых моделей</p>	<p>Лекция-ситуация. Лекция-провокация. Семинар с использованием ролевой игры. Семинар с использованием деловой игры. Семинар с использованием блиц-игры. Семинар с использованием дебатов</p>	<p>Разыгрывание ролей (ролевая игра). Деловая игра: учебная (блиц-игра, мини-игра), производственная, исследовательская. Организационно-деятельностная игра: организационно-мыслительная, моделирующая, проектная. Имитационная игра. Дебаты. Игровое проектирование</p>

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
<p>Технология проектно-го обучения – гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самостоятельность личности в процессе решения проблемы с обязательной презентацией результата</p>	<p>Лекция-консультация. Лекция-шоу (иллюстрация). Лекция-пресс-конференция. Лекция-интервью. Проблемный семинар. Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций</p>	<p>Решение проблемной (производственной) ситуации. Решение ситуационных (производственных) задач. Презентационный метод. Демонстрационный метод. Метод защиты проекта. Метод портфолио</p>
<p>Технология проблемно-го обучения – организация учебного процесса, которая предполагает создание проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей</p>	<p>Проблемная лекция. Проблемный семинар. Лекция исследования. Лекция-провокация. Семинар-дебаты. Семинар-диспут. Семинар с использованием эвристического (сократовского) метода. Лекция-шоу (иллюстрация)</p>	<p>«Мозговой штурм». Эвристический диалог (эвристическая беседа). Дискуссия. Учебное исследование. Решение проблемной (производственной) ситуации. Решение ситуационных (производственных) задач</p>

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
<p>Технология портфолио – поиск, накопление и систематизация информации о результатах учебно-познавательной деятельности студентов в «индивидуальной папке», которая используется для демонстрации, анализа и оценки результатов</p>	<p>Лекция с использованием элементов портфолио. Лекция с применением кейс-метода. Семинар с использованием элементов портфолио. Семинар с использованием кейс-метода</p>	<p>Метод защиты портфолио. Кейс-метод. Метод работы с информационными базами данных. Мини-конференции по защите портфолио. Выставка портфолио</p>
<p>Технология обучения в сотрудничестве – организация учебного процесса, основанного на принципах сотрудничества во временных командах или малых группах, с целью получения качественного образовательного результата</p>	<p>Лекция-беседа. Лекция-диалог («лекция вдвоем»). «Лекция вдвоем». Лекция-интервью. Лекция-дискуссия. Лекция-провокация (с запланированными ошибками). Контекстно-профессиональная лекция. Семинар «круглый стол»</p>	<p>Интервью. Беседа. Дискуссия. «Мозговой штурм». Доклад малых групп. Метод «пилы». Работа в паре. Обучение в команде. Обучение в малых группах</p>

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
<p>Технология контекстного обучения – система дидактических форм, методов и средств, направленная на моделирование содержания будущей профессиональной деятельности специалиста</p>	<p>Лекция-шоу (иллюстрация). Визуальная лекция. Лекция вдвоем. Лекция-ситуация. Контекстно-научная лекция. Контекстно-информационная лекция. Лекция с запланированным контекстом профессиональных ошибок. Визуальная лекция. Семинар с использованием кейс-метода. Семинар-беседа</p>	<p>Анализ конкретных (производственных) ситуаций. Метод работы с информационными базами данных. Деловая игра. Кейс-метод. Информационное моделирование. Разыгрывание ролей. Групповой опрос Дискуссия. «Мозговой штурм»</p>
<p>Интерактивные технологии – способы активизации деятельности субъектов в процессе взаимодействия (обучение в процессе общения)</p>	<p>Проблемная лекция. Лекция-беседа. Лекция-пресс-конференция. Лекция-интервью. Семинар-дебаты. Семинар-дискуссия. Проблемный семинар. Семинар «круглый стол»</p>	<p>«Мозговой штурм». Дебаты. Презентационный метод. Демонстрационный метод. Работа в парах. Работа в группах. Кейс-метод. Деловая игра. Самооценка. Учебная дискуссия. Аквариум</p>

Продолжение табл. 1

Технология	Формы обучения	Методы обучения
Дистанционное обучение	<p>Сетевая технология – изучение курса (учебной дисциплины) посредством электронных учебно-методических материалов, размещенных в обучающей среде с использованием компьютера, подключенного к сети Интернет.</p> <p>CD-технология – изучение курса (учебной дисциплины), представленного студенту в виде автономной электронной обучающей системы и электронной версии учебно-методических материалов на CD-диске.</p> <p>Кейс-технология – изучение курса (учебной дисциплины), представленного студенту в виде печатного учебно-методического комплекса</p>	
Социально-воспитательные технологии	<p>Социальное проектирование. Волонтерство. PR-технологии. Фандрайзинг. Дебаты. КТД. Флешмоб. «Мозговой штурм». Тренинг. Технология воспитания социально активной личности (общественные организации, студенческий совет, студенческий парламент, студенческий центр)</p>	

1.2. Технология традиционного обучения

Технология традиционного обучения – общепедагогическая технология, распространенная в разных отраслях и ступенях образования.

Цели традиционного обучения представляют собой трансляцию студенту определенных образцов культуры, знаний, умений, навыков, социального опыта.

Процесс обучения основывается на *принципах*, сформулированных Я.А. Коменским и модернизированным в соответствии с положениями современной дидактики: научности, природосообразности, последовательности и систематичности, доступности, прочности, сознательности и активности, наглядности, связи теории с практикой, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Методологическую основу традиционного обучения составляют объективные закономерности теории познания, что позволяет обосновать современный процесс обучения как системный. Чувственное восприятие, понимание и усвоение знаний, практическая верификация приобретенных знаний и умений должны быть органически слиты в познавательном процессе, в учебной деятельности.

Лекционно-семинарско-зачетная система обучения, широко применяемая в высших учебных заведениях, относится, по мнению Г.К. Селевко, к традиционным технологиям: сначала учебный материал преподносится группе студентов лекционным методом, затем закрепляется, прорабатывается на семинарских лабораторных, практических занятиях, в самостоятельной работе, и результаты проверяются в форме зачетов или экзаменов. В традиционном обучении разработаны критерии пятибалльной оценки знаний, умений и навыков. В современной оценке технология традиционного обучения имеет положительные и отрицательные стороны (табл. 2).

В вузе, где традиционная технология обучения является основной, лекция как основная форма организации учебного процесса должна выполнять следующие дидактические функции:

- постановку и обоснование задач обучения;
- сообщение и усвоение новых знаний;
- привитие интеллектуальных знаний и умений;
- мотивирование студентов к дальнейшей учебной деятельности;

- интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами;
- выработку интереса к дальнейшему обучению.

Таблица 2

**Положительные и отрицательные стороны
традиционного обучения**

Положительные стороны	Отрицательные стороны
Четкость распределения учебного материала	Шаблонное распределение учебного материала
Формирование информационных компетенций	Обеспечение на занятии первоначального ориентирования в материале (достижение же высокого уровня перекладывается на домашнее задание)
Развитие индивидуальных личностных качеств	Разобщенность учащихся на занятиях
Формирование репродуктивных видов деятельности	Отсутствие самостоятельности
Ведущая роль преподавателя	Плохая обратная связь
Представление обучающихся процедур на массовую аудиторию	Отсутствие индивидуального подхода

Лекция – передача значительного объема систематизированной информации в устной форме достаточно большой аудитории. Дает возможность экономно и систематично излагать учебный материал. Остановимся на видах лекций по Г.К. Селевко [7].

1. Вводные (установочные) – первоначальное ознакомление студентов с основными научно-теоретическими положениями данного предмета, раздела, темы; ориентация в источниках информации, указания для самостоятельной работы и практические рекомендации, выделение наиболее важных и трудных частей материала.

2. Классические (традиционные) – последовательное изложение материала в логике данной науки, осуществляемое преимущественно вербальными средствами в виде монолога преподавателя.

3. Проблемные (мотивационные) – возбуждают интерес у студентов, создают стимул для всей дальнейшей деятельности. Проблематизация происходит как за счет формы, так и содержания лекции; противоречия реальной жизни моделируются через их выражение в теоретических концепциях.

4. Обобщающие (интегрирующие, обзорные) – представляют науку (раздел) в системе и развитии как логическое целое; дают выход к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания.

Следует отметить, что организация учебной работы на лекции требует не только определенного умения педагога её готовить и проводить (табл. 3), но и предполагает специальную подготовку к ней студента. Студенты должны быть ознакомлены с правилами организации лекции, уметь самоорганизовываться, правильно вступать в диалог с преподавателем.

Таблица 3

Приемы работы преподавателя на лекции

Непродуктивные приемы	Продуктивные приемы
Сообщается только тема лекции, а цель и задачи не ставятся или формулируются нечетко	Четко формулируется тема, ставятся цель и задачи лекции
Выдача готовой продукции	Обсуждение плана деятельности
План лекции не сообщается или сообщается, но преподаватель ему не следует	Сообщаются тема и план лекции; количество обсуждаемых вопросов – не более трех
Результаты работы не обсуждаются или анализируются наспех. Выводы в конце лекции не делаются или делаются после звонка	Подробный анализ результатов работы, обязательные выводы в конце лекции, обобщение, выделение главного
Ответы преподавателя на вопросы студентов нечеткие или они вовсе остаются без ответа	Материал не повторяет учебник, используется информация из других областей
Однообразие способов представления информации, неиспользование или однообразие средств наглядности	Информация предоставляется с помощью разнообразных средств наглядности: на языке формул, в виде таблиц, диаграмм, образов
Чрезмерная детализация информации	Свертывание, уплотнение информации

Семинар – первоначально использовался как форма обсуждения научных проблем. В практике работы учебных заведений находят применение три типа семинарских занятий (по Г.К. Селевко): а) фронтальный, который предполагает работу всех его участников над данной темой и вопросами; б) семинар с подготовленными докладами, предусматривающий работу вокруг нескольких докладов (при такой форме главное внимание уделяется подготовке докладов и содокладов по углубленным направлениям, остальные участники семинара изучают основные источники по главной проблеме); в) смешанный или комбинированный, сочетающий комбинированные формы работы, т. е. часть вопросов разрабатывают все участники семинара, по другим – готовят доклады и сообщения.

Различают непродуктивные и продуктивные приемы создания эмоционального комфорта на практических и семинарских занятиях (табл. 4).

Таблица 4

Приемы для создания эмоционального комфорта на практических и семинарских занятиях

Непродуктивные приемы	Продуктивные приемы
Преподаватель проявляет раздражение, использует нотации	Систематическое одобрение, направленное формирование положительных оценочных суждений
Неэмоциональность и пассивность преподавателя	Доброжелательность, юмор, улыбка
Недобрая, снисходительная насмешка	Умеренные жесты. Одобрительная мимика
Частые замечания всей аудитории	Создание обстановки, уверенности в успехе
Частые отступления, не связанные с темой занятия	Замечания отдельным студентам
Ограниченный набор воздействий на поведение, преобладание прямых воздействий	Отступления, органично связанные с темой занятия
Организация поведения в ущерб деятельности	Широкий спектр приемов воздействия на поведение. Организация продуктивной деятельности
Преобладание негативных оценок деятельности и поведения	Преобладание положительных оценок деятельности, ее результатов
Перерывы в работе не соблюдаются	Соблюдение перерывов в работе

Лабораторные работы – практическое освоение студентами научно-теоретических положений изучаемого предмета, овладение ими техникой экспериментирования в соответствующей отрасли науки, инструментализация полученных знаний, т. е. превращение их в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, иными словами, установление связи теории с практикой (Г.К. Селевко).

Практическое занятие – это форма организации обучения, проводимая под руководством преподавателя и служащая для детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения (или выполнения разнообразных практических работ, упражнений) и контроля усвоения полученной на лекциях учебной информации (Г.К. Селевко).

Практикум – это система объединенных содержательно и методически практических занятий либо по отдельному научному вопросу, усвоение которого сопряжено с овладением группой компетенций, либо по целостному учебному курсу прикладного характера (Г.К. Селевко).

Главная задача преподавателя на практических занятиях – *организация познавательной деятельности студентов*, что также может решаться как непродуктивными, так и продуктивными приемами (табл. 5).

Таблица 5

Непродуктивные и продуктивные приемы организации познавательной деятельности студентов

Непродуктивные приемы	Продуктивные приемы
Проблемная ситуация ставится, но решается самим преподавателем	Проблемная ситуация ставится и решается совместно со студентами
Преподаватель сам отвечает на поставленный им вопрос	Активизирующий вопрос приводит к диалогу, дискуссии
Приемы познавательной деятельности не выделяются преподавателем	Подчеркиваются приемы познавательной деятельности

Продолжение табл. 5

Непродуктивные приемы	Продуктивные приемы
Даются только самые общие рекомендации к работе	Организуется групповая и парная работа. Используются паузы, дающие время на обдумывание
Отсутствие или однообразие приемов активизации деятельности	Организуется проблемно-поисковая деятельность
Преобладают фронтальные формы работы. Активность преподавателя превышает активность студентов	Стимулирование студентов к формулированию вопросов, активно работает большинство аудитории

Контроль является как способом активизации деятельности, так и средством установления коммуникаций. Некоторые рекомендации по его организации представлены в табл. 6.

Таблица 6

Непродуктивные и продуктивные приемы организации контроля

Непродуктивные приемы	Продуктивные приемы
Конкретная цель контроля отсутствует	Каждый контрольный акт преследует конкретную цель
Результаты контроля не обсуждаются	Обсуждение результатов контроля
Необъективная оценка результатов деятельности. Критерии оценок заранее не сообщаются	Объективность оценочных суждений преподавателя. Критерии оценок сообщаются заранее
Негативная оценка личности	Оценка результатов деятельности
Самооценка и самоконтроль не практикуются и не поощряются	Использование и поощрение самоконтроля и самооценки
Однообразие форм контроля	Разнообразие форм и приемов контроля
Преобладание отрицательных оценок	Преобладание положительных оценок



Вопросы для самоконтроля

1. Какие методы характерны для современного традиционного обучения?
2. Назовите положительные и отрицательные стороны традиционного обучения.
3. Какие стороны технологии традиционного обучения содержат в свете современных идей больше достоинств, чем недостатков?
4. Назовите продуктивные приемы работы на лекциях в традиционной системе обучения.
5. Назовите продуктивные приемы работы на семинарских занятиях при традиционном обучении.
6. Какие существуют приемы для создания эмоционального комфорта на различных занятиях в традиционной системе обучения.



Рекомендуемая литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития : учеб. для вузов / В.И. Андреев. — Казань : ЦИТ, 2000. — 318 с.
2. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / М.Я. Виленский. — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 192 с.
3. Гузеев, В.В. Образовательные технологии: от приема философии / В.В. Гузеев // Сентябрь. — 1996. — № 4. — С. 12.
4. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя : учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 121 с.
5. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе : пособие для учителя / В.С. Кукушин. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 384 с.
6. Сальникова, Т.П. Педагогические технологии : учеб. пособие / Т.П. Сальникова. — М. : Сфера, 2007. — 128 с.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие/ Г.К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
8. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушина. — М. : Мастерство, 2001. — 272 с.

9. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г.Б. Скок. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 102 с.
10. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 560 с.

1.3. Технология модульного обучения

Технология модульного обучения предполагает организацию процесса обучения для полного овладения содержанием образовательных программ в различной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса (Г.К. Селевко).

В основе реализации технологии модульного обучения лежат следующие *критерии*:

- направленность на развитие самостоятельной учебной деятельности и стимулирование познавательной активности;
- максимально эффективное использование учебного времени за счет методически обоснованного построения модулей и применение средств информационных технологий в обучении;
- ориентация на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений;
- систематическая проверка уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с приоритетной реализацией обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля и оценки качества учебных достижений;
- обоснованное сочетание индивидуальной и групповой форм организации учебной деятельности.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

Отличие модульного обучения от других видов обучения

1. Сущность модульного обучения заключается в том, чтобы организовать учебную деятельность в соответствии с модульной учебной программой. В рамках модульного обучения содержание образования представляется в законченных, самостоятельных модулях.

2. Модульное обучение предусматривает возможность выбора уровня и направления освоения учебной программы. При этом смещаются акценты в деятельности педагога с информационной и контрольно-оценочной к информационно-ориентирующей и консультативно-координирующей.

3. Взаимодействие преподавателя и студента в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – в рамках работы над учебным модулем.

4. Природа модульного обучения базируется на соблюдении паритета субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами в учебном процессе.

5. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой достижений по ходу освоения модулей.

Главное средство модульного обучения – ***модульная образовательная программа***, состоящая из учебного плана и его модулей.

Учебный план в модульном обучении включает в себя систему модулей, количество дисциплин в котором определяется целями, глубиной, широтой познания предметной культуры. Каждый модуль имеет базовый и вариативный компоненты, разные уровни освоения.

Кроме того, каждая дисциплина может также строиться как совокупность модулей (разделов). В данном случае ***модуль*** – это логически выделенная в учебной информации часть, имеющая цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемая контролем усвоения. Цель разработки модулей – расчленение содержания курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, установление для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе. Каждый модуль представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий, которые целесообразно

проводить последовательно. При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Модуль раскрывает:

- цели;
- содержание в рамках учебного курса;
- ожидаемые результаты;
- технологическое «оснащение» и методическое обеспечение процесса его освоения;
- организационные формы и виды деятельности;
- виды и формы контроля, специфику и критерии оценки результатов его освоения.

Таким образом, *модуль* – самостоятельная структурная единица, и в некоторых случаях студент может слушать не весь курс, а ряд модулей.

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

Подготовка модулей осуществляется в четыре этапа.

1. Анализ учебного материала с точки зрения методической целесообразности его представления в модульном варианте.

2. Постановка целей и определение планируемых результатов обучения, ориентированных на достижение этих целей, а также оценка возможностей реализации целей.

3. Разработка дидактического материала в виде модулей, проектирование деятельности педагога и соответствующих «шагов учения», отвечающих возможностям студентов.

4. Экспериментальная проверка созданной модульной программы с целью уточнения соответствия реальных достижений планируемым результатам и возможная коррекция содержания отдельных модулей.

Требования к разработке модульной программы дисциплины:

- понятно и коротко сформулировано название модуля;
- описана компетенция, формируемая в результате изучения модуля;
- выделены и мотивированы уровни компетенции, соответствующие генезису ее развития;
- предусмотрен тест «на входе», позволяющий определить сформированность компетенции согласно выделенным уровням;
- прописаны способы актуализации личного опыта;
- продуманы способы обсуждения и анализа актуализированного опыта;
- предусмотрены и прописаны теоретические знания, необходимые для развития компетенции;
- обоснована форма, в которой даются знания; учтены способы «личного эксперимента» для применения и закрепления нового опыта, практические задачи;
- предусмотрен тест «на выходе» для проверки степени сформированности компетенции.

Определение видов работы субъектов образовательного процесса по каждому модулю может варьироваться и устанавливаться содержанием курса. К таким видам работ можно отнести индивидуальную работу студента, групповую работу, тестирование и др.

Индивидуальная работа студента оформляется в виде аналитического текста. При этом должны быть учтены:

- объем (7–9 страниц);
- тема для каждого студента;
- четко обозначенные сроки сдачи конкретной работы.

Презентация индивидуальной работы предполагает дискуссии или иные виды работ в зависимости от целей и содержания учебной дисциплины. При оценке индивидуальной работы важным является соблюдение студентами всего вышеуказанного.

Подготовка групповой работы (письменной). Следует дополнительно диагностировать, какие виды работы (разделы) готовит каждый студент, т. е. отметить степень участия каждого обучаемого.

Тестирование (письменное, компьютерное): обозначается круг вопросов, предложенных в виде тестов.

Формы контроля и оценки

Цели контроля в модульном обучении:

- активизация работы студентов и заинтересованность в учебном процессе систематизации работы над изучаемым материалом;
- своевременное устранение непонимания отдельных вопросов, возникающих при изучении конкретного материала;
- оперативное руководство процессом усвоения учебного материала студентами;
- устранение нервозности и выборочного характера проверки знаний на зачете или экзамене.

Поскольку не всегда можно задать адекватный уровень оценки по каждому виду работы, выполняемой студентом в ходе освоения модуля, то контроль в модульном обучении требует особого внимания.

Перечислим некоторые **подходы**, которые можно использовать при **формировании системы оценок в рамках модульного обучения**.

1. За каждую работу в модуле начисляется точное количество баллов; путем суммирования всех возможных оценок определяются максимальные баллы, которые студент может набрать за семестр (за все работы в рамках учебной дисциплины).

2. В зависимости от сложности работы (самостоятельной или групповой) количество баллов может варьироваться.

3. Каждая работа, которую студенту предстоит выполнить в рамках учебной дисциплины, может быть оценена от 0 баллов до того максимума, который задан для каждой конкретной работы.

4. Может быть использована система штрафов.

5. В конце семестра подсчитывается общая сумма баллов и принимается решение о допуске к экзамену, зачету. «Планка допуска» устанавливается и оговаривается заранее.

Приведем пример выведения итоговой оценки за учебную дисциплину. Общая оценка по дисциплине определяется на дифференцированном зачете или экзамене с учетом весовых коэффициентов k_i присвоенных каждому модулю. Значения весовых коэффициентов принимают исходя из объема часов и сложности учебного материала. Балл за дисциплину может рассчитываться по формуле

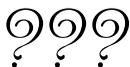
$$A_{\text{общ}} = \sum_{i=1}^7 k_i A_i,$$

где k_i – весовой коэффициент i -го модуля ($k_1 = 0,2$; $k_2 = 0,2$; $k_3 = 0,7$; $k_4 = 0,2$; $k_5 = 0,2$; $k_6 = 0,7$; $k_7 = 0,7$); $\sum_{i=1}^7 k_i = 1$; A_i – оценка, полученная за i -й модуль.

Время для освоения учебного модуля делится по учебным неделям. В начале работы составляется *учебный календарный план*, в котором указаны даты лекций, групповых занятий в аудитории, дни и время консультаций, даты и время отчета по самостоятельным работам. При выдаче очередного задания фиксируются даты согласования темы, предоставления работы преподавателю на проверку, отчета.

Учебные и методические материалы:

- учебная литература по курсу (несколько базовых учебников, в которых излагаются основные положения);
- дополнительная рекомендуемая литература по каждому модулю (учебники, монографии, журналы, сайты);
- методические указания по каждому модулю;
- методические рекомендации по выполнению самостоятельных работ по каждому модулю (развернутое описание задания, формы контроля, вид и форма предоставления отчетного материала, рекомендуемая литература, количество баллов за каждый вид работы).



Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность технологии модульного обучения?
2. Назовите принципы, на которые опираются в ходе разработки технологии модульного обучения.
3. Какие этапы включает в себя подготовка модулей?
4. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология модульного обучения?
5. Каковы возможности технологии модульного обучения при подготовке специалистов?



Рекомендуемая литература

1. Артемов, А. Модульно-рейтинговая система / А. Артемов, Н. Павлов, Т. Сидорова // Высшее образование в России. – М., 1999. – С. 121–125.
2. Блохин, Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения / Н.В. Блохина, И.В. Травина. – Кострома, 2003. – 164 с.
3. Использование модульной системы обучения в профессиональной подготовке кадров / Н.В. Борисова [и др.] // Персона. – 2000. – № 1. – С. 24–30.
4. Проблемно-модульная технология обучения. Структура и содержание модульных программ по курсу «Органическая химия» / А.И. Галочкин [и др.]. – Барнаул, 2004. – 286 с.
5. Ермоленко, В.А. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В.А. Ермоленко, С.Е. Данькин. – М., 2002. – 346 с.
6. Муравьева, А.А. Организация модульного обучения, основанная на компетенциях / А.А. Муравьева, Ю.Н. Кузнецова, Т.Н. Червякова. – М., 2005. – 234 с.
7. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
8. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
9. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.И. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

1.4. Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения – технология, в которой обеспечивается создание в сознании студентов под руководством преподавателя проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей (Д.В. Чернилевский).

Предназначение технологии проблемного обучения – стимулирование поисковой самостоятельной деятельности студентов

как субъектов учебного процесса, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей.

Проблемное обучение обеспечивает реализацию следующих *функций* (М.И. Махмутов).

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта, т. е. познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления;
- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);
- воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);
- выработка мотивации учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Отличительные признаки (особенности) проблемного обучения

1. Специфическая интеллектуальная деятельность студента по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления.

2. Складываются черты критического, творческого, диалектического мышления, что влияет на формирование мировоззрения, т. к. самостоятельное решение проблем студентами одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения.

3. Связь обучения с практикой и использование жизненного опыта студентов при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил, а, главным образом, как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и (непосредственным или опосредствованным) критерием оценки правильности решения учебных проблем.

4. Систематическое применение преподавателем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ студентов, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

5. Индивидуализация обучения, проявляющаяся в наличии учебных проблем разной сложности, различии в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении тех или иных путей их доказательства.

6. Динамичность проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов), которая заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлении окружающего мира.

7. Высокая эмоциональная активность студентов, обусловленная, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность студента неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности.

8. Новое соотношение индукции и дедукции и репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

В процессе проблемного обучения происходит моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоение новых знаний при этом происходит как самостоятельное открытие их студентами, т. е. как проблемное учение.

Проблемное учение – особая структура творческой учебной деятельности студентов по усвоению знаний и способов деятельности

с наличием анализа проблемных ситуаций, формулировок проблем и их решения – посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательств гипотез.

Преподаватель осуществляет *проблемное преподавание* – деятельность по обеспечению условий проблемного учения студентов путем систематического преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения с оптимальным сочетанием самостоятельной поисковой деятельности студентов и усвоения готовых выводов науки.

Структурные элементы проблемного обучения

1. Обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи.

2. Анализ условий задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом.

3. Членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения.

4. Актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи.

5. Выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения.

6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение).

7. Проверка решения.

8. Конкретизация полученных результатов, установление связи с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможными следствиями, выявление новых проблем, подлежащих решению.

Виды проблемного обучения (по М.И. Махмутову):

1) *научное творчество* – теоретическое исследование, т. е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы;

2) *практическое творчество* — поиск практического решения, т. е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида лежит постановка и решение практических учебных проблем; чаще всего используется на лабораторных, практических занятиях, в предметном кружке, на факультативе, производстве;

3) *художественное творчество* — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и др.; чаще всего используется на учебных и внеучебных занятиях.

В теории проблемного обучения выделяются *три уровня проблемности*: 1) низкий; 2) средний (частично-поисковый); 3) высокий (исследовательский). Каждому уровню соответствует свой *метод*.

При реализации *первого уровня* преподаватель сам определяет проблему, показывает противоречия, формулирует задание или вопрос, выдвигает гипотезу, обосновывает и доказывает ее, делает вывод. Это уровень полусамостоятельной активности. Ему соответствует *метод проблемного изложения*, реализуемый в форме проблемной лекции.

На *втором уровне* преподаватель лишь формулирует проблему, создавая проблемную ситуацию, а студенты под его руководством выдвигают гипотезы, стремятся доказать их, делают вывод. Данному уровню соответствует *метод эвристической беседы*, который зачастую используется на семинарских и практических занятиях. Преподаватель предусматривает выполнение студентами самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда студенты самостоятельно работают по тексту учебника, применяют усвоенные знания в новой ситуации, конструируют решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывают гипотезы.

На *третьем уровне* преподаватель организует обучение таким образом, что студенты сами обнаруживают противоречия, сами выдвигают и доказывают гипотезы, делают выводы. Основной *метод* — *исследовательская работа*, доминирующая на практических занятиях. Студенты выполняют самостоятельные работы, требующие творческого воображения,

логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельных доказательств. На этом уровне не делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество. Деятельность студента при наиболее полной форме проблемности обучения представляет собой учебное исследование.

Алгоритм учебного исследования: знакомство с литературой; выявление проблемы; прояснение неясных вопросов, формулировка гипотезы; планирование и разработка учебных действий; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); анализ и синтез собранных данных, сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений; подготовка и написание (оформление) сообщений; выступление с подготовленным сообщением; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; проверка гипотез; построение обобщений, выводов, заключений.

Технология проблемного обучения предполагает использование проблемных методов.

Проблемные методы – методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности студентов, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности [1].

Методы проблемного обучения: проблемное изложение, «мозговой штурм», эвристический диалог (эвристическая беседа), дискуссия, учебное исследование, решение проблемной (производственной) ситуации, решение ситуационных (производственных) задач.

Специфика форм при проблемном обучении определяется ведущим методом, применяемым на данном занятии. Это проблемная лекция, проблемный семинар, лекция-исследование, лекция-шоу (лекция-иллюстрация), лекция-провокация, семинар-дебаты, семинар-диспут, семинар с использованием эвристического (сократовского) метода.

Психологической основой организации проблемного обучения является противоречие, возникающее в сознании студента, меж-

ду тем, что он знает, и тем, что необходимо знать, чтобы решить поставленные проблемы, выполнить проблемное задание или разрешить проблемную ситуацию.

Для успешной реализации технологии проблемного обучения необходимо:

- построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания (устного и письменного слова, мультимедиа-средств);
- отбор и использование самых актуальных и существенных задач (проблем);
- учет особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы;
- личностный подход, способный вызвать активную познавательную деятельность студентов.

Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия (А.М. Матюшкин).

Формы организации проблемной ситуации: вербальное описание противоречий, показ проблемного опыта, формулировка проблемного задания, лабораторный эксперимент, использование технических средств и др.

Типология познавательных проблем

1. По результату (содержанию образования):

- формирование нового знания (открытие не известных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний);
- развитие новых умений;
- опыт творчества;
- ценностно-эмоциональное отношение, оценочные суждения.

2. По функции в образовательном процессе:

- постановка цели и организация образовательной деятельности;

- организация восприятия, осознания и закрепления первичной информации;
- организация и усвоение способов деятельности;
- организация и усвоение способов творческой деятельности;
- обобщение усвоенного и введение в систему новых знаний;
- проведение контроля результатов образовательной деятельности.

3. *По месту в учебном курсе:*

- сквозная – стержневая для всего курса;
- комплексная – охватывает несколько тем;
- тематическая – рассматривает круг вопросов одной учебной темы;
- ситуационная – связана с конкретными фактами и ситуациями на том или ином учебном занятии.

Технологическая схема цикла проблемного обучения

I этап – постановка педагогической проблемной ситуации, при которой у студента возникают вопросы, реакции на внешние раздражители.

II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного.

III этап – поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречий, выдвижение и проверка различных гипотез с привлечением дополнительной информации.

IV этап – «ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, появление нового знания, способа умственных действий в сознании обучающегося.

V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

VI этап – отслеживание (контроль) отдаленных результатов обучения.

Деятельность преподавателя при наиболее полной форме проблемности обучения: нахождение проблемы и создание проблемной ситуации; знание или нахождение наиболее эффективного

способа ее решения; руководство этапом усмотрения проблемы; уточнение и формулировка проблемы; оказание помощи в анализе условий, выборе плана решения, консультирование в процессе решения; разбор отдельных ошибок с теми, кто их допустил; организация коллективного обсуждения проблемы (Т.А. Ильина).

Ограничения в применении технологии проблемного обучения:

- применимо на материале, который допускает неоднозначные, альтернативные подходы, оценки, толкования;
- оправдано на материале высокой степени значимости (методологическом, общенаучном, тематическом), чтобы не акцентировать внимание на относительно второстепенном материале;
- ориентировано на «зону ближайшего развития» студентов;
- требует значительных временных затрат в реализации.



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы преимущества технологии проблемного обучения над традиционной технологией?
2. Как в проблемном обучении осуществляется субъектная позиция студента?
3. Какова специфика проблемного преподавания?
4. Какие формы обучения реализуются в технологии проблемного обучения? Чем обусловлен их выбор?
5. В чем отличие деятельности студентов при различных уровнях проблемного обучения?
6. Установите соответствие представленных методов уровням проблемного обучения: проблемное изложение, дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», учебное исследование. Обоснуйте свой выбор.
7. Какова технологическая схема цикла проблемного обучения?
8. Определите зависимость уровня проблемного обучения и уровня знаний, получаемых студентами.
9. Охарактеризуйте специфику действий при проблемном преподавании?
10. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология проблемного обучения?



Рекомендуемая литература

1. Виленский, М.Я. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 194 с.
2. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – М. –Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
3. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
4. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
6. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
8. Современные образовательные технологии /под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
9. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

1.5. Технология контекстного обучения

Технология контекстного обучения – технология, в которой с помощью системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности (Н.В. Бордовская).

Предназначение технологии контекстного обучения – обучение способам решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Специфика данной технологии состоит в создании кейса и разработке методики его использования в учебном процессе вуза. Кейсы – события и ситуации из реальной жизни и практики конкретных людей, допускающие множество решений и альтернативных путей их поиска.

Основной единицей работы преподавателей и студентов становится не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности – профессиональный контекст.

Контекст является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания, овладения профессиональной деятельностью.

Реализация контекстного обучения предполагает усвоение информации студентами с самого начала в контексте профессиональных действий и поступков. Специалист развивается в ходе индивидуального и совместного анализа и решения профессиональных ситуаций.

А.А. Вербицкий в рамках данной технологии выделяет три *базовые формы деятельности студентов*:

- 1) учебная деятельность академического типа (информационная лекция, семинарские занятия, самостоятельная работа);
- 2) квазипрофессиональная деятельность (деловая игра, игровые формы занятий);
- 3) учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, написание курсовых и дипломных работ).

Этим трем формам соответствуют и три *обучающие модели* (табл. 7).

В совокупности форм работы технология контекстного обучения обеспечивает формирование знаний как ориентировочной основы для будущей профессиональной деятельности и воссоздание усваиваемого содержания в рамках профессионально значимых проблем и задач. Происходит формирование не только профессиональных, но и общекультурных компетенций будущего специалиста.

Обучающие модели

Обучающая модель	Содержание	Присвоение знаний	Единица работы
Семиотическая модель	Учебные тексты (лекционные, учебные задачи, задания)	Индивидуальное	Речевое действие
Имитационная модель	Модели профессиональных ситуаций	Через самостоятельное мышление	«Профессионально подобное» действие
Социальная модель	Проблемные ситуации	В совместных формах работы в интерактивных группах	Поступки

Содержание в контекстном обучении отбирается как с точки зрения изучаемой науки, так и с точки зрения профессии (модели специалиста).

Результатом реализации технологии контекстного обучения является теоретическая готовность студента использовать знания в решении профессиональных задач.

Контроль в контекстном обучении используется как традиционный, так и специальный: аттестационные производственные ситуации, деловые игры, самоконтроль по точным и понятным для студента критериям.

Принципы контекстного обучения (А.А. Вербицкий):

- личное включение студента в учебную деятельность;
- моделирование в формах учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- адекватность форм организации целям обучения (профессиональная подготовка);
- проблемность в содержании и в процессе учебной деятельности;

- ведущая роль совместной деятельности;
- единство обучения и воспитания профессионала;
- связь теории и практики.

Сконструированное в соответствии с вышеназванными принципами содержание лекции реализуется в системе различных по типу и структуре.

Типы лекций, специфических при контекстном обучении:

- контекстно-информационная;
- контекстно-научная;
- контекстно-профессиональная;
- лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок.

Могут использоваться также следующие *формы обучения*: лекция-шоу (иллюстрация), визуальная лекция, лекция вдвоем, лекция-ситуация, визуальная лекция, семинар с применением кейс-метода, семинар-беседа.

В рамках контекстного обучения при проведении лекций и семинаров возможны различные *методы обучения*: анализ конкретных ситуаций, метод работы с информационными базами данных, деловая игра, кейс-метод, информационное моделирование, разыгрывание ролей, групповой опрос, дискуссия, «мозговой штурм».

Специфичным является *кейс-метод* (в пер. с англ. – случай). Основное предназначение кейс-метода – обучать способам решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем. Своеобразие состоит в создании кейса и разработке методики его использования в учебном процессе.

Различают «*полевые*» (основанные на реальном фактическом материале) и «*кресельные*» («кабинетные» – вымышленные) кейсы.

Этапы создания кейса

I этап. Определить цель создания кейса.

II этап. Соотнести отобранные ситуации и события с главной целью работы с этой информацией.

III этап. Провести предварительную работу по поиску источников информации для кейса (интернет-ресурсы, каталоги печатных изданий, публикации, статистические сводки и т. п.).

IV этап. Собрать информацию и данные для кейса, используя различные источники.

V этап. Подготовить первичный материал для представления его в кейс (макетирование, компоновка материала, определение формы и вида презентации и т. д.).

VI этап. Оформить кейс в каком-то определенном виде, доступном для других пользователей.

VII этап. Обсудить кейс с привлечением как можно более широкой аудитории и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией. При необходимости откорректировать и внести изменения в кейс.

VIII этап. Подготовить методические рекомендации по использованию кейса. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссий и презентации кейса, описать предполагаемые действия студентов и преподавателя в момент обсуждения кейса.

На этапе обработки информации классифицируются и анализируются имеющиеся факты для понимания общей картины типичных явлений или событий. Числовая информация отображается в виде таблиц, графиков, диаграмм, в том числе и электронных. Далее отбирается форма представления кейса, в зависимости от которой могут быть использованы как средства создания электронных мультимедийных презентаций, так и настольные издательские системы.

В начале студентам следует предлагать малые кейсы: конкретные ситуации – от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за длительный период времени.

Конкретная ситуация может быть представлена в печатном виде, с включением в текст фотографий, диаграмм, таблиц и т. п. Эффективны мультимедиапрезентации, которые сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа:

I этап. Создание кейса и разработка вопросов для его анализа.

II этап. Деятельность преподавателя в аудитории.

Преподаватель выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации. Часто бывает целесообразно до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии.

Работа над ситуацией в аудитории осуществляется поэтапно.

I этап – *введение в кейс* и постановка преподавателем основных вопросов.

II этап – *анализ ситуации* (индивидуально или в малых группах). Каждый студент (или представитель от микрогруппы) готовит свой вариант решения в виде устного доклада (установить регламент). Время на подготовку и выступление – 30–40 минут. Возможно использование справочной и другой литературы.

III этап – *презентация решений по кейсам*. Студенты представляют решение кейса от каждой малой группы – 1–2 участника (спикера), время проведения – 10–15 минут. Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен ответить. Каждый вариант решения фиксируется на отдельном листе.

IV этап – *общее обсуждение*. Обычно осуществляется при помощи двух методов: открытая дискуссия и метод индивидуального или группового опроса, в ходе которого студенты оценивают ситуацию, анализируют ее и предлагают свои решения и рекомендации.

Организуя дискуссию, преподаватель задает вопросы, направляет внимание субъектов на определенную информацию, рекомендует применять те или иные аналитические методы. В начале задается вопрос: «Как вы думаете, какая здесь основная проблема?». Затем преподаватель выслушивает аргументы «за» и «против», контролируя процесс обсуждения, а не его содержание. Основные вопросы во всех дискуссиях при обсуждении ситуаций: «Почему ситуация выглядит как дилемма?» «Кто принимал решения?» «Какие варианты решения он имел?» «Что ему надо было сделать?»

На этом этапе важно следующее: не ограничивать время (дать возможность выступить каждому); заострить внимание выступающих на конкретных проблемах данного кейса; провести голосование «Чье решение было самым удачным?».

Уэтан – подведение итогов. Выступление преподавателя состоит в том, что он «раскрывает карты». Для «полевых» кейсов это информация о том, как были решены проблемы в реальной жизни. Для «кресельных» – главное обосновать версию преподавателя. Длительность – 10–15 минут.



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы преимущества технологии контекстного обучения в подготовке специалистов?
2. Каковы принципы контекстного обучения (А.А. Вербицкий)?
3. Какие формы обучения обеспечивают реализацию технологии контекстного обучения?
4. Охарактеризуйте разновидности контекстной лекции.
5. Каковы особенности кейс-метода?
6. Каковы этапы создания кейса?
7. Охарактеризуйте технологическую деятельность преподавателя при использовании кейс-метода.
8. Обоснуйте, в каких ситуациях целесообразно применение «полевых» и «кресельных» кейсов.
9. Каковы возможности использования кейсов на практическом занятии?
10. Охарактеризуйте этапы работы над ситуацией на учебном занятии.
11. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология контекстного обучения?



Рекомендуемая литература

1. Панина, Т.С. Современные способы активного обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
4. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Боровской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

1.6. Технология проектного обучения

1.6.1. Общая характеристика технологии проектного обучения

Технология проектного обучения (учебного проектирования) – гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самостоятельность личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых товаров и услуг (В.Д. Симоненко) [7].

Технология проектного обучения реализуется как проблемное обучение, основанное на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющей практическое значение.

Предназначение технологии проектного обучения – стимулирование поисковой самостоятельной деятельности студентов, направленной на решение практических задач, творческого мышления и познавательных способностей. Технология учебного проектирования обеспечивает развитие исследовательских способностей студентов и формирование необходимых для профессиональной деятельности умений анализировать производственные проблемы, находить творческие пути их решения на всех этапах обучения.

Дидактические требования концепции проектного обучения:

- 1) наличие развивающей среды;
- 2) чередование коллективных и индивидуальных форм работы;
- 3) обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода;
- 4) предложение учебных заданий, предполагающих многовариантные решения на конкретный по продолжительности срок с учетом индивидуальных различий студентов;
- 5) широкое использование комплексных заданий-проектов в учебных социальных и профессиональных целях;
- 6) оказание предпочтения творческим заданиям;
- 7) применение методов обучения, допускающих включение студентов в разнообразные формы деятельности (сотрудничество, общение, анализ, сравнение, обобщение, выбор, дискуссию, рефлекссию и т. д.);

8) предоставление определенной свободы в самоорганизации учения, поощрительное отношение к самостоятельному решению учебных проблем, возможность получения дозированной учебной помощи, объем и характер которой определяет сам студент, и др.

Формы обучения, обеспечивающие реализацию технологии проектного обучения: лекция-консультация, лекция-шоу (иллюстрация), лекция-пресс-конференция, лекция-интервью, спецсеминар, проблемный семинар, семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций.

Во время выполнения проекта студентам дается реальная возможность в соответствии с индивидуальными задатками и способностями достигать результатов в различных областях знания, осмысливать их, в результате чего им удается формировать собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы бытия. Помогая студентам понять изучаемый материал, сделать его собственным достоянием, проектное обучение способствует приобретению студентами социального опыта и эффективному превращению знаний в убеждения, обеспечивает развитие нравственного сознания студентов. Воздействуя на эмоционально-волевые качества, оно содействует формированию познавательной мотивации учения, повышает общую результативность учебно-воспитательного процесса.

Технологию проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) можно рассматривать как развитие идеи проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение.

Существенные *особенности проектного обучения:* диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность.

Технология проектного обучения от проблемного обучения отличается тем, что деятельность студента имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата. Технология проектного обучения предполагает «проживание» студентами определенного отрезка времени в учебном процессе, а также их приобщение к формированию

научного представления об окружающем мире, конструированию материальных или иных объектов.

Проектирование – целенаправленная деятельность, позволяющая найти решение проблем и осуществить изменение в окружающей среде.

Проектная деятельность – процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, при котором студент использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей.

Проектное обучение – это тип развивающего обучения, базирующийся на выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний, актуализирующий самостоятельную деятельность студентов.

Результат проектной деятельности – учебный творческий проект.

Учебный творческий проект – это, во-первых, самостоятельно принимаемое студентами развернутое решение какой-либо проблемы профессионального, материального, социального, нравственного, научно-исследовательского и другого характера, а во-вторых, самостоятельно разработанный и изготовленный студентом (студентами) продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем или при консультации преподавателя.

1.6.2. Из истории метода проектов

Метод проектов возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США. Он основывается на концепции прагматической педагогики, провозгласившей «обучение через делание». Основоположником метода проектов, называемого также методом проблем, является американский философ и педагог Джон Дьюи.

Д. Дьюи предлагал ввести обучение путем организации деятельности обучаемых, опираясь на их личный интерес и потребность в получении новых знаний для решения практических, востребованных жизнью проблем.

Детально метод проектов был разработан учеником Д. Дьюи У.Х. Килпатриком. В 1918 году У.Х. Килпатрик выпустил в свет монографию «Метод проектов», имевшую широкую известность во всем мире. В 1925 году она была переведена на русский язык и опубликована. У.Х. Килпатрик отрицал необходимость заранее составлять методистами учебные программы. Он утверждал, что только учитель в процессе совместной деятельности с учениками должен создавать программу учебных действий.

У.Х. Килпатрик не принимал классно-урочную систему. Процесс обучения он предлагал строить путем обогащения личного опыта учащихся. Темы проектов рекомендовалось брать из окружающей среды с тем, чтобы учащиеся вынуждены были сталкиваться с типичными жизненными ситуациями, разрешать возникающие учебные и жизненные проблемы и задачи.

Основная педагогическая идея У.Х. Килпатрика состояла в том, что учащимся с большим увлечением выполняется та деятельность, которая выбрана им самим. Проектный метод предполагал использование в организации деятельности учащегося окружающей среды, в которой происходит процесс познания. Очень важно следовать идее: «Все в жизни — все для жизни».

Широкое распространение метод проектов получил в зарубежных странах: США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других. Педагогов в этом методе привлекала возможность реализации связи теории с практикой, оптимальное сочетание академических знаний с прагматическими умениями.

В России проектный метод обучения разрабатывался группой педагогов-исследователей под руководством С.Т. Шацкого. В 20-е годы XX века в нашей стране метод проектов был положен в основу «Декларации о единой трудовой школе» и программ ГУСа (Государственного учебного совета). Однако в результате универсализации метода проектов уровень подготовки учащихся снизился. Метод проектов противостоял систематическому предметному обучению. Поэтому от него решено было отказаться.

Обращение к методу проектов в наше время следует отнести к рубежу XX—XIX столетий. Оно было вызвано рынком труда,

предъявлением со стороны работодателей более высоких требований к универсализации, интегрированности знаний.

1.6.3. Особенности организации работы по технологии проектного обучения в профессиональном образовании

В последнее время стали выходить публикации, в которых теоретически осмысливался и обобщался передовой педагогический опыт по внедрению метода проектов в практику общего и высшего образования: Г.А. Гухман, В.В. Гузеев, О.С. Круглова, Ю.А. Кустов, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, И. Чечель и др. На основе изучения педагогической литературы были определены **основные требования** к использованию метода проектов в профессиональном образовании:

- метод проектов должен использоваться не вместо предметного обучения, а как его органический компонент;
- определение тематики проектов должно обеспечивать интегрирование знаний и умений из различных сфер;
- результатом проекта должно быть что-то новое: программа, модель, изделие, сценарий и т. д.;
- проект должен быть посвящен проблеме, имеющей теоретическую, практическую, познавательную значимость.

Существуют разнообразные подходы к **классификации проектов**. Рассмотрим их в графическом изображении (рис. 1).

Наряду с использованием предложенной Е.С. Полат классификацией учебных проектов целесообразно выделить типологические признаки, которыми наиболее предметно отвечает система реализации метода проектов в формировании профессиональной компетенции будущих специалистов. Можно в основу типологии положить формы и цели организации учебно-воспитательного процесса.

1. Лекции: проектирование и реализация студентами лекционных демонстраций, фрагментов, создание преподавателем проблемных ситуаций.

2. Семинарские и практические занятия: подготовка и проведение студентами деловых игр, тренингов, круглых столов, введение экспериментальных дефектов в лабораторную установку.

3. При проведении производственной и педагогической практики: организация студентами политехнического анализа базового

производства, курсовая система проектов по организации учебно-воспитательного процесса в базовом профессиональном училище, проектирование и проведение нестандартных форм уроков.

4. *Самостоятельная работа студентов*: выполнение индивидуальных проектных задач и заданий, курсовое и дипломное проектирование по реальной тематике, проектирование и изготовление наглядных методических пособий.

5. *Внеаудиторная деятельность студентов*: проекты по самоуправлению студенческой деятельности, проектирование и изготовление сложной продукции, участие студентов в деятельности проектно-конструкторского бюро и т. п.

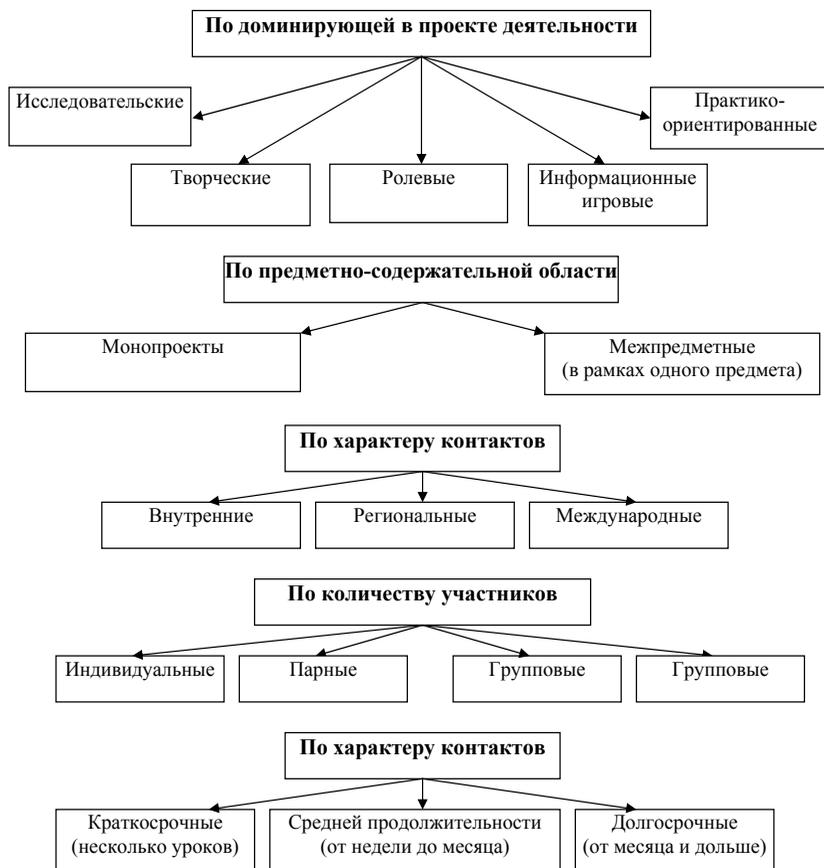


Рис. 1. Классификация проектов по Е.С. Полату

Изучение литературы и существующей практики позволяет подробно и в обобщенном виде представить цели и результаты метода учебного проектирования в учреждениях профессионального образования (табл. 8).

Таблица 8

Цели и ожидаемые результаты учебного проектирования

№ п/п	Цель	Процесс и результат
1.	Активизация мыслительной деятельности	Формирование умений заметить проблему и определить пути ее решения. Выработка критического мышления, навыков работы в команде, умений анализировать свою работу. Развитие у студентов таких мыслительных операций, как анализ, сравнение и сопоставление фактов и явлений, умений генерировать идеи, гипотезы и прогнозировать их становление и разрешение, умений принимать интеллектуальные решения
2.	Повышение мотивации в учении и труде	Высокая мотивация, энтузиазм и заинтересованность в учебной и трудовой деятельности, связь полученных знаний с реальной жизнью, выявление лидеров, развитие кооперации и научной пытливости, самоконтроль, лучшая закреплённость знаний, сознательная дисциплинированность группы. Метод проектов разрушает образовательную рутину
3.	Связь обучения с жизнью и практикой	В процессе выполнения проектов студенты получают необходимые для жизни и практической деятельности знания, причем не в дискретном, а уже в синтезированном виде. Метод проектов является технологией, позволяющей реализовать компетентностный подход в обучении, формировать у студентов компетенции в разных сферах деятельности: самостоятельной, исследовательской, познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, культурно-досуговой и др.

№ п/п	Цель	Процесс и результат
		<p>Метод проектов – один из немногих методов, выводящих педагогический процесс из стен образовательного учреждения в окружающий мир, природную и социальную среду.</p> <p>Проектный метод как метод практического целенаправленного действия открывает возможности формирования собственного жизненного опыта студента по взаимодействию с окружающим миром. Внимание студентов все время держится напряженным, от них требуется активная работа, они должны сами себе наметить программу занятий и интенсивно выполнять ее для того, чтобы, успешно сделав одно задание, приниматься за другое. Проект есть слияние теории и практики, он включает в себе не только постановку определенной умственной задачи, но и ее практическое осуществление</p>
4.	Формирование навыков творческого саморазвития	<p>Переориентирование на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.</p> <p>Метод проектов формирует умения самостоятельно принимать различные решения, развивает коммуникативную компетентность, умения решать реальные задачи, сотрудничать, заниматься самообразованием.</p> <p>Метод проектов способствует формированию критического и творческого мышления обучающихся, умению работать с информацией, что в полной мере отвечает основной задаче современного образования – воспитанию социально активной личности, способной к самоутверждению и самосовершенствованию</p>

Продолжение табл. 8

№ п/п	Цель	Процесс и результат
5.	Формирование толерантности	<p>Проектная деятельность способствует выработке у студентов толерантности по отношению к инакомыслию, иным способам учебной работы.</p> <p>Методы проектной деятельности базируются на коллективной работе, требующей взаимодействия многих участников, но в тоже время готовность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию</p>
6.	Формирование умений добывать информацию и ее практическое применение	<p>Метод проектов призван научить не только какой-либо сумме знаний, но и способам получения информации и их экстраполяции в будущую теоретическую и практическую деятельность, обучает работать как в группе, так и самостоятельно.</p> <p>Формирует способность работать с информационными источниками, умение спланировать деятельность по достижению результата (достичь цели проекта); выполнять программу проекта, представлять результаты своей деятельности.</p> <p>В этом проявляется коммуникативно-компетентная основа современного образования.</p> <p>Подобной возможности практически не существовало в традиционном обучении</p>
7.	Достижение целостности, интеграции знаний путем их компетентностного использования в процессе учебного проектирования	<p>Метод проектов позволяет усилить межпредметные связи.</p> <p>Исполнение проекта требует использования знания из различных областей, позволяющих разрешить целый комплекс проблем.</p> <p>Проекты являются методом комплексного изучения той или иной темы, вокруг которой мобилизуется и концентрируется внимание учащихся.</p> <p>Чаще темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для повседневной жизни и требующему привлечения знаний студентов не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков, таким образом, достигается вполне естественная интеграция знаний</p>

№ п/п	Цель	Процесс и результат
8.	Изменение позиции преподавателя из транслятора знаний в организатора познавательной и конструктивной деятельности студентов	Реализация метода проектов и исследовательского метода ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих студентов. Проектный метод – катализатор новых педагогических подходов: дискуссия, ролевая игра, проблемное обучение. Результат – повышение мотивации, удовлетворение учебным процессом как обучаемых, так и обучающихся. Метод проектов хорошо подходит для дополнительного и неформального образования, кружков и других видов внеаудиторной деятельности студентов
9.	Формирование навыков исследовательской работы	Учебное проектирование приобрело значимость в развитии у студентов исследовательских навыков: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения
10.	Развитие творческих способностей	В процессе творческой работы над проектом студенты получают глубокое удовлетворение от сделанного, развивается их творческая активность, определяется социальная позиция будущего специалиста

Технология совместной работы преподавателя и студента над проектом

При организации совместной работы над учебным проектом преподавателя и студента происходит определенное разделение их функций. Объективно существует два плана учебного проекта: один план видимый, предназначенный для студента, второй – скрытый, существующий в основном для преподавателя.

Видимый план проекта для студента включает тему, название, проблему, задачи, планирование, реализацию, презентацию проекта.

Таблица 9
Технология организации совместной деятельности преподавателей и студентов над проектом

	Этапы проектирования				
	Погружение в проект	Планирование работы над проектом	Выполнение проекта	Оформление результатов выполнения проекта	Презентация результатов выполнения проекта
Цель этапа	Выбор темы, его цели, мотивация деятельности	Научить студентов плановой работе над проектом	Научить систематической работе над проектом: сбору и обобщению информации, формулировке вариантов решения проблемы, изготовлению продукта проектирования, анализу альтернативных подходов к решению проблемы	Научить оформлению результатов решения проблемы, формулировке теоретических и практических обобщений, подготовке иллюстративного материала	Сформировать умения кратко и емко представлять результаты своей самостоятельной работы, компетентно отвечать на вопросы и замечания оппонентов
Средства проектирования	Создание проблемной ситуации	Планы проектов предшественников. Компьютеры	Научная и учебная литература, аналогии проектов предшественников. Интернет, компьютерная техника	Материально-техническая база по письменному и техническому оформлению результатов проекта, изготовлению объекта проектирования	Плакаты с графическим представлением результатов проектирования и различные технические средства проекции схем на экран
Формы работы	Семинар	Тренинг	Индивидуальный и групповой поиск, обсуждение, принятие решения, выполнение объектов проектирования	Работа над оформлением результатов проектирования, групповое обсуждение полученных результатов решения проблемы, внесение корректив	Сообщение, доклад, выступление на семинаре, представление материалов проекта на одной из лекций, публикация в газете, колледжа, выступление по внутриколледжному телевидению

Продолжение табл. 9

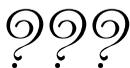
Этапы проектирования					
	Погружение в проект	Планирование работы над проектом	Выполнение проекта	Оформление результатов выполнения проекта	Презентация результатов выполнения проекта
Содержательности преподавателя	Подводит студентов к формулировке проблемы проекта, его цели и задачам	Предлагает организовать группы, распределить роли участников, наметить этапы решения задач проекта	По необходимости консультирует студентов, наблюдает, советует, дает новые знания при отсуствии их в литературе, предлагает обратиться в патентную службу, к проектам предшественников	Знакомится с полученными результатами выполненного проекта, их письменным и вербальным оформлением, советует, вносит коррективы	Принимает отчет, анализирует полученные результаты, оценивает умения общаться в группе, обосновывать свое мнение, намечает перспективы дальнейшей работы над проектами
Содержательности студентов	Вживание в проблемную ситуацию, присвоение проблемы	Составление плана действий, определение задачи каждого исполнителя проекта	Активно самостоятельно работают, пополняют недостающие знания, решают задачи намеченных этапов, работают над изготовлением объекта проектирования	Анализируют полученные результаты проектирования, определяют форму их оформления, готовят сообщение к презентации проекта	Отчитываются о результатах работы над проектом, отвечают на вопросы оппонентов, защищают найденный способ решения проблемы, намечают перспективы дальнейшей работы над проектами
Результативности этапа	Принятие темы проекта, конкретизация цели и задач его выполнения	Составлен план работы над проектом, определены подходы к его выполнению	Изготовление объекта проектирования	Письменно оформленный результат выполнения проекта, изготовленный объект проектирования	Письменный отчет по результатам проектирования и изготовленный объект проектирования сдаются в методический кабинет образовательного учреждения и используются последующими поколениями студентов
Вид контроля	Устный опрос	Анализ составленного плана, советы и внесение коррективы в план	Первичная оценка качества изготовленного объекта проектирования, советы по совершенствованию решения	Проверка качества оформления результатов проектирования	Оценка результатов проекта преподавателем, самооценка представленного результата, взаимооценка

Скрытый план проекта преподавателя содержит тему курса, занятия, цель и задачи обучения, развития, воспитания, необходимые знания, специфические умения и навыки, новое содержание, обобщение, материально-техническое и научное обеспечение проекта, организационные формы реализации проекта.

В наиболее общем виде при работе над проектом выделяются следующие этапы: погружение в проект; планирование работы над проектом; выполнение проекта; оформление полученных результатов проектирования; презентация результатов проекта. На каждом этапе стоят свои задачи, меняется степень участия преподавателя в выполнении проекта, а также уровень самостоятельности студентов.

Исследования показывают, что наибольшая роль преподавателя в учебном проектировании должна проявляться на первом и последнем этапах выполнения проекта. От того, как преподаватель выполнит свою организационную функцию на этапе погружения в проект, зависит результат его выполнения. На последнем этапе функция преподавателя заключается в помощи студентам сделать обобщения полученных результатов, наметить путь к следующей проблеме.

Технология организации совместной деятельности преподавателей и студентов над проектом представлена в табл. 9.



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы преимущества технологии проектного обучения над традиционной технологией?
2. Как при создании проекта реализуется субъектная позиция студента?
3. Каковы особенности технологии проектного обучения и ее отличия от технологии проблемного обучения?
4. Какова специфика действий преподавателя при использовании технологии проектного обучения?
5. Чем обусловлено выделение этапов работы над проектом?
6. Определите содержание деятельности педагога и студента на каждом этапе работы над проектом и заполните таблицу.

Этапы проектной деятельности

Этап работы над проектом	Деятельность педагога	Деятельность студентов
Исследовательский		
Технологический		
Заключительный		
Презентационный		

7. Каковы типы проектов и чем обусловлен выбор типа проекта?
8. Объясните смысл каждого дидактического требования концепции проектного обучения.
9. Соотнесите виды презентаций проектов с формами обучения, обеспечивающими реализацию технологии проектного обучения в вузе.
10. Что влияет на эффективность использования технологии проектного обучения в профессиональной подготовке специалистов?
11. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология проектного обучения?



Рекомендуемая литература

1. Гухман, Г.А. Проектно-проблемный подход в формировании творческого мышления / Г.А. Гухман, М.Г. Трошина, В.Н. Шпичко // Образование в современной школе. – 2000. – № 11–12. – С. 33–35
2. Загрекова, Л.В. Теория и технологии обучения / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.
3. Метод проектов в профессиональном педагогическом образовании : учеб. пособие / Ю.А. Кустов [и др.] – Самара : СНО РАН, 2008 – 237 с.
4. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – М.–Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
5. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М., 2001. – 272 с.
6. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
7. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

8. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
9. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 468 с.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
12. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

1.7. Технология портфолио

Технология портфолио – технология, в которой с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств осуществляется накопление и систематизация информации о результатах учебно-познавательной деятельности студентов, которая используется для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности (Г.К. Селевко) [2].

Предназначение технологии портфолио – развитие у студентов навыков методической работы с различными видами учебной и профессиональной информации, систематизации профессиональных знаний, формирование профессиональной рефлексии.

Педагогические задачи портфолио:

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- научить студента учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрять активность и самостоятельность, расширять творческие возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности студентов, формировать адекватную самооценку;
- содействовать персонализации образования;
- определять количественные и качественные индивидуальные достижения студентов.

Функции портфолио в образовательном процессе:

- 1) *диагностическая*: показывает те аспекты развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;
- 2) *целесолагания*: развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;
- 3) *мотивационная*: способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий (творческих, инновационных, юмористических);
- 4) *информационная*: помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;
- 5) *оценивания*: дает возможность получения обратной связи включения процессуальной оценки, раскрывающей не только результат, но и характер его достижения;
- б) *контролирующая*: позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом.

Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности, установлению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемому предмету.

Портфолио можно использовать на разных этапах обучения в вузе. На начальных этапах обучения (1–2-й курсы) при создании портфолио акценты расставляются на работе со справочной литературой, монографиями, создании рубрик, направленных на проработку различных научных концепций и их терминологического поля. Основное содержание составляет работа по освоению понятийного аппарата и овладение фундаментальными основами профессионального знания. На старших курсах (3–5-й курсы) создание портфолио имеет больше практическую направленность. Основное содержание – работа с эмпирическими данными, со способами и технологиями решения проблем.

Содержание портфолио – это коллекция работ за определенный период времени, которая оценивается либо с точки зрения прогресса студента, либо с точки зрения соответствия учебной программе.

Компонентами портфолио могут стать самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, итоги групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т. д.

В портфолио могут входить разные *виды информации*:

- одноплановые (контрольные работы, тесты);
- разноплановые (домашние задания и тесты, эссе, лабораторные работы, DVD- или аудиозаписи, проекты и т. д.).

Возможные источники информации: учебная, справочная, художественная, научная литература; материалы СМИ; иллюстративный, статистический материал; интервью со специалистом; аудиовизуальные источники; интернет-ресурсы.

Виды портфолио

1. По месту в учебном процессе различают следующие виды портфолио:

- портфолио по конкретному занятию (разделу, модулю);
- портфолио по дисциплине;
- междисциплинарный портфолио;
- портфолио готовности к профессиональной деятельности;
- портфолио готовности к учебной практике.

Каждый вид имеет соответствующую специфику целей и содержания.

Специфика целей:

- на уровне конкретного занятия (темы) – научить студентов отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации;
- на уровне учебной дисциплины (дисциплин) – проследить динамику отношения студента к учебной дисциплине, процесса освоения учебной программы и учебных достижений;

– к учебной практике – научить студентов отбирать, систематизировать и анализировать результаты практической подготовки к определенному виду практики (видам профессиональной деятельности).

2. По временному параметру портфолио может быть краткосрочным, длительным, постоянным.

3. По содержанию (материалам):

– *портфолио документов*: содержит портфель сертифицированных (документированных и оцененных) индивидуальных образовательных достижений. Это систематизированный набор аттестационных работ студента по данному курсу. Создается в течение всего периода изучения дисциплины и представляется преподавателю перед итоговым оцениванием;

– *портфолио процесса*: отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания;

– *показательный портфолио*: в него входят только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения студентом и преподавателем, в том числе разнообразные аудио- и DVD записи, фотографии, электронные версии работ. Обязательным требованием является полная и всесторонняя презентация работы;

– *рабочий портфолио*: включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, для демонстрации прогресса студента в какой-либо учебной сфере. Это различные творческие и проектные работы студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участия в научных конференциях, конкурсах, семинарах, прохождении элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. Этот портфолио может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики;

– *оценочный портфолио*: содержит характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности. В его составе – тексты заключений (о качестве выполненной работы), резюме (подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных достижений), эссе, рецензии (на статью), рекомендательные письма, отзывы (о выступлении на научно-практической конференции), написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками;

– *рефлексивный портфолио*: основан на анализе и оценке субъектом целей, хода и результатов своей учебной работы, особенностей работы с источниками информации, ощущений, впечатлений и т. д. (может быть связан с отдельной проблемой);

– *тематический портфолио*: включает в себя материалы, которые представляют собой цели, процесс и результат изучения студентом какой-либо конкретной темы;

– *проблемно-ориентированный портфолио*: отражает цели, процесс, результат решения студентом конкретной проблемы (учебной, научной, профессиональной, социальной);

– *портфолио развития навыков гуманитарного мышления*: работа студента на уровне анализа – оценивания – сравнения.

Принципы портфолио

1. Принципы сбора и оформления материала портфолио:

- целесообразности;
- практико-ориентированного характера материалов;
- добровольности;
- персонализации материала;
- структуризации материалов;
- активности и самостоятельности студентов;
- психолого-педагогического сопровождения студентов;
- систематичности и регулярности работы;
- единообразия, аккуратности и эстетичности оформления;
- целостности.

2. Принципы оценивания портфолио:

- единство подходов к оцениванию материалов;
- взаимосвязь внешней (оценка преподавателя) и внутренней (самооценка студента) оценок;
- кумулятивный характер оценивания;
- аналитико-рефлексивный характер оценивания;
- наглядность и обоснованность оценки;
- пролонгированный характер оценки.

Процедура проектирования использования портфолио в учебном процессе включает следующие действия:

- 1) определить цели портфолио;
- 2) определить компоненты портфолио;
- 3) определить критерии и процедуру оценки портфолио;

- 4) определить требования к оформлению портфолио;
- 5) определить процедуру обсуждения, защиты портфолио.

Процедура включения портфолио в учебный процесс

1. Обсуждение со студентами новой формы учебной работы и процедуры создания портфолио:

- Каковы цели использования портфолио?
- Из каких компонентов он будет состоять?
- Какие специфические моменты должны быть отражены в нем?
- Каким образом может происходить процесс оценки портфолио?
- Как он будет выглядеть?
- Как будет происходить его обсуждение и оценивание?

2. Определение вида создаваемого портфолио, сроков сдачи и времени работы над ним, количества рубрик, критериев и способов оценивания.

В ходе рассмотрения возможно согласование организационных форм оценивания портфолио: студент – преподаватель, студент – студент. Устанавливается, что организованная «защита» портфолио будет происходить в одной из предложенных форм: выставка портфолио, конференция портфолио, интернет-конференция.

В качестве усиления мотивации студентов рекомендуется введение бонусов и рейтинга по результатам работы, которые будут учитываться на итоговых зачетных занятиях.

3. Определении структуры портфолио: ориентировочная основа для формирования портфолио – три обязательных для каждого портфолио элемента:

- *сопроводительное письмо* владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания документа;
- *содержание* или оглавление;
- *самоанализ* и взгляд в будущее.

Более подробный состав портфолио зависит от его вида. Тем не менее преподавателю следует заранее продумать возможные рубрики, варианты учебных и творческих работ, которые являются обязательными и дополняющими.

4. Обсуждение со студентами конкретных компонентов портфолио:

- Нужно ли включать работы по всем изучаемым темам курса?
- Нужно ли включать в портфолио все работы (удачные и неудачные) или выбирать из них только лучшие работы?
- Нужно ли включать в портфолио только работы, имеющие законченный вид?
- Насколько свободен состав документов портфолио, можно ли определять его самостоятельно или придерживаться содержания, заданного преподавателем?
- Могут ли студенты давать друг другу советы относительно содержания и структуры портфолио?

Оценка работ студентов в рамках портфолио

В качестве возможного варианта решения этой проблемы содержание учебного портфолио рекомендуется разбить на следующие категории:

- *обязательные*: промежуточные и итоговые письменные самостоятельные и контрольные работы;
- *поисковые*: выполнение сложных проектов (как индивидуальных, так и в малых группах); исследование сложной проблемы; решение нестандартных задач повышенной сложности;
- *ситуативные*: приложение изученного материала в практических ситуациях, для решения прикладных задач, выполнения графических и лабораторных работ;
- *описательные*: ведение дневника, написание рефератов, эссе, тезисов и др.;
- *внешние*: отзывы преподавателей, однокурсников, родителей, проверочные листы, результаты тестов и других видов контрольных работ.

Критериями оценки могут быть:

- уровень развития логического мышления (гибкость, рациональность, оригинальность мышления);
- сформированность умения решать типичные задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т. д.);

- степень развития коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами);
- умение четко и аргументировано излагать свои мысли;
- грамотность в оформлении текстов и решений задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т. д.;
- сформированность самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

Общие критерии оценки портфолио:

- 1) раскрытие темы;
- 2) разнообразие методологических, праксиологических, теоретических конструкций в качестве основы решения учебно-познавательных задач;
- 3) глубина анализа материала при решении профессиональных задач;
- 4) уровень систематизации и интеграции изучаемого явления в единую профессиональную схему;
- 5) наличие в работе собственных идей и перспектив развития конкретной профессиональной задачи в других профессиональных областях;
- 6) обоснованность выбранной концепции и собственной точки зрения в выполненной работе;
- 7) собственная позиция при решении профессиональных задач;
- 8) доказательность утверждений;
- 9) оценка эффективности выполнения работы.

Специфические критерии оценивания портфолио:

- качество презентации (степень обоснованности материала, доказательности выводов и заключений, способ подачи материала (язык, стиль и др.), соответствие правилам оформления работы);
- использование исследовательских методов работы;
- наличие обязательных рубрик.

Портфолио оценивается целиком, хотя каждая из частей может иметь свой аттестационный рейтинг, который характеризует общий вес рубрики по сравнению с остальными.

Для количественной оценки используются разнообразные варианты, например пятибалльная или десятибалльная шкалы.

Средствами оценивания могут быть специально разработанные преподавателем таблицы оценки портфолио.

Возможные варианты оценки портфолио:

- оцениваются только процесс и характер работы над портфолио;
- оцениваются по заданным критериям только части портфолио (обязательные рубрики);
- оцениваются все рубрики, оценка выводится как среднее арифметическое;
- оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям;
- портфолио не оценивается, субъект сам выбирает отдельные материалы для презентации на итоговом занятии;
- оценивается не только портфолио, но и качество его презентации.

Возможный вариант характеристики уровней оценки портфолио

Самый высокий уровень. Портфолио данного уровня характеризуется всесторонностью реализации основных категорий и критериев оценки. Содержание такого портфолио свидетельствует о приложении больших усилий и очевидном прогрессе субъекта образовательного процесса по уровню развития его мышления, прикладных и коммуникативных умений, умения решать задачи, наличия высокого уровня самооценки и творческого отношения к процессу освоения учебной программы. В содержании и оформлении портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.

Высокий уровень. Портфолио этого уровня демонстрирует солидные знания и умения субъекта образовательного процесса, но в отличие от предыдущего в нем могут не иметь места некоторые элементы из необязательных категорий, а также может быть недостаточно выражена оригинальность, отсутствовать творческий элемент в оформлении текстов.

Средний уровень. В учебном портфолио данного уровня основной акцент делается на оценке обязательной части. Поэтому могут отсутствовать свидетельства развития творческого мышления, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на языке конкретной дисциплины (как устном, так и письменном).

Слабый уровень. Это портфолио, по которому трудно сформировать общее представление об учебных достижениях субъекта. Как правило, в нем представлены отрывочные задания из разных категорий, отдельные листы с не полностью выполненными задачами и упражнениями, образцы попыток выполнения графических работ и т. п. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств, отражающих основные цели курса и критерии оценки.

Преподаватель может использовать следующие *методы*: метод защиты портфолио, кейс-метод, метод работы с информационными базами данных, мини-конференции по защите портфолио, выставка портфолио.

Возможные варианты использования портфолио в образовательном процессе

1. *Отдельное занятие – презентация (защита) портфолио.* Проводится в конце семестра; портфолио является проблемным, может быть выполнено на определенную тему, раскрывать сущность эксперимента, иллюстрировать процесс практики, содержать рефлексивные элементы. Защита портфолио считается формой итоговой аттестаций студента.

2. *Семинар с использованием элементов портфолио.* Выставка и непродолжительное обсуждение портфолио.

3. *Занятие с использованием кейс-технологии.* Портфолио может создаваться по конкретному кейсу, включать как решение кейса, так и дополнительный материал, необходимый для его решения, или весь кейс полностью.

4. *Занятие с использованием технологии «Дебаты».* На таком занятии создаются и используются портфолио команд и отдельных игроков (спикеров).

5. *Дистанционное обучение.* Портфолио выполняется при непосредственном участии преподавателя, является результатом обучения.

6. *Лекционное занятие.* Портфолио может содержать материалы наблюдений, примеры, конспекты различных источников, к которым преподаватель будет направлять студентов в ходе лекции.



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы преимущества технологии портфолио над традиционной технологией?
2. Как при создании портфолио реализуется субъектная позиция студента?
3. Каковы функции портфолио? Определите приоритетную функцию разных видов портфолио.
4. Каковы виды портфолио и чем обусловлен их выбор преподавателем?
5. Как определяются критерии для оценки портфолио?
6. Каковы этапы работы над портфолио и его защиты? Приведите примеры, отражающие специфику в соответствии с видом портфолио.
7. Каковы методы реализации технологии портфолио? Чем обусловлен их выбор?
8. Обоснуйте возможности кейс-метода в технологии портфолио.
9. Предложите примеры (варианты) применения технологии портфолио.
10. Какие формы обучения обеспечивают реализацию технологии портфолио? Чем обусловлен их выбор?
11. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология портфолио?



Рекомендуемая литература

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2007. — 468 с.
2. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий. — 2006. — Т. 1. — 816 с.
3. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. — М. : КНОРУС, 2010. — 432 с.

1.8. Технология обучения в сотрудничестве

Технология обучения в сотрудничестве — технология, в которой студенты работают совместно в малых группах для достижения общей цели, принимая на себя ответственность за работу каждого

члена группы и за свою собственную, а успех каждого помогает добиться успеха всем остальным членам группы (Е.С. Полат) [9].

Предназначение технологии обучения в сотрудничестве – формирование у студентов умений эффективно работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных образовательных результатов.

Технология обучения в сотрудничестве используется в образовательной практике для преодоления последствий индивидуального характера учебной деятельности субъектов и их стремлений исключительно к индивидуальным образовательным достижениям. Позволяет обогатить опыт сотрудничества и приобрести через учебный труд те навыки совместной деятельности, которые затем могут стать необходимыми в будущей профессиональной деятельности и в жизни.

Технология обучения в сотрудничестве наиболее оправдана, когда ставится задача работы с информацией, ее анализом, обобщением, оценкой.

Варианты обучения в сотрудничестве: обучение в командах или индивидуальная работа в командах; «пила»; вертушка; исследовательская работа студентов в группах.

В основе технологии обучения в сотрудничестве – организация совместной деятельности студентов, основанной на принципах сотрудничества, выполнении ими роли партнеров.

Данная технология обеспечивает развитие таких личностных качеств, как толерантность к различным точкам зрениям и другому поведению, ответственность за результаты совместной деятельности, формирование умения уважать чужую точку зрения, слушать партнера, вести деловое обсуждение, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах.

Принципы обучения в сотрудничестве (Г.К. Селевко):

- 1) группы студентов формируются преподавателем до учебного занятия с учетом психологической совместимости и «равной силы» каждой группы в решении задач;
- 2) группе дается одно задание, выполнение которого предполагает распределение ролей между участниками;
- 3) оценивается работа всей группы (оценка одна на всех), преподаватель сам выбирает студента группы, который должен отчитаться за задание.

Сотрудничество – такой тип взаимодействия, в процессе которого его субъекты стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного результата, учитывать интересы друг друга и добровольно проявлять активность и помощь.

Опираясь на эмоции или сознание участников, условно выделяют следующие *типы сотрудничества*:

- *эмоциональный* – создание атмосферы эмоционального настроения, созвучия переживаний от процесса и результатов совместного дела, акценты на ярких моментах, передаче эмоций и проявлении чувств, эмоционально окрашенные оценки и выражение своего мнения;
- *когнитивный* – создание атмосферы творческого поиска и логического анализа, проявления кругозора и интеллекта, профессионализма, нестандартности, емкости и оригинальности мысли.

Основные положения сотрудничества:

- наличие взаимозависимости членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей;
- специальное внимание, уделяемое социальным аспектам обучения (способам общения между членами группы);
- наличие общей оценки работы группы (описательного плана, не всегда в баллах), складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения студентов в учебной группе.

Сотрудничество субъектов образовательного процесса строится на *принципах* доверия, веры в самое лучшее и творческое начало в другом партнере по совместной деятельности. В процессе организации такого сотрудничества в учебном процессе каждый участник совместного дела должен обладать правом на собственное мнение и сомнение в правильности действий других партнеров.

При создании ситуации сотрудничества надо предусмотреть перераспределение деятельности между всеми партнерами в условиях выбора, необходимых для достижения поставленной цели. Каждый партнер должен максимально отдать свои знания и силы на выполнение общего задания. В обсуждение и оценку

полученных результатов также должны быть включены все участники совместного дела.

Основной *метод взаимодействия* в процессе сотрудничества – добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией.

Такой тип взаимодействия и отношений возникает при наличии *трех типов зависимостей участников совместного обучения*:

1) зависимость от единой цели, которую участники могут достичь только в совместных усилиях;

2) зависимость от источников информации: каждый участник владеет только частью информации, необходимой для успешного решения задачи;

3) зависимость от формы поощрения.

Способы установления зависимости от цели деятельности:

- подготовка единого результата от всей группы;
- подготовка таблицы успехов каждого члена группы в описательной форме с указанием необходимой дополнительной практики работы в группе (общения, организованности и пр.), подпись каждого члена группы под общим результатом;
- подготовка результатов работы группы по работе только одного или нескольких студентов.

Способы установления зависимости от информации:

- каждый член группы располагает информацией (или подбывает ее самостоятельно), которая необходима только для выполнения его части задания;
- между членами группы распределяются роли в выполнении задания.

Способы установления зависимости от поощрения:

- дается оценка работы всей группы;
- индивидуальная оценка академических результатов производится после отработки материала в группах по итогам выполнения специальных работ;
- оценивается уровень академических результатов групп.

В ходе работы отводится время для *обсуждения вопроса*: «*Как все работали?*» Рассматриваются поведение, рациональность методов работы группы, удовлетворенность каждого групповой работой и намечаются пути совершенствования своего сотрудничества.

При этом *работа группы оценивается самой группой и преподавателем по нескольким показателям:*

- результативности (единый результат от всей группы);
- усилиям, вложенным в выполнение задания (способность решать задачи самостоятельно, проявление настойчивости, изобретательность, творчество, способность выходить за границы материала, обязательного для усвоения, решать сложные задачи);
- эффективности (реализация каждого члена группы, его удовлетворенность групповой работой);
- доброжелательности (способность проявлять поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Процесс обучения в рамках данной технологии заканчивается индивидуальной проверкой знаний студентов с подведением итогов работы каждой малой группы.

При *оценке эффективности* технологии обучения в сотрудничестве надо обращать внимание на следующие моменты:

- успешность реализации принципа деятельности между участниками (обязательное участие всех);
- оптимальность состава (2–7 человек);
- равномерность перераспределения ответственности за результат групповой работы через правильное закрепление или выбор роли;
- *эффект социальной поддержки*, проявляющийся в присутствии заинтересованных в успехе группы наблюдателей (педагога) или болельщиков;
- *эффект конформизма* – изменение поведения или позитивных для группового дела взглядов у отдельных ее членов под давлением группы, мнения ее большинства, даже не столь агрессивного или конструктивного для решения общей проблемы;
- *эффект отвержения* – изоляция, неприятие или плохое отношение большинства группы к одному или нескольким ее членам по причине непохожести на остальных личностными характеристиками, манерой одеваться и вести себя, потому что человек мешаает договориться и пр.;
- *эффект групповой принадлежности* – желание оставаться в группе достаточно продолжительное время;

– эффект кооперативной стратегии, связанный с постановкой всех участников в одинаковый статус, с одинаковыми требованиями к ним, нормами поведения и взаимоотношений, когда каждый воспринимает другого как отдельную личность и принимает ее со всей индивидуальностью.

Методы технологии обучения в сотрудничестве: интервью, беседа, дискуссия, «мозговой штурм», доклад малых групп, метод «пилы», работа в паре, обучение в команде, обучение в малых группах.

Формы обучения, обеспечивающие реализацию технологии обучения в сотрудничестве: лекция-беседа, лекция-диалог («лекция вдвоем»), лекция-интервью, лекция-дискуссия, лекция-провокация (с запланированными ошибками), контекстно-профессиональная лекция, семинар «круглый стол».



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы возможности технологии обучения в сотрудничестве в подготовке специалистов?
2. Как данная технология позволяет преодолеть последствия индивидуального характера учебной деятельности субъектов и их стремлений к индивидуальным образовательным достижениям?
3. Каковы варианты работы студентов при обучении в сотрудничестве?
4. Каковы этапы учебного занятия с включением сотрудничества студентов?
5. Каковы типы сотрудничества и действия преподавателя по их реализации?
6. Охарактеризуйте типы зависимостей участников совместного обучения.
7. Охарактеризуйте принципы обучения в сотрудничестве.
8. Каковы показатели, по которым оценивается работа группы?
9. Что важно учитывать при оценке эффективности технологии обучения в сотрудничестве?
10. Какие формы обучения обеспечивают реализацию технологии обучения в сотрудничестве?
11. Формированию каких компетенций студентов может способствовать технология обучения в сотрудничестве?



Рекомендуемая литература

1. Загрекова, Л.В. Теория и технологии обучения / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.
2. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – М. ; Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
3. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М., 2001. – 272 с.
4. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
5. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – М. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
6. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
7. Панина, Т.С. Современные способы активного обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
8. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
9. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 468 с.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
12. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

1.9. Информационные технологии

Информационные технологии в образовательной сфере – это аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее учащемуся, интерактивное взаимодействие студента с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента (Е.С. Полат) [2].

Информационные технологии (ИТ), согласно определению, принятому ЮНЕСКО, — это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации, вычислительной техники, и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы.

Информация (от лат. *Informatio* — разъяснение (изложение) — сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (например, с помощью сигналов, технических средств).

Информационные технологии, развиваемые в настоящее время, называют *новыми информационными технологиями (НИТ)*, т. е. технологиями, связанными с дальнейшим развитием как компьютеров, так и систем, построенных с их использованием. НИТ основываются на развитии и внедрении компьютерных сетей, систем мультимедиа и виртуальной реальности.

Составной частью ИТ являются *компьютерные технологии (КТ)*, которые обеспечивают сбор, обработку, хранение и передачу информации с помощью электронных вычислительных машин. Основу современных компьютерных технологий составляют три *технологических достижения*: возможность хранения информации на машинных носителях, развитие средств связи и автоматизация обработки информации с помощью компьютера. На практике компьютерные технологии реализуются в применении программно-технических комплексов, состоящих из персональных компьютеров или рабочих станций с необходимым набором периферийных устройств, включенных в локальные и глобальные вычислительные сети и обеспеченных необходимыми программными средствами. Использование названных элементов увеличивает степень автоматизации как научных исследований, так и учебных процессов, что служит основой их совершенствования.

К числу основных понятий, имеющих важнейшее значение при рассмотрении информационных технологий в системе образования, относятся «средства информационных и коммуникационных

технологий», «средства информатизации и коммуникации образовательного назначения», «информационное взаимодействие образовательного назначения».

Средства информационных и коммуникационных технологий (средства ИКТ) – программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей. *К средствам ИКТ относятся* ЭВМ, ПЭВМ; комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов; информационные сети; устройства ввода-вывода информации; средства и устройства манипулирования текстовой, графической, аудиовизуальной информацией; средства архивного хранения больших объемов информации; устройства для преобразования данных из текстовой, графической или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно; системы искусственного интеллекта; системы машинной графики; программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и др.); современные средства связи, информационное взаимодействие пользователей как на локальном (например, в рамках одной организации), так и на глобальном уровне (в рамках Всемирной информационной сети Интернет); электронные средства образовательного назначения, реализованные на базе технологий мультимедиа, гипертекст, гипермедиа, телекоммуникации.

Средства информатизации и коммуникации (средства ИКТ) образовательного назначения – средства информационных и коммуникационных технологий, используемые вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии их педагогического использования.

Информационное взаимодействие образовательного назначения – деятельность, направленная на сбор, обработку, применение и передачу учебной информации, осуществляемая

субъектами образовательного процесса (обучающийся, обучаемый) с использованием средства обучения, функционирующего на базе ИКТ, и обеспечивающая психолого-педагогическое воздействие, ориентированное на развитие креативного (творческого) потенциала индивида; формирование системы знаний определенной предметной области; формирование комплекса умений и навыков осуществления учебной деятельности, в том числе по изучению закономерностей предметной области.

Дидактические возможности ИКТ:

- незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ, определяющая реализацию интерактивного диалога (каждый запрос пользователя вызывает ответное действие системы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя);
- визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (наглядное представление на экране: объекта, его частей или их моделей; процесса или его модели; графической интерпретации исследуемой закономерности, изучаемого процесса);
- моделирование и интерпретация информации об изучаемых (исследуемых) объектах, их отношений, явлений (реальных и виртуальных) и представление на экране математической, информационно-описательной, наглядной модели адекватно оригиналу;
- архивирование, хранение больших объемов информации с возможностью доступа к ней, ее передаче, тиражирования;
- автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного (научного) эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

В современных программных разработках, предназначенных для образования, перечисленные возможности активно реализуются, что позволяет организовать следующие *виды учебной деятельности студентов*:

- регистрацию, сбор, накопление, хранение, обработку информации, представленную в цифровой форме, и передачу больших объемов информации в различном виде;
- интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся реализацией более развитых средств ведения диалога;
- компьютерную визуализацию учебной информации (наглядное представление на экране ЭВМ объекта, его частей или их моделей, а при необходимости – во всевозможных ракурсах, в деталях, с возможностью демонстрации внутренних взаимосвязанных частей);
- управление реальными объектами, лабораторными установками или экспериментальными стендами;
- управление отображением на экране моделей различных объектов (промышленных или лабораторных установок, систем, явлений, процессов, в том числе реально протекающих);
- автоматизированный контроль результатов учебной деятельности, тренировка, тестирование.

Указанные выше возможности и виды учебной деятельности студентов позволяют выделить основные *функции ИКТ*:

- *информационно-справочная* (за счет представления разного рода информации на экране, в том числе теоретического материала, методики решения задач и т. п.);
- *наглядная демонстрация материала*, компьютерная визуализация изучаемого объекта и его составных частей;
- *индивидуализация и дифференциация процесса усвоения учебного материала* (в ходе занятий и самостоятельной работы студентов; за счет генерации заданий разного уровня сложности, выдачи справок и подсказок);
- *оптимизация учебного процесса* (за счет возможностей поэтапной работы или работы в определенном темпе);

- *контролирующая* (за счет осуществления объективного контроля с обратной связью);
- *автоматизация процессов управления учебной деятельностью* (при осуществлении регистрации, сбора, анализа, хранения информации о студентах, рассылки необходимого материала и информации по сети);
- *моделирование* реальных опытов, имитация работы различных лабораторных стендов, объектов, процессов, явлений;
- *автоматизация процессов обработки результатов лабораторного эксперимента*, построения графиков, таблиц, диаграмм и т. д.

Предназначение информационных технологий в системе образования:

- реализация социального заказа современного общества в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации. Общество заинтересовано в том, чтобы система ВПО обеспечивала подготовку профессиональных кадров и специалистов к реализации возможностей ИКТ во всех сферах их жизнедеятельности;
- развитие личности студента, его подготовка к комфортной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества массовой коммуникации и глобализации;
- интенсификация, повышение эффективности и качества образовательного процесса на всех уровнях системы образования. При этом особое место принадлежит возможности реализации идеи открытого образования на основе использования распределенного информационного ресурса.

Информационные технологии позволяют усовершенствовать методы и организационные формы обучения, повысить качество обучения, в том числе за счет создания и использования программных средств нового поколения, позволяющих реализовать в учебном процессе большую часть дидактических возможностей ИКТ.

***Классификация средств информационных технологий
(на основе признаков программно-технических средств (ПТС))***

1. Компоненты ПТС по дидактической направленности:

- *декларативные*: применяются для поддержки процесса обучения артикулируемой части знаний, которые легко

структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации: компьютерные учебники; учебные базы данных; тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения обучающимся информации учебного назначения;

– *процедурные*: поддерживают процесс освоения неартикулируемой части знаний, которые не могут быть переданы обучающемуся непосредственно, а «добываются» им в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Компьютерные информационные технологии (КИТ) этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. Они построены на основе различных моделей. В этом случае к КИТ этого класса относятся: пакеты прикладных программ (ППП); компьютерные тренажеры (КТ); лабораторные практикумы; программы деловых игр; экспертно-обучающие системы (ЭОС) и другие компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать (добывать) знания по изучаемой предметной области.

2. *По программной реализации:*

- созданные с помощью прямого программирования на языке высокого уровня;
- созданные с использованием средств объектного программирования;
- созданные с помощью инструментальных авторских систем (ИАС).

3. *По технической реализации.*

4. *По предметной области применения.*

5. *По целевому назначению.*

6. *По принципам организации процесса обучения:*

- *интеллектуальные инструментальные авторские системы (ИАС)*: опираются на последние достижения в области искусственного интеллекта и являются, безусловно, передовыми для разработки прикладных компьютерных учебных программ (КУП), нацеленных на проблемно-ориентированный подход к обучению;

– *традиционные ИАС*. В зависимости от наличия в них тех или иных функциональных возможностей их разделяют на *универсальные и специализированные*.

Эффективность использования средств НИТ в учебном процессе во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования программно-методических комплексов в учебном процессе.

Программно-методический комплекс (ПМК) – совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов (методик) обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса (конкретной учебной программы).

Современные возможности НИТ, ориентированные на максимальную унификацию на уровне программного и технического обеспечения, позволяют создавать ПМК обучения как совокупность учебных фрагментов, объединенных алгоритмическими средствами, задающими траекторию обучения.

Для иллюстрации технологии создания ПМК рассмотрим характеристики и принципы создания основных ПМК с точки зрения использования возможностей базовых НИТ.

Основные типы программно-методических комплексов

1. ПМК поддержки лекционного курса. Процесс создания презентационных роликов для сопровождения лекционного занятия представляет собой последовательное создание иллюстративных фрагментов, состав которых определяется целевым назначением занятия. В качестве фрагментов, применяемых в процессе лекции, могут быть использованы текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио- и DVD фрагменты, контрольные задания и т. д. Соответственно в состав ПМК должны входить программно-технические средства, позволяющие эффективно подготавливать необходимые материалы (сканеры, средства подготовки видеоизображений, графические редакторы, средства анимационной графики). Для сборки презентационного ролика используются как авторские, так и стандартные программные средства. Для эффективного отображения лекционного материала необходимо применять

специализированные мультимедийные средства отображения информации: теле-, видеоаппаратуру, видеопроекторы. Особый интерес вызывает вариант реализации ПМК поддержки лекционного курса, обеспечивающего обратную связь с обучаемыми в процессе проведения занятия.

2. *ПМК моделирования процесса или явления.* ПМК подобного типа находят свое применение при изучении предметных областей и оборудования, реальное изучение которых осложнено либо в результате опасности и сложности (соответственно стоимости), либо из-за ограничений временного характера, не позволяющих за время обучения получить характеристики реальных объектов. Другой особенностью использования подобных ПМК является тот факт, что изучение и исследование математических или имитационных моделей реальных объектов дает возможность в лучшей степени усвоить характеристики и принцип функционирования реальных процессов и явлений. Создание ПМК подобного типа требует тщательного анализа используемых для моделирования моделей с точки зрения их адекватности (так как использование для обучения моделей, не обладающих таким свойством, может привести к отрицательным результатам). Методический аспект использования ПМК моделирования заключается в необходимости предварительного планирования экспериментов с моделью и определения способов и методов исследования и интерпретации результатов, гарантирующих максимальный эффект обучения. Программная реализация моделей возможна как с использованием стандартных научно-технических пакетов (MathCad, MatLab), так и авторских программ, реализующих модели, или с использованием систем моделирования (GPSS, MicroSaint).
Область использования:

- изучение процессов или явлений, для которых реальное освоение (или изучение на физической модели) осложнено (стоимость, опасность и т. д.);
- изучение процессов в ускоренном масштабе времени (экономика, экология и т. д.).

Ограничения: сложность достижения достаточной адекватности для сложных объектов и процессов.

3. *Тестовые и контролирующие ПМК.* Основным назначением ПМК подобного типа является реализация функции контроля усвоения знаний на различных этапах обучения (от текущего контроля до итоговой оценки готовности обучаемого). Созданию ПМК должны предшествовать следующие этапы разработки, определяющие специфику контроля, зависящую от целей контроля и особенностей предметной области:

- формирование тестовых заданий и вопросов, обеспечивающих надежную оценку;
- выбор алгоритма опроса и способов предъявления заданий обучаемому;
- выбор метода обработки статистических данных оценивания;
- определение системы правил, свидетельствующих о принятии решений об уровне знаний.

Наиболее эффективным средством для реализации ПМК данного типа является технология баз данных.

4. *Электронные учебники.* Создание электронных учебников — задача, методически сходная с задачей создания обычного, хорошего учебника, т. е. включающего не только теоретические разделы, но и практические примеры, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины. Исходя из этого электронный учебник по существу представляет собой интегрированный ПМК, содержащий ПМК различных типов.

5. *Экспертные ПМК.* Под экспертными ПМК понимают комплексы, реализующие режим адаптивного обучения, то есть, в отличие от принципов программированного обучения, предполагающих заданную траекторию изучения материала, экспертные ПМК ориентированы на контекстное изучение материала. Контекст изучения определяется не только уровнем усвояемости, но и целевыми установками обучаемого. Реализация подобных ПМК трудоемка и основана на использовании принципов искусственного интеллекта и технологий экспертных систем.

Существует тесная взаимосвязь между существующими методами обучения, методическим содержанием и педагогическим назначением ПМК того или иного типа.

В настоящее время разработано большое количество обучающих, контролирующих, моделирующих и других программных

продуктов учебного назначения, экспертных и интеллектуальных обучающих систем, применяющихся при проведении практических и семинарских занятий по различным дисциплинам, которые могут использоваться как средство для поиска и обработки нужной информации, для отработки умений и навыков самостоятельного решения разного рода задач по изучаемой дисциплине, для контроля знаний и т. п.

Использование информационных технологий на практических и семинарских занятиях способствует лучшему усвоению знаний, умений и навыков студентов за счет усиления наглядности, возможности управлять учебной ситуацией, росту информативной ёмкости изучаемого материала; индивидуализации и дифференциации обучения при выборе студентом темпа и траектории изучения материала, разделения заданий по уровням сложности; повышению объективности контроля знаний.

Возможности современного презентационного оборудования (проекторы, экраны, интерактивные доски и т. п.) намного выше, чем у традиционного, благодаря чему преподаватель может использовать видеоизображение, анимационные ролики с аудиосопровождением при проведении таких *форм обучения*, как лекция-пресс конференция, лекция-шоу, визуальная лекция.



Вопросы для самоконтроля

1. Каковы преимущества информационных технологий над традиционной технологией?
2. Как изменяется роль образования при переходе к информационному обществу?
3. Какова специфика преподавания различных дисциплин при применении средств ИКТ?
4. Какие формы обучения реализуются в информационных технологиях? Чем обусловлен их выбор?
5. В чем состоит новизна дидактических возможностей средств ИКТ?
6. Какие средства ИКТ предпочтительнее использовать на лекции?
7. Как можно осуществить дифференциацию заданий по уровню сложности на практических занятиях с использованием средств ИКТ?

8. Какие современные педагогические технологии целесообразно применять на практическом занятии с использованием средств ИКТ?
9. Каковы основные типы ПМК с точки зрения использования возможностей базовых НИТ?
10. Формированию каких компетенций студентов могут способствовать информационные технологии обучения?



Рекомендуемая литература

1. Авдулов, А.Н. Классификация информационных технологий / А.Н. Авдулов // Грант РФФИ. Проект № 02_06_80004.
2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2008.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт [и др.]. – М. : Дрофа, 2008.
4. Роберт, И.В. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И.В. Роберт, В.А. Поляков. – М. : Образование и Информатика, 2004.
5. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994.
6. Смирнов, С.А. В мире учебных технологий / С.А Смирнов. – М., 1999.
7. Технические устройства в современной школе / В.А. Поляков [и др.]. – М. : Перспектива, 2000. – 78 с.
8. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / под ред. И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2006.

1.10. Технология развития критического мышления

Технология развития критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Критическое мышление – один из видов интеллектуальной деятельности, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Данная технология надпредметная, она применима в любых программах и предмете.

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех стадий:

- 1) фазы вызова;
- 2) осмысления;
- 3) размышления.

Фаза вызова. *Первая цель* фазы вызова – *активизация студента* в вызове того, что он знает по данной тематике. Это заставляет обучаемого анализировать собственные знания и начинать думать о той теме, которую они скоро начнут разбирать во всех подробностях. Важность этого первоначального действия станет более ясной, когда будут описаны две другие фазы. Однако огромное значение имеет то обстоятельство, что через эту первичную деятельность обучаемый определяет уровень собственных знаний, к которым могут быть добавлены новые знания. Студенты строят новые представления на основании предыдущих знаний. Это помогает осветить неправильное понимание, путаницу или ошибки в знаниях, которые никогда бы не проявились, если бы не состоялось активное рассмотрение уже существовавших знаний и представлений.

Вторая цель фазы вызова – *активизация обучаемого*. Для того чтобы студенты сознательно, основательно и критически подходили к пониманию новой информации, они должны принимать активное участие в процессе учения. Демонстрация знаний происходит при активной мыслительной деятельности с помощью устной или письменной речи. Таким образом, полученные ранее знания выводятся на уровень осознания. Теперь они могут стать базой для усвоения нового знания.

Третья цель стадии вызова – *вызвать интерес и определить цель рассмотрения предлагаемой темы*. Существуют два типа целей: цель, поставленная преподавателем или сформулированная в предлагаемом тексте, и цель, выбранная студентами самостоятельно. Цели, выбранные самостоятельно, более сильны, чем цели, навязанные извне.

Осмысление. Это стадия, на которой студент вступает в контакт с новой информацией или идеями. Именно во время этой фазы обучаемый должен самостоятельно и активно участвовать

в данной работе. Реализация смысловой стадии имеет важнейшее значение для педагогического процесса, поскольку можно упустить возможности обучения, если обучаемый пассивен.

Главная задача второй смысловой стадии состоит в том, чтобы *поддержать активность, интерес и инерцию движения, созданную во время стадии вызова*. Как показано на рис. 2, студенты строят мосты между старыми и новыми знаниями, в результате чего создается новое понимание.

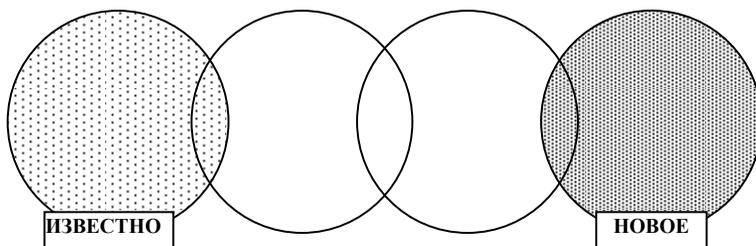


Рис. 2. Стадия осмысления

Когда студенты отслеживают собственное понимание, они соотносят новую информацию со своими установившимися представлениями. Они сознательно увязывают новое с уже известным.

Размышление. Именно на этой фазе студенты действительно делают новые знания своими, а также имеет место учение, которое служит человеку долго. Независимо от того, рассматривается ли это отличие в понятиях нового понимания в виде нового набора поведенческих моделей или в виде нового представления, – в любом случае учение характеризуется подлинными и долгосрочными изменениями.

На стадии размышления запланировано достижение нескольких важных целей.

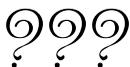
В первую очередь студенты должны **попробовать выразить новые идеи и информацию собственными словами**. Это необходимо для того, чтобы выстроить новые представления. Студенты помнят лучше всего то, что они поняли в собственном контексте, выражая это собственными словами.

Второй целью этой стадии **является живой обмен идеями** между студентами, что позволяет им расширить свой выразительный

словарь, а также познакомиться с различными представлениями. В это время ознакомление с разнообразными способами интегрирования новой информации приводит к более гибким конструкциям, которые могут применяться в будущем наиболее эффективно и целенаправленно.

Модель обучения «**Вызов – Осмысление – Размышление**» дает преподавателю возможность:

- активизировать мышление студентов;
- выделить цели учения;
- способствовать активной дискуссии;
- повышать мотивацию учения;
- обеспечивать активную учебную деятельность;
- инициировать перемены;
- стимулировать рефлексию (размышление);
- давать студентам возможность услышать разные мнения;
- помогать учащимся задавать свои вопросы;
- содействовать самовыражению;
- обеспечивать отработку информации учащимися;
- способствовать критическому мышлению.



Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под термином «критическое мышление»? Составьте список критериев (характеристик) критического мышления.
2. На основе определения понятия критического мышления, а также его характеристик обозначьте перечень вопросов, которые мыслящий человек должен задавать себе, сталкиваясь с информацией сомнительного, например, псевдонаучного характера.
3. Опишите особенности каждой стадии данной технологии.



Рекомендуемая литература

1. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. – М. : ИОО, 2000. – 214 с.
2. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
3. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев. – СПб. : Скифия, 2003. – 284 с.

4. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бородовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. – Н. Новгород : Арабеск. – 2001. – 272 с.
7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 226 с.

1.11. Интерактивные технологии

Слово «интерактив» произошло от английского слова *«interact»* («*inter*» – взаимный», «*act*» – действовать).

Интерактивность – способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта и знаний.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад в процесс познания. Атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивные технологии исключают доминирование одного выступающего и единственного мнения. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться. Для этого на занятиях организуется индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты,

ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Для преподавателя вуза важным становится создание «поля общения». Чем разнообразнее у преподавателя методы и средства, тем успешнее организовано интерактивное обучение.

В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых стратегий, методов и приемов обучения. Можно выделить следующие их группы.

1. *Интерактивные методы, способствующие образовательной мотивации, т. е. ориентированные на актуализацию имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации:*

- работа в парах;
- работа в группах;
- ключевые термины;
- кластер;
- «мозговой штурм»;
- перепутанные логические цепи;
- фокусирующие вопросы;
- проблемные вопросы;
- свободное письмо;
- «спутник ожиданий»;
- большой круг.

2. *Интерактивные методы, способствующие осмыслению новой информации:*

- вопросы к автору;
- учебная дискуссия;
- «Оставьте за мной последнее слово»;
- чтение с остановками;
- кейс-метод (кейс-стади, ситуационное обучение);
- дебаты;
- эстафета;
- «Аквариум»;
- метод инцидента;
- тур по галерее;
- академическая полемика;
- методика «шести шляп»;
- метод Дельфи;
- метод «черного ящика».

3. *Интерактивные методы, ориентированные на систематизацию информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу:*

- категориальный обзор;
- совместный поиск;
- трехступенчатое интервью;
- линия ценностей;
- свободное письмо;
- аргументированное эссе;
- «круглый стол»;
- взаимозачет;
- учебная встреча.

Остановимся на методах, наиболее распространенных в вузовской практике.

Учебная пара (работа в группах, работа в паре) чаще всего используется как тренинг для закрепления изучаемого материала. «В самом деле, — отмечает Ю.З. Гильбух, — ничто так не способствует научению, как попытка изложить усваиваемый материал другому человеку» [1].

Поэтому чаще всего парная работа строится на базе:

- последовательного пересказа друг другу определенной части изучаемого материала;
- взаимопроверки выполненной работы;
- работы в режиме интервью.

Интерактивное обучение в диадах помогает выработать навыки сотрудничества в ситуациях камерного общения. Особенно важна такая организация для студентов, предпочитающих отмалчиваться на занятиях. Работа в учебной паре обычно благотворно влияет на их самооощущения и самооценку.

Тренинг — распространенная технология, целью которой является формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности. Во время тренинга решаются следующие задачи:

- практическое применение знаний, умений,
- осознание и демонстрация способов поведения, адекватных разбираемой ситуации.

Тренинг содержит, как правило, реальные профессиональные ситуации, которые требуют включения всех обучающихся

в процесс общения: тренинг ведения переговоров, тренинг партнерского общения и т. д.

Основные виды тренингов

1. *Организационный* – учит организационным навыкам, позволяет тренировать себя как организатора производства, дела.

2. *Рефлексивный* – строится на основе рефлексии как средстве осознания своих способностей, своего поведения, своих действий.

3. *Социоинженерный* – обучение конструированию в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

4. *Акмеологический* – обучение кадров, направленное на достижение вершин профессионального мастерства.

5. *Мотивационный* – овладение методами понимания и актуализации потребностей человека.

В литературе существуют и другие классификации тренингов, которые включают **этапы подготовки и проведения**:

1. Определение цели.
2. Определение состава участников.
3. Разработка сценария.
4. Вводная часть. Инструктаж. Выдача заданий.
5. Выполнение заданий поведенческого и производственного характера.
6. Подведение итогов.
7. Принятие организационных решений.

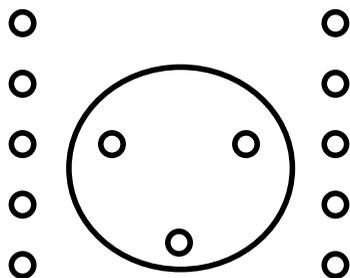
Тренинг «Объединяемся» (организационный)

Цель – обучение навыкам коммуникации

Содержание. Все участники делятся на группы по три человека. Каждая тройка должна найти себе совместную цель или деятельность (проект, продажа, дело и т. д.). Далее каждая тройка общается друг с другом и выбирает тех, кто готов с ними сотрудничать. Если какая-то из групп не хочет объединяться, то должна мотивировать отказ. Группа может привлекать к себе любое количество троек. Выигрывает то объединение, которое собрало самое большое количество участников.

Обсуждение. Что происходило внутри каждой группы? Как шло общение? Какие доводы приводились, чтобы привлечь партнеров? Каковы причины отказа?

«Аквариум» – форма работы, когда студентам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить вести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Все остальные выступают в роли зрителей. Отсюда и название – аквариум.



Технология «Аквариум» заключается в том, что несколько человек разыгрывают ситуацию в кругу, а остальные – наблюдают и анализируют.

Что дает этот организационный прием? Возможность увидеть своих сверстников со стороны, т. е. увидеть, как они общаются, как реагируют на чужую мысль, как улаживают назревающий конфликт, как аргументируют свою мысль и т. д.

Взаимозачет. Суть этого метода состоит в том, что преподаватель организует зачет по изученным темам, распределив задания между студентами. В течение определенного времени, (например, недели) студенты сдают зачет друг другу. Результаты сдачи и задания размещены в учебной карте.

Задание: выучить понятия и термины по теме «Дидактика». Знаком «+» обозначены «специалисты» по этому вопросу, которые отчитались преподавателю и спрашивают остальных студентов, проставляя оценки в карте. Количество вопросов обычно соответствует количеству студентов в группе.

Основные понятия

Фамилия	Дидактика – это	Дидактический процесс – это	Знания, умения	Компетенции	Базисный план	Методы обучения
Афанасьев	+					
Бирюков		+				
Иванов			+			
Петров				+		
Сидоров					+	
Щукин						+

Вокруг истории создания оригинальных методик обычно слагаются легенды. Есть она и у метода *«Шесть шляп мышления»*, автором которой является **Эдвард де Боно**, известный своей концепцией латерального мышления. Он родился на Мальте, рос скромным мальчиком, не отличался крепким здоровьем и силой. Товарищи по играм зачастую игнорировали его предложения. Эдвард очень расстраивался и хотел, чтобы все его идеи выслушивались, и дело никогда не доходило бы до споров и драки. Но когда мнений много, а спорящие находятся в разных весовых категориях (у детей обычно прав тот, кто сильнее, а у взрослых – тот, кто выше рангом), сложно найти такой способ обсуждения, при котором все предложения будут услышаны, а принятое решение всех удовлетворит. Эдвард де Боно занялся поиском такого универсального алгоритма. Когда он повзрослел, то придумал оригинальный метод, позволяющий повысить эффективность мыслительного процесса. **Методика Эдварда де Боно позволяет последовательно «включать» разные типы мышления, а значит, ставит крест на спорах «до посинения».**

«Шесть шляп» – шесть разных способов мышления.

Почему шляпы? Приведем несколько аргументов:

- существует традиционная связь между мышлением и шляпами;
- шляпу легко надеть и снять;
- шляпы указывают на роль.

В английском языке шляпа обычно ассоциируется с видом деятельности: шляпа кондуктора, полисмена и т. д. *Словосочетание «надеть чью-либо шляпу» означает заниматься конкретной деятельностью.* Человек, мысленно надевая шляпу определенного цвета, выбирает в данный момент тип мышления, который с ней ассоциируется.

Рассмотрим каждую из шести шляп.

Белая шляпа. Цифры и факты. Информация. Вопросы. Полная беспристрастность и объективность. Какой мы обладаем информацией? Какая нам нужна информация?

Красная шляпа. Власть эмоций. Интуиция, чувства и предчувствия. Не требуется давать обоснование чувствам. Какие у меня по этому поводу возникают чувства?

Черная шляпа. Осторожность. Суждение. Оценка. Правда ли это? Сработает ли это? В чем недостатки? Что здесь неправильно?

Желтая шляпа. Преимущества. Построение позитивных умозаключений. Обоснование. Почему это стоит сделать? Каковы преимущества? Почему это можно сделать? Почему это сработает?

Зеленая шляпа. Творчество. Различные идеи. Новые идеи. Предложения. Каковы некоторые из возможных решений и действий? Каковы альтернативы?

Синяя шляпа. Организация мышления. Мышление о мышлении. Чего мы достигли? Что нужно сделать дальше? Очень важно, чтобы каждый мыслитель умел менять роли: надевать шляпы и снимать их. Для этого имеются четыре способа использования шляп:

- 1) надеть шляпу;
- 2) снять шляпу;
- 3) сменить шляпу;
- 4) обозначить свое мышление.

Мы можем попросить обучающихся надеть, снять, сменить или обозначить шляпы. Мы также можем надеть или снять шляпу сами. Формальность и «игровой» аспект метода – его наибольшие достоинства. Люди учатся играть по правилам.

1. Надеть шляпу. В ходе обсуждения мы можем попросить члена группы надеть шляпу конкретного цвета. Также можно попросить всю группу использовать шляпу конкретного цвета в течение нескольких минут.

2. Снять шляпу. Мы можем попросить учащегося снять шляпу определенного цвета. Здесь мы подразумеваем, что в настоящий момент мышление принадлежит к некоторому типу. Мы просим человека уйти от этого типа мышления. Система «шести шляп» дает удобный способ это сделать. Человек, возможно, и не надевал шляпу сознательно, но, судя по всему, использует ее.

3. Сменить шляпу. Как только правила введены, мы можем попросить мгновенно переключить мышление. Мы достигаем этого, предложив учащемуся снять одну шляпу и надеть другую. Такой метод позволяет призвать к переключению хода мысли, не обижая человека. Мы не нападаем на высказываемые мысли, а просим об изменении.

4. Обозначить свое мышление. Мы можем назвать шляпу, чтобы показать, какой тип мышления мы собираемся употреблять. Например, иногда нужно что-то сказать, но это трудно сделать, не обидев кого-то. Просто проговорив, что надеваете черную шляпу, вы получаете возможность обсуждать идею, не нападая на учащегося, предложившего ее. Используйте шляпы сами и указывайте на то, что их используете, обучая шляпам других.

Методика «Шесть шляп» универсальна: например, применяется на учебных занятиях, чтобы структурировать групповую работу и сэкономить время, и индивидуально, ведь бурные дебаты идут и в голове каждого человека. Фактически она интересна и при структурировании любого креативного процесса, где важно отделять логику от эмоций и придумывать новые оригинальные идеи.

Таким образом, эффективное мышление по методу «шести шляп» Эдварда де Боно дает возможность:

- видеть альтернативы, генерировать идеи;
- выходить за рамки шаблонных решений;
- координировать и направлять работу обучающихся;
- оптимизировать коммуникацию между людьми;
- создавать эффективную рабочую команду;
- быть творческим тогда, когда это нужно.

Дискуссия или дебаты – организация работы со студентами, направленной на обсуждение противоречия; спор, ведущий и разрешающийся средствами вербального общения.

Технология дискуссии заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится сразу несколько учебных целей: как чисто познавательных, так и коммуникативных. Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, во втором – дискуссия приобретает характер спора.

Четыре стадии развития дискуссии:

- 1) ориентация;
- 2) оценка;
- 3) консолидация;
- 4) рефлексивный анализ.

На стадии *ориентации* участники дискуссии адаптируются к проблеме и друг к другу, в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы.

Стадия оценки обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Стадия консолидации подразумевает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений.

Существенный элемент дискуссии – *ее анализ*. Подводятся итоги занятия, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается логичность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных замечаний по конкретным вопросам темы дискуссии. Обращается внимание на содержание речей, глубину и научность аргументов, точность выражения мыслей.

Дискуссионные методы:

- осознание участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу;
- деидеологизация мышления учащихся, предполагающая знание и учет различных (даже диаметрально противоположных) точек зрения, отказ от доктринерства (идеи превосходства какой-либо концепции);
- выработка уважительного отношения к мнению, позиции оппонентов;

- развитие умения осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, включая мнения 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 работать в группе единомышленников;
- способность продуцировать множество решений;
- развитие умения вырабатывать единое групповое решение, учитывающее различные точки зрения, включая мнение меньшинства;
- формирование навыка говорить кратко и по существу;
- развитие умения выступать публично, отстаивая свою правоту.



Вопросы для самоконтроля

1. Что превращает обучающую технологию из интенсивной в интерактивную?
2. С помощью каких методов можно научить обучаемых анализировать и перерабатывать информацию?
3. Обсудите и представьте собственную идею использования интерактивного метода на семинарском занятии.



Рекомендуемая литература

1. Загашев, И. Умение задавать вопросы / И. Загашев // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 8–13.
2. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
3. Кларин, М.В. Корпоративные тренинги от А до Я / М.В. Кларин. – М., 2000.
4. Коростылева, Л.А. Психологические барьеры и готовность к нововведениям / Л.А. Коростылева, О.С. Советова. – СПб., 1996. – 66 с.

5. Левина, Л. Рецепты для неутомимых учителей / Л. Левина // Перемена. – 2001. – № 5.
6. Найн, А.А. Групповое проблемное обучение как метод развития рефлексивных способностей студентов / А.А. Найн <http://masu.ru/masu/science/sbornik/17.html>
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2009. – 266 с.
8. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009 – 190 с.
9. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова. – М. : Наука, 2001. – 60 с.
10. Торн, К. Полное руководство по тренингу : пер с англ. / К. Торн, Д. Маккей. – СПб., 2003.

1.12. Игровые технологии

Игровые технологии – технологии, в которых осуществляется организация педагогического процесса в форме различных педагогических игр; целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем (Г.К. Селевко) [10].

Игровые технологии создают условия для передачи реального производственного (педагогического) процесса в виде конкретных игровых моделей.

Игровые технологии основываются на игре. Игра стимулирует познавательную активность студентов, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, проблемные ситуации, противоречия, актуализирует жизненный опыт. Г.В. Плеханову удалось доказать, что жизнь с многообразием ее сложнейших проявлений нельзя растворить в игре, что игра лишь ее модель, но с ее помощью можно приблизить обучение к практике, к жизни. Подтверждение этому находим в работах И.М. Сыроежина. По его мнению, игра – это модель реального процесса, приводимая в движение решениями, принимаемыми ее участниками.

Предназначение игровых технологий – усвоение знаний, социального и профессионального опыта в деятельности, в которой они будут применяться; раскрытие личностного потенциала

студентов, развитие самоуправления, оптимизация профессионального общения.

Игровые технологии характеризуются вариативной, динамично развивающейся формой организации, целенаправленным взаимодействием студентов при руководстве со стороны преподавателя. Педагогическая игра обеспечивает взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности.

Особенности реализации игровой технологии:

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

Смысл игровых технологий. Игровые технологии позволяют как бы «прожить» конкретную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. Человек живет в реальном мире и им управляют определенные обстоятельства его жизни. Конечно, никакое образование не способно предвидеть все ситуации, которые ему предстоит пережить, но в ходе обучения необходимо реализовать потенциальные ресурсы личности для самоориентации и саморегуляции в различных ситуациях. Благодаря игровым технологиям студенты могут выполнить действия, аналогичные тем, которые имеют место в реальной (или производственной) деятельности. Отличие состоит в том, что ответы на вопросы, к каким последствиям приведут предпринятые действия в игровых ситуациях, дает *модель действительности, а не сама действительность.*

Игровые технологии позволяют моделировать различные производственные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы. Разумеется, это не единственный

способ приблизить обучение к актуальным проблемам производственной (педагогической) практики. И важна даже не технология как таковая, а поворот к деятельности, к созданию условий студентам для проб и ошибок в решении профессиональных задач задолго до встреч с производством или образовательным учреждением.

Игровые технологии предполагают работу студентов с *игровыми моделями*. Игровые модели носят имитационный характер и имеют педагогическую направленность.

Игровая модель имитационного характера отражает выбранный фрагмент реальной действительности (профессиональная деятельность), который можно назвать объектом имитации. Он и задает целевой фактор образовательного процесса. Игровая модель имитационного характера получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цель, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценок. Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент окружающей среды и деятельности, требующий системного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть студент за период, предшествующий игре.

Игровая модель педагогической направленности имеет две группы целей: обучающие (дидактические) и воспитательные. Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, зависящий от модели осваиваемой сферы жизнедеятельности и представляющий собой перечень процессов или явлений, требующих компетентных действий. Важный элемент сценария – способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса. *Компоненты игровой модели*: сценарий, правила, цели, роли и функции игроков. Игровая модель педагогической направленности позволяет моделировать учебный процесс.

В игровой модели учебного процесса преподаватель создает проблемную ситуацию через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности студентов происходит в условно-игровом плане. Игровая обстановка трансформирует и позицию преподавателя, который балансирует между ролью организатора,

помощника и соучастника общего действия. Итоги игры выступают в двойном плане: как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Известны следующие компоненты игровых технологий:

- мотивационный;
- ориентационный, целевой;
- содержательно-операционный;
- ценностно-волевой;
- оценочный.

Компоненты игровых технологий определяют *логику поэтапного построения преподавателем учебного процесса*. Остановимся на этих этапах более подробно.

1. Ориентация. Преподаватель представляет изучаемую тему, побуждает студентов познакомиться с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. Подготовка к проведению. Преподаватель излагает сценарий, условия игры, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры. После распределения ролей между участниками проводится пробный «прогон» игры в сокращенном виде.

3. Проведение игры как таковой. Преподаватель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксируя следствия игровых действий (следит за подсчетом очков, характером принимаемых решений), разъясняет неясности и т. д. Общим структурным элементом игры, независимо от ее типа, является вступительное слово педагога, которое нацеливает на активную и творческую деятельность. Во вступительном слове педагог формулирует цель игры, еще раз напоминает правила, создает нужную

эмоциональную и рабочую обстановку. Обязательным элементом проведения игры является наличие эмоционального фона, заинтересованности. С этой целью целесообразно создать необходимую игровую среду, обстановку (разместить оборудование в пространстве и пр.). Активность участников игры во многом зависит от контакта педагога и студентов.

4. Обсуждение игры. При подведении итогов преподаватель исходит из конечного результата игры, т. е. степени усвоения знаний темы, сформированности умений, проявления личностных качеств, развития их самостоятельного творческого мышления. Преподаватель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, возникавших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову, побуждает студентов к анализу проведенной игры. Особое внимание при этом нередко уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью профессиональной деятельности, установлению связи содержания игры с содержанием учебного курса или курсов. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений. Указывается, что в игре удалось, а на что следует обратить внимание.

Игровые технологии представляют собой определенную последовательность действий, операций по отбору, разработке, подготовке различных игр, включению студентов в игровые модели, осуществлению самой игры, подведению итогов.

Особое место в игровой технологии отводится *системе педагогических игр* (Г.К. Селевко) [10].

Педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Классификация педагогических игр (по Г.К. Селевко)

По *игровой методике* игры классифицируют следующим образом:

- предметные;
- сюжетные;

- ролевые;
- деловые;
- имитационные;
- игры-драматизации.

По характеру игровой методики (методические типы) игры подразделяются:

- на игры с готовыми «жесткими» правилами;
- игры «вольные», в которых правила устанавливаются по ходу игровых действий;
- игры, которые сочетают и свободу и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу.

По типу процессов (характеристика, время поведения, формы и сферы моделирования, роли ведущего, степень заданность ролей, формы выработки решения участниками игры, системы оценивания по ходу игры) игры делятся:

- на деловые игры – ДИ (игры-имитации),
- ролевые игры (игры-драматизации),
- организационно-деятельностные игры – ОДИ (варианты: организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры).

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет *игровая среда*: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с техническими средствами обучения (ТСО), а также с различными средствами передвижения.

Для достижения высокой результативности игровых технологий следует *соблюдать ряд условий*.

1. Первая группа условий связана с формированием мотива деятельности. Всякая деятельность должна иметь внутреннюю мотивацию. Мотивация затем преобразовывается в конкретный план, программу. В нее включают формирование потребности к овладению знаниями и интереса к способам их добывания. Стимулирующими факторами при формировании познавательных потребностей являются: вариантность игровых ситуаций; активность при решении учебных проблем в ходе игры; увлеченность изучением нового материала с помощью игрового метода; занимательность; соревновательность.

2. Вторая группа условий обеспечивает формирование системы знаний на основе управления ходом игры. Задача состоит в том, чтобы научить студентов самостоятельно добывать и применять знания, опираться на имеющиеся умения, планировать свою деятельность, осуществлять анализ, синтез, обобщение, самоконтроль, самооценку.

В ходе игры студенты должны осознанно выбирать способ деятельности по отношению к определенному предмету деятельности, что возможно при условии сформированности содержательно-операционной сферы.

3. Третья группа условий – включение каждого студента в процесс по самореализации в ходе игры. Это возможно на основе реализации индивидуального подхода в условиях коллективной и групповой деятельности, обеспечения детей необходимыми материалами, средствами обучения, управления деятельностью студентов в ходе игры. С этой целью следует стремиться вовлекать обучаемых в игровое общение, задавать познавательные и проблемные вопросы, формулировать выводы и оценивать полученные результаты.

Эффективность использования игровых технологий зависит от выполнения всех рассмотренных условий в их диалектическом единстве.

Игровые технологии включают достаточно обширную *группу методов и приемов*:

- игровое проектирование;
- стажировка с выполнением различных ролей;
- разыгрывание ситуации в ролях;
- ситуативно-ролевые игры;
- производственные деловые игры;
- исследовательские деловые игры;
- проблемные деловые игры;
- комплексные деловые игры;
- организационно-деятельностные игры (ОДИ);
- аттестационные игры;
- инновационные игры;
- рефлексивные деловые игры;
- поисково-апробационные игры;
- инструментальные деловые игры;
- учебные деловые игры (ДИ).

Игровые технологии могут быть реализованы в следующих формах обучения: лекция-ситуация, лекция-провокация, семинар с использованием ролевой игры, семинар с использованием деловой игры, семинар с использованием блиц-игры, семинар с использованием дебатов.



Вопросы для самоконтроля

1. Каково назначение игровых технологий?
2. Какова специфика игровых технологий?
3. Каковы особенности реализации игровых технологий?
4. Докажите, что игровые технологии позволяют моделировать различные производственные ситуации. Приведите примеры.
5. Каковы компоненты игровых моделей? Чем обусловлен их выбор?
6. Что значит, игровые технологии приближают студентов к практике?
7. В чем целесообразность педагогических игр?
8. В чем отличие деятельности студентов при использовании различных видов педагогических игр?
9. Охарактеризуйте условия достижения высокой результативности педагогических игр.
10. Какие формы обучения обеспечивают реализацию игровых технологий? Приведите примеры.
11. Какие методы и приемы могут быть использованы в процессе реализации технологии игрового обучения? Чем обусловлен их выбор? Приведите примеры.
12. Формированию каких компетенций студентов могут способствовать игровые технологии обучения?



Рекомендуемая литература

1. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 194 с.
2. Загрекова, Л.В. Теория и технологии обучения / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.
3. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – М. : Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.

4. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
5. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – М. : Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
6. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
7. Панина, Т.С. Современные способы активного обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
9. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.

1.13. Дистанционные образовательные технологии

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – технологии, реализуемые с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Цели применения ДОТ в учебном процессе : предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания (нахождения); увеличение контингента студентов университета, в том числе за счет расширения географии обучения; интенсификация использования научного, методического и технического потенциала; повышение эффективности самостоятельной работы студента.

Система дистанционного обучения рассматривает студента как субъекта обучения, а образовательный процесс направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей. В связи с этим огромную роль играет организационно-методическая деятельность преподавателя

по управлению учебным процессом с использованием ДОТ и деятельность по обеспечению процесса обучения учебно-методическими материалами, обеспечивающих самостоятельную учебную деятельность студентов.

Условия реализации дистанционных образовательных технологий

Система дистанционного обучения представлена единой электронной образовательной средой, которая обеспечивает: управление пользователями всех категорий; хранение, обновление и систематизацию учебно-методических ресурсов; организацию и информационную поддержку учебного процесса с применением дистанционных технологий; взаимодействие участников дистанционного обучения; мониторинг хода дистанционного учебного процесса.

Следует отметить, что дистанционные технологии в Тольяттинском государственном университете реализуются в учебном процессе заочной формы обучения посредством сочетания сетевой и кейс технологий, при наличии образовательного контента по дисциплине на электронных и/или бумажных носителях. Сетевая технология предполагает, что большая часть учебных мероприятий и взаимодействие студентов с преподавателями проводится с использованием сети Интернет. Кейс-технология основана на предоставлении обучающимся необходимых учебных материалов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов (кейсов), предназначенных для самостоятельного изучения; учебные мероприятия при этом проходят в очном режиме во время сессий, взаимодействие с преподавателем в течение семестра – в основном по телефону. Кейс может быть представлен студенту в печатном виде либо на CD-диске. Интенсивное развитие компьютерных технологий и распространение сети Интернет приводит к тому, что студенты предпочитают сетевую технологию обучения.

Образовательный контент – это структурированное предметное содержание по учебному курсу (дисциплине), включающее в себя учебную информацию, необходимую и достаточную для организации учебного процесса в соответствии с рабочей программой дисциплины (РПД). Таким образом, образовательный контент формируется из элементов УМКД, издается в виде

сборника учебно-методических материалов (печатная версия контента); сетевая версия сборника размещается в электронной обучающей среде.

Реализация учебного процесса по заочной форме обучения с использованием ДОТ осуществляется в электронной обучающей среде (ЭОС Moodle). Слово «Модуль» – это аббревиатура от понятия «Модулярная объекто-ориентированная динамическая обучающая среда», которая является пакетом программного обеспечения создания и сопровождения дистанционных курсов. Дистанционный курс в ЭОС – это учебная информация по дисциплине, дополненная блоками управления и контроля учебной деятельности студента. Внутри каждого курса предусмотрен коммуникационный блок: форумы; электронная почта; обмен вложенными файлами с преподавателем (внутри каждого курса); чат; обмен личными сообщениями. В курсе размещаются видеолекции, слайд-презентации по установочным и наиболее проблемным темам дисциплины. Все это позволяет доставлять необходимые учебно-методические материалы обучающимся, оказывать им методическую помощь при изучении учебных дисциплин, а также контролировать и управлять самостоятельной работой студентов. На основе ЭОС Moodle создается веб-сайт для организации дистанционного учебного процесса.

Основное содержание курса разбито на модули. Основными модулями сетевого курса являются:

- 1) организационно-методический модуль;
- 2) модуль содержания;
- 3) модуль практических заданий;
- 4) самостоятельная работа;
- 5) модуль системы контроля знаний.

Аналогами этих модулей при традиционном заочном обучении соответственно будут: 1) вводное (установочное) занятие; 2) лекция; 3) практические занятия (семинары); 4) выполнение контрольных (курсовых) работ; 5) текущая и промежуточная аттестация.

Специфика работы преподавателя с использованием ДОТ

Учебная работа преподавателя с применением дистанционных образовательных технологий характеризуется следующими особенностями:

- преподаватель имеет возможность осуществлять педагогическую деятельность с любого рабочего места, оснащенного компьютером и выходом в Интернет;

- лекции, в отличие от традиционных аудиторных лекций, исключают живое общение с преподавателем, т. к. представлены студентам в полном объеме в электронном и (или) печатном виде;

- консультации сохраняются как самостоятельные формы организации учебного процесса, и вместе с тем оказываются включенными в другие формы учебной деятельности (лекции, практики, семинары, лабораторные практикумы и т. д.);

- используя средства ДОТ, преподаватель имеет возможность обеспечить активное взаимодействие обучаемого как с самим педагогом, так и с другими студентами в ходе обсуждения учебных вопросов и оказывать учебно-методическую помощь в освоении материалов курса (дисциплины);

- интерактивное общение между участниками учебного процесса происходит в основном при помощи обмена текстовыми сообщениями в асинхронном режиме, который подразумевает, что в процессе обучения преподаватель и студент могут реализовывать технологию преподавания и учения независимо во времени, т. е. в удобное для каждого время и в удобном темпе;

- технологизация учебных курсов (дисциплин), размещенных в электронной обучающей среде, обеспечивает возможность автоматизированного контроля и управления самостоятельной работой студента.

Специфика организации учебного процесса с использованием ДОТ определяет следующие виды учебной работы преподавателя.

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

- очные групповые консультации по учебной дисциплине;
- практические и лабораторные работы (при необходимости использования специализированного лабораторного оборудования).

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

- сетевые практикумы (семинары) в режиме off-line или on-line (количество практикумов определяется рабочей программой дисциплины для заочной формы обучения);
- тематические форум-консультации в режиме off-line или on-line по учебным материалам дисциплины;
- консультации в режиме сеансов видеоконференцсвязи для удаленного контингента студентов.

3. Проведение процедур текущего контроля и промежуточной аттестации с использованием средств телекоммуникаций:

- проверка и оценивание по указанным критериям выполненных заданий практикумов по дисциплине. Количество и содержание заданий определяется рабочей программой дисциплины для заочной формы обучения;
- получение, проверка и своевременное оценивание контрольных работ согласно учебному плану;
- руководство и рецензирование курсовых работ (проектов), предусмотренных учебным планом, с последующей организацией защиты курсовой работы (проекта) в режиме off-line;
- прием зачетов по результатам работы студентов в семестре;
- прием экзаменов в режиме off-line или on-line.

Организационно-методическая работа преподавателя с использованием инструментов дистанционных технологий

Анализ методической системы дистанционного обучения показал ее общность с методической системой традиционного обучения, а также специфические характеристики, демонстрирующие возможности взаимодействия участников образовательного процесса.

Работа преподавателя с учебными сетевыми курсами начинается с *подготовительного этапа*.

Преподаватель:

- знакомится с комплектом учебно-методических материалов образовательного контента по дисциплине и тематическим планом-графиком прохождения учебного курса, используемыми в практике применения ДОТ (если преподаватель не является автором-разработчиком контента по дисциплине);
- при необходимости составляет либо корректирует план-график освоения дисциплины;
- проходит регистрацию в системе дистанционного обучения на соответствующий курс;
- оформляет персональную страницу преподавателя в курсе (профиль пользователя);
- резервирует время проведения очных консультаций со студентами в сетке расписания сессий согласно часам рабочего учебного плана у специалиста ИДО, ответственного за составление расписания;
- приводит сообщения о сроках контрольных мероприятий для студентов в блоке «Календарь» по тематическому плану-графику изучения дисциплины;
- предлагает вводные сообщения в форумах тематических консультаций по дисциплине;
- получает у специалиста отдела ОДО списки студентов по каждой группе.

Учебные мероприятия, проводимые преподавателем с использованием ДОТ в течение семестра

Лекции в дистанционном обучении

В методическом отношении лекция представляет собой систематическое проблемное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета. Систематический курс лекций по какой-либо дисциплине, в котором последовательно излагается материал по учебной программе, включает традиционно вводные, установочные, ординарные, обзорные и заключительные лекции. В дистанционном обучении в основном

применяются установочные лекции, которые проводятся очно. Но, учитывая принцип дистанционного обучения – предоставление образовательных услуг независимо от места нахождения студента, возникает необходимость подготовки установочных лекций в формате мультимедиа.

Лекции при дистанционном обучении, в отличие от традиционных аудиторных лекций, исключают живое общение с преподавателем. Уяснение содержания учебного материала в процессе традиционной лекции происходит путем слушания сообщений преподавателя, сопровождаемых демонстрациями плакатов, схем, натуральных образцов или моделей, записями на доске. Устное сообщение разворачивается во времени и студент либо занят фиксацией его без предварительной обработки и понимания, либо пытается сначала понять и обработать, а затем кратко зафиксировать. В первом случае много времени уходит на малополезную запись текста под диктовку и в более трудных условиях – вслед за речью преподавателя, звучащей в нормальном темпе. Во втором – осуществляется активная работа по пониманию, но не возможна фиксация. Таким образом, понимание и уяснение содержания учебного материала из устных сообщений – весьма сложное дело. Исследование подходов к проведению лекций в рамках дистанционного обучения показало, что целесообразно применение текстовых вариантов лекций (**интерактивные мультимедиа-лекции**). Текстовая лекция имеет следующие преимущества. У слушателя есть возможность многократного обращения к непонятным при чтении местам, чередования чтения с обдумыванием, анализом. Кроме того, в тексте легче увидеть общую структуру содержания. Важным элементом таких лекций является интерактивность, достигаемая за счет программы интерфейса, с помощью которой студент может выполнить необходимые действия: осуществить поиск нужных сведений, просмотреть иллюстративный материал, выполнить тест самоконтроля и т. д.

Вопросы, остающиеся у слушателя после уяснения содержания материала из текста, как правило, более глубоки, принципиальны, содержательны, поскольку возникают в результате серьезной проработки материала и его осмысления. Свои вопросы

студент задает преподавателю посредством off-line-консультации через форум «*Консультация с преподавателем*».

Формы организации практических занятий с использованием ДОТ

В ряду адаптированных к дистанционному обучению форм организации практических занятий выделяют следующие.

1. Практические занятия по решению задач. На первом этапе необходимо предварительное ознакомление обучающихся с методикой решения задач с помощью методических рекомендаций. Студенту предлагаются примеры решения типовых задач. Преподаватель рекомендует студентам рассмотреть алгоритмы решений по материалам пособия.

На втором этапе студент отрабатывает стереотипные приемы решения, используя задачи для самостоятельного решения, предложенные в методических материалах. Практические задания для самостоятельного выполнения, как правило, представлены студенту в виде файлов, из которых он должен выбрать рекомендуемые, сохранить на своем компьютере, оформить решение в формате doc. и переслать преподавателю. Часто при этом решение предполагает использование редактора формул. Если студент испытывает затруднения при наборе формул, то допускается вариант отсканированного текста решения.

Следует отметить, что для самоконтроля на этом этапе разумно использовать тесты-тренинги, которые не просто констатируют правильность ответа, но и дают подробные разъяснения, если выбран неверный ответ; в этом случае тесты выполняют не только контролирующую, но и обучающую функцию. Для ответа на возникающие вопросы проводятся консультации преподавателя, ведущего курс.

Количество проверяемых контрольных заданий практика соответствует рабочей программе дисциплины для заочной формы обучения. Сроки сдачи на проверку выполненных заданий представлены студенту в плане-графике, а также отмечаются преподавателем в блоке «Календарь». Общение преподавателя с обучающимися ведется с использованием инструмента «форум».

2. Семинары. В дидактике семинар рассматривается как один из видов практического занятия. Семинары являются активной формой учебных занятий. Необходимость проведения семинарских занятий определяется спецификой преподаваемой дисциплины. Как правило, они строятся на основе живого творческого обсуждения, дискуссии по данной тематике. В действительности, как указывают многие педагоги, основным недостатком семинарских занятий в настоящее время заключается в пассивности слушателей, создании видимости активности путем предварительного распределения вопросов и выступлений, отсутствии подлинно творческой дискуссии.

Семинары, проводимые с помощью телеконференций с использованием инструмента «форум» (т. е. при письменном, невербальном общении), могут называться виртуальными семинарами, так как участники не видят друг друга, а обмениваются только текстовыми сообщениями. Наиболее приемлемым можно считать вариант, когда «вход» в форум студента проводится в удобное для каждого участника семинара время в течение заранее определенного интервала (т. е. в отложенном времени, off-line). Письменное общение преподавателя со студентом позволяет фиксировать логику работы семинара и контролировать деятельность каждого студента, учитывая его индивидуальность, а также дает возможность организовать не только коллективное обсуждение темы, но и построить несколько частных диалогов, помогающих решить или даже предотвратить психологические проблемы, возникающие у студентов, не имеющих опыта участия в научных или учебно-познавательных дискуссиях.

Общий сценарий проведения электронного семинара такой же, как и традиционного, но только с использованием «эпистолярного» жанра, т. е. коммуникация осуществляется с помощью электронных сообщений. На протяжении указанного периода студенты опубликовывают в форуме свои сообщения по теме семинара. В последний день форума, отмеченного в календаре, преподаватель подводит итоги семинара.

3. Консультация (off-line). Организуется с помощью инструмента «форум» в режиме отсроченного времени. Происходит целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и студентами.

Форум-консультации расположены в каждом блоке учебно-методических материалов.

Основные действия преподавателя включают в себя следующие операции.

1. Два раза в неделю просматривать содержание форум-консультаций, обращая внимание на следующие моменты:

- чтение вопроса студента;
- ответ на вопрос (набор сообщения);
- создание базы часто повторяемых вопросов.

2. После завершения консультаций проанализировать содержание всех вопросов. Исходя из результатов проведенной консультации произвести коррекцию учебного материала.

Управление и контроль самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа является основной формой в системе дистанционного обучения. Основные действия преподавателя:

- анализ результатов работы студента по изучению сетевых курсов с помощью блока «Управление»;
- направление сообщений студентам с помощью списка рассылок в блоке «Участники»;
- проверка контрольных (в течение пяти дней после получения) и курсовых работ студентов (в течение в семи дней после получения), используя инструмент «Задания».

Организация защиты курсовых работ (проектов). При использовании дистанционных образовательных технологий защита курсовых работ (проектов) проводится в два этапа.

На первом этапе преподаватель получает от студента выполненную курсовую работу (проект), проверяет её в течение семи дней после получения и пишет рецензию, в которой отмечаются недостатки, требующие исправления. Файл рецензии пересылается студенту, который должен исправить недостатки и отправить преподавателю выполненную курсовую работу (проект).

На втором этапе преподаватель высылает студенту 3–5 дополнительных вопросов по тематике курсовой работы (проекта). Студент готовит сообщение по результатам своей работы и ответы на дополнительные вопросы, которые размещаются им на тематическом форуме учебного курса (дисциплины) и доступны для просмотра всем участникам форума. Итоговая оценка

учитывает качество выполнения курсовой работы (проекта), правильность и полноту ответов на дополнительные вопросы.

Выполненные курсовые работы (проекты) и рецензии архивируются и передаются для хранения на соответствующие кафедры в электронной форме.

Организация работы преподавателя по промежуточной аттестации студентов. Результаты работы студента по дисциплине в течение семестра формируются в автоматическом режиме ЭОС Moodle и фиксируются в протоколе статистики прохождения учебного курса. Прием зачетов у студентов, осваивающих образовательную программу с применением ДОТ, осуществляется на основе результатов работы студента в семестре.

Промежуточные экзамены принимаются преподавателем у студентов в сроки, установленные графиком учебного процесса очно. При этом могут быть использованы средства телекоммуникации для организации личного общения студента с преподавателем в ходе приема экзамена. Специалисты ИДО обеспечивают техническое сопровождение процедуры приема экзаменов.

ИДО организует обучение преподавателей в работе ЭОС Moodle. Курс «Применение инструментов ДОТ в учебном процессе студентов заочной формы обучения» проводится в форме очных и дистанционных занятий. Сетевая версия курса размещена в электронной обучающей среде. Таким образом, при обучении моделируется ситуация учебного процесса с использованием ДОТ, преподаватели получают сертификат о прохождении краткосрочных курсов повышения квалификации. Кроме того, в ходе учебной работы преподаватель имеет возможность получать off-line-консультации у специалистов ИДО по возникающим вопросам.

Приоритетными условиями при назначении преподавателя для учебной работы с использованием ДОТ являются:

- авторство (в том числе в составе авторского коллектива) учебно-методических материалов образовательного контента по соответствующей дисциплине;
- опыт преподавания соответствующей дисциплины и опыт учебной работы с применением ДОТ;

- умение применять инструменты дистанционных технологий в учебном процессе;
- владение ПК в объеме уверенного пользователя.

Обобщение практического опыта внедрения дистанционных технологий в учебный процесс ведущих отечественных вузов и практика работы с использованием ДОТ показывает, что технологии дистанционного обучения придают инновационную направленность образовательному процессу с системным применением комплекса новых информационных и телекоммуникационных технологий, переводя образовательную среду на новый уровень, и успешно интегрируются в существующие формы обучения, прежде всего, в заочную.



Вопросы для самоконтроля

1. В чем вы видите специфику работы преподавателя с использованием ДОТ?
2. Продолжите высказывание: «образовательный контент – это...».
3. Что отличает лекции при дистанционном обучении от традиционных аудиторных лекций?
4. В какой форме проводятся консультации со студентами при дистанционном обучении?
5. Какова, на ваш взгляд, актуальность внедрения дистанционных технологий в учебный процесс?



Рекомендуемая литература

1. Андреев, А.А. Основы интернет-обучения / А.А. Андреев, Г.М. Троян. – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики и права. – 2003. – 68 с.
2. Вульф, В.А. Электронные издания : учеб. / В.А. Вульф. – М. ; СПб. : Петербургский институт печати, 2001. – 308 с.
3. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.
4. Организационно-методические основы и информационные технологии дистанционного обучения : учеб. пособие / А.В. Маматов, А.Н. Немцев, А.Г. Клепикова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. – 200 с.

5. Троян, Г.М. Методика электронного обучения (на примере курса «Педагогика высшей школы») / Г.М. Троян // Междунар. конгресс конференции «Информационные технологии в образовании»; XIII Междунар. конф. «Информационные технологии в образовании»: сб. трудов. – М.: Просвещение, 2003. – Ч. 5. – 344 с.

1.14. Технология дифференцированного обучения

Технология дифференцированного обучения – это способ организации учебного процесса, обеспечивающий включение каждого студента в деятельность, соответствующую его личностному развитию.

На современном этапе развития образовательного процесса в высшей профессиональной школе дифференцированное обучение как частный вариант технологии личностно ориентированного обучения применяется достаточно широко.

Технология дифференцированного (разноуровневого) обучения предполагает создание педагогических условий для комфортного бесконфликтного обучения в соответствии с индивидуальными особенностями студентов на основе уровневой дифференциации.

Преподаватель в образовательном процессе имеет дело со студентами разного уровня обученности, различными интересами, склонностями, потребностями, мотивами, особенностями темперамента, поэтому использование рассматриваемой технологии может быть на разных курсах обучения и в разных формах организации учебной деятельности.

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и максимальному развитию способностей каждого студента. Существенно, что применение дифференцированного подхода на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми обучаемыми определенным стандартом минимума знаний, умений и способов деятельности.

Дифференцированная организация учебной деятельности, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития, психологические особенности студентов, абстрактно-логический тип мышления, другой стороны, во внимание принимаются индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области.

Дифференциация обучения может быть как *внутренней*, так и *внешней*. Под *внутренней дифференциацией* понимают такую организацию учебного процесса, при которой учет индивидуальных особенностей студентов производится в рамках их обучения в обычных группах. Студенты работают по одинаковым учебным планам, программам и пособиям, но преподаватель использует индивидуальные методы работы, формы и средства обучения для разных категорий обучающихся, объединенных в гомогенные микрогруппы. Данная форма подразумевает вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозированной обращения преподавателя к студенту. При этом студенты учебной группы могут быть разделены на подгруппы с целью осуществления обучения на разных уровнях и разными методами. Эти группы, как правило, мобильны, гибки, подвижны.

Сущность *внешней дифференциации* заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей обучаемых с целью максимального их развития в избранном направлении. Как правило, это профильное обучение школьников, классы с углубленным изучением отдельных предметов или факультативные занятия для студентов начального, среднего и высшего профессионального образования.

Процесс обучения в рамках рассматриваемой технологии предусматривает две ступени: первая ступень – обучение на повышенном уровне сложности (уровень, который должен обеспечить педагог интересующемуся, способному и креативному студенту), вторая – это требования стандарта обязательной профессиональной подготовки (уровень, который должен быть достигнут каждым). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей»

деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенному способно обеспечить студенту обучение на индивидуальном максимально сильном уровне.

Принцип дифференцированного образовательного процесса как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития студентов и подтверждает сущность и цели высшего профессионального образования.

Технология дифференцированного обучения предусматривает:

- создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности;
- процесс предупреждения, а не наказание за незнание;
- признание права обучаемого на выбор уровня сложности обучения;
- психологическую установку педагога, направленную не на принудительное усвоение информации студентом, а на оказание помощи в организации и проектировании личностной траектории обучения;
- работу на успех, перспективу.

Коротко ***алгоритм*** обучения в рамках технологии дифференцированного обучения можно представить так:

- распределение на подвижные, относительно однородные по составу подгруппы (микрогруппы), каждая из которых овладевает материалом на следующих уровнях: минимальном (стандарт), базовом, вариативном;
- блочная подача материала;
- работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;
- осуществление контроля результатов учебного процесса и достижений студентов.

Альтернативой традиционному способу оценки «вычитанием» является «оценка методом сложения», в основе которой – минимальный уровень подготовки: достижение его обязательно для каждого студента. Критерии более высоких уровней строятся на базе учета того, что достигнуто сверх минимального уровня, и системы зачетов (общий зачет = сумма частных зачетов).

Дифференцированное обучение предполагает наличие учебно-методического комплекса: банк заданий для всех уровней, систему специальных дидактических материалов, выделение

обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках, поисковая работа со всеми доступными источниками информации.

Положительные аспекты технологии дифференцированного обучения:

- обучение каждого на уровне его особенностей и возможностей;
- адаптация обучения к особенностям различных групп обучаемых;
- исключение неоправданных и нецелесообразных способов «уравниловки» и «усреднения» студентов;
- повышение уровня Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;
- повышение уровня мотивации обучения в сильных группах;
- в группе, где собраны одинаковые студенты, учиться легче.

Для реализации дифференцированного обучения необходимо создать педагогические условия:

- изучить индивидуальные и типологические особенности студентов и групп студентов;
- уметь анализировать учебный материал, выделять возможные трудности, с которыми встретятся различные группы студентов;
- уметь «спроектировать» обучение разных групп студентов (в идеале каждого обучаемого);
- организовать учебный процесс, предоставляющий студенту возможность выбирать его содержание, вид, форму при выполнении заданий, решении задач;
- осуществлять оперативную обратную связь, создавать такую атмосферу на занятии, которая раскрепощает и мотивирует студента на успешность учения;
- активно стимулировать студента к образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечить ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.



Вопросы для самоконтроля

1. В чем сущность технологии дифференцированного обучения?
2. Опишите процедуру внедрения технологии дифференцированного обучения.
3. В чем состоят достоинства и недостатки данной технологии?
4. Назовите основные цели дифференциации на современном этапе обучения.
5. Какие компетенции (базовые или профессиональные) можно сформировать, применяя на занятиях технологию дифференцированного обучения?
6. Подготовьте материал учебного мероприятия с использованием технологии дифференцированного обучения.



Рекомендуемая литература

1. Педагогика : учеб./ Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М. : Велби ; Проспект, 2006. – 432 с.
2. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
3. Утеева, Р.А. Дифференцированное обучение по математике учащихся средней школы / Р.А. Утеева. – М. : Прометей, 1996. – 118 с.
4. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы / И.С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 122–125.
5. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М., 2000. – 173 с.

1.15. Мастер-класс как педагогическая технология

Мастер класс как педагогическая технология используется при подготовке педагога к творчески ориентированной научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Реализуется в форме представления обучающимся авторской педагогической системы в совокупности методов, педагогических приемов, оригинальных педагогических идей и действий, приущих преподавателю (учителю или воспитателю), достигшему высот профессионального мастерства.

В научно-педагогической литературе имеется несколько определений понятия «мастер-класс», которые в силу вариативности структурирования содержания самой технологии (каждый мастер-класс обладает яркими отличительными чертами), рассматривают различные стороны данного педагогического явления.

Мастер-класс (от англ. *masterclass*: *master* — лучший в какой-либо области и *class* — занятие, урок) — современная форма проведения обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим областям психолого-педагогического знания.

Это эффективная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания. Центральным звеном является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной субъектной позиции всех участников педагогического процесса. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции педагогического опыта, в ходе его проведения организуется непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны обучающихся, так и со стороны педагога, ведущего мастер-класс.

М.М. Поташник [2], характеризуя мастер-класс, акцентирует внимание на организационных признаках технологии как ярко выраженной формы ученичества, в центре которой находится сильная, обладающая авторитетом фигура Мастера, передающего ученикам — единомышленникам и последователям свое искусство и мастерство путем прямого и комментированного показа приемов работы.

Мастер-класс понимается чаще всего как технология передачи концептуально новой авторской идеи построения педагогической системы, выработанной в процессе многолетнего опыта профессиональной деятельности. Индивидуальная (авторская) методическая система педагога, включающая целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, инновационных идей, содержания занятий, уроков и других педагогических мероприятий, излагается в процессе мастер-класса

с учетом реальных условий работы с различными категориями обучающихся (учащиеся колледжа, бакалавры, магистры, слушатели курсов повышения квалификации, коллеги и др.).

Мастер-класс трактуется как особая форма учебного занятия, которая основана на практических действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи.

Мастер-класс может реализовываться в качестве технологии обучения, построенной не на сообщении знаний студентам, а на самостоятельной их реконструкции при активном диалоге всех участников процесса, основанном на плюрализме мнений, творческом поиске, интуитивном и рациональном познании. В данном случае признаком такой технологии становится неповторимый стиль педагогического творчества преподавателя.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности как совокупность личностных характеристик преподавателя проявляется при отборе содержания учебного занятия, комбинировании форм и методов аудиторной работы, в процессе рефлексии и оценки достижений студентов, а также при обсуждении ошибочных точек зрения и явных неудач. Во взаимоотношениях со студентами и слушателями индивидуальный стиль общения прослеживается в таких личностных качествах, как уровень общекультурного развития педагога, интеллигентность, научные и мировоззренческие взгляды, убеждения, характер, воля, темперамент, коммуникативные способности и др.

Положительный результат обучения в работе мастер-класса состоит в том, что студент, включаясь в творческий процесс познания и размышления, с помощью которого он получает наглядный пример мастерства в профессиональной деятельности, находит способы обновления своих учебных, исследовательских, научных и личностных потенций.

Мастер-класс как технология обучения будущих педагогов, а также форма совершенствования профессиональной компетентности слушателей имеет свои **особенности**:

- демонстрируются новые возможности педагогики развития, наглядно показываются способы преодоления консерватизма и рутины;

- реализуются современные подходы к процессу обучения, ломающие устоявшиеся стереотипы;
- организуется творческая самостоятельная работа в малых группах, позволяющая добиться раскрепощенности в деловом общении, искренности суждений при обмене мнениями;
- создаются условия для включения в активную деятельность всех участников педагогического общения;
- конструируются образовательные задачи и пути их решения посредством создания игровых ситуаций психолого-педагогического содержания;
- применяются приемы обучения, раскрывающие творческий потенциал как педагога-мастера, так и студентов – участников мастер-класса;
- предлагаются разнообразные формы, методы и технологии познавательной и учебной работы, учитывающие интересы, склонности, образовательный уровень учебной группы;
- предоставляются возможности обучающимся проявить личностное и профессиональное отношение к предлагаемому методическому материалу;
- формируется ценностное отношение к процессу познания в сравнении с объемом усвоенного знания на занятии;
- совершенствуются формы взаимодействия педагога-мастера и его учеников, которые перерастают в сотрудничество, сотворчество, совместный поиск вариантов решения возникающих в процессе творческого диалога педагогических задач.

Технология мастер-класса требует реализации следующих психолого-педагогических **условий**:

- обеспечение формирования мотивации и познавательной потребности в учебной деятельности;
- организация исследовательской деятельности, требующей использования методов педагогической науки;
- стимулирование познавательных интересов в области изучаемой проблемы, субъектной позиции в творчестве;
- отработка умений по планированию, самоорганизации и самоконтролю педагогической деятельности;
- реализация индивидуального подхода к участникам мастер-класса;

- мониторинг позитивных результатов учебно-познавательной деятельности каждого студента или слушателя;
- демократичный стиль общения, косвенное руководство процессом познания, самооценки, самокоррекции.

Мастер-класс как педагогическая технология включает взаимосвязанные **блоки**: цель и задачи, научную или концептуальную идеи, последовательные действия преподавателя и студента, критерии оценки и качественно новый результат.

Цель мастер-класса – создать условия для профессионального самосовершенствования, при котором формируется опыт подготовки к проектированию адаптивной образовательной среды и индивидуальный стиль творческой педагогической деятельности студентов в процессе учебной, исследовательской и опытно-экспериментальной работы.

Задачи мастер-класса:

- 1) передача педагогом-мастером своего опыта путем прямого и комментированного показа алгоритма технологии, логики последовательности действий, методов, приемов, форм педагогической деятельности;
- 2) совместная отработка авторских методических подходов и приемов решения поставленной в программе мастер-класса проблемы;
- 3) рефлексия слушателями собственных профессиональных знаний, умений, способностей;
- 4) оказание помощи в определении задач саморазвития личности, формирования индивидуальной программы психолого-педагогического самообразования и самосовершенствования.

В ходе мастер-класса его участники изучают научно-методические разработки по теме, участвуют в обсуждении демонстрационного материала, задают вопросы, получают консультации, предлагают для обсуждения собственные проблемы, вопросы, разработки, высказывают свои предложения по решению обсуждаемых проблем. Результатом мастер-класса может быть методический продукт (модель урока или занятия, программа педагогического эксперимента, варианты методик обучения и воспитания и пр.), который разработали студенты с целью внедрения его в практику своей научной или педагогической деятельности.

Основные научные идеи – деятельностный, личностно ориентированный, исследовательский, рефлексивный подходы.

Последовательность действий – пошаговый алгоритм изучения авторской системы работы педагога-мастера, включающий научно-методическую разработку вариантов функционирования данной системы.

Критерии оценки – новый уровень индивидуального стиля творческой педагогической деятельности (имитационный, конструктивный, творческий).

Качественно новый результат – умение моделировать элементы образовательного процесса в режиме той технологии, в которой эффективно работает мастер.

Тематика мастер-классов может включать:

- обзор актуальных проблем и технологий воспитания и обучения;
- ознакомление с разнообразными аспектами, вариантами, подходами к использованию в педагогическом процессе образовательных и воспитательных технологий, методик, комплексных методов обучения и воспитания;
- трансляцию педагогического опыта, авторских методов применения технологий на практике и др.;
- обучение продуктивным способам работы в процессе организации деятельности участников при решении поставленной педагогической задачи.

Известно, что авторские технологии не обладают свойством точной воспроизводимости, однако в каждую из них вводится множество воспроизводимых деталей, приемов, элементов педагогического мастерства. Субъективно-личностная сторона инфраструктуры авторской технологии с трудом фиксируется при письменном изложении, но наглядно и убедительно передаётся в живом общении с автором, когда слушатель усваивает техническую сторону мастерства, зафиксированную в таких характеристиках как:

- речь и голос (тон, сила, выразительность, дикция, интонация, техника речи);
- мимика, жест, способность управлять эмоциями, считывать эмоциональное состояние по внешним проявлениям собеседника;

- пантомимика (осанка, позы, жестикуляция, умение располагать свое тело в пространстве – сидеть, стоять, передвигаться в аудитории, контролировать движения и действия всех участников и др.);
- способность сосредоточиться на предмете разговора, логически выстраивать нить рассуждения, импровизировать в рамках обсуждаемой проблемы, управлять незапланированными ситуациями;
- раскрепощенность и доброжелательность;
- психологическая избирательность в инициировании диалога, педагогическая зоркость, умение вычислять «гениев» и поддерживать «неуверенных»;
- способность к педагогической эмпатии, сопереживанию, эмоциональной отзывчивости;
- умение вести диалог, дискуссию, спор;
- владение чувством времени и др.

Существуют определенные организационно-методические требования к проведению мастер-класса. Мастер-класс как локальная технология трансляции педагогического опыта демонстрирует конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания. Он включает задания, нацеленные на решения предложенной педагогической проблемы. Участники мастер-класса свободны в выборе пути исследования проблемы, вариантов ее решения, использования средств достижения цели, выработке стратегии и тактики, темпа работы. Мастер-класс традиционно начинается с актуализации знаний участников по проблеме. Совместное обсуждение вопроса позволяет актуализировать имеющиеся у группы знания, значительно их расширить за счет опыта каждого из присутствующих на занятии.

В технологии проведения мастер-класса А.В. Машуков и А.Г. Обоскалов [1] предлагают использовать определенный алгоритм⁴ поиска решения педагогической проблемы. **Алгоритм** решения проблемы может иметь следующую структуру: выделение

⁴ Алгоритм – это формализация технологического процесса в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания педагогической проблемы, но имеют и общепедагогическую часть, определяемую общими способами деятельности.

проблемы – панель – объединение в группы для решения проблемы – работа с материалом – представление результатов работы – обсуждение и корректировка результатов работы.

Панель – это этап актуализации знаний в данной проблемной плоскости. Он позволяет озвучить точку зрения участников по проблеме. В ходе обмена мнениями могут высказаться аргументы как в поддержку предлагаемых идей, так и их опровергающие. Позиция участников мастер-класса может быть основанием для создания соответствующих групп. В ходе обсуждения различных точек зрения происходит уточнение и корректировка проблемы, консолидация и сплочение группы, поиск ресурсов для решения проблемной задачи.

Принятие решения осуществляется в процессе работы с предложенными материалами, в качестве которых выступают текст, литература, документы, краски, звуки, природный материал, модели, схемы и т. д. Этот шаг можно назвать «деконструкцией». Его содержание предполагает «превращение материала в хаос», смешение явлений, слов, событий, вычленение и обособление необходимой информации. Следующий шаг заключается в «реконструкции» проблемы. Он нацелен на создание текста, рисунка, модели, схемы, закона, которые могут отразить сущность решаемой педагогической задачи.

Таким образом, панель, слово педагога-мастера, актуализирующее деятельность участников по определению пути решения заявленной проблемы, работа с материалами по своей совокупности позволяют подготовиться к представлению результатов работы.

Следующий шаг – обсуждение, а затем корректировка собственного решения педагогической задачи с вариантами, предложенными участниками мастер-класса.

К основным **элементам технологии** проведения мастер-класса относятся: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, разрыв, творческое конструирование знания, рефлексия.

Индукция. Системообразующим элементом мастер-класса является проблемная ситуация – начало, мотивирующее творческую деятельность каждого. Это может быть задание вокруг

слова, предмета, рисунка, воспоминания, чаще всего неожиданное для участников, в чём-то загадочное и обязательно личностное.

Проблемная ситуация характеризует определённое психологическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, которое требует открытия-усвоения новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий. Вопрос должен инициировать исследовательский процесс, находиться в пространстве профессиональных, учебных, личностных интересов участников мастер-класса.

Мастер представляет область неизвестного, доказывает необходимость работы с ним, обозначает круг объектов, средств, которые позволяют начать работу и постепенно продвигаться от незнания к знанию, от заблуждения к открытию, от осознания проблемы к ее разрешению. Управление мыслительными процессами осуществляется линейно и поконцентрическому принципу: новые знания присоединяются к уже имеющимся, возврат к прошлому происходит на новом, более глубоком витке его осмысления, выдвижение смежных вопросов требует дальнейшего осмысления, проработки, исследования хорошо знакомого материала. Такая проблемная ситуация в технологии мастерских называется индуктором (*индукцией*). Составляя индуктор, важно соотносить его с эмоционально-чувственным, интеллектуальным, исследовательским опытом обучающихся.

Индуктор должен настраивать личность на саморазвитие. Если у студентов (слушателей, педагогов) слабо выражена потребность в самодвижении и саморазвитии, то одного индуктора недостаточно, необходима серия мотивационных приемов формирования данной потребности. Следует актуализировать и другие, не менее значимые потребности, такие как потребность в признании, в самоутверждении, общении, самовыражении, эмоциональном насыщении, свободе, эмоциональном контакте и т. п. Педагог-мастер стремится реализовать широкий спектр потребностей личности, отдавая приоритет потребности саморазвития. Направление педагогических действий на создание у студентов мотива деятельности, принятия

цели совместной работы, осмысления путей решения проблемы и уверенность в результативности коллективного творчества — необходимое условие индуцирования познавательного интереса.

Самоконструкция — это выдвижение гипотезы решения задачи, составление проекта будущего текста, рисунка, модели и т. п.

Социоконструкция. Важнейшим элементом технологии мастер-класса является организация групповой работы. Состав малых групп может возникать стихийно, по инициативе участников или по предложению педагога. Мастер может корректировать состав групп, регулируя равновесие методического мастерства и психологических качеств участников, учитывая психологические, личностные характеристики членов подгруппы (экстра- и интравертность, тип мышления, эмоциональность, лидерство и т. п.).

Мастер разбивает задание на ряд задач. Группам предстоит предложить способ их решения. Участники свободны в выборе метода, темпа работы, путей поиска. Каждому предоставляется самостоятельность в стратегии и тактике решения задачи, дано право на ошибку и на внесение корректив в создаваемый продукт на каждом этапе работы. Выдвижение идеи, ее оформление и презентация варианта решения и есть социоконструкция.

Социализация. Работа в малой группе актуализирует такие социально-психологические ситуации, которые связаны с взаимным оцениванием друг друга, сопоставлением и коррекцией индивидуальных проявлений, влиянием группы на личность и личности на группу и др. Эти процессы воздействуют и на характер социализации личности в момент совместного творчества и педагогического общения. Группа, выступая с отчетом о выполнении задания, подключает всех своих членов, предлагая каждому осветить тот или иной аспект решения проблемы. Активность каждого позволяет раскрыть потенциал всей группы, задействовать личный опыт и уникальные способности ее членов, создает условия для успешной самореализации личности каждого участника.

Афиширование – представление продукта деятельности педагога и участников мастер-класса (текстов, рисунков, схем, проектов, решений, модели, урока, занятия и т. п.) и обоснование логики решения задачи.

Разрыв – «озарение», «инсайт», «понимание». Понимание выступает как осознанная проблема познания себя, других, изучаемых приемов, методов, технологий и т. п. *Разрыв* – это внутреннее осознание участниками неполноты или несоответствия имеющихся знаний для решения новых проблем. Это состояние внутреннего эмоционального конфликта, возникшего на основе потребности критического осмысления имеющихся знаний и сверки поступающей информации с источниками. Разрыв рождает у субъекта потребность в самостоятельном поиске новых знаний, актуализирует научный запрос педагогу-мастеру. Аналогичный процесс можно наблюдать в лабораториях учёных, исследователей, когда длительный поиск приводит не столько к накоплению информации по изучаемому вопросу, сколько к качественно новому его переосмыслению, а порой и к разрыву со старой теорией, старым обоснованием.

Рефлексия – последний и обязательный этап мастер-класса. Это процесс вербализации чувств и ощущений, возникших у участников в ходе мастер-класса. Рефлексия – богатейший материал для самого педагога-мастера. Она позволяет совершенствовать и оттачивать мастерство в дальнейшей педагогической деятельности.

Представим модель проведения мастер-класса (табл. 10).

Таблица 10

Модель проведения мастер-класса

Этапы работы мастер-класса	Содержание этапа	Деятельность участников
Подготовительно-организационный: постановка целей и задач (образовательных, развивающих и воспитательных)	Приветствие, вступительное слово педагога-мастера, нетрадиционное начало занятия	Включаются в диалог, проявляют активную позицию, выступают в роли организаторов занятия, помогают педагогу установить

Продолжение табл. 10

Этапы работы мастер-класса	Содержание этапа	Деятельность участников
		деловой контакт с группой в целом и с каждым участником в отдельности
<p>Основная часть. Содержание мастер-класса, его основная часть:</p> <ul style="list-style-type: none"> — план действий; — поэтапная реализация темы 	<p>Методические рекомендации педагога для воспроизведения темы мастер-класса. Показ приемов, используемых в процессе мастер-класса; демонстрация авторских приемов педагогической деятельности и комментарии к ним</p>	<p>Выполняют задания в соответствии с обозначенной задачей, индивидуальное создание задуманного</p>
<p>Афиширование-представление выполненных работ. Заключительное слово. Анализ ситуации в соответствии с критериями:</p> <ul style="list-style-type: none"> — овладение обобщенными способами интеллектуальной деятельности; — развитие способности к рефлексии; — формирование коммуникативной культуры 	<p>Организация обмена мнениями, оценка происходящего</p>	<p>Рефлексия: активизация самооценки и самоанализа деятельности в процессе участия в мастер-классе</p>

Для определения эффективности подготовки и проведения мастер-класса используются следующие **критерии**.

Презентативность. Наличие яркой инновационной идеи и культура ее презентации. Научный уровень отражения педагогического опыта.

Эксклюзивность. Ярко выраженная индивидуальность, масштаб и уровень реализации идеи, оригинальность технологии или методики решения инновационной идеи.

Прогрессивность. Актуальность, научность идеи, ее соответствие современному состоянию образования, обоснованность методов и форм педагогической деятельности. Наличие содержания, превышающего рамки образовательного стандарта.

Мотивированность. Применение приемов и способов мотивации, обеспечивающих включение каждого участника мастер-класса в активную творческую деятельность по созданию нового продукта.

Оптимальность. Самодостаточность используемых обучающих средств на занятии, их сочетаемость, связь с целью и результатом (промежуточным и конечным) деятельности.

Эффективность. Результативность совместной работы педагога и обучающихся, адекватный самоанализ участниками итогов мастер-класса.

Технологичность. Четкий алгоритм занятия (фазы, этапы, процедуры), наличие оригинальных приемов актуализации, проблематизации («разрыва»), приемов поиска и открытия, удивления, озарения, рефлексии в форме самоанализа и самокоррекции.

Артистичность. Наличие индивидуального стиля работы педагога, педагогическая харизма, способность к импровизации, степень воздействия на аудиторию, степень готовности к распространению и популяризации своего опыта.

Общая культура. Эрудиция, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

Алгоритм технологии мастер-класса, разработанный Г.А. Русских [3]:

1. Презентация педагогического опыта педагогом-мастером:
 - предлагается краткая характеристика обучающихся, обосновываются результаты предварительной диагностики, прогнозируется развитие учеников;
 - кратко рассматриваются основные идеи технологии;
 - описываются достижения в педагогической работе;
 - доказываемся результативность деятельности, свидетельствующая об эффективности технологии;
 - определяются проблемы и перспективы в работе педагога.
2. Представление системы учебных занятий:
 - описывается система учебных занятий в режиме презентуемой технологии;
 - определяются основные приемы работы, которые мастер будет демонстрировать слушателям.
3. Проведение имитационной игры:
 - педагог-мастер проводит учебное занятие со слушателями, демонстрируя приемы эффективной работы;
 - слушатели одновременно исполняют роли учеников экспериментального класса (группы) и экспертов, присутствующих на открытом занятии.
4. Моделирование:
 - слушатели выполняют самостоятельную работу по конструированию собственной модели учебного занятия в режиме технологии учителя-мастера;
 - мастер дает консультации, организует самостоятельную работу слушателей и управляет ею;
 - мастер совместно со слушателями проводит обсуждение авторских моделей учебного занятия.
5. Рефлексия – проводится дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей.

Мастер-класс может быть включен в процесс профессионального образования в форме лекций, практических занятий, интегрированных лекционно-практических занятий, методологических семинаров, выступать содержательным модулем учебно-исследовательской практики, разделом в индивидуальном плане выпускной квалификационной работы бакалавров и магистров педагогики.



Рекомендуемая литература

1. Организация и проведение мастер-классов : метод. рекомендации / сост. А.В. Машуков ; под ред. А.Г. Обоскалова. — Челябинск, 2007.
2. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М.М. Поташник. — М. : Центр педагогического образования, 2009.
3. Русских, Г.А. Мастер-класс — технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности / Г.А. Русских // Методист. — 2002. — № 1. — С. 38–40.

Глава 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Виды нетрадиционных лекций

Лекция (от лат. *lectio* — чтение) — форма занятия в высшем учебном заведении, состоящая в устном изложении предмета преподавателем в процессе его общения с аудиторией с целью передачи научных знаний. Лекция является ведущей формой преподавания в учебном процессе высшей школы. Вследствие этого лекционные курсы занимают главное место в основной образовательной программе специальности (направления).

Преимущества лекции как формы преподавания: наиболее оперативный способ передачи научной информации; наиболее экономичный способ обучения, так как лекция оперирует большим объемом материала и обращена к большому числу людей, способных одновременно воспринимать и усваивать учебный материал. Это делает ее также весьма эффективным по степени усвоения материала способом обучения, поскольку лектор может непосредственно выстраивать логику изложения материала, способствовать рациональным способом превращению информации в прочно усвоенные знания, на месте освещать возникающие у слушателей вопросы. Преподаватель имеет возможность разнообразить способы изложения лекционного материала, — от чисто информационного до проблемного построения лекции, способствуя этим формированию у студентов культуры познающего мышления. И, возможно, самый важный аспект лекционной формы преподавания — это личное общение студентов с настоящими учёными, которое не может заменить никакой учебник и которое оказывается зачастую невозможным ни в какой другой форме. Разумеется, не все лекторы являются такими, однако вероятность личного общения, способного увлечь и вызвать подлинную заинтересованность у слушателей, весьма высока. Кроме того, лектор допускает самостоятельное изучение студентами материала учебной дисциплины.

Характерные специфические черты лекции:

— лекция способна давать целостное и логичное освещение основного материала учебной дисциплины компактно и в большом объеме; курс лекций по предмету передает основное его содержание;

- лекция способствует выработке логического мышления у студентов, методологической культуры в изучении данной науки;
- лекция компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит с новейшими данными науки;
- лекция задает направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса, нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления (подготовку к семинарам, написание рефератов, курсовых работ);
- лекция позволяет студенту в процессе личного общения получить из «первых рук» профессионально изложенный материал и ответы на вопросы.

Функции лекции как формы преподавания: информационная (излагает необходимые сведения); стимулирующая (пробуждает интерес к теме); воспитывающая, развивающая (дает оценку явлениям, развивает мышление); ориентирующая (в проблеме, в литературе); разъясняющая (направленная в первую очередь на формирование основных понятий науки); убеждающая (с акцентом на систему доказательств).

Виды лекций, которые применяются в учебном процессе в вузе, разнообразны. Их можно классифицировать как по роли, которую они играют в этом процессе, так и по характеру изложения. *По роли в учебном процессе* лекции систематизируются как учебно-программные, проблемные, установочные и обзорные лекции. *По характеру изложения материала* лекции подразделяются на лекции-инструктажи (установочные лекции), лекции-сообщения (с преобладанием информационной функции), лекции-размышления (с превалированием логико-методологической функции), лекции-консультации, лекции пресс-конференции и лекции-импровизации.

Требования к лекции как форме преподавания:

- лекция должна соответствовать требованиям программы, быть информационно насыщенной и содержательной в научном отношении;
- лекция должна выходить за рамки даже удачного учебника;

- лекция должна учить мыслить, а не состоять из готовых ответов и рецептов;
- лекция должна быть грамотной с точки зрения использования языка;
- лекция должна быть по возможности яркой и убедительной.

Подготовку к чтению лекции условно можно разбить на две части – это подготовка «всю жизнь» (связанная с отношением к собственной жизни как накоплению необходимого в культурологии опыта, образования, эрудиции) и подготовка к конкретной лекции как особому виду педагогической деятельности.

Рассмотрим некоторые виды нетрадиционных лекций, особенности их организации и проведения.

◆ Лекция-консультация

Лекция-консультация – лекция, в которой преподаватель излагает материал по важным проблемам практической направленности, включая студентов в активное обсуждение проблемы с помощью формулируемых ими вопросов по проблеме.

Особенности подготовки и проведения

Вариант 1. Занятие начинается со вступления, в котором преподаватель акцентирует внимание студентов на ряде проблем, связанных с практикой применения рассматриваемых положений. Затем студенты задают вопросы.

Основная часть занятия (до 50% учебного времени) уделяется ответам на вопросы. В конце занятия проводится небольшая дискуссия, свободный обмен мнениями, завершающийся заключительным словом лектора.

Вариант 2. Предварительно преподаватель собирает вопросы студентов в письменном виде. Первая часть занятия организуется в виде лекции, в которой преподаватель отвечает на эти вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению. Вторая часть проходит в форме ответов на дополнительные вопросы слушателей и свободного обмена мнениями, завершается заключительным словом преподавателя.

Вариант 3. Студенты заблаговременно получают материал к занятию, который носит не только учебный, но и инструктивный

характер, т. е. представляет собой методическое руководство к практическому использованию.

Студенты должны изучить материал и подготовить свои вопросы лектору-консультанту. Занятие организуется в форме ответов на вопросы и свободного обмена мнениями. Завершить занятие преподаватель может подведением итогов консультации или заключительным словом, в котором обобщается практика применения рассматриваемых материалов.

Вариант 4. Первая часть занятия проводится в форме краткого сообщения о передовом опыте работы определенного должностного лица или коллектива, просмотра кинофильма, DVD фильма, диафильма. Слушатели могут заранее получить более подробные материалы, освещающие этот опыт (книги, брошюры, описания). Вторая часть занятия строится в форме ответов на вопросы студентов.

Вариант 5. Форма занятия – групповая консультация, в которой принимают участие не один преподаватель, а несколько высококвалифицированных специалистов в изучаемой области, важно рассмотрение наиболее актуальных и комплексных проблем. Занятие тем эффективнее, чем больше вопросов задают студенты и чем шире и предметнее содержание этих вопросов.

Преимущество лекции-консультации состоит в том, что она позволяет в большей степени приблизить содержание занятия к практическим интересам студентов, в какой-то степени индивидуализировать процесс обучения с учетом понимания материала каждым слушателем.

◆ Программированная лекция-консультация

Программированная лекция-консультация – разновидность лекции-консультации, отличающаяся тем, что преподаватель сам составляет и предлагает вопросы студентам.

Особенности подготовки и проведения

Преподаватель предварительно составляет вопросы по одной из важных проблем науки или практики. Затем предлагает вопросы студентам. На подготовленные вопросы сначала отвечают студенты, затем проводится анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснения по возникающим дополнительным вопросам и ошибочным ответам.

Программированная лекция-консультация может состояться после цикла лекционных занятий, посвященных одной проблеме. На данной лекции слушатели, отвечая на поставленные вопросы, актуализируют полученные знания, привлекают свой опыт, показывают понимание проблемы и умение правильно применять свои знания в конкретном случае.

◆ Лекция-пресс-конференция

Лекция-пресс-конференция – разновидность лекции-консультации. Предназначена для ликвидации пробелов в знаниях студентов и диагностирования уровня их подготовки.

Лекция-пресс-конференция помогает проверить знания и умения, управлять и стимулировать внимание и активность студентов, учитывать уровень знаний студентов и корректировать содержание лекции. Она выполняет контрольно-стимулирующую и демонстрационную функцию.

Особенности подготовки и проведения

Лекция-пресс-конференция может проводиться на любом этапе изучения раздела программы:

- в начале изучения раздела с целью выявления потребностей, круга интересов группы, его модели, установок обучающихся и их возможностей;
- в середине, когда лекция направлена на привлечение слушателей к узловым моментам курса и систематизации знаний;
- в конце изучения для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Вариант 1. Преподаватель заранее предлагает студентам подготовить вопросы по названной теме (проблеме). В течение 3–5 минут преподаватель ориентируется в вопросах, систематизирует их по содержанию и читает лекцию. Она может излагаться как совокупность и последовательность ответов на поставленные вопросы или как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. Обязательным является ответ на каждый вопрос и итоговая оценка типов вопросов.

В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний обучающихся. Если ответы на отдельные вопросы их не удовлетворили, то лектор раскрывает их подробнее за время, оставленное для этого специально.

Вариант 2. Преподаватель называет тему лекции и просит студентов за 2–3 минуты письменно сформулировать интересные их вопросы по данной теме. Возможны варианты, когда студенты могут задавать устные вопросы в течение лекции или лекция может читаться двумя преподавателями.

◆ Лекция-беседа

Лекция-беседа – лекция, которая предполагает максимальное включение студентов в интенсивную беседу с лектором путем умелого применения псевдиалога, диалога и полилога.

Особенности подготовки и проведения

Средствами активизации выступают отдельные вопросы к студентам.

Различают несколько разновидностей данной лекции: лекция-диалог, лекция-дискуссия, лекция-диспут, лекция-семинар (полилог).

Преимущество лекции-беседы состоит в том, что внимание слушателей привлекается к наиболее важным вопросам темы. Содержание, методы и темп изложения учебного материала определяются с учетом особенностей аудитории; расширяется круг мнений и привлекаются коллективный опыт и знания студентов.

Эффективность устанавливается степенью вовлечения каждого слушателя в процесс обмена мнениями.

Вариант 1. Вопросы к аудитории в начале лекции и по ходу ее проведения адресуются ко всей аудитории и предназначены не для проверки знаний, а для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой проблеме, степени их готовности к восприятию последующего материала.

Вопросы могут быть как репродуктивного, так и проблемного характера. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы.

Студенты отвечают с мест. Преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения с учетом разногласий или единодушия в ответах, получая при этом возможность наиболее доказательно изложить очередной тезис выступления.

Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, самостоятельно приходят к тем выводам и обобщениям, которые должен

был сообщить им преподаватель, понимают глубину и важность обсуждаемой проблемы. Это повышает их интерес к материалу и уровень его восприятия.

При такой форме занятия преподаватель должен следить за тем, чтобы его вопросы не оставались без ответов, иначе они будут носить риторический характер и не обеспечат достаточной активизации мышления студентов.

Вариант 2. Преподаватель приглашает студентов к коллективному исследованию, организуя беглую «мозговую атаку».

Преподаватель обращается к опыту и знаниям студентов, предлагает им совместно сформулировать комплекс позиций или закономерность процесса, явления. Уточняя и дополняя внесенные предложения, он подводит теоретическую базу под коллективный опыт, систематизирует его и «возвращает» слушателям уже в виде совместно выработанного тезиса.

Таким образом, преподавателю удастся не только сообщить студентам нужную информацию, но и убедить их в необходимости сделать ее для себя руководством к действию.

◆ Проблемная лекция

Проблемная лекция — лекция, в которой преподаватель организует освоение темы через создание проблемной ситуации, формулировку проблемных вопросов или постановку проблемных задач, разбор и анализ способов их решения с опорой на результаты научных исследований и практический опыт.

Особенности подготовки и проведения

Уровень сложности, характер проблем зависят от подготовленности студентов, изучаемой темы и др.

Решение проблемных задач и ответ на проблемные вопросы осуществляет преподаватель (иногда прибегая к помощи студентов, организуя обмен мнениями). При этом он демонстрирует логику, методику, приемы умственной деятельности, исходящие из диалектического метода познания сложных явлений.

Преподаватель предварительно отбирает учебный материал, разрабатывает «сценарий» лекции, реализуя следующие ступени:

1) анализ и отбор основного ключевого материала, который составляет логический костяк курса;

- 2) выбор основных проблем и трансформация их в проблемные ситуации (не больше 3–4);
- 3) продумывание логики и методики разрешения каждой проблемной ситуации;
- 4) компоновка всего лекционного содержания в целостную систему знаний и его методическое обеспечение;
- 5) «проигрывание» лекции вслух или «про себя», прогнозирование успешности применения методических приемов активизации внимания и мышления слушателей;
- 6) корректировка и окончательная подготовка содержания и методики изложения лекционного материала.

На лекции проблемного характера студенты находятся в постоянном процессе «созмышления» с преподавателями в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемной лекции.

Приёмы построения проблемной лекции:

- постановка проблемных вопросов в начале занятия;
- ознакомление с историей развития проблемы и поиском путей ее разрешения в науке и на практике;
- ознакомление с методами науки и практическими способами решения проблемы;
- формулирование проблемно-риторических вопросов по ходу занятия;
- привлечение студентов к участию в обсуждении, поиске или исследовании;
- стимулирование самостоятельности и представление возможности выразить собственную позицию и свое отношение к способам решения обсуждаемой проблемы;
- привлечение к изучению нового опыта решения проблемы.

Охарактеризуем этапы построения проблемной лекции (табл. 11, 12).

Рассмотрим каждый из этапов построения проблемной лекции с точки зрения его цели, путей реализации, возможного результата и соответствующих им возможных изменений в развитии и совершенствовании личностно-профессиональных качеств студентов.

Таблица 11

Соотношение этапов построения проблемной лекции с элементами проблемно-структурированного блока

Этапы построения проблемной лекции	Элементы проблемно-структурированного блока
1. Актуализация опорных знаний	Организация проблемной ситуации
2. Анализ проблемного задания	
3. Вычленение проблемы	
4. Выдвижение всевозможных предположений	Выдвижение гипотезы
5. Сужение поля поиска	
6. Доказательство рабочих гипотез	Доказательство гипотезы
7. Проверка правильности решения	Выводы

Таблица 12

Характеристика этапов построения проблемной лекции

Этап	Путь реализации	Результат	Спектр изменений личности студента
1. Актуализация опорных знаний. <i>Цель – вспомнить и актуализировать имеющиеся знания. Что мы знаем или должны знать?</i>	Фронтальный опрос, рассказ-вступление, решение задачи, индивидуальный устный ответ с последующими необходимыми уточнениями и добавлениями	Наличие у студентов опорных знаний, необходимых для осмысленного восприятия противоречий	Формируется умение соотносить ответы с образцом, четко формулировать ответы, управлять своим вниманием; развивается стремление к взаимопомощи и оказанию поддержки
2. Анализ проблемного задания. <i>Цель – понять начальные условия. Почему это происходит?</i>	Коллективное обсуждение, изложение преподавателя, постановка проблемного опыта	Понимание существования, наличия какого-то несоответствия	Формируется умение ответственно относиться к своей позиции и сопоставлять ее с позицией другого, корректировать свою точку зрения

Продолжение табл. 12

Этап	Путь реализации	Результат	Спектр изменений личности студента
<p>3. Вычленение проблемы. <i>Цель</i> – выявление сути противоречия. <i>В чем наше затруднение?</i> <i>Что мы не знаем?</i></p>	<p>Изложение преподавателем, индивидуальные суждения выступления, коллективное обсуждение</p>	<p>Вербальная формулировка проблемы</p>	<p>Формируется развитие логического мышления, вербализация перехода от анализа противоречия к поиску направления его разрешения; самостоятельность суждений, развитие навыков интеллектуального взаимодействия с партнерами по образовательному процессу</p>
<p>4. Выдвижение всевозможных предположений. <i>Цель</i> – выдвижение предположений по решению проблемы. <i>Как можно ответить на вопрос, какие могут быть гипотезы?</i></p>	<p>Предложения, выдвинутые преподавателем (изложение); индивидуальные суждения; групповая работа</p>	<p>Наличие ряда гипотез</p>	<p>Проявляется гибкость мышления, формируется умение мысленно проследить путь решения, аналитико-прогностические умения</p>
<p>5. Сужение поля поиска. <i>Цель</i> – проработать каждое из выдвинутых предположений с целью отсева неперспективных. <i>Какие гипотезы неперспективны?</i> <i>Какие более перспективны?</i></p>	<p>Изложение-рассуждение преподавателя, индивидуальные суждения, коллективное обсуждение</p>	<p>Сужение поля поиска решения, определение рабочей гипотезы</p>	<p>Формируется умение делать эскизный проект решения проблемы, анализировать перспективность гипотез, определять недостатки и достоинства предположений, несмотря на их авторство</p>

Продолжение табл. 12

Этап	Путь реализации	Результат	Спектр изменений личности студента
6. Доказательство рабочих гипотез. <i>Цель</i> – доказать рабочую гипотезу. <i>Какое теоретическое или практическое обоснование мы можем предложить? Как доказать справедливость выдвинутой гипотезы?</i>	Доказательство гипотезы самим преподавателем (мини-лекция, объяснение), коллективное доказательство под руководством преподавателя (фронтальная беседа)	Наличие стройной системы доказательства и уяснение ее сути	Формируется умение формулировать и выстраивать логику доказательства, конструировать цепочку причинно-следственных связей, выстраивать свою позицию и быть готовым к ее коррекции или замене
7. Проверка гипотез. <i>Цель</i> – осуществить рефлексию проделанной работы, сделать вывод. <i>Как проверить правильность решения? (Как доказать правильность доказательства?)</i>	Задания на поэтапную проверку правильности выполненных действий, сопоставление начальных условий с характером и содержанием решения и т. д.; упражнения на проверку правильности вывода путем переноса его на другие, аналогичные исходной, ситуации	Убедительность в правильности полученного вывода	Формируется способность к объяснению, оценке собственных действий, убежденность

 **Лекция-дискуссия**

Лекция-дискуссия – разновидность проблемной лекции, обеспечивающая интенсивность и эффективность процесса восприятия за счет активного включения студентов в коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ее решению.

Лекция-дискуссия используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения даже в науке, социальной, политической жизни, производственной практике и т. д. Она построена на принципе «позиционного противостояния», ее цель – не столько решить проблему, сколько побудить студентов задуматься над проблемой, осуществить «инвентаризацию» своих представлений и убеждений, уточнить и обозначить свою позицию; научить аргументированно отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью.

В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству преподавателя каждый студент получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же ситуаций.

Особенности подготовки и проведения

Преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы слушателей на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами. Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность студентов и позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы (потока), используя режиссуру в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов.

Эффект достигается лишь при соответствующем подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею. Выбор вопросов для обсуждения должен осуществляться преподавателем в зависимости от степени подготовленности студентов и тех конкретных дидактических задач, которые он ставит.

Особенности проведения данного вида лекции определяются особенностями метода – *дискуссии*.

Условия эффективного проведения дискуссии в общем виде следующие:

- информированность и подготовленность участников дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений;
- правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание;
- корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента;
- установление регламента выступления участников;
- полная включенность группы в дискуссию, участие каждого студента в ней, для чего необходимо привлечь студентов к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных, затем проблемно сформулировать тему дискуссии, чтобы у студентов возникло желание ее обсуждать;
- особая позиция преподавателя как руководителя дискуссии, которая заключается в стимулировании обсуждения, консолидации мнений, подведении результатов работы. Личная позиция преподавателя по обсуждаемой проблеме не должна доминировать, хотя он может выступить в роли рядового участника дискуссии, не навязывая студентам свою точку зрения.

Подготовка преподавателя и студентов к дискуссии

По степени управления различают следующие дискуссии: *свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые*. Дискуссии, применяемые в процессе обучения, являются преимущественно управляемыми преподавателем или студентом (при условии его готовности к ее организации).

Основные шаги при подготовке к дискуссии:

- выбор темы дискуссии, которая определяется целями обучения и содержанием учебного материала. При этом на рассмотрение студентов выносятся темы, имеющие проблемный характер, содержащие в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки обучающихся. Целесообразно предложить студентам

на выбор несколько вариантов проблем, связанных с конкретной учебной темой. В ситуации выбора происходит принятие студентами темы как значимой для себя, возникает мотивация к ее активному обсуждению;

– тема разбивается на отдельные вопросы, которые сообщаются студентам. Указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Организуется самостоятельная работа студентов.

Проведение дискуссии

Выделяется несколько *этапов дискуссии*.

I этап – введение в дискуссию:

- формулирование проблемы и целей дискуссии;
- создание мотивации к обсуждению – определение значимости проблемы, указание на нерешенность и противоречивость вопроса и т. д.;
- установление регламента дискуссии и ее основных этапов;
- совместная выработка правил дискуссии;
- выяснение однозначности понимания темы дискуссии, используемых в ней терминов, понятий.

Приемы введения в дискуссию:

- предъявление проблемной производственной ситуации;
- показ DVD-сюжета;
- демонстрация материалов (статей, документов);
- ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему;
- постановка проблемных вопросов;
- альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

II этап – обсуждение проблемы: обмен участниками мнениями по каждому вопросу. *Цель этапа* – собрать максимум мнений, идей, предложений, соотнося друг с другом.

Обязанности преподавателя (ведущего):

- следить за соблюдением регламента;

- обеспечить каждому возможность высказаться, поддерживать и стимулировать работу наименее активных участников с помощью вопросов: «А как считаете вы?», «Вы удовлетворены таким объяснением?», «Вы согласны с данной точкой зрения?», «Нам очень бы хотелось услышать ваше мнение» и т. д.;
- не допускать отклонений от темы дискуссии;
- предупреждать переход дискуссии в спор ради спора;
- следить за тем, чтобы дискуссия не переходила на уровень межличностного противостояния и конфликта;
- стимулировать активность участников в случае спада дискуссии.

Приемы, повышающие эффективность группового обсуждения:

- «уточняющие вопросы»: побуждают четче оформлять и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите, что...?», «Как вы докажете, что это верно?»);
- «парафраз»: повторение ведущим высказывания, чтобы стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что...», «Я так вас понял?»);
- «демонстрация непонимания»: побуждает студентов повторить, уточнить суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»);
- «сомнение»: позволяет отсеивать слабые и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что говорите?»);
- «альтернатива»: ведущий предлагает другую точку зрения, акцентирует внимание на противоположном подходе;
- «доведение до абсурда»: ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;
- «задевающее утверждение»: ведущий высказывает суждение, заведомо зная, что оно вызовет резкую реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное суждение и изложить свою точку зрения;
- «нет-стратегия»: ведущий отрицает высказывания участников, не обосновывая свое отрицание («Этого не может быть»).

III этап – подведение итогов обсуждения:

- выработка студентами согласованного мнения и принятие группового решения;

- обозначение ведущим аспектов позиционного противостояния и точек соприкосновения в ситуации, когда дискуссия не привела к полному согласованию позиций участников. Настрой обучающихся на дальнейшее осмысление проблемы и поиск путей ее решения;
- совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу.

◆ «Лекция вдвоем»

«Лекция вдвоем» – разновидность проблемной лекции, в которой изложение материала происходит в диалоге двух преподавателей по заранее разработанному сценарию.

В данном виде лекции реализуются принципы проблемности и диалогического общения. Это – работа двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. Участниками могут быть представители различных научных школ; теоретики и практики, сторонники и противники того или иного подхода.

Виды «лекции вдвоем»:

- *предметная «лекция вдвоем»*: читается преподавателями одной учебной дисциплины;
- *межпредметная «лекция вдвоем»*: проводится преподавателями двух различных дисциплин.

Особенности подготовки и проведения

Проведение «лекции вдвоем» базируется на основе двух подходов: чтение лекции на «контрасте» (на различных точках зрения) или на взаимодополнении.

Подготовка к проведению «лекции вдвоем» предполагает:

- выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречие, разные точки зрения или высокая степень сложности;
- подбор двух преподавателей, совместимых психологически и интеллектуально (стиль мышления, способы мышления и пр.);
- разработку сценария чтения лекции, основными элементами которого являются фиксация блоков содержания

- (проблематика высказываний), распределение по времени, режиссура;
- совокупность педагогических ситуаций и ролей преподавателей;
- прогноз того, что может сказать аудитория.

◆ Лекция-интервью

Лекция-интервью – разновидность «лекции вдвоем», в основе которой лежит педагогическая коммуникация по принципу интервью.

Особенности подготовки и проведения

Проводят два преподавателя, которые заранее готовят сценарий, где формулируются вопросы к студентам, оговариваются ответы, а также кто из преподавателей будет их задавать и отвечать. В ходе занятия студентам предлагается ответить на вопросы. Если студенты неполно или неточно отвечают на вопросы, один из преподавателей продолжает мысль студента, дополняет информацию. При подведении итогов занятия анализируется активность студентов в освоении содержания.

Подобные лекции могут проходить при закреплении материала, при первом знакомстве со студентами или в качестве зачета.

◆ Лекция-провокация

Лекция-провокация (лекция с запланированными ошибками) – это разновидность проблемной лекции, в которой преподаватель излагает материал, стимулируя познавательную деятельность студентов за счет активизации контролирующей функции.

Специфика лекции-провокации в том, что при изложении ее содержания преподаватель допускает специальным образом сконструированные ошибки, которые студенты должны найти и исправить.

Особенности подготовки и проведения

Преподаватель во вступительной части объявляет тему занятия и сообщает о наличии ошибок в излагаемом материале (число ошибок не называется). Ошибки бывают разных видов: содержательные, логические, поведенческие, мировоззренческие, методические и т. д. Количество ошибок определяется подготовленностью

студентов, характером и содержанием лекции. Преподаватель имеет перечень этих ошибок на бумажном или электронном носителе, чтобы предъявить их в конце занятия студентам. При этом он объявляет, что после окончания лекции у них будет возможность сравнить свои результаты с лицевой стороной этого плаката.

Студенты по ходу проведения лекции должны будут выявить все запланированные ошибки и отметить их в конспекте. За 15–20 мин до окончания лекции осуществляется изложение выявленных слушателями ошибок с подробным их анализом и обоснованием верного ответа.

Гарантией правильности усвоения учебной информации служит опора на психологический «закон края»: в конце лекции уточняется правильное понимание материала, причем правильные ответы рекомендуется подчеркивать или обводить. Лекция с «запланированными ошибками» позволяет активизировать внимание слушателей (все хотят выглядеть компетентными), учит их формулировать ответы, контролирует их подготовленность к профессиональной деятельности.

Особой разновидностью данного вида лекции может быть *лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок*, которая выстраивается в логике появления типичных ошибок молодых специалистов на первых этапах самостоятельной профессиональной деятельности и привлечением самих студентов к объяснению причин их возникновения и поиску путей преодоления. С их помощью преподаватель формирует у студентов коллективное понимание не только специфики, но и сложности будущей профессиональной деятельности.

Лекцию-провокацию целесообразно проводить как итоговое занятие.

◆ Лекция-исследование

Лекция-исследование – разновидность проблемной лекции, в которой преподаватель при изложении содержания представляет, как осуществлялся научный поиск решения соответствующей проблемы.

Особенности подготовки и проведения

Во введении преподаватель ставит общую познавательную задачу так, чтобы представить студентам учебную проблему в целом и сориентировать их на совместное с преподавателем выделение основных вопросов, положений темы, требующих дальнейшего раскрытия и исследования.

Общая задача в процессе лекции уточняется и углубляется с помощью частных познавательных задач по основным направлениям темы.

На узловых этапах лекции используются, как правило, 4–6 проблемных вопроса, 7–9 и более проблемных заданий, каждое из которых – ступень в решении основной проблемы, конкретизация ее положений, выявление существенных связей и отношений.

Подача фактического материала, сообщение информации организуются таким образом, чтобы у студентов возникали вопросы по приведенным данным несколько раньше, чем их сформулирует преподаватель в виде задачи на обобщение.

Преподаватель должен обеспечить усвоение студентами не только теоретической части лекции, но и раскрыть способы, приемы научного поиска, содержательного рассуждения, методику подачи и исследования фактического материала.

В заключительной части лекции, завершающей тему, целесообразно наиболее широко использовать контрольные вопросы, логические и практические задания в целях контроля, определения уровня усвоения, понимания наиболее важных, стержневых положений, имеющих методологическое значение для дальнейшей углубленной самостоятельной работы. Кроме того, этим проверяется уровень усвоения и умения работать с проблемой для ее углубленной самостоятельной проработки и совершенствования навыков исследовательской деятельности обучающихся.

◆ Лекция-ситуация

Лекция-ситуация – лекция, в которой изложение материала построено на принципе проблемности и предполагает использование знаний в решении конкретных ситуаций, проблем.

Особенности подготовки и проведения

Лекция-ситуация активизирует самостоятельность студентов, их познавательную деятельность и профессиональную мотивацию в решении конкретных ситуаций.

Требования к ситуации:

- текст должен содержать минимум признаков, необходимых для правильного решения;
- конкретные профессиональные ситуации не должны носить опережающий характер;
- документы, включенные в текст ситуации, должны быть подлинными;
- включение «информационного шума»;
- составление на каждую ситуацию правильного ответа (решения, эталона).

Содержание лекции-ситуации строится по схеме:

- теоретические проблемы (информация преподавателя);
- пример в виде ситуации (приводит преподаватель);
- решение ситуации (решают студенты);
- неоднократное повторение данной схемы.

◆ Контекстная лекция

Контекстная лекция – вид лекции, в которой усвоение информации происходит в контексте профессиональных действий и поступков в ходе совместного анализа и решения профессиональных ситуаций.

Контекстная лекция задает последовательный переход от «просто» передачи информации до активного освоения содержания лекции с включением механизмов погружения студентов в научный, профессионально-практический и жизненный контекст через конкретные ситуации.

Особенности подготовки и проведения

Контекстная лекция построена на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой будущей профессиональной деятельности.

Содержание лекции отбирается с учетом *принципов:*

- 1) единства мотиваций содержательной и процессуальной сторон обучения;

2) понимания личностного смысла предлагаемой новой информации и процесса ее освоения;

3) научной и профессиональной ориентации учебно-профессиональных ситуаций.

В содержании должны отражаться не только понятия, законы, теории и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, методы познания, которыми она пользуется. В основу содержания и логики чтения такой лекции закладывается системная основа предмета науки, логика системного раскрытия этого учебного предмета.

При подготовке к контекстной лекции проектируется деятельность студентов по усвоению содержания через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы практических или профессиональных задач.

Данный вид лекции требует диалога педагога и студентов, чему способствует размещение студентов в виде амфитеатра.

◆ Контекстно-информационная лекция

Контекстно-информационная лекция – разновидность контекстной лекции, которая выстраивается в логике перехода от одной практической ситуации к другой (не обязательно из сферы будущей профессиональной деятельности) при постановке и показе разных способов разрешения поставленной перед аудиторией проблемы практического плана в рамках читаемого курса.

Особенности подготовки и проведения

Чтение такой лекции сопровождается описанием, показом или визуальной демонстрацией практических ситуаций, объяснением причин и источников возникновения такого рода ситуаций, сравнительным анализом используемых средств, методов и технологий с опорой на результаты специальных научных исследований и инновационный опыт специалистов.

◆ Контекстно-научная лекция

Контекстно-научная лекция – разновидность контекстной лекции, которая выстраивается в логике раскрытия научных фактов при анализе методов и результатов специальных исследований и проводимых экспериментов, а также непосредственным

включением студентов в моменты проведения опытов или экспериментов, демонстрируемых на лекции.

Особенности подготовки и проведения

Преподаватель организует приобщение студентов к результатам научного поиска, раздвигает границы научно-информационного поля, учит анализировать и структурировать научную информацию, расширяет представление о значимости науки и научных исследований для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности.

◆ Контекстно-профессиональная лекция

Контекстно-профессиональная лекция – разновидность контекстной лекции, в которой при изложении содержания отражается логика появления проблемных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности специалиста и применение самых эффективных методов или технологий их разрешения с опорой на опыт специалистов и/или научные разработки.

◆ Лекция с применением кейс-метода

Лекция с применением кейс-метода – разновидность контекстной лекции, в которой при изложении содержания представляются способы решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Особенности подготовки и проведения

Подготовка и методика использования кейса в учебном процессе выстраивается с учетом этапов кейс-технологии.

Преподаватель создает кейс: определяет цель кейса согласно тематике лекции, подбирает события (ситуации, факты) реальной жизни и практики конкретных людей, создает проблемные ситуации и на их основе выстраивает содержание лекции, учебные задачи и упражнения для студентов.

На этапе обработки информации классифицируются и анализируются имеющиеся факты для восприятия общей картины типичных явлений или событий. Числовая информация приводится в виде таблиц, графиков, диаграмм, в том числе и электронных. При подготовке кейса важно использовать

современные информационные средства (СМИ, компьютерные словари, базы данных, доступные через различные системы коммуникации).

Далее отбирается форма представления кейса, в зависимости от которой могут быть использованы как средства создания электронных мультимедийных презентаций, так и настольные издательские системы.

На учебном занятии преподаватель, осуществляя презентацию кейса, представляет учебное содержание,. Студентам предлагается принять участие в обсуждении кейса, ответить на вопросы или выполнить задания.

◆ Лекция с применением техники обратной связи

Лекция с применением техники обратной связи — лекция, в которой при изложении материала преподаватель может с помощью технических устройств получать ответы всей группы слушателей на поставленный им вопрос.

Особенности подготовки и проведения

Для проведения данной лекции требуются специально оборудованные аудитории для программированного обучения, так как необходимо наличие у каждого студента ПК, связанного с компьютером преподавателя.

Вопросы задаются в начале и конце изложения каждого раздела лекции. В первом случае, для того чтобы узнать, как студенты ориентируются в проблеме. Если они в целом правильно отвечают на вводный вопрос, преподаватель может ограничить изложение лишь кратким тезисом и перейти к следующему разделу лекции. Если число правильных ответов ниже желаемого уровня, он читает соответствующий раздел лекции, после чего задает студентам новые вопросы, которые предназначены уже для того, чтобы выяснить степень усвоения только что изложенного материала.

При неудовлетворительных результатах контрольного опроса преподаватель возвращается к уже прочитанному разделу, меняя при этом методику подачи материала.

Визуальная лекция (видеолекция)

Визуальная лекция – лекция, в которой информация предъясняется не в форме устного изложения преподавателем, а с помощью визуальной (зрительной) наглядности.

Особенности подготовки и проведения

Текст записывается на видеопленку. Методом нелинейного монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Подобные дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают её более живой и привлекательной для студентов. Несомненным достоинством такого способа подачи теоретического материала является возможность прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к наиболее трудным местам. Видеолекции могут быть доставлены в учебные центры на видеокассетах или компакт-дисках.

Преподаватель демонстрирует учебные видеозаписи (кино-, теле- и видеофрагменты, слайды, блоки информации на дисках) и комментирует их содержание. Проверка усвоения учебной информации предлагается в виде визуальных задач: «Дополните изображение...», «Посмотрите и найдите, определите, запишите, докажите...».

Условия создания видеолекции

1. Определить возможность использования видеолекции для усвоения данного содержания и достижения задач.
2. Установить реальное время показа отдельных кадров и лекции в целом.
3. Лекция строится по принципу взаимосвязанных фрагментов, сочетающих историко-архивные и документальные материалы, фрагменты из научно-популярных кинофильмов, изображения опорных схем, иллюстраций, сопровождающих текст рисунков.
4. Выстроить видеоряд с учетом механизмов зрительного и слухового восприятия: цветовую гамму; наличие символического изображения учебной информации; музыкальное сопровождение; присутствие ведущего и закадрового комментария, их характеристики.

5. Обозначить отдельные кадры с учетом их композиционных особенностей (пространственное, световое, звуковое, ракурсное решение).

6. Обеспечить взаимосвязь нескольких процессов:

- восприятие динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранение в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственных элементов медиаобраза;
- прогнозирование, предчувствие вероятности того или иного явления в медиатексте.

7. Учесть форму предъявления лекции:

- индивидуально – для самостоятельного изучения темы;
- как разновидность аудиторного учебного занятия;
- фрагментарно – на других видах занятий (традиционной лекции, практическом занятии, семинаре).

◆ Лекция-шоу (лекция-иллюстрация)

Лекция-шоу (лекция-иллюстрация) – вид лекции, в которой изложение содержания характеризуется взаимодополнением устной речи и визуальных изображений.

Визуализация – это перевод информации из устной в наглядную, т. е. в новый объект творческого характера, который непосредственно связан со смыслом и содержанием лекционного материала.

Особенности подготовки и проведения

Преподаватель конструирует визуальную информацию как изображение для сопровождения устной речи или как визуальные схемы, символы, образы, которые становятся в лекции-шоу доминантой при развертывании учебного материала.

При подготовке лекции важно владеть техникой работы с графической информацией.

Для лекции готовится не менее 20 кадров. Каждое изображение закладывается в рамку, создавая иллюзию экрана. Основная информация задается в центре экрана, второстепенная – начиная с верхнего левого угла через центр в правый нижний угол (учитывая «золотое сечение»). К каждому кадру подбирается цветовая гамма,

соответствующая содержанию. Важно максимально учитывать особенности используемой техники.

Лекция-шоу может носить иллюстративный и информационный характер, или быть смешанной. Если основная информация представляется в виде изображения, рисунки являются информационными; если они дополняют устную речь преподавателя, то становятся иллюстрацией к проблеме. Если изображения передают информацию и иллюстрируют ее, это смешанный тип.

◆ Лекция с «текстовыми кадрами»

Лекция с «текстовыми кадрами» (Л.И. Петрова, Л.Н. Кутергина [11]) – лекция, обеспечивающая использование в учебном сообщении два вида речи (устной и письменной). В письменной речи в обобщенной форме представлены основные положения рассматриваемого аспекта. При этом роль преподавателя заключается в объяснении, конкретизации, доказательстве в развернутом виде данных положений.

Особенности лекции с «текстовыми кадрами»

Материал показан тремя уровнями «текстовых кадров»: первый уровень репрезентирует основной план лекции; второй – определяет содержание главных вопросов; третий – указывает первостепенное направление развития мысли лектора.

При использовании «текстовых кадров» вставляют элементы беседы: преподаватель ставит перед аудиторией задачу сделать выводы самостоятельно, а затем эти выводы уточняет.

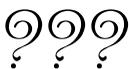
Лекция с «текстовыми кадрами» позволяют сократить время, необходимое для усвоения определенного объема информации, за счет оптимизации общения преподавателя со студентами.

Включение в текст лекции визуального материала делает мысль лектора более зримой, создавая эмоциональный фон и облегчая оперирование информацией, что дает возможность управлять работой студентов, а студентам быстрее воспринимать логику материала.

◆ **Мультимедиалекция**

Мультимедиалекция — вид лекции, в ходе которой при изучении лекционного материала студенты используют интерактивные компьютерные обучающие программы.

Это учебные пособия, в которых теоретический материал благодаря использованию мультимедиасредств структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в таких программах достигается не только за счет содержательной части и дружеского интерфейса, но и путем использования, например, тестирующих программ, позволяющих обучающемуся оценить степень усвоения им теоретического учебного материала.



Вопросы для самоконтроля

1. Какие виды лекций обеспечивают реализацию технологии проблемного обучения?
2. Какие виды лекций обеспечивают реализацию игровых технологий обучения?
3. Каковы разновидности проблемных лекций и особенности их проведения?
4. В чем заключается специфика лекции-консультации? Охарактеризуйте особенности ее разновидностей.
5. В чем отличие «лекции вдвоем» от лекции-интервью? Приведите пример.
6. В чем состоит отличие видео-лекции от лекции-иллюстрации? Приведите пример.
7. Какие виды лекций, выстроенные в контексте профессиональных действий, обеспечивают усвоение знаний студентов в решении конкретных ситуаций, проблем? В чем их основное отличие?
8. Каковы особенности проведения лекции-провокации?
9. Каковы преимущества лекции с применением техники обратной связи?
10. Каковы особенности подготовки и проведения лекции с применением кейс-метода?



Рекомендуемая литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – С. 103–104.
2. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 194 с.
3. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М., 2001. – 272 с.
4. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
5. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – М. : Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
6. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
7. Панина, Т.С. Современные способы активного обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
9. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
10. Петрова, Л.И. Методическое обеспечение Болонского процесса в вузе (педагогический аспект) / Л.И. Петрова, Л.Н. Куртергина. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 649 с.
11. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 468 с.
12. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

2.2. Виды нетрадиционных семинарских занятий

Одной из основных организационных форм учебной деятельности в высшей школе являются *семинарские занятия*, которые формируют исследовательский подход к изучению учебного

и научного материала. Главная цель семинаров – обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, их методологическая и методическая проработка.

Семинарские занятия представляют вторую ключевую разновидность аудиторной работы. Место и роль семинара в учебном процессе определяется тем, что это активная форма освоения учебного материала, позволяющая осуществить обратную связь преподавателя с аудиторией, проверить работу студентов и ее результативность. Тем не менее семинарское занятие отнюдь не сводится к проверке знаний в ходе опроса, потому что семинар выступает способом расширения и совершенствования знаний и умений студентов. Само слово «семинар» переводится с латинского как «рассадник знаний», кооперативная форма обучения, где конечный результат складывается из суммы усилий участников. В принципе даже будучи не готовым к занятию, студент должен после его проведения иметь представление о рассматриваемых там вопросах, ориентироваться в них.

Семинары стимулируют регулярное изучение студентами литературы, усиливают внимание к лекционному курсу, закрепляют знания, полученные на лекциях и при подготовке к семинару, расширяют их во время обсуждения материала на занятиях, прививают им навыки самостоятельного мышления и публичного выступления, полемики и дискуссии.

В ходе проведения семинаров преподавателю предоставляется возможность систематически проверять работу студентов, характер и успешность этой работы, направлять и помогать усваивать знания более эффективным способом. Он также может оценить доходчивость и убедительность своих лекций, внести необходимую корректировку, в ходе прямого непосредственного общения с аудиторией лучше узнать индивидуальные качества, склонности и способности студентов.

В высшей школе сложился ряд форм проведения семинаров, среди которых можно выделить следующие: устный опрос студентов по вопросам плана семинара, развернутая свободная беседа по вопросам плана, устные доклады студентов и заранее написанных отдельными студентами рефератов с последующим их обсуждением, теоретическая конференция

с выступлениями участников с самостоятельными докладами на общую тему.

Безусловно, самым малоинтересным и неэффективным является первый из них, напоминающий школьный урок с вызовом учеников к доске и мучительными попытками «вытянуть» из него какие-то следы домашнего задания.

Большой интерес вызывает развернутая беседа по плану, но такая форма возможна только при условии достаточно хорошо подготовленной и активной аудитории, когда преподаватель уверен, что поставленные вопросы действительно привлекут внимание и желание их обсуждать. В противном случае это выливается в опрос отдельных студентов.

Наиболее приближены к научным семинарам третья и четвертая формы – обсуждение докладов и письменных рефератов, гарантирующих углубленную работу нескольких студентов-докладчиков, авторов рефератов. Названные формы предполагают, что студентами при подготовке к выступлению или написанию текста реферата будет изучена соответствующая литература, а также приобретены навыки публичного выступления, дискуссии и ответов на вопросы. Однако при этом другие вопросы темы докладчиками не изучаются, а другие участники семинара надеются на докладчиков и зачастую не готовятся к занятию. Поэтому необходимо принять меры к вовлечению большего числа участников семинара в активное обсуждение – назначить не только докладчиков, но и содокладчиков, оппонентов.

Интерес вызывают и проводимые после освоения тематических разделов курса теоретические конференции со свободным участием студентов с докладами, написанными на выбранные ими самими темы. Такие конференции целесообразно организовывать не с одной группой, а с лекционным потоком. Формулировать тему конференции следует таким образом, чтобы в ней отражался научный аспект дисциплины. Кроме того, конференция – это своеобразный способ подведения итогов изучения всего курса или его раздела.

Подготовка к проведению семинарских занятий подразумевает комплекс мероприятий: составление планов семинарских занятий с их обсуждением и утверждением на кафедре, выбор

формы проведения семинаров, организацию консультаций для студентов, сообщение им основной и дополнительной литературы с краткой характеристикой содержания источников. Весьма важным является подготовка преподавателем плана-проспекта занятия, включающего вводное слово с постановкой задачи, тезисное содержание каждого вопроса семинара, дополнительные вопросы к аудитории, заключительное слово.

При всем многообразии форм проведения и функций, выполняемых семинаром, все они, так или иначе, подчинены *одной задаче – расширению и углублению знаний студентов*, что может быть достигнуто только при условии сотрудничества преподавателя с аудиторией, наличия доброжелательных и уважительных отношений. Подготовка и проведение семинаров тесно связаны с другими видами учебной работы и требуют от преподавателя глубоких теоретических знаний по существу излагаемой дисциплины, а также постоянного совершенствования своего педагогического мастерства, заинтересованного поиска новых форм работы. Только в этом случае семинар может быть эффективным способом освоения и усвоения знаний.

Проблемный семинар (семинар с элементами проблемности)

Проблемный семинар – это вид семинара, в ходе которого преподаватель с помощью специально подобранных проблемных ситуаций побуждает студентов самостоятельно рассуждать и активно искать ответы на поставленные вопросы.

Структурным элементом проблемного семинара является учебная проблема, проблемная ситуация или проблемный вопрос.

Особенности проведения

Выделяя узловые вопросы темы семинара, преподаватель последовательно объединяет их так, чтобы активизировать внимание студентов. Студентам предлагается решить одну или несколько взаимосвязанных проблемных ситуаций. Преподаватель должен обеспечить совместный поиск решений, их аргументацию. Поиск решения может осуществляться такими поисковыми методами, как эвристическая беседа, дискуссия, «мозговой штурм», учебное исследование и пр.

Преподаватель предъявляет проблемную ситуацию способом, адекватным ее содержанию и особенностям студентов.

Используются проблемные вопросы двух видов:

1) ориентирующие обучающихся на уяснение методологических выводов, которые следуют из содержания рассматриваемой на семинаре темы, а также на осмысление исторического опыта;

2) связанные с выработкой у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения теоретических сведений в качестве методологических принципов для анализа событий и явлений.

Проблемный семинар обеспечивает углубленное изучение предмета.

◆ Семинар с использованием «сократовского» метода обучения

Семинар с использованием «сократовского» (эвристического) метода обучения – разновидность проблемного семинара, в котором преподаватель побуждает студентов мыслить, вовлекая в вопросно-ответную беседу.

Задаваемый вопрос должен заставлять студентов постоянно размышлять, доказывать и отстаивать свои позиции, свои мысли. При этом важно создавать проблемную ситуацию, для решения которой необходимы индуктивные обобщения. Сущность «сократовского» метода заключается в самостоятельном определении обучающимися основных понятий и дефиниций, подлежащих усвоению.

Особенности проведения

Преподаватель создает проблемную ситуацию, для решения которой нужно индуктивные обобщения; организует беседу, в ходе которой рядом последовательных вопросов он изобличает студента в противоречиях.

Для подобных бесед характерны две *специфические черты*:

1) «сократовская индукция» – построение наводящих вопросов таким образом, что, отвечая на них, студент сам постепенно убеждается в неверности и несовершенстве ранее высказанных положений,

2) «сократовская ирония» – шутливо искаженная позиция преподавателя, подчеркивающего свое мнимое незнание обсуждаемого вопроса в противовес самоуверенности обучающегося.

Задаваемые вопросы должны стимулировать у студентов стремление размышлять, доказывать и отстаивать свои позиции, суждения. Вопросы строятся по принципу критического отношения к догматическим утверждениям.

Раскрытием противоречий устраняется мнимое знание, а беспокойство, в которое при этом ввергается ум, побуждает мысль обучающегося к поискам истины.

Преподаватель с помощью подобранных вопросов помогает студенту найти истинный ответ и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию обсуждаемого предмета.

Использование «сократовского» метода в ходе семинара позволяет выявить пробелы в знаниях студентов, повышает интерес к изучаемой дисциплине, способствует активному усвоению знаний, формирует и развивает навыки самостоятельной работы и ведения дискуссии.

◆ Семинар с использованием метода «мозговой атаки»

Семинар с использованием метода «мозговой атаки» – это вид семинара, в котором «мозговая атака» применяется как один из методических приемов или как самостоятельный метод его проведения.

Особенности проведения

Порядок подготовки и проведения определяются особенностями метода.

Этапы работы

1. Формулирование проблемы, подлежащей решению; определение условий коллективной работы, объявление правил поведения участников в поиске решения, формирование рабочих групп и постановка задачи.

2. «Мозговой атаке» может предшествовать «интеллектуальная разминка» – упражнение в быстром поиске ответов на заранее подготовленные вопросы ответов и решение нетиповых задач. В процессе разминки обучающиеся освобождаются

от воздействия сковывающих факторов, добиваются снятия психологических барьеров, стеснительности, боязни ошибок, а также учатся воздерживаться от критики выдвигаемых любых, пусть даже нелепых предложений.

3. Анализ выдвигаемых идей – изучение, сопоставление, оценка, отбор лучших идей экспертами.

4. Информация о результатах коллективной работы, оценка наилучших идей и их публичная защита, принятие решения.

Для работы на этапах семинара обычно вводятся следующие условия и правила:

- недопустима критика по поводу выдвигаемых идей на этапе их генерирования: мгновенная критика – враг идей, в каком бы виде она не проявлялась, в жестах, взглядах, мимике; это губит идею;
- в «мозговой атаке» все равны, нет приоритета и персонального авторства, не важно, кто сказал; важно, что сказано;
- творческий поиск направляется на генерирование оптимальной идеи для решения поставленной проблемы, уход в сторону не допускается;
- выдвигаемая идея формулируется четко и кратко;
- высказывания не должны дублировать друг друга и повторяться, но возможны и желательны комбинации, обобщение и развитие высказанных идей;
- синтез, критика, обоснование идеи проводятся в конструктивной форме – не группой, их выдвинувшей, а другой;
- выбираются рациональные идеи, но остальные не отбрасываются.

Организационные правила:

- обучающиеся разбиваются на группы: руководители, генераторы идей, аналитики идей;
- время выступления – не более 3 минут;
- все стремятся к установлению непринужденной атмосферы, благоприятной для генерирования идей.

◆ **Семинар с использованием метода «круглого стола»**

Семинар с использованием метода «круглого стола» — это вид семинара, в ходе которого применяется разновидность диалога «круглый стол», в процессе которого происходит мобилизация и активизация студентов (специалистов) на решении конкретных актуальных проблем.

«Круглый стол» может быть организован как один из методических приемов семинарского занятия, а также как самостоятельный метод его проведения.

Данный вид семинара реализует принцип коллективного обсуждения проблемы, умения соединить элементы доказательства и убеждения в ходе дискуссии, обеспечивает решение задач: наращивание информации, прогнозирование определенных проблем и возможностей их решения, укрепление позиций в проблемных вопросах; воспитание логической и творческой культуры ведения дискуссии и пр.

Особенности проведения

Порядок подготовки и проведения «круглого стола» определяется спецификой самого метода.

Этапы «круглого стола»

1. *Подготовительный этап*: выбор темы, подбор ведущего и участников, написание сценария, подготовка помещения и технических средств, информирование и консультирование участников.

В сценарии ориентировочно устанавливается возможная последовательность, содержание и регламент выступлений. Рекомендуются делать домашние заготовки и предусматривать применение стимулов на случай угасания или невозгорания дискуссии.

Заблаговременно сообщаются тема, время начала, продолжительность занятия. Обучающимся предлагается подготовить интересующие их вопросы в пределах темы. Особое значение придается оснащению места проведения — расположению по кругу или какому-либо другому, зрительно подчеркивающему равенство участников.

2. *Дискуссионный этап*. Ведущий называет тему (проблему), представляет обучающихся, знакомит аудиторию с их специализацией, определяет тезаурус, регламент, правила и порядок

работы (общую технологию занятия), осуществляет проведение «информационной атаки», организует выступление дискуссионных, ответы на дискуссионные вопросы, видео- или аудиозапись, подведение мини-итога по выступлениям и дискуссии, заключительных итогов; возможна выработка рекомендаций или решений.

В случае присутствия специалистов ведущий переадресовывает вопросы каждому из них.

3. *Постдискуссионный этап*: подведение итогов, обработка и расшифровка информации.

«Круглый стол» может проводиться с участием как преподавателей, специализирующихся на отдельных разделах учебной дисциплины, так и приглашенных для этих целей специалистов.

Ведущий «круглого стола» стремится обеспечить основные принципы известного полемического кодекса чести (взаимная интеллектуальная терпимость и доверие участников, объективность, искренность, активность, откровенность, определенный уровень эмоциональной напряженности, разумная доля юмора).

◆ Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций

Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций – это вид семинара, в котором преподаватель создает конкретные ситуации, взятые из профессиональной практики, а студенты должны осуществить глубокий анализ предложенной ситуации и практическое решение поставленной задачи.

Особенности проведения

Преподаватель должен определить сюжет, соответствующий теме занятия, выбрать вариант занятия и спроектировать ситуацию и форму ее предъявления.

Существует *три основных типа ситуаций*, с которыми обычно сталкивается специалист в профессиональной деятельности;

1) *стандартная ситуация* – часто повторяется при одинаковых обстоятельствах, имеет одни и те же источники, причины, может носить как положительный, так и отрицательный характер;

2) *критическая ситуация* – нетипична для данной профессиональной деятельности, неожиданна, застигает врасплох,

разрушает первоначальные расчеты, планы, может нанести моральный и экономический ущерб; требует немедленного вмешательства;

3) *экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие)* – уникальна, не имеет в прошлом аналогов, требует привлечения незапланированных материальных и человеческих ресурсов.

В практике применения метода анализа конкретной ситуации на семинаре обычно используются следующие *виды конкретных ситуаций*.

1. *Ситуация-иллюстрация* – демонстрация конкретного примера из практики, в котором проявляются закономерности и механизмы действий должностных лиц, типовые алгоритмы решения технических задач, эффективность использования методов, приемов руководства, обучения и воспитания. Студенту предлагается сформулировать вопрос или найти ответ на вопрос преподавателя.

2. *Ситуация-упражнение* – направлена на применение уже принятых ранее положений; осуществляется тренировка умений и навыков студентов в обработке или обнаружении конкретных данных, относящихся к исследуемой проблеме. Обычно не может быть разрешена без обращения обучающихся к специальным источникам информации, литературе, справочникам или результатам исследовательской работы. Обучающий эффект обеспечивается деятельностью всех участников семинара по ситуации. Для разрешения таких ситуаций студентам необходимо изучить справочные данные, произвести необходимые расчеты.

3. *Ситуация-проблема* – соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения. Заключает в себе проблемную задачу, которая реально стояла или стоит перед профессиональной практикой.

4. *Ситуация-оценка* – демонстрирует конкретные события и предъявляет примененные по ним меры. Студенту предлагается провести критический анализ принятых решений, оценить источники, механизмы, значение, следствие ситуации и конкретных мер, действия должностных лиц, реакцию коллектива. Опыт из такой ситуации извлекается путем оценки.

В начале занятия преподаватель предъявляет ситуацию и организует ее обсуждение и решение.

5. *Вопросы-задания к учебным ситуациям* (независимо от их содержания):

- Как вы оцениваете то, что произошло в предложенной вам ситуации?
- Насколько она типична?
- Приходилось ли вам сталкиваться с подобными явлениями? Какие ошибки и кем допущены в данной ситуации?
- Какова причина этих ошибок?
- Какие нормы, правила, законы нарушены?
- Какими директивными документами или нормативными актами должны были руководствоваться участники данной ситуации?
- Что посоветовали бы вы участникам ситуации, если бы оказались ее свидетелями?
- Кому и как следовало поступить? Как отреагировать? Какое принять решение?
- Какие решения, действия, шаги предприняли бы вы в данных обстоятельствах, если бы оказались непосредственным участником описываемых событий?
- Обоснуйте свои действия.

Преподаватель должен определить вопросы и задания к каждой конкретной ситуации, подготовить специфические задачи, следующие из содержания темы и ситуации. Задание к ситуации в среднем должно включать в себя не более пяти-семи вопросов. Практика показывает, что на семинарском занятии можно разрешить две-три такие ситуации.

При решении конкретной ситуации обучающиеся действуют, как в реальной практике: анализируют, используют свой опыт, применяют те способы, средства и критерии анализа, которые были усвоены в учебном процессе. При этом студенты зачастую сами обнаруживают, что некоторые точки зрения, критерии оценки, выбор решений, методы анализа, которые раньше считались ими правильными и достаточно надежными, оказываются неэффективными, а то и вовсе ошибочными.

◆ Семинар с применением кейс-метода

Семинар с применением кейс-метода — вид семинара, в котором преподаватель, используя кейсы, обеспечивает освоение студентами способов решения практико-ориентированных неструктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Особенности подготовки и проведения

Подготовка и методика использования кейса в учебном процессе выстраивается с учетом этапов кейс-технологии:

- создание кейса;
- формулирование цели кейса с учетом тематики занятия;
- подбор события (ситуации, факты) реальной жизни и практики конкретных людей;
- организация проблемных ситуаций и на их основе определение содержания, учебных задач и упражнений для студентов.

На этапе обработки информации классифицируются и анализируются имеющиеся факты для представления общей картины типичных явлений или событий. Числовая информация приводится в виде таблиц, графиков, диаграмм, в том числе и электронных. При подготовке кейса важно использовать современные информационные средства (СМИ, интернет-ресурсы, компьютерные словари, базы данных, доступные через различные системы коммуникации).

Далее отбирается форма подачи кейса, в зависимости от которой могут быть использованы как средства создания электронных мультимедийных презентаций, так и настольные издательские системы.

На учебном занятии преподаватель осуществляет презентацию кейса и организует студентов на обсуждение кейса или дискуссию по его содержанию.

После получения кейса студентами преподаватель, задавая вопросы, направляет их внимание на определенную информацию, рекомендует применять те или иные аналитические методы, добиваясь участия всех студентов в обсуждении. Преподаватель может завершить дискуссию, обозначив границы решения, найденного группой.

Например, в начале свободной дискуссии преподаватель традиционно задает вопрос: «Как вы думаете, какая здесь основная проблема?». Затем он выслушивает аргументы «за» и «против», контролируя процесс обсуждения, а не его содержание, ожидая в конце занятия письменного анализа кейса либо от каждого участника, либо от отдельных групп. Отчет сдается или по завершении занятия, или по истечении некоторого времени, что дает возможность участникам более глубоко и тщательно проработать информацию, полученную в ходе дискуссии.

На практике применяются так называемые «живые» и «мертвые» кейсы. К «мертвым» кейсам относятся те, в которых содержится вся нужная для анализа информация. Для «оживления» кейса необходим поиск дополнительной информации. Это позволит кейсу развиваться и оставаться актуальным в решении образовательных проблем длительное время.

◆ Семинар с использованием деловой игры

Семинар с использованием деловой игры — вид семинара, в процессе которого моделируется реальная деятельность специалиста в тех или иных искусственно воссозданных педагогических и производственных ситуациях, а также осуществляется выборка и принятие решений в условиях поэтапного, многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры.

Особенности проведения

В ходе семинара с использованием деловой игры решается сразу несколько познавательных и воспитательных задач. Ряд продуманных взаимосвязанных игротехнических приемов воздействует на такое интегральное качество личности, как ее готовность к конкретной практической деятельности. При этом учитывается, что у каждого участника деловой игры готовность к решению любой задачи определяется уровнем его интеллектуальных знаний и умений, степенью познавательной самостоятельности и отношением личности к предстоящей деятельности.

Основные этапы организации

В зависимости от понимания главной цели деловой игры, которая заключается в обучении студентов решать разные производственные (педагогические) задачи, проектировать программу действий студента в сложных ситуациях, моделировать ожидаемый результат, можно выделить следующие *этапы*:

- *информационный*, связанный с усвоением, запоминанием, обновлением, систематизацией готовой суммы профессиональных знаний, умений и навыков;
- *проблемный*, на котором происходит перевод теоретических знаний на язык практических действий;
- *поведенческий*, обеспечивающий принятие решений и программы действий в условиях конкретной ситуации на основе ее глубокого теоретического осмысления;
- *оценочный*, позволяющий выбрать и обосновать оптимальный вариант решения поведенческой программы. Такой целостный, многоступенчатый процесс создает надежную основу для увеличения самостоятельности в решении новых задач, для формирования творческой активности обучающихся. В этом случае роль преподавателя-руководителя приобретает качественно новую окраску, предъявляя повышенные требования к уровню его психолого-педагогической компетентности.

Характерные признаки деловых игр (В.Я. Платов):

- наличие общей цели всего игрового коллектива;
- воспроизведение процесса труда руководящих работников, специалистов предприятий и организаций;
- описание объекта игрового моделирования;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников игры, исполняющих те или иные роли (занимающих конкретные «должности»), имитирующие деятельность конкретного коллектива;
- реализация в процессе игры «цепочки решений»;
- подготовка участников будущей деловой игры.

Рассмотрим каждый из этих признаков.

Наличие общей цели всего игрового коллектива. Игровой коллектив решает конкретные учебные цели, с их формулирования

начинается описание каждой из предложенных игр. Однако отдельная игровая подгруппа (команда) может идти к реализации общей цели семинара через целый ряд подцелей. Это обусловлено уровнем подготовленности членов игровой группы к предстоящей игровой деятельности, степенью совпадения учебной и личной цели участников семинара и т. д. В качестве примера можно привести *цепочку подцелей*:

- обучить участников игры методике сбора и обработки информации для принятия решения, анализировать производственные (педагогические) ситуации, выявлять основные факторы и взаимосвязи, обусловившие то или иное педагогическое явление;
- выработать и закрепить у участников игры профессиональные навыки принятия решений;
- стимулировать проявление деловых и моральных качеств в условиях максимально приближенных к реальной деятельности специалиста;
- сформировать необходимые социально-профессиональные ориентации участников семинара.

Этот ряд можно продолжить; главное в том, чтобы каждая подцель не противоречила общей и успешность ее реализации обеспечивала бы подготовку участников игры к решению производственных задач.

Воспроизведение процесса труда специалистов. При разработке семинара с использованием деловых игр неукоснительно выполняется важное требование – моделировать процесс труда или отдельные его эпизоды.

Описание объекта игрового моделирования. Описание объекта игрового моделирования означает раскрытие основных условий и параметров жизнедеятельности объекта, уточнение целей, критериев оптимальности и ограничений при решении конкретной педагогической задачи, а также информации об участниках учебно-воспитательного процесса, времени и месте действия. При описании объекта игрового моделирования можно использовать два подхода: формальный и эвристический. Формальное описание может быть осуществлено на бумаге или с помощью ПК. Эвристический подход предполагает словесное описание объекта с указанием его качественных характеристик.

Распределение ролей между участниками семинара с использованием деловых игр. Каждый участник деловой игры должен иметь свою роль. При выполнении в игре обязанностей, обусловленных этой ролью, он не должен выходить за рамки правил, установленных в деловой игре. Разыгрывание спектакля происходит в конфликтной ситуации, сопровождающейся возникновением реакций у каждого человека-участника игры и требующей от него мобилизации профессиональных, интеллектуальных и психофизических способностей. Таким образом, любая роль в деловой игре приобретает личностную окраску. Это дает возможность обучать навыкам принятия решения в конфликтной ситуации, исследовать влияние личностного фактора, ориентации специалистов на определенный характер деятельности, на эффективность принимаемых ими решений. Деловые игры позволяют изучать деловые и моральные качества обучаемых в условиях, максимально приближенных к их реальной деятельности. В деловых играх допустимы роли любого уровня, групповое действие (как правило, малыми группами), привлечение некоторых участников деловой игры к организации игрового процесса в роли арбитров, экспертов, посредников, исполнение некоторых ролей электронными вычислительными машинами, при этом должна быть написана соответствующая программа ЭВМ, обеспечивающая работу участников деловой игры в режиме диалога.

Взаимодействие участников игры. Порядок взаимодействия участников игры обусловлен определенными функциональными обязанностями лица, в роли которого он выступает, установленными правилами игры, принятой в данной деловой игре системой оценивания деятельности участников. Взаимодействие участников проявляется на всех ее этапах: при уяснении задачи, анализе производственной (педагогической) ситуации, подготовке и выработке решений, защите собственных решений и обсуждении решений, принятых другими игровыми группами. Оно может осуществляться по разным уровням (если иметь в виду иерархическую структуру игрового комплекса). Взаимодействие на одном уровне может происходить в форме совместного обсуждения и согласования решаемых вопросов игроками, имеющими

одинаковые должности. Взаимодействие на разных уровнях означает сотрудничество обучаемых, находящихся в игре на разных должностных уровнях (отдача и исполнение приказов и распоряжений и т. д.), а также взаимодействие их с преподавателем-руководителем деловой игры. Характер взаимодействия участников игры между собой и с руководителем игры может быть различным. В одних деловых играх, например, правом обращаться к руководителю игры (с любыми вопросами) обладает только «руководитель». Только он докладывает принимаемые группой решения, защищает их, выдвигает аргументы против решений, вырабатываемых остальными игровыми группами. Есть игры, в которых характер взаимодействия более «демократичен», все участники игры могут выдвигать свои решения и обосновывать их, все могут выступать с критикой решений, принятых другими.

Реализация в процессе игры «цепочки решений». При воспроизведении в деловой игре процесса принятия решений обязательно реализуется «цепочка решений», т. е. ряд последовательных решений, учитывающих результаты предыдущих. Прорабатываемая в деловой игре «цепочка решений» должна состоять не менее чем из трех звеньев: принятие исходного решения; получение информации о результатах решения и принятие решения на втором этапе; получение информации о результатах решения на втором этапе и принятие решения на третьем этапе.

Подготовка участников к семинару с использованием деловых игр. Деловая игра требует от участников соответствующих знаний и навыков. Студенты знакомятся с объектом игрового моделирования, исходными данными, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. На подготовительном этапе проводится решение контрольных задач, позволяющих определить степень готовности обучаемых, а также организуется «репетиция» деловых игр, т. е. упрощенный вариант предстоящей игры. «Репетиция» помогает настроить участников на активную деятельность, снять психологический барьер предубежденности против данного метода обучения, пояснить и продемонстрировать принципы оценивания деятельности игроков. Подготовка к игре включает комплектование игровых групп, выдвижение лидеров, распределение

ролей между участниками, изучение правил. Правила игры могут быть красочно оформлены и вручены участникам в виде памятки. Например, первое правило – в игре все равны, просьба «расстегнуть мундиры и снять погоны»; второе правило – для успешного сотрудничества рекомендуется выполнять несколько советов, данных Д. Карнеги: «Вникни, будь доброжелателен, не унижай, возвышай»; третье правило – строго следите за регламентом, действуйте в рамках полученной роли; четвертое правило – всегда помните о главной общей цели всего игрового комплекса.

◆ **Семинар с применением ролевой дискуссии
«Дидактический турнир»**

Семинар с применением ролевой дискуссии «Дидактический турнир» – это вид семинара, в котором студенты объединяются в ролевые подгруппы для защиты не субъективных взглядов на рассматриваемую проблему, а самой идеи. Студенты независимо от собственных взглядов пытаются найти объективные аргументы, доказывающие позитивные или негативные стороны решения проблемы.

Особенности проведения

Для проведения «Дидактического турнира» необходимо образовать четыре подгруппы.

Первая подгруппа будет представлять собой сторонников традиционных подходов к решению проблемы.

Вторая подгруппа включает «противников» рассматриваемой идеи.

Третья подгруппа – это инноваторы, то есть те, кто стремится сохранить лучшие традиции решения проблемы, а также ввести инновации и предложить пути обновления.

Четвертая подгруппа – эксперты, задача которых следить за точностью использования цитат или мыслей ученых, внесших определенный вклад в изучение обсуждаемой проблемы, замечать, насколько аргументировано строят свои доказательства участники дискуссии, отмечать наиболее оригинальные их суждения и разработки. Следует учесть, что студенты объединяются в ролевые подгруппы по интересам.

Прежде чем начать ролевую дискуссию, ведущий предлагает каждой из трех подгрупп представить свой «эпиграф», иллюстрирующий основную мысль высказываний, затем регламентирует продолжительность высказываний. Каждой подгруппе вручается по одному «микрофону» (под номером). У ведущего таймер (часы, секундомер). Обсуждают высказывания в течение двух, трех, пяти минут.

Ведущий объявляет, что включен первый микрофон. В соответствии с установленным регламентом представители одной из подгрупп лаконично высказывают свои соображения относительно обсуждаемой проблемы.

Ведущий контролирует время, объявляет о «включении» или «выключении» микрофонов, затем по очереди слово предоставляется членам остальных подгрупп. В среднем каждая подгруппа может высказаться 4–5 раз (общее время – 20 минут).

В заключительной части «Дидактического турнира» выступают эксперты и дают оценку работе каждой подгруппы: насколько четко, лаконично, убедительно, ярко прозвучали выступления оппонентов, аргументировано представлены доказательства, выбраны интересные примеры для иллюстрации своих доводов. Преподаватель подводит окончательные итоги.

◆ Семинар на основе метода проектов

Основные этапы проведения занятия

1. Исследовательский этап: поиск проблемы; определение студентами идеи собственного проекта, формулирование его цели, выбор и обоснование темы; анализ предстоящей деятельности и того, что должно получиться в результате проектной деятельности; выбор конструкции и материалов; разработка конструкторско-технической документации по организации рабочего места. Главная задача этого этапа – заинтересовать студентов и побудить их к проектной деятельности.

2. Технологический этап: анализ, отбор, группировка, обобщение собранной информации, проверка первоначальных гипотез; выполнение технологических операций, предусмотренных технологическим процессом; соблюдение технологической, трудовой дисциплины, норм охраны труда, экологической и технической безопасности; сборка изделия.

3. Заключительный этап: продумывание структуры и композиционного построения проекта, его оформления, формы общественной презентации; контроль и испытание изделия; экономическое обоснование, маркетинговые исследования; обзор всего проекта от начала до конца, осмысление его отдельных частей и всей совокупности в целом, выявление его преимуществ и недостатков (каждый участник проектной работы анализирует предшествующие стадии, оценивает их и вносит коррективы с целью улучшения проекта).

4. Презентационный этап: защита проекта, в процессе которой исполнители должны быть готовы к обоснованному пояснению любых аспектов информационных, знаниевых или процессуальных, связанных с различными этапами его реализации; экспертная оценка; подведение итогов.

Учебный творческий проект состоит из пояснительной записки и самого продукта (услуги).

В пояснительной записке должны быть отражены:

- выбор и обоснование темы проекта, историческая справка по проблеме проекта, генерирование и развитие идей, построение опорных схем размышления;
- описание этапов конструирования объекта;
- выбор материала для объекта, дизайн-анализ;
- технологическая последовательность изготовления изделия, графические материалы;
- подбор инструментов, оборудования и организация рабочего места;
- охрана труда и техника безопасности при выполнении работ;
- экономическое и экологическое обоснование проекта и его реклама;
- использование литературы;
- приложение (эскизы, схемы, технологическая документация).

Технологическая деятельность преподавателя в работе над проектом

1. Разработка проектного задания. Преподаватель определяет учебные, воспитательные, развивающие цели будущей проектной работы, формулирует идею, формулирует проблему, требующую

разрешения, но при этом не навязывает собственной точки зрения, а руководствуется мнением студентов.

2. *Выбор темы проекта.* Преподаватель выступает координатором процедуры выбора темы проекта, консультантом по вопросам целесообразности, реальности и ее соответствия учебно-воспитательным целям.

3. *Выделение подтем.* Преподаватель сам или совместно со студентами вычленяет подтемы, организует их распределение и обсуждение со студентами, раскрывает перспективы исследования, мотивирует, консультирует.

4. *Формирование творческих групп.* Преподаватель проводит организационную работу по объединению студентов в творческие подгруппы, определяет характер деятельности каждого участника с учетом личных интересов и потребностей студентов, для того чтобы поддерживать на высоком уровне мотивацию, разделить обязанности и ответственность за результаты деятельности.

5. *Подготовка материалов к исследовательской работе.* Преподаватель сам или совместно со студентами осуществляет формулировку вопросов, на которые надо ответить, отбор литературы, определяет задания для творческих групп.

6. *Определение форм итогов проектной деятельности.* Преподаватель корректирует, предлагает идеи, помогает прогнозировать результат.

7. *Осуществление разработки проекта.* Преподаватель руководит поисковой деятельностью студентов: опосредованно наблюдает, помогает (в случае необходимости), консультирует, координирует работу студентов, стимулирует их деятельность, побуждает студентов к самостоятельному постижению изучаемых явлений, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

8. *Оформление проекта.* Преподаватель помогает обобщить результаты исследования, разработать дизайн проекта, оформить проект.

9. *Презентация.* Преподаватель организует условия для презентации студенческих проектов и экспертизу проекта. Преподаватель на равных со студентами, совместно с экспертами слушает, задает вопросы, корректирует.

10. Рефлексия. Преподаватель оценивает свою деятельность и создает условия для обсуждения студентами результатов своей работы, анализирует работу студентов и экспертов с учетом мнения участников проекта, мотивирует дальнейшие исследования (особенно тех студентов, которые проявили исследовательский потенциал).

Виды презентаций проекта: научный доклад, информационное сообщение, компьютерная презентация, деловая игра, коллаж, инсценировка, выставка, демонстрация DVD фильма, экскурсия, научная конференция, пресс-конференция и др.

На разных этапах занятия используются различные методы и технологии проектного обучения (табл. 13).

Таблица 13

**Методы и технологии проектного обучения,
используемые на разных этапах занятия**

№ п/п	Этап занятия	Методы и технологии
1.	Исследовательский	<ul style="list-style-type: none"> – метод решения конкретных ситуаций; – метод решения ситуационных задач; – метод работы с информационными базами данных; – метод КМД (коллективной мыслительной деятельности в работе с малыми группами); – метод матрицы идей
2.	Технологический	<ul style="list-style-type: none"> – метод групповой дискуссии; – метод «мозгового штурма»; – метод сотрудничества; – метод решения проблемной (производственной) ситуации; – метод решения ситуационных (производственных) задач; – метод портфолио; – тематические дискуссии; – «круглый стол»

Продолжение табл. 13

№ п/п	Этап занятия	Методы и технологии
3.	Заключительный	– метод решения конкретных ситуаций; – метод анкетирования
4.	Презентационный	– презентационный метод; – демонстрационный метод; – метод защиты проекта; – метод экспертной оценки

Построение учебного процесса в проектном обучении строится не в логике изучаемого предмета, а в логике деятельности обучающихся. Поэтому в проектном цикле допускаются информационные паузы для усвоения содержания нового материала, предполагается выполнение проектов в индивидуальном темпе в виде опережающих самостоятельных заданий исследовательского, практического характера под руководством преподавателя на основе собственного выбора студентов. Выбор осуществляется на различных этапах, может быть как внешним (выбор самого проекта, вида задания, роли, партнеров по деятельности, материала и формы его представления в проекте, способа выполнения работы, выбор опор), так и внутренним (определяется потребностями, способностями, ценностными ориентирами, субъективным опытом, эмоциональным настроением, взаимоотношениями с другими студентами).



Вопросы для самоконтроля

1. Какие виды семинара обеспечивают реализацию технологии проблемного обучения?
2. Какие виды семинара обеспечивают реализацию игровых технологий обучения?
3. Какие виды семинара обеспечивают реализацию технологии обучения в сотрудничестве?
4. Каковы разновидности проблемного семинара и особенности их проведения?

5. В чем отличие семинара с применением метода «мозговой атаки» и семинара с использованием «круглого стола» (диалога)?
6. Каковы особенности проведения семинара с использованием метода анализа конкретных ситуаций?
7. Каковы особенности проведения семинара с использованием кейс-метода?
8. Каковы особенности проведения семинара с использованием деловых игр?
9. Каковы признаки деловых игр?
10. Каковы особенности проведения семинара с применением ролевой дискуссии «Дидактический турнир»?



Рекомендуемая литература

1. Абрамова, И.Г. Методические рекомендации к проведению учебных деловых игр по педагогике / И.Г. Абрамова. – Л., 1991. – 42 с.
2. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М., 2001. – 272 с.
3. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432с.
4. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – М. : Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
5. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
6. Панина, Т.С. Современные способы активного обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
7. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
8. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
9. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 468 с.
10. Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике / под ред. Э.К. Сусловой, Л.В. Поздняк. – М. : Академия, 2000. – С. 44–46.

11. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 194 с.
12. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

2.3. Организация самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа рассматривается как средство обучения, которые делает возможным:

- формирование необходимого объема и уровня знаний, умений и навыков, получаемых студентами в ходе обучения, исходя из поставленной дидактической цели и задачи дисциплины;
- овладение совершенными способами мыслительной деятельности, обеспечивающими продуктивность познания в ходе самостоятельного овладения учебным материалом;
- использование психологической установки на систематическое пополнение своих знаний;
- выработку умений ориентироваться в потоке научно-педагогической информации при решении новых познавательных задач;
- управление самостоятельной познавательной деятельностью студентов в процессе обучения.

Характеризуя понятие «самостоятельная работа студентов», дидакты высшей школы отмечают следующие моменты:

- наличие самостоятельной познавательной деятельности студентов, главный мотив которой самостоятельное овладение новым содержанием;
- опора на имеющиеся знания, умения, навыки;
- систематичность и планомерность организации самостоятельной работы с учетом подготовленности студентов и их психологических особенностей;
- выполнение под руководством преподавателя или на основе методических разработок заданий (учебных, исследовательских), способствующих усвоению различных

знаний, приобретению умений, навыков, опыта творческой деятельности и выработке самостоятельности в поведении (И.А. Зимняя, Г.М. Каджаспирова, В.Я. Кисленко, Т.А. Куликова, Л.Г. Нисканен, Н.А. Стародубова и др.).

Из сказанного следует, что «самостоятельная работа» — понятие интегративное, которое включает и вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес студента, и готовность самого студента к самостоятельной деятельности, и основу самообразования студента, толчок к дальнейшему повышению квалификации, и умения преподавателя развивать эту деятельность у обучающихся, и систему мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов. При этом главное — не оптимизация ее отдельных видов, а развитие у студентов активности, самостоятельности, желания проявить себя [2].

Предназначение самостоятельной работы — выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства.

Основные характеристики самостоятельной работы студентов

Аналитики Российского научно-исследовательского института высшего образования (НИИВО) выделяют основные характеристики самостоятельной работы студентов.

1. *Психологические условия успешности самостоятельной работы.* Прежде всего, это формирование у студентов устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от взаимоотношений между преподавателями и студентами в образовательном процессе; уровня сложности заданий для самостоятельной работы; включенности студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Как любой вид человеческой деятельности, учебная деятельность с психологической точки зрения представляет собой процесс решения специфических задач. Отличие учебных задач

от всяких других состоит в том, что их целью является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми связан субъект. Необходимость в постановке и решении таких задач возникает перед субъектом лишь в том случае, если ему нужно изучить те способы действия, в основе которых лежат обобщения теоретического типа.

Рассматривая учебную деятельность как процесс решения задач, следует выделить следующие ее звенья.

Во-первых, постановка учебной задачи. Известно, что цель возникает в результате конкретизации смыслообразующих мотивов деятельности. Функцию таких мотивов может выполнить только интерес к содержанию усваиваемых знаний. Без этого интереса невозможна не только самостоятельная постановка учебной задачи, но и принятие задачи, поставленной преподавателем. Поэтому обучение, имеющее своей целью подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности, должно обеспечить в первую очередь формирование подобных интересов.

Во-вторых, применение оптимальных способов решения задачи. Между учебной деятельностью под руководством преподавателя и самостоятельными ее формами существует принципиальное различие, на которое не обращается достаточного внимания. Когда преподаватель ведет студентов от понятия к действительности, такой ход имеет силу только методического приема. Когда речь идет о формировании понятия путем самостоятельной работы с учебными материалами и средствами, условия деятельности решительно изменяются.

Первым среди этих условий можно назвать *формирование способов логического анализа источников учебной информации*, в частности, способов логического анализа информационных моделей, в которых фиксируется содержание научных понятий, что одновременно составляет одну из важнейших задач обучения, рассчитанного на подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Второе важное условие перехода к самостоятельной учебной деятельности – это *овладение продуктивными способами решения учебных задач*. Обеспечение этого условия практически

невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя.

В-третьих, осуществление контроля и оценки за ходом и результатом решения задачи. Формирование контрольно-оценочных операций должно идти от овладения способами контроля и оценки действия преподавателя и других студентов через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя к самоконтролю и самооценке самостоятельной образовательной деятельности.

2. Профессиональная ориентация дисциплин. Бесспорность этого учебно-содержательного тезиса с точки зрения знаний, приобщения к творческой профессиональной деятельности, эффективно-личностного взаимодействия в профессии не должна умалять значение знаний общей гуманитарной культуры соответствующих блоков дисциплин учебного плана. Кроме того, глубина профилирования тех или иных дисциплин должна учитывать психологические закономерности многоуровневого деления будущих профессионалов: бакалавров, специалистов, магистров.

3. Ограниченный бюджет времени студента. Во-первых, при формировании временного объема своего предмета преподаватель должен учитывать общую суммарную нагрузку студентов вне зачастую весьма субъективного мнения несомненной важности именно «моей» дисциплины. Во-вторых, интенсификация образовательного процесса предполагает ритмичность самостоятельной работы за счет уменьшения рутинной работы студента в семестрах [6].

4. Индивидуализация самостоятельной работы студентов, которая включает:

- увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами;
- деление занятия на обязательную и творческую части (для всех, пытающихся самостоятельно справиться с более трудными и, главное, – нестандартными задачами, дополнительными вопросами, учебно-проблемными ситуациями и т. д.);
- регулярность консультаций с обучаемыми;
- исчерпывающее и своевременное информирование

о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми [10].

М.Г. Гарунов и П.И. Пидкасистый выделяют следующие *характеристики самостоятельной работы студентов в вузе*:

- самостоятельная работа формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач;
- самостоятельная работа вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации;
- самостоятельная работа является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;
- самостоятельная работа представляет собой орудие педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения [2].

Обучение самостоятельной работе – это одна из сторон *научной организации труда студентов*. Научная организация труда студентов в самом общем виде складывается из получения достаточных сведений о возможностях выбора поля деятельности, постановки целей, распределения времени, овладения системой наиболее эффективных приемов самоуправления, обеспечения необходимого задела на будущее и др.

Научная организации труда в вузах занимается приведением форм и методов педагогического труда в соответствии с возросшим объемом научной информации для формирования специалиста любого профиля, а одной из основных задач научной организации педагогического труда, по мнению А.Г. Молибога, является организация и управление самостоятельной работой студентов.

Организация самостоятельной работы как компонента научной организации труда в вузе регулируется следующими *принципами*: регламентация всех самостоятельных заданий по объему и по времени; обеспечение условий самостоятельной работы студентов и управление этой работой [5].

Успешность организации самостоятельной работы определяется *факторами*, оказывающими влияние на учебный процесс:

- *организационными*: бюджет времени, учебная литература и учебно-лабораторная база вуза;
- *методическими*: планирование, обучение методам и управление самостоятельной работой студентов;
- *психолого-педагогическими*: познавательная самостоятельность (стремление и умение своими силами овладеть знаниями и способами деятельности и применять их на практике), интеллектуальная активность (потребность знать как можно больше в сфере своей специальности).

Технологическая организация самостоятельной работы студентов

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы*. Основаниями для отбора целей служат цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, представляющим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др. Отобранные цели отражают таксономию целей, например: знания источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. *Технология отбора содержания самостоятельной работы студентов*. Основания для отбора содержания самостоятельной работы: Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработка индивидуальных форм контроля.

Условия эффективности самостоятельной работы студентов

1. *Обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы.* Необходимо оптимальное структурирование учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ: курсовых проектов и работ, расчетно-графических работ, ИДЗ, других заданий. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой, а также учет национальных традиций в системе образования.

2. *Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.* Важно постепенно изменять отношения между студентом и преподавателем. Если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность должна деформироваться в сторону побуждения студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Выполнение заданий самостоятельной работы учит мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т. е. процесс самостоятельной работы постепенно превращается в творческий. В этом могут помочь новые информационные технологии. Как показывает опыт, студент с большим интересом решает поставленные задачи (курсовое и дипломное проектирование, контрольные задачи, индивидуальные домашние задания), когда использует современные пакеты

или сам программирует решение той или иной задачи. В ходе решения он глубже познает сущность предмета, изучает литературу, ищет оптимальные способы разрешения. Это стимулирование интересом. За таким шагом должно следовать поощрение студента в форме заинтересованности сокурсников и преподавателей в проделанной работе (консультации преподавателя, информация о «рейтинге студента» по выполняемым заданиям и т. п.).

3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий. Сложившаяся ситуация в высшей школе не позволяет обеспечить студента необходимой литературой, изданной в центральных издательствах. Следует рекомендовать в таком случае переход на электронные учебники и электронные издания лекционных материалов преподавателей, что сейчас уже частично реализуется. Вместе с тем такой способ общения со студентом требует разработки. Возможно, это одна из задач и наших внутренних вузовских мероприятий, позволяющих такие издания считать методическим трудом и регистрировать, распространить на них авторское право. Кроме того, в университете имеется мощный информационный источник – Internet (К.Н. Тишков, О.С. Кошелев, И.Н. Мерзляков). Одним из вариантов внедрения новых технологий может стать создание электронных учебников, допускающих постоянное обновление исходной информации в виде меняющихся примеров и статистических данных, трансформация параметров моделей, что способствует лучшему уяснению их особенностей. Применение электронного учебника даст возможность усилить взаимосвязи учебных дисциплин, а также взаимосвязь научно-исследовательской и учебно-методической работы.

4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение. Это условие в той или иной форме с необходимостью должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Программа действий педагога при организации самостоятельной работы обучающихся на учебном занятии должна соответствовать уровню их самостоятельной деятельности.

Уровни самостоятельной деятельности, соответствующие учебным возможностям обучающихся (П.И. Пидкасистый)

1. *Копирующие действия* по заданному образцу. Идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известным образцом. На этом уровне происходит подготовка обучающихся к самостоятельной деятельности.

2. *Репродуктивная деятельность* по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящие за пределы уровня памяти. На этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

3. *Продуктивная деятельность* самостоятельного применения обучающимися приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.

4. *Самостоятельная деятельность* по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях и условиях, по составлению улучшенных программ принятия решений. Происходит выработка гипотетического аналогового мышления [7].

Уровни самостоятельной деятельности студентов (М.В. Буланова-Топоркова)

1. *Репродуктивный уровень*: задания выполняются по образцу (решение задач, заполнение таблиц, схем и т. п.); проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании информации; цель – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. *Реконструктивный уровень*: оформляются задания по типу составления плана, тезисов, аннотирования (доклады, эссе, рефераты и пр.); выражается в перестройке решений.

3. *Творческий, поисковый уровень*: рассматриваются задания, требующие получения новой информации, анализа проблемной ситуации (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные

проекты); обнаруживается при самостоятельном выборе средств и методов решения [8].

4. *Компоненты (структура) самостоятельной работы* (характерные для деятельности как таковой):

- мотивационные звенья,
- постановка конкретной задачи,
- выбор способов выполнения,
- исполнительское звено,
- контроль.

**Типы самостоятельных работ, соответствующие уровням самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов
(П.И. Пидкасистый)**

1. *Воспроизводящие* самостоятельные работы необходимы для закрепления усвоенных знаний, способов действий. При выполнении заданий данного типа студенты не привносят новой информации, а воспроизводят информацию и применяют ее в типовых ситуациях.

2. *Реконструктивно-вариативные* самостоятельные работы предполагают осмысленный перенос знаний в типовые профессионально значимые ситуации, анализ событий, явлений и фактов. Задания данного типа формируют приемы и методы познавательной деятельности студентов, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия мыслительной активности студентов. Именно этот тип самостоятельной работы определяет основание для развития творческой активности будущего специалиста. К заданиям данного типа можно отнести написание аннотаций, рецензий; аналитический обзор литературных источников, интернет-сайтов; выделение проблемных вопросов на основе анализа текста; решение педагогических задач; подготовку наглядного материала, методических разработок и др.

3. *Эвристические* самостоятельные работы развивают умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Знания, необходимые для решения поставленных задач, студенты имеют, но умение использовать эти знания в решении нестандартных ситуаций еще не сформировано. Поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их

в совершенно нестандартные ситуации делают знания студентов более гибкими, мобильными, способствуют развитию умений, навыков и потребностей самообразования.

4. *Творческие* самостоятельные работы обеспечивают получение принципиально новых знаний, закрепляют навыки самостоятельного поиска, гарантируют развитие творческого научного потенциала будущего специалиста [7].

К данным типам самостоятельной работы принадлежат задания, предполагающие продуктивную деятельность будущих педагогов. Выполняя эти задания, студенты сами создают новую ориентировочную основу деятельности. Подобные типы самостоятельной работы продуктивны и способствуют развитию у студентов внутренних мотивов к познанию.

Классификация видов самостоятельной работы в современном образовательном процессе может рассматриваться по разным основаниям:

- *по дидактической цели их применения*: познавательные, практические, обобщающие;
- *типам решаемых задач*: познавательные, творческие, исследовательские и др.;
- *уровню проблемности*: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие) и др.;
- *характеру коммуникативного взаимодействия со студентами и способу организации*: фронтальные, групповые, индивидуальные;
- *месту организации*: аудиторная, внеаудиторная;
- *целям организации*: поиск информации, изучение новой информации, обобщение, систематизация знаний, формирование умений;
- *методам научного познания*: теоретические, экспериментальные; на моделирование, наблюдение, классификацию, обобщение, систематику.

Виды самостоятельной работы студентов

1. Работа с книгой:

- 1) работа с текстом и графическим материалом учебника:
 - пересказ основного содержания части текста,

- составление плана ответа по прочитанному тексту,
- краткий конспект текста,
- поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы,
- графическое изображение структуры текста,
- анализ, сравнение и систематизация материала нескольких параграфов;

2) работа с первоисточниками, справочниками, словарями, нормативными документами и научно-популярной литературой:

- конспектирование и реферирование прочитанного;

3) составление библиографии.

2. Упражнения:

- тренировочные, воспроизводящие по образцу,
- реконструктивные,
- составление различных задач и вопросов и их решение,
- рецензирование ответов других учащихся, оценка их деятельности на учебном занятии,
- направленные на выработку практических умений и навыков.

2. Решение разнообразных задач и выполнение практических и лабораторных работ.

3. Проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.

4. Подготовка докладов и рефератов.

5. Выполнение групповых индивидуальных заданий.

6. Домашние лабораторные опыты и наблюдения.

7. Техническое моделирование и конструирование.

Виды самостоятельной работы студентов по характеру познавательной деятельности (И.И. Малкин)

1. Работы репродуктивного типа

Воспроизводящие работы. Выполнение этих работ основано на восстановлении в памяти ранее приобретенных знаний, которые необходимы для понимания нового материала. Хотя этот вид работы носит репродуктивный характер, он не является легким: студенту необходимо вспомнить ряд понятий, привести их в систему и подготовить связное выступление.

Тренировочные работы. Этот вид предусматривает не только простое воспроизведение изучаемого материала, но и применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях. Подобная работа способствует углублению знаний и более успешному формированию умений и навыков, связанных с изучением конкретных тем.

Обзорные работы. Это задания на упорядочивание и систематизацию изучаемых сведений.

Проверочные работы. Их цель – проверка качества усвоения знаний. При выполнении данного вида работы у студентов должны быть сформированы навыки самоконтроля.

2. Работы познавательного-поискового типа

Подготовительные работы. Работы подобного вида направлены на использование студентами уже имеющихся знаний, но при этом знания по теме являются неполными. Это приводит к необходимости более глубокого ознакомления с новым материалом. Осмысление противоречий между имеющимися знаниями и новыми требованиями к решению учебных, проблемных, исследовательских и познавательных задач имеет большое значение для развития познавательного интереса. Самостоятельные работы данного типа полезны, особенно для студентов первых курсов.

Констатирующие работы. Связаны с описанием новых факторов и явлений по их признакам: наблюдения над природными явлениями и общественной жизнью; изучению дидактического материала и т. п.

Экспериментально-поисковые работы. Это работы, основанные на исследовательских методах науки: учебные задания, при выполнении которых студенты выделяют существенные признаки понятий, устанавливают причинно-следственные зависимости, «открывают» законы и т. п.

Логически-поисковые работы. К ним относятся различные задания по оперированию существенными признаками изучаемых понятий. Самым распространенным видом таких упражнений являются задания на сопоставление сходных и отличительных признаков исследуемых явлений. Кроме того, к логически-поисковым самостоятельным работам можно причислить задания на обобщение изученного по основным и проблемным вопросам.

3. Работы творческого типа

Художественно-образные работы. Данный вид предполагает создание нечто нового, оригинального.

Научно-творческие работы. К работам данного вида относится деятельность студентов, выходящая за рамки конкретной дисциплины, но связанная с решением познавательных задач повышенной трудности (проявления собственной инициативы, поиска оригинального решения и т. п.).

Конструктивно-творческие работы. Это такие работы, как творческое проектирование, конструирование с использованием специальных компьютерных программ и т. п.

4. Работы познавательно-практического типа

Учебно-практические работы. Изготовление наглядных пособий (графиков, диаграмм, схем, макетов приборов, подготовка статей для сборников научных трудов и т. п.). В процессе такой работы знания, умения и навыки формируются в единстве с практикой и опытом студента.

Общественно-практические работы. Деятельность студентов, выходящая за рамки учебного процесса в вузе [4].

Однако какого бы вида самостоятельную работу студентов не организовывал преподаватель, важно, чтобы он учитывал и глубоко понимал специфику вида деятельности самих студентов. Выбор вида самостоятельной работы осуществляется с учетом готовности студентов к данной работе.

Основные требования к организации самостоятельной работы студентов:

- комплексный подход к организации самостоятельной работы студентов по всем формам аудиторной работы;
- сочетание всех уровней и типов самостоятельной работы;
- осознание студентом цели самостоятельной работы;
- наличие умений, обеспечивающих самостоятельную работу;
- наличие интереса (положительной мотивации) к выполнению самостоятельной работы;
- максимальная активность студента при выполнении самостоятельной работы, развитие познавательных способностей, инициативности в принятии решения, творческого мышления;

– обеспечение контроля со стороны преподавателя за качеством выполнения самостоятельной работы студента (формы контроля, требования, консультации).

Этапы организации самостоятельной работы студентов

I этап – осознание целей и задач самостоятельной работы (данный этап задает основную цель самостоятельного поиска, формирует мотивацию к самостоятельным действиям);

II этап – отбор информации, необходимой для выполнения самостоятельной работы (на этом этапе роль преподавателя заключается в информировании студентов об основных задачах учебной дисциплины, курса);

III этап – планирование самостоятельной работы;

IV этап – определение умений и навыков, необходимых для выполнения работы (важно определить, насколько студенты склонны к самостоятельному поиску, умеют ли они правильно работать с литературой, КАК владеют технологией работы с компьютером);

V этап – выполнение самостоятельной работы в соответствии с поставленной целью;

VI этап – оформление самостоятельной работы согласно предъявляемым требованиям;

VII этап – самоанализ и самооценка;

VIII этап – подготовка выступления, презентация материалов выполненной работы.

Формы организации самостоятельной работы студентов

1. *Фронтальная самостоятельная работа.* Основными особенностями такой формы организации самостоятельной работы являются: единые для всех задания и инструктаж преподавателя по выполнению задания; использование общих приемов организации и руководства дальнейшими действиями студентов.

Фронтальная форма организации самостоятельной работы наиболее целесообразна, когда студенты приступают к изучению темы, когда важно вызвать интерес к новой теме, а также на начальном этапе формирования умений, когда студенты овладевают способами выполнения заданий по образцу.

2. *Индивидуальная самостоятельная работа.* Особенности выполнения данной формы самостоятельной работы: возрастает роль студента в определении содержания работы, выборе способов ее решения; появляется возможность сотрудничества студента с преподавателем, особенно при выполнении трудоемких заданий; индивидуальные задания вызывают личностное отношение к материалу, стимулируют активность.

3. *Групповая самостоятельная работа.* Наиболее простая форма сотрудничества студентов на занятии – работа в парах. Эту форму можно использовать для совместной проработки материала учебника, документа, а также для выполнения лабораторных работ и практических заданий, взаимной проверки письменных упражнений. Более сложным является организация сотрудничества студентов в группах, состоящих из 4–6 человек. В качестве оснований для объединения студентов в группы преподаватель могут быть следующие: уровень знаний, способности, интерес к дисциплине, умения и т. п.

Особенности организации самостоятельной работы студентов

При организации самостоятельной работы студентов особое внимание придается постановке учебных целей перед студентами, стимулированию положительного отношения и интереса к самостоятельной работе, учету уровня подготовки и индивидуальных особенностей студентов, дифференциации заданий.

Умение работать самостоятельно состоит из умений:

- планировать свою деятельность;
- организовывать ее;
- корректировать;
- осуществлять самооценку и самоконтроль.

Последовательность действий при описании студентами того или иного объекта или явления при выполнении учебного задания, решении учебных задач:

- четко сформулировать задание и способ его выполнения;
- предъявить объект для наблюдения (в натуре, в модели, на схеме, чертеже, рисунке); показать общую картину протекания явления (словесно, с помощью карты, рисунка, схемы);
- представить все необходимые ранее изученные опорные понятия, а также предъявить в готовом виде карту языка

описания (название объекта и его составных частей, в том числе термины, условные обозначения, кодовые знаки);
– определить границы и ориентиры для самостоятельного распознавания существенных признаков сходства и отличия; если необходимо, предложить подсказку (где, как и какие признаки искать) [9].

Последовательность действий педагога при подготовке студентов к выполнению задания на объяснение ранее описанных объектов или явлений:

- дает ориентиры для распознавания устойчивых связей или отношений между составными частями и сторонами описанного объекта или явления; если нужно, уточняет характер связей (причинно-следственные, фундаментальные, практические, морфологические) и границы их действия;
- показывает способы пробных преобразований (вычисления, измерения, проведение опыта – в точных науках), прикидки и переноса связи с изучаемой модели объекта или явления на ранее изученную с целью выявления устойчивого характера связей или отношений;
- предлагает возможные способы логического построения предложений, которые отражали бы найденные связи или отношения, – логические схемы предложений, их возможные варианты, способы кодирования (там, где это необходимо и возможно);
- демонстрирует типовые способы обоснования сформулированных предложений и, если необходимо, подробный план доказательства, его логическую схему;
- составляет перечень опорных понятий, используемых при доказательстве [9].

Условия эффективности реализации всех видов самостоятельной работы студентов (за основу взяты условия, предложенные М.В. Булановой-Топорковой [8]):

- постепенное введение различных по степени сложности и стимулирования умственной активности видов самостоятельной деятельности;
- обязательность подготовки студентов к выполнению заданий (сообщение об исходных знаниях и обучение учебным умениям);

- наличие разнообразия видов самостоятельной работы, используемой при преподавании каждой дисциплины;
- подбор заданий, способствующих пробуждению интереса к их выполнению, содержащих посильные трудности;
- ознакомление студентов с источниками получения необходимой для выполнения задания информации;
- оказание преподавателем в случае необходимости помощи в работе;
- обучение студентов приемам самоконтроля при выполнении работы;
- необходимость проверки преподавателем самостоятельных работ студентов.

Условия успешного выполнения самостоятельной работы студентов:

- мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
- конкретная постановка перед студентами познавательных задач;
- использование алгоритма, метода выполнения работы и знание студентами способов выполнения работы;
- четкая фиксация преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные);
- установление критериев оценки, наличия отчетности и т. д.;
- выбор видов и форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и пр.).

Преподавателем в аспекте самостоятельной работы студентов разрабатываются:

- система заданий для самостоятельной работы;
- система индивидуальных домашних заданий (ИДЗ);
- темы рефератов и докладов;
- инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений и др.;
- темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
- списки обязательной и дополнительной литературы.

При разработке заданий для самостоятельной работы преподаватель должен руководствоваться требованием профилирования

своей дисциплины в соответствии со специальностью (профилем). Профилирование заданий предусматривает в равной мере их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии, и методологические особенности, имеющие связь с формированием специалиста.

Подготовка и руководство преподавателя самостоятельной работой студентов на учебном занятии:

- выбрать и сформулировать тему;
- определить цели самостоятельной работы (узнать, научиться, найти решение и пр.);
- установить последовательность действий, операций;
- подготовить материальную базу (дидактические материалы, ТСО, литературу и т. д.);
- предварительно научить работать (как читать и вычленять главное, писать конспекты, тезисы, составлять план, решать задачу, работать с перфокартой, пособием, ТСО и пр.);
- продумать способы оформления результатов работы, итоговый и промежуточный контроль, роль преподавателя в ходе самостоятельной работы, своевременную помощь нуждающимся)
- в отдельных случаях обеспечивать ТБ и необходимый инструктаж;
- перед началом работы объяснить студентам ход работы.

Руководство домашним заданием:

- правильно определить объем, содержание;
- объяснить, как выполнить, какими приемами и методами пользоваться;
- продемонстрировать образцы выполнения задания.

Показатели наличия у студентов умения работать самостоятельно:

- стремится начать выполнение работы только после того, как понял и принял задачу;
- выполняет последовательно и аккуратно все операции;
- отслеживает все действия в ходе выполнения работы (замечает ошибки);
- контролирует свою работу по результату (или предъявляет результат, не согласующийся с тем, что можно ожидать);

- может оценить, достаточно ли хорошо справился с работой (спросить об этом, принимая работу);
- может правильно оценить, трудна ли для него работа;
- хорошо представляет, что, как и в какой последовательности собирается выполнять (умеет планировать);
- не переделывает работу заново [7].

Приемы активизации самостоятельной работы студентов

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения самостоятельной работы студентов (СРС) для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки.

2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.

3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

5. Использование методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.

7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм. Разъяснительная часть от курса к курсу постепенно уменьшается с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе – четкое ее распределение между членами группы.

11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными данными.

12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.

13. Чтение студентами фрагмента лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

14. Присвоение статуса «студентов-консультантов» наиболее продвинутым и способным студентам (оказывая им всяческую помощь).

15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.

16. Проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.



Вопросы для самоконтроля

1. Что включает в себя понятие «самостоятельная работа» как интегративное понятие?
2. Каковы основные характеристики самостоятельной работы студентов?
3. Охарактеризуйте компоненты технологической организации самостоятельной работы студентов.
4. Раскройте содержание условий эффективности самостоятельной работы студентов.
5. Каковы основания классификации видов самостоятельной работы в современном образовательном процессе?
6. Каковы виды самостоятельной работы студентов по характеру познавательной деятельности?
7. Охарактеризуйте основные требования к организации самостоятельной работы студентов.
8. Каковы этапы организации самостоятельной работы студентов?

9. Каковы формы организации самостоятельной работы студентов?
10. Какие аспекты необходимо учитывать преподавателю в ходе подготовки и руководства самостоятельной работой студентов на учебном занятии?
11. Каковы приемы активизации самостоятельной работы студентов?



Рекомендуемая литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1987.
3. Ковалевский, И.Г. Организация самостоятельной работы студентов / И.Г. Ковалевский // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114–115.
4. Малкин, И.И. Рационально организовать самостоятельную работу студентов / И.И. Малкин // Народное образование. – 1966. – № 10. – С. 13–23.
5. Молибог, А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – Минск : Высш. шк., 1985.
6. Нисканен, Л.Г. Самостоятельная работа студентов как средство профессиональной подготовки студентов / Л.Г. Нисканен // Профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы. – М., 1996.
7. Педагогика : учеб. пособие / В.В. Воронов [и др.] ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
9. Петрова, Л.И. Методическое обеспечение Болонского процесса в вузе (педагогический аспект) / Л.И. Петрова, Л.Н. Кутергина. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 649 с.
10. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения / Ю.В. Попов [и др.] // Новые информационные технологии в образовании: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М., 1999. – Вып. 9. – С. 15–24.

Глава 3

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

3.1. Сущность понятия «социально-воспитательные технологии»

Учебное заведение должно быть органом не только умственного воспитания, но и органом социального воспитания, цель которого – привитие обучающимся высших идеалов общественности, формирование гражданской позиции, воспитание «вкуса» к социальной активности.

В.В. Зеньковский

Социальная деятельность человека как разновидность человеческой деятельности опирается на совокупность знаний, умений, способностей, черт характера и сердцевину личности – нравственность. Эта совокупность определяет неоднозначность «формулы успеха» педагога и порождает разнообразие мнений и суждений о существовании категории «социально-воспитательные технологии». Ведь технология – это то, что предопределяет и гарантирует результат любого процесса.

Чаще всего в научно-методической литературе и практике социальной деятельности термин «социально-воспитательные технологии» применяется как синоним понятий «социально-воспитательная система», «педагогическая система». Толкование социально-воспитательных технологий локального характера почти полностью перекрывается понятием «методика» данного вида деятельности. Разница между ними заключается в расстановке акцентов. В технологиях, как утверждает Г.К. Селевко, больше представлена целевая, процессуальная стороны; в методике – содержательная, качественная, вариативная. Между тем технология отличается от методики:

- воспроизводимостью;
- наличием конкретных целей;
- определенной концепцией;
- поэтапной пошаговой структурой деятельности⁵.

⁵ Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. – М., 1918. – С. 49.

Ряд авторов понимают *социально-воспитательные технологии* как:

- систему приемов, направленную на решение типовых задач;
- способ реализации обоснованной модели педагогической ситуации.

Решение вопроса о выделении социально-воспитательных технологий затрудняется множественностью толкования самого термина «технология», а также поиском надежного инструментария, позволяющего получать устойчивые, прогнозируемые, а главное – *гарантированные* результаты.

Что может быть конечной целью, результатом использования социально-воспитательных технологий?

Человек «природный» превращается в человека «культурно-го», как считал С.И. Гессен, посредством воспитания образованности, гражданственности, цивилизованности. Без этих качеств нет личности, нет человека как представителя социума, человечества. Личность нельзя сформировать вне социальной сферы. «Лишь одновременное, параллельное развитие индивидуальных наклонностей и общих социальных навыков определяет путь нормального развития личности»⁶. Чтобы войти «во время», сделать его «своим», человек должен развить в себе способность к восприятию социального опыта (В.В. Зеньковский), а педагог – найти *механизмы приобщения молодого поколения к общекультурным ценностям*. Одним из этих механизмов можно считать социально-воспитательные технологии, которые включают человека в социальный контекст, обеспечивают усвоение и освоение определенных социальных норм. В этом их целевое назначение. Мы относим некоторые виды деятельности в социальной среде к технологиям (социальное проектирование, коллективную творческую деятельность, PR-технологии, волонтерство, дебаты и др.), поскольку именно их технологический алгоритм влияет на нормирование способов социально-воспитательной деятельности, улучшает ее качество и позволяет достигнуть эффективных результатов.

⁶ Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. – М., 1918. – С. 49.

Понятие «социально-воспитательные технологии» связывается с определенными действиями индивида в социальной среде, влияющими на его личностное развитие. Другими словами, социально-воспитательная технология включает практические действия, направленные на готовность субъекта к воспитательной ситуации в социальной среде.

Согласимся с мнением тех авторов, кто считает некорректным употребление понятия «технология» в контексте воспитания качеств личности (технология воспитания патриотизма, гуманности и т. д.). Вряд ли качества личности могут выступать как гарантированный, устойчивый, прогнозируемый результат. Социально-воспитательные технологии, прежде всего, ориентированы на организацию различных видов деятельности в социальной среде, они воспитывают «вкус» к социальной активности.

Рассматривая *технология воспитания* как «освоенную в практике профессионального сообщества последовательность форм и методов, разворачивающих воспитательный процесс от момента выдвижения цели до получения и оценки результатов» (С.Д. Поляков), будем считать *социально-воспитательные технологии* частью воспитательной деятельности вуза (технологии воспитательной деятельности вуза).

Имея в виду, что цели профессиональной подготовки специалистов на современном этапе развития высшей школы формулируются в контексте компетентностно ориентированного подхода, представим совокупность форм и методов воспитательной работы, сложившихся в Тольяттинском государственном университете, как технологию воспитательной деятельности вуза, где определенное место занимают социально-воспитательные технологии.

3.2. Коллективная творческая деятельность как технология организации и сплочения студенческого коллектива

Коллективная творческая деятельность — это организация определенного образа жизни коллектива, где вся работа основывается на началах нравственности и творчества (М.Г. Казакина).

О.С. Газман понимает коллективную творческую деятельность как методику интенсивного формирования и творческого развития коллектива, которая предполагает:

- создание коллектива на основе идеалов, формирующихся не лозунгами, а повседневной гражданской заботой об улучшении окружающей жизни;
- построение самоуправления на принципах периодической сменяемости всего актива;
- организацию деятельности общественно значимой (для людей), лично значимой, художественно инструментированной (ритуалами, законами, традициями), одухотворенной искренностью, юмором.

Отличительная черта методики в том, что субъектами ее применения являются воспитатели и воспитанники в равной мере. Основной результат – развитие гражданского самосознания и способности к социальному творчеству.

Из истории ...

В 1956 году при Ленинградском НИИ педагогики АПН РСФСР было создано первое общественное объединение – союз энтузиастов (СЭН), которое начало целенаправленную коллективную работу по использованию опыта коллективной творческой деятельности в практике работы школ. Руководил союзом энтузиастов доктор педагогических наук, профессор И.П. Иванов.

Игорь Петрович Иванов родился в 1923 году, закончил философский факультет ЛГУ, работал учителем в школах Ленинграда.

Под руководством И.П. Иванова союз энтузиастов развернул борьбу с традициями чрезмерной опеки, сводившими воспитательную работу к мероприятиям для школьников, превращавшими их в послушных исполнителей поручений и планов, придуманных взрослыми за них и без них.

Весной 1959 года участники СЭНа создали и возглавили коммуну юных фрунзенцев (КЮФ), где на базе всех 30 школ Фрунзенского района г. Ленинграда шло дальнейшее углубление и распространение современной методики.

Благодаря коммуне юных фрунзенцев (или, как ее иногда называют, фрунзенской коммуне) появились и стали распространяться по всей стране (в разных вариантах) трудовые десанты, вечера разгаданных и неразгаданных тайн, пресс-конференции с «делегатами» из космоса, вечера горящих сердец, города

веселых мастеров, диспуты и многие формы общей и гражданской заботы школьников и их взрослых друзей об улучшении своей и окружающей жизни.

Первым научным руководителем КЮФ был И.П. Иванов. Плечом к плечу с такими педагогами, как И.П. Иванов и Ф.П. Шапиро, в КЮФ трудились и люди других профессий – рабочие, инженеры, музыканты, сами школьники. КЮФ официально просуществовал с 1959 по 1972 год.

Брошенные в 60-е годы семена возрождения детских коллективов дали всходы. О.С. Газман в развитии методики коллективной творческой деятельности выделяет пять стадий:

- 1) период рождения идей на базе нескольких школ и пионерских дружин Ленинграда (проектировочный период) (1956–1959);
- 2) рождение экспериментальных коллективов и создания целостной, коммунарской методики (строительный период) – КЮФ, Орден (1959–1962);
- 3) распространение методики (1962–1966);
- 4) период консервации (1966–1986);
- 5) период расконсервации – с 1986 года.

С этого времени методика коллективной творческой деятельности успешно используется в работе с разными возрастными группами, а коллективные творческие дела (КТД) стали эффективной формой воспитательной практики.

КТД является технологически выверенной и надежной коллективной формой воспитания. Технологичность её представлена последовательностью действий, которые дают возможность построения технологической цепочки и повышают степень управляемости процессом. При этом следует отметить, что эта технологичность обусловлена пониманием закономерностей воспитания, имеет глубокое психологическое обоснование.

Коллективные творческие дела

Коллективные творческие дела (КТД) – это проявление практической заботы об улучшении общей жизни, иначе говоря, это система практических действий на общую радость и пользу. Поэтому оно – ДЕЛО.

Оно – коллективное, так как планируется, готовится, совершается и обсуждается в коллективе.

Оно – творческое, поскольку на каждой стадии его осуществления ведётся поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важной практической задачи. Оно творческое еще и потому, что не может происходить по шаблону, а всегда представляется в новом варианте.

Стадии организации коллективного творческого дела

1-я стадия. Предварительная работа. На этой стадии определяется роль данного КТД в жизни коллектива, а также выдвигаются конкретные воспитательные задачи, которые будут решаться; намечаются различные варианты дела, начинается строиться перспектива возможного КТД.

2-я стадия. Коллективное планирование. Происходит на общем собрании коллектива. Сначала по микрогруппам, а затем вместе решают примерно такие вопросы и задачи: для кого провести это дело (на пользу кому); как лучше его провести; кому участвовать – всей и отдельным (по желанию) микрогруппам или свободной бригаде добровольцев; с кем вместе; кто будет руководитель: совет коллектива или специальный совет дела из представителей всех микрогрупп; где и когда лучше провести это дело.

3-я стадия. Коллективная подготовка дела. На этой стадии руководящий орган данного КТД уточняет, конкретизирует план его подготовки и проведения, затем непосредственно организует выполнение этого плана, поощряя инициативу каждого участника.

4-я стадия. Проведение. Это итог работы, проделанной при его подготовке. В ходе КТД можно выявить организаторские способности студентов, их творческие возможности; КТД помогает сплотить коллектив, создать дружескую атмосферу. Главное – возбуждать и укреплять мажорный тон, дух бодрости, уверенности в своих силах, стремление преодолеть любые трудности.

5-я стадия. Коллективное подведение итогов. На этом этапе важную роль играет общее собрание участников проведенного дела.

Сначала по микрогруппам (где каждый высказывает свое мнение), а потом сообща решаются вопросы, относящиеся к положительным сторонам подготовки и проведения КТД (что было хорошо; что нам удалось из намеченного; благодаря чему), к недостаткам и ошибкам (что не получилось и почему) и, что особенно

важно, к урокам на будущее (что нам стоит использовать и дальше; превратить ли в традицию; как действовать по-другому).

6-я стадия. Последствия. На этой стадии выполняются те решения, которые были приняты, а также вносятся изменения в планы работы.

Виды КТД. КТД различаются по виду, характеру, общей практической заботой об улучшении окружающей жизни (общественно-политической, трудовой, познавательной, спортивной, художественной).

3.3. Социальное проектирование

В условиях активных общественных преобразований начинает складываться новая система взаимоотношений власти с государственными, муниципальными учреждениями социальной сферы, некоммерческими общественными организациями.

В нашу жизнь все прочнее входят новые технологические процессы конструирования, моделирования, социального проектирования.

Социальное проектирование — особый вид деятельности, результатом которого является создание реального социального продукта (проекта), имеющего для участников процесса практическое значение.

Социальный проект представляет собой описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена, конкретных методов и шагов по ее реализации.

Этапы социального проектирования

I этап: выбор проблемы, которая базируется на изучении общественного мнения.

II этап: исследование проблемы. Определите из множества проблем самую значимую для вашей группы. Исследуйте её на основе получения дополнительной информации из газет, журналов, опросов-интервью, Интернета. Выясните важность социальной проблемы с точки зрения тех, для кого эта проблема является значимой. Обычно это можно установить

по результатам опроса. Ответьте на вопрос: какое количество граждан заинтересовано в решении данной проблемы. Составьте SWOT-анализ проблемы.

Сильные стороны	Возможности
Слабые стороны	Угрозы

При этом социальной проблемой можно назвать обнаруживаемое в жизни общества противоречие между существующим и желаемым состоянием, которое вызывает в обществе (сообществе) напряженность и которое оно намеревается преодолеть.

Схема формулирования проблемы состоит в сжатой формулировке ситуации, требующей изменений (предложения-штампы: «До сих пор ничего не сделано для того, чтобы...», «Все меры оказываются малоэффективными», «То, что делалось до сих пор, не принесло результатов...» и т. п.).

Раздел «Постановка проблемы» можно считать качественно прописанным, если:

- он описывает, почему возникла необходимость выполнения проекта;
- ясно, какие обстоятельства побудили написать проект;
- проблема выглядит значимой для вашей территории, в целом для общества;
- исполнитель является достаточно компетентным для реализации проекта;
- масштабы проекта разумны (не делает попытки решить все мировые проблемы сразу);
- проект поддерживается статистическими и аналитическими данными, ссылками на экспертов, ключевые научно-методические источники;
- проблема сформулирована с точки зрения того, чьим нуждам служит проект, а не с точки зрения «удобства» исполнителя;
- нет голословных утверждений, минимум наукообразных и специальных терминов, текст интересен для чтения и краток;
- четко определен способ решения проблемы.

III этап: определение цели, задачи проекта. Цель возникает при выявлении проблемы и рисует образ желаемого результата. Формулировка цели должна быть увязана с обозначенной проблемой; при реализации цели необходимо указывать путь от реального состояния дел до идеального или предполагаемого после осуществления данного проекта.

Основные требования к формулировке цели таковы:

- достижимость в рамках этого проекта;
- безусловность, так как для проектной деятельности изучение возможных условий должно быть завершено до начала работ;
- соответствие компетентности и подготовленности финансово-экономическим, материально-техническим, организационным условиям исполнения проекта.

Определение цели – важный момент процесса проектирования и нельзя подходить к нему формально. Добиться результата в любом деле можно, если четко знаешь, чего именно хочешь достичь. Псевдоцели (неточно поставленные или неверные) не позволяют достигнуть положительных результатов.

Задачи проекта

В работе над проектом важно дифференцировать понятия «цель» и «задачи». В жизни и в справочной литературе эти понятия, к сожалению, трактуются как синонимы, но в процессе проектирования они наполняются специфическим смыслом.

Задача – это частная цель или мини-цель. Это конкретизация общей цели, шаг на пути ее достижения. Задача в проекте – это конкретная часть цели (пункт), которую предстоит реализовать, или это действие, которое вы предпринимаете, чтобы достичь цели проекта. Лучше избегать глаголов несовершенного вида (содействовать, поддерживать, усиливать), а применять слова: подготовить, уменьшить, увеличить, организовать, изготовить (глаголы совершенного вида). При формулировке задач рекомендуется использовать международный критерий SMART (англ. *specific, measurable, area-specific, realistic, time-bound*: конкретность, исчисляемость, территориальность, реальность, определенность во времени).

Раздел «Цели и задачи» можно считать прописанными если он соответствует условиям:

- описывает предполагаемые итоги выполнения проекта, поддающиеся оценке;
- цель является общим итогом проекта, а задачи – промежуточными, частными результатами;
- ясно, какие произойдут изменения в социальной ситуации;
- по каждой проблеме, сформулированной в предыдущей части, есть хотя бы одна четкая задача;
- цели в принципе достижимы, а результаты поддаются измерению;
- постановку целей и задач авторы не путают с методами их решения;
- ясное и четкое изложение, нет лишних, ненужных пояснений и ссылок.

IV этап: выработка проектной идеи. Все содержание проекта можно сначала представить в виде схемы, так как это помогает понять, «что», «где», «в какой последовательности будет проводиться при реализации проекта». Составление схем – дело не обязательное, но полезное. Схема (или текстовая информация) работы по проекту и план действий являются базовыми понятиями в технологии разработки содержания и механизма реализации, поскольку достаточно четко показывают: что будет сделано; кто будет осуществлять действия; как они будут осуществляться; когда и в какой последовательности; какие ресурсы будут привлечены.

Контрольными характеристиками к этому этапу могут служить:

- полная ясность направлений, в которых будет работать проект;
- четкость структурирования проекта на части и видение их взаимосвязей;
- доступное описание основных мероприятий и причин выбора именно этих форм работы;
- из раздела понятно когда и где, как, с кем, будет проходить/реализовываться проект;
- естественность логической цепочки: проблема – цель – задача – метод;

– нет ненужных описаний, приложений и прочего отягощения текста.

У этап: подготовка календарного плана по проекту.

При планировании мероприятий по реализации социально-педагогического проекта желательно ориентироваться на следующие принципы:

– *принцип содержательности.* Формы работы соответствуют содержанию проекта, решению его целей и задач.

– *принцип времени.* Рациональное и логичное, последовательное распределение мероприятий. Нельзя «шить лоскутное одеяло» из набора непоследовательных действий, всему свое время. Если проект выходит за пределы среднесрочного планирования, его целесообразно разделить на несколько последовательно осуществляемых этапов или отдельных проектов.

– *принцип ресурсов.* Человеческие и материальные ресурсы, которые можно не использовать без большого ущерба для достижения цели, не следует применять. Проект рассчитан на достижение максимального результата при минимальных ресурсных затратах.

– *принцип места.* Проект ориентирован на место проведения, соответственно отбирается и каждая форма работы по проекту, нельзя равняться на единый стандарт.

– *принцип последствий.* Поскольку всякое дело имеет как позитивные, так и негативные последствия, надо анализировать результаты и стремиться к уменьшению до минимума негативного и разворачивания до максимума позитивного последствия.

– *принцип коррекции.* Нет незыблемых планов, лучше вовремя внести корректировки, чем получить отрицательный результат.

План в проекте требует установления перечня и порядка действий по реализации. Мероприятия логически выстраиваются в соответствии с задачами по направлениям, этапам, модулям и т. д. Все виды работ увязываются с ресурсами, определяются сроки, ответственные исполнители. Важно, чтобы план включал разумно ограниченный, содержательно соответствующий

целям набор мероприятий, действий. Все мероприятия могут быть выполнены качественно и в срок с привлечением достаточного количества ресурсов. План должен быть последователен и убедителен, в нем ясно указан состав ответственных, исполнителей, средств. Мероприятия плана логически связаны, понятны причины выбора именно этих форм работы.

План реализации проекта

№ п/п	Что необходимо сделать?	Когда?	Кто отвечает?	Ресурсы	Ожидаемые результаты

VI этап: подготовка проекта бюджета.

№ п/п	Статьи расходов	Имеющиеся средства	Необходимые ресурсы	Итого

VII этап: определение обязанностей и их распределение. Необходимо выяснить, какие обязанности требуется определить членам вашей команды для реализации плана проекта.

VIII этап: оценка эффективности результатов по проекту. Очень важно отразить систему показателей эффективности проекта. Показатель — инструмент, позволяющий точнее определить и разъяснить цель проекта и измерить его эффект. Когда в предполагаемых результатах мы говорим об «усилении», «улучшении» или «увеличении» чего-либо, то не совсем ясно, какой конкретно результат позволит считать задачи выполненными и проект осуществленным. Для того чтобы не быть голословным, нужны показатели.

Показатель — это характеристика отдельной стороны объекта или процесса, имеющая количественно-качественное выражение. Однако в социальной сфере, а тем более в психолого-педагогической практике показатели приобретают специфические черты. Достаточно мало универсально критериев, которые однозначно подтвердили бы успешность того или иного социально-полезного деяния. Нелепо было бы утверждать, например, что «по итогам реализации проекта более милосердными стали 15%

населения» или «население стало на 15% милосерднее». Поэтому примерные ориентиры для оценки выполнения проекта могут быть следующими:

- количественные показатели (востребованность проекта, охват общественности, количество конкретных дел, акций, мероприятий и др.);
- показатели социального развития личности (динамика уровня развития личности: не умел — научился, не знал — узнал, не имел — приобрел и т. п.; качество продуктов социально-творческой деятельности (поделки, рисунки, походы, акции и т. д.), характер реализованных инициатив и др.);
- показатели социальной адаптации личности (снижение риска асоциальных явлений, повышение уровня социальной успешности участников, активность);
- показатели общественного мнения (популярность проекта, социально-профилактический эффект, заинтересованность социальных партнеров, отклик в средствах массовой информации);
- технологические показатели (уровень организации в целом и отдельных мероприятий, четкость и эффективность управления, организационная культура участников);
- экономические показатели (соотношение затрат с социально-педагогическим эффектом, привлечение дополнительных материально-технических ресурсов).

Утверждать, что результативность нельзя измерить, равносильно признанию, что проект не дает заметного эффекта. Критерии эффективности призваны:

- выражать действенность всех видов, форм и методов реализации проекта;
- отражать качество управленческой и содержательной деятельности.

IX этап: оформление проекта

Требования к оформлению проекта

1. Титульная страница содержит название проекта, данные об авторе, принадлежность учреждению/организации, год и место составления. **Название проекта** должно быть запоминающимся, кратким, выражающим основную идею содержания.

2. Если проект больше пяти страниц по объему, то он имеет оглавление с указанием разделов и нумерации страниц.

3. Если в тексте использованы цитаты, необходимы сноски на источники, если авторы использовали литературу, в конце обязателен библиографический список с указанием автора, названия книги, издательства, места и года издания.

4. Желательно, чтобы каждая глава была отпечатана с новой страницы, главы разделены на смысловые абзацы.

5. Если организатор конкурса или организация, куда вы подаете программу, не требует фотографии или приложения (сценарии, анкеты, социальные опросы, отзывы и др.), то их не нужно прилагать. Если это предписывается, приложения аккуратно оформляются в формате А4 и нумеруются; после проекта прикладывается список приложений.

6. Если проект заявлен на конкурс, то при оформлении выполняются требования организаторов (заполняется информационная карта, образцы смет, приложений, соблюдается порядок построения разделов проекта).

7. Проекты в печатном виде оформляются в формате А4, в электронном варианте — на дискете.

8. Авторы обязательно оставляют у себя экземпляр проекта, так как проекты не рецензируются и не возвращаются.

9. В тексте программы употребляются только те понятия, которые можно однозначно истолковать, как можно меньше научных и профессиональных терминов.

10. Проект должен быть кратким и лаконичным, как правило, не более 10 страниц читабельного текста — описание проекта. Помните, что ни одна уважающая себя организация не предоставит финансирование под неконкретный проект, если даже он будет состоять из трех томов.

11. Форма написания проекта должна быть доступной и интересной тому, кого мы хотим заинтересовать им.

12. Аннотация проекта (как правило, она необходима) характеризует ваш проект с максимальной четкостью, содержит не более 200–230 слов (1 страница), для коротких проектов — 1 абзац (3–10 строк). В ней есть краткая информация о заявителе, описание проблемы, цели и предполагаемый результат,

прописана стратегия, обозначены механизмы, экономические аспекты и целесообразность финансовых затрат. Аннотация, написанная интересно, привлекает внимание экспертов, потенциальных партнеров, поскольку некоторые из них будут читать только её. Поэтому качественное написание аннотации – залог успешного рассмотрения проекта, повышение вероятности его высокой оценки и финансирования.

13. Финансовые документы (сметы, бланки, описания, комментарии к бюджету и др.) вкладываются в конец проекта.

14. Заявки, официальные письма прилагаются в начале проекта (перед основным описанием).

Х этап: определение перспектив развития проекта. Ответьте на вопросы: будет ли ваш проект долгосрочным, нужны ли дополнительные средства на его реализацию. Если да, то приступайте к фандрайзингу или пишите заявку на грант.

3.4. Работа с добровольцами

Волонтерская (добровольческая) деятельность является признанной на самом высоком международном уровне. Международное добровольческое движение состоит из множества крупных организаций, таких как Армия спасения, Красный Крест, волонтеры ООН и др. Например, в Международную ассоциацию добровольческих усилий входит более 90 стран Европы, Азии, Африки, Австралии и обеих Америк. Эти крупные организации имеют своих представителей в большинстве стран мира, в том числе и в России.

Сегодня по всему миру молодежь активно включается в добровольческую деятельность.

По итогам проведенного в Европе социологического опроса, можно сделать предположения, что учреждения высшего профессионального образования соотносятся с более высокой ставкой участия в добровольческих организациях. Больше чем один студент из четырех связывает свое будущее с добровольческой деятельностью.

Добровольчество может стать фундаментальным шагом для всех молодых людей в плане их подготовки к социальной и профессиональной жизни, может сыграть решающую роль в будущем.

Кроме того, это возможность быть полезным для общества, для общения с людьми.

Волонтеры могут интересоваться делами, которыми никогда не стали бы заниматься на оплачиваемой работе.

Прежде чем организация займется поиском волонтеров, стоит подумать, что она может им предложить. Например, это может быть приятная атмосфера, престиж работы в организации или опыт работы в данной сфере деятельности. После того как организация определила свои нужды, тип необходимого ей человека, как обучать, поддерживать и поощрять его, можно задуматься о том, как лучше найти подходящую кандидатуру.

Для подбора волонтеров применяются разные методы:

- опросы друзей и коллег;
- публичные объявления;
- плакаты;
- участие в собраниях других групп.

Основной элемент эффективного призыва – ясное представление о работе волонтера. Организация должна найти работу, которую будет выполнять волонтер, и подчеркнуть ее важность для успеха всей программы. Следует привлекать людей к решению реальных жизненных проблем.

Людей, откликнувшихся на обращение о волонтерах, следует пригласить на общую информационную встречу для знакомства с программой организации и имеющимся фронтом работ.

Тем, кто проявит интерес, раздаются анкеты с вопросами: об их мотивах работать в качестве волонтеров; о том, какой вид работы наиболее предпочтителен; об ожиданиях, связанных с деятельностью в организации; о предыдущем опыте волонтерской работы; в какое время они могут работать; о необходимости обучения; об их ограничениях (здоровье, транспортные проблемы). Надо выяснить возраст кандидатов, пол, образование, профессиональный опыт, адрес, номер телефона и проинформировать их о времени получения ответа от организации.

Если организация решила набрать группу волонтеров для выполнения краткосрочной работы, не требующей специальной подготовки (например, изготовление конвертов, приклеивание марок), то необходимости в проведении длительного интервью

с кандидатами нет. Все, кто заинтересуется, пусть запишут свое имя на листе бумаги. Другие методы включают использование плакатов, заметки в прессе, радиообъявления, листовки, лекции, приглашения, индивидуальные беседы.

Ключевой метод вовлечения волонтеров в организацию – это приобщение их к миссии организации. Миссия – это значимость решаемых организацией проблем, признаваемых ценностей и выявление конкретных задач, стимулирующих деятельность членов организации.

Порой организация набирает добровольцев и уже среди них делает специальный, профессиональный отбор (это бывает тогда, когда требуется не очень много добровольцев для определенной работы на установленный срок).

Для проведения отбора можно использовать следующие инструменты:

- собеседование;
- наблюдение;
- анкетирование;
- тестирование;
- специальная проверка сведений.

Данный инструмент можно использовать как в комплексе, так и по отдельности. Выбор зависит от типа работы и от налагаемой на добровольцев ответственности.

Собеседование имеет цель – определить опыт, навыки и интерес к предлагаемой работе.

Вот примерный алгоритм собеседования:

1. Предварительно просмотреть имеющуюся о кандидате информацию.

2. Составить список вопросов, на которые необходимо получить ответ. Приведем некоторые из них:

- Почему доброволец пришел в организацию?
- Что он хочет получить от этой работы?
- Есть ли у него опыт работы?
- Какие перспективы он для себя видит?
- Что он любит делать в свободное время?
- Какой он видит для себя идеальную работу?

3. Провести собеседование в спокойной обстановке. Желательно, чтобы никто не мешал вашей встрече. С самого начала

собеседования доброволец должен почувствовать к себе внимание со стороны вашей организации. Спокойная обстановка и доброжелательность послужит доверительности беседы. Сядьте рядом с ним, вас не должны разделять какие-либо предметы.

4. Представьте. Расскажите об истории своей организации, о ее настоящем и перспективах на будущее.

5. Узнайте, что интересует добровольца. Почему он пришел к вам? Составьте представление о нем как о человеке. Это делается для того, чтобы не разочаровать его предлагаемой работой.

6. Расскажите о работе, которая, на ваш взгляд, подошла бы добровольцу. Узнайте его мнение. Дайте ему письменное описание работы.

7. Назовите возможные преимущества, которые может получить доброволец от выполняемой работы и от вашей организации.

8. Оставьте время для вопросов.

9. Дайте добровольцу анкету, в которую он может внести интересующую вас информацию, и договоритесь о времени следующего визита.

10. Составьте краткий письменный отчет о проведенном собеседовании, отразив в нем ответы на поставленные вопросы, а также впечатления о внешнем виде, коммуникабельности, опыте, доброжелательности; дайте ваши рекомендации по дальнейшей работе добровольца.

Анкетирование не должно быть единственным способом, с помощью которого отбирается доброволец. Лучше всего его совместить с процессом, предусматривающим непосредственное общение, например, с собеседованием.

Анкетирование может подойти на первом этапе, когда существует много заявок на ограниченное число рабочих мест. Но всегда необходимо помнить, что за листом бумаги с вопросами и ответами стоит человек, изъявивший желание помочь вашей организации, потратить на это свои силы и время. Анкетирование способствует большому охвату отбираемых добровольцев, но при этом снижается объем информации, который можно получить, допустим, при собеседовании.

Тестирование желательно проводить в тех случаях, когда работа требует особой ответственности. Но в любом случае к нему

привлекается специально подготовленный человек. Тестирование может проходить как с использованием психологических тестов, так и с моделированием каких-то ситуаций.

Существуют определенные риски, связанные с добровольцами, которые должна снять процедура отбора. Любой ли человек может ухаживать за больным у него дома? Риск подвергается, с одной стороны, доброволец: он может заразиться или войти в конфликт с больным. С другой стороны, рискует больной и его имущество, если у человека, ставшего добровольцем, преступные намерения. Для снижения риска важно не только четко провести процедуру отбора добровольца под конкретную вакансию, но и регламентировать взаимоотношения между организацией, которой нужен доброволец, и добровольцем. Регламентирующим документом, определяющим меру ответственности каждой из сторон, может послужить заключаемый с добровольцами договор на выполнение добровольной деятельности.

Тщательность отбора должна зависеть от той ответственности, которая делегируется добровольцу в связи с его работой.

Ответственность за действия добровольца во время его работы лежит и на нем самом, и на организации.

Необходимо отбирать тех людей, которые могли бы соответствовать представлению окружающих о вашей организации.

3.5. Флешмоб

Новым явлением в социальном пространстве современной молодежи становится технология, получившая название «флешмоб».

Феномен «флешмоба» совсем недавно обозначил себя в современной культуре, и многими он пока еще просто не замечен. Flash mob (с англ. — «мгновенная толпа») — относительно новый и стремительно набирающий популярность способ выразить себя.

Явление флешмобов началось после того, как в октябре 200 года вышла книга социолога Говарда Рейнгольда «Умная толпа: следующая социальная революция» (англ. *Smart Mobs: The Next Social Revolution*), в которой автор предсказывал, что люди будут использовать новые коммуникационные технологии (Интернет, сотовые телефоны) для самоорганизации. Флешмоб (англ. *flash* — вспышка, *mob* — толпа, переводится как «вспышка

толпы», или как «мгновенная толпа») – это заранее спланированная массовая акция: большая группа людей (мобберы) внезапно появляется в общественном месте, в течение нескольких минут с серьезным видом выполняет заранее оговоренные действия определенного характера (сценарий), и затем одновременно все быстро расходится в разные стороны как ни в чём не бывало.

Психологический принцип флешмоба в том, что мобберы создают непонятную, абсурдную ситуацию, но ведут себя в ней так, как будто для них это вполне нормально и естественно. Во многих крупных городах мира уже сформировались группы, которые никогда не афишируют свои акции заранее. Стать участником флешмоба можно лишь по приглашению, исходящему от одного из руководителей группы. Для того чтобы акция удалась, мобберы должны действовать в определенной степени слаженно. Как правило, все участники сверяют свои часы по собственному эталону: либо по часам на каком-нибудь здании, либо согласно показаниям определенного интернет-сайта. Все мероприятие рассчитано поминутно! Действо длится обычно четверть часа, не больше. Меньше – возможно.

Условия просты: несколько десятков или сотен людей – чем больше, тем лучше – договариваются в один момент времени в одном и том же месте совершить одно и то же действие. Например, открыть книгу (флешмоб «Читальный зал»).

Флешмоб нельзя отнести к несанкционированному митингу по той простой причине, что участники никак друг с другом не общаются и действуют максимально естественно.

Флешмоб – это представление, рассчитанное на случайных зрителей, у которых возникает букет чувств: полное непонимание, интерес, недоумение. Участники акций не получают и не платят никаких денег за участие в ней. Это совершенно добровольное занятие. Участники одного и того же мероприятия могут преследовать различные цели. Среди возможных вариантов: развлечение; пропаганда определенных моральных норм; произвести впечатление на окружающих; самоутверждение (испытать себя: «Смогу ли я это сделать на людях?»); ощущение причастности к общему делу. Все акции флешмоба происходят в общественных местах и в очень непродолжительные периоды

времени. Людей завораживает эффект толпы. Иногда к мобберам присоединяются посторонние люди, те, кто о встрече заранее не договаривался. Потом акции обсуждаются на форуме, а о наиболее ярких и впечатляющих могут написать статьи журналисты.

Инициативная группа бросила клич в сети интернет о проведении флешмоба для поддержки Чемпионата мира-2018 по футболу в Самаре. Организаторы хотели показать в первую очередь, что Чемпионат мира – желаемое и ожидаемое событие в городе. Причем право проведения матчей организаторы рассматривали не только как возможность посмотреть мировое первенство по футболу «не по телевизору», но и как толчок к развитию города: новые дороги, строительные объекты, современный стадион и аэропорт, новые рабочие места – изменение облика города в целом. Для участия во флешмобе организаторы рекомендовали принести с собой 26 декабря 2010 года в 14.00 на площадь Славы один или два из указанных атрибутов: футбольный мяч, шарф ФК «Крылья Советов», флаг РФ, форму зарубежной сборной, воздушный шарик с гелием, а также нарисовать на щеке или на другой части лица флаг любой страны. Все это требуется для постановки флешмоба. Обязательный атрибут участника – любая красная материя или предмет: именно красный цвет – символ единения и солидарности участников флешмоба в желании принять ЧМ-2018 в Самаре.

Люди, на вопрос «Что Вас привлекает в флешмобе?» отвечают почти одинаково: «это весело», «это похоже на приключение», «это какой-то элемент игры, секретности», «это позволяет нарушить привычный ход жизни».

Флешмобы всё чаще находят место в студенческой среде, привлекая участников своей новизной и свободой сценария. Организаторам флешмоба нужно знать несколько простых правил.

1. Информация о грядущих флешмобах не должна появляться в открытых источниках. Флешмоб – это сюрприз. Чаще всего люди узнают об акции через мобильные телефоны или на интернет-форумах.

2. Участие во флешмобе исключительно личное дело каждого.

3. Каждый новый флешмоб должен быть оригинальным и не повторять проведенные ранее.

4. Флешмоб не должен носить политический, религиозный или коммерческий характер.

5. Безопасность окружающих людей превыше всего. Флешмоб не должен причинить вред и неудобства ни участникам, ни окружающим.

Таким образом, теория и практика образовательных технологий значительно расширяется и обогащается за счет социального опыта молодежи. Использование этого опыта в вузе вооружает организаторов воспитательной деятельности в образовательном учреждении новыми современными формами работы со студентами.

3.6. Фандрайзинг

Фандрайзинг – одно из важнейших направлений социальной деятельности по привлечению ресурсов, обязательных для реализации программ и проектов, достижения целей. Как правило, фандрайзинг – необходимая деятельность членов общественных молодёжных формирований, студенческих организаций, которые в последние годы находят свою нишу на базе учреждений высшего профессионального образования.

Независимо от того, из какого источника организация привлекает средства, она должна уметь четко и ясно, простым понятным всем языком рассказать или написать, для решения какой проблемы, помощи каким людям нужны эти средства, и убедить, что именно она может решить проблему.

Мир фандрайзинга – мир жесткой конкуренции. Большое количество самых разнообразных организаций занимаются поисками средств, и их усилия направлены на одни и те же фонды, структуры бизнеса, население. Каждая организация пытается доказать, что она лучше других решит проблему. Поэтому в этой конкурентной борьбе важно уметь показать достоинства организации и победит в ней тот, кто с минимальными затратами достигнет максимального эффекта.

Основные этапы эффективного фандрайзинга

1. Отбор потенциальных дарителей (исследование «рынка» дарителей, изучение их возможностей и потребностей, поиск возможных точек соприкосновения). Если у дарителя имеется четкая

политика благотворительности, надо тщательно проанализировать ее (если ваш проект не попадает в рамки этой политики, то мало шансов на успех). Источники информации: годовые отчеты потенциального дарителя, беседы с персоналом, буклеты, публикации в прессе, информация от других некоммерческих организаций, существующие дарители (партнеры).

2. Телефонный звонок на фирму (перед написанием письма) для установления контактного лица, работающего с обращениями на предприятие.

3. Письмо-обращение к потенциальному дарителю.

4. Встреча с потенциальным дарителем.

Советы: перед каждой встречей оцените потенциального дарителя, получите необходимую информацию или заручитесь немедленным согласием совершить пожертвования. Установите позитивные и добрые отношения с момента встречи: приветствие, благодарность за встречу, положительная оценка деятельности фирмы, выражение надежды, что эта встреча будет интересной, полезной и выгодной потенциальному дарителю.

5. Презентация и демонстрация проекта (программы).

Советы:

- для привлечения внимания применяйте наглядные пособия: брошюры, буклеты, схемы, модели, слайды, видеofilмы (проект должен быть на столе, чтобы его можно было увидеть);
- удерживайте интерес;
- делайте акцент на моментах, которые могут быть полезны или выгодны потенциальному дарителю.

6. Преодоление возражений.

Советы:

- просите разъяснить суть возражений;
- стараться опровергнуть обоснованность возражения или превратить его в дополнительный довод в пользу осуществления пожертвования;
- ставьте вопрос таким образом, чтобы собеседник сам отвергал свои возражения.

7. Получение согласия.

Советы:

- сообщите о том, что данный проект (программу) уже поддержали партнеры потенциального дарителя;

- напрямую спросите о пожертвовании;
- повторите основные пункты проекта (программы) и возможного соглашения;
 - спросите, какую часть проекта (программы) потенциальный даритель готов поддержать;
 - предложите дарителю сделать выбор (например, выбрать цвет ковра или игровой комнаты в дошкольной гимназии или марку ТВ для реабилитационного центра);
 - оговорите условия и порядок благодарности за пожертвования (где разместить плакат, говорящий о факте поддержки проекта дарителем и т. д.).
- 8. Получение пожертвования.
- 9. Благодарность.
- 10. Оценка, проверка результатов и долгосрочные взаимоотношения.



Рекомендуемая литература

1. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие / И.А. Колесникова [и др.]; под общ ред. В.А. Слостенина и И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
2. Ионин, Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. – М. : Логос, 1996. – 204 с.
3. Пролеев, С.В. Энциклопедия нравов / С.В. Пролеев – М. : Экмос, 2002. – 145 с.
4. И.П. Иванов: наука и жизнь / авт.-сост. И.Д. Авнесян ; под общ. ред Г.А. Бордовского. – СПб. : РГПУ им. Герцена, 2009. – 364 с.
5. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М. : Народное образование, 2002. – 176 с.
6. Технологии социальной работы : учеб. / под ред. Е.И. Холостовой. – М. : Академия, 2001.
7. Шакурова, М.В. Методика и технология социальной работы / М.В. Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.

3.7. Студенческое самоуправление как технология воспитания социально активной личности

3.7.1. Моделирование студенческого самоуправления вуза⁷

Студенчество – это наиболее активная, восприимчивая к воздействию и ориентируемая на перспективу часть российской молодежи. Можно без преувеличения считать, что будущее государства, его кадровый потенциал формируется сейчас в вузах. Организация и эффективное использование потенциала студенчества позволит не только решать проблемы становления личности молодого человека, но и направить энергию молодежи в конструктивное русло, создаст механизм включения молодого человека в систему общественных связей и его гармоничной социализации.

Активное участие студентов в управлении вузом расширяет сферу применения способностей и умений студентов, дает каждому возможность развить талант, проявить инициативу, найти дело по душе (от организаторской деятельности до участия в спортивных секциях, научно-исследовательских, объединениях, творческих группах и т. д.). Администрация получает эффективную систему обратной связи со студенчеством, а значит, и гибкость в руководстве вузом. При этом студенческое самоуправление – это универсальный воспитательный механизм, основанный не на принуждении и внешнем давлении, а на свободном волеизъявлении и внутреннем осознании студентами необходимости целенаправленной работы по самосовершенствованию. Работая в организованном студенческом коллективе, молодой человек учится принимать решения и быть самостоятельным. Такая практика для студентов создает предпосылки гармоничного встраивания в систему социальных отношений и определяет основы делового администрирования.

Студенческое самоуправление представлено как социально-педагогическая форма развития современной высшей школы, неотъемлемая часть внутривузовского самоуправления, понимаемого как совместное участие всех членов коллектива высшего

⁷ Исследование проводилось при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект № 080600737а.

учебного заведения в решении вопросов, ориентированных на воспитание и повышение уровня профессиональной и гражданской подготовки будущих специалистов, организацию их собственной личностной стратегии.

Расширение прав студентов и университетской автономии занимает важное место в процессе демократизации высшего образования наряду с демократизацией учебного процесса, прозрачностью финансовых потоков, децентрализацией высшего образования в целом. Поэтому при реформировании высшего образования вопросы студенческого самоуправления должны быть изучены в первую очередь.

Важной задачей при реализации функции целеполагания студенческого самоуправления является выявление и установление баланса интересов всех групп, вовлеченных в функционирование вуза. Внутри вуза выделим три основных группы, работающие со студенческим самоуправлением: администрация, профессорско-преподавательский состав и студенческий коллектив.

Модели студенческого самоуправления могут различаться в разных странах с разной степенью развития вузовской культуры, но, как правило, они предполагают либо наличие избираемого всеми студентами и наделенного широкими полномочиями студенческого совета (Student Council), либо наличие университетского совета (University Council), в состав которого входят представители студентов, администрации и профессорско-преподавательского состава. Так или иначе, студенты располагают реальными возможностями участвовать в принятии важных решений в жизни университета. Президент Студенческого совета может находиться в ранге заместителя ректора университета, причем он не обязан подчиняться ректору. Студенческие органы вправе требовать от администрации обеспечения прозрачности финансовых потоков, вплоть до участия в разработке бюджета университета, и эффективности учебного процесса, корректировки учебных планов.

К организационно-педагогическим формам развития студенческого самоуправления, наиболее приемлемым в современных условиях, принадлежат студенческий совет, студенческий деканат, студенческое научное общество, студенческий клуб, студенческий

комитет, студенческий общественный отдел кадров или общественное бюро по трудоустройству студентов, дискуссионные политические клубы студентов и т. д.

Рассмотрим часто встречающиеся модели студенческого самоуправления вузов.

Одной из общеупотребительных моделей является вариант студенческого самоуправления на базе профкома студентов. В вузе только одна организация студенческого самоуправления, все ее формы должны быть унифицированы, руководят работой организации студенческого самоуправления штатные сотрудники – профессионалы в области менеджмента и молодежной политики, подотчетные студентам и избираемые ими.

Самая распространенная модель – студсоветы. Они могут быть как в масштабах университета, так и на факультетах, включать в себя другие общественные организации и существовать параллельно. Модель самоуправления строится на студсоветах (студсоюзах), где четко разграничены функции всех общественных студенческих организаций, входящих в выборные советы.

Иногда в вузах пытаются строить самоуправление студентов на национальных образцах местного самоуправления: двухуровневая модель студенческого самоуправления, включающая студенческие ассамблеи факультетов и сенат студентов.

Эффективно работает модель студенческого сената, во многом копирующая руководство вуза, с большой самостоятельностью, разветвленными структурами, вбирающими в себя все молодежные организации и инициативы.

В некоторых российских вузах избираются студенческий декан и студенческий деканат, в который не входят профсоюзная и другие молодежные организации, с ними только устанавливаются связи.

Есть и модели студенческого самоуправления, построенные на базе студенческих общежитий. В других же моделях самоуправление в общежитиях (студсоветы общежитий) либо автономно, либо относится к студсоветам вузов.

Модели студенческого самоуправления стали усложняться и выходить на разные уровни. Создаются координационные центры по организации студенческого самоуправления.

Выбор форм студенческого самоуправления зависит от уровня сформированности коллектива студентов и вуза в целом. Организационная структура студенческого самоуправления в современном вузе, базирующаяся на четкой иерархии построения системы студенческого самоуправления (группа – курс – факультет – общеуниверситетские органы), выделении узловых органов координации, интеграции и управления на каждом иерархическом уровне (совет актива студентов, различные выборные общественные органы и т. п.) с оптимальным распределением задач и функций, ответственности, полномочий и прав внутри данного уровня и системы в целом, а также органически возникающих в студенческом самоуправлении внутренних и внешних, прямых и обратных связей по вертикали и горизонтали между конкретными группами людей, отражает определенное соотношение централизации и децентрализации в общей системе управления.

В студенческом самоуправлении выделим тенденции общего организационного развития – модель его жизненного цикла.

1. *Создание* как ответ на выявленные организацией нужды или интересы студенчества группы, факультета, актива вуза. У объединения нет четких целей, зато в наличии свобода творчества, энергия, азарт, лидерские позиции, формирование команды.

2. *Рост*. В это время налаживается планирование, разрабатываются новые программы, проекты, отбирается команда.

3. *Развитие*. Усиливается роль коллективного управления, увеличивается количество уровней управления, появляются традиции, правила.

4. *Совершенствование*. Вливание новых ресурсов, бурное динамичное развитие внешних и внутренних связей, появление системы мотивации, инновационных моделей.

Студенческое самоуправление, являясь элементом системы вуза, должно плавно «встроиться» в эту систему. Поэтому важную роль в организации студенческого самоуправления играет личность преподавателя высшей школы, умение педагогов строить взаимоотношения со студентами на гуманной демократической основе, их стремление передавать свой опыт самоуправления воспитанникам.

Позиция педагога по отношению к студенческому самоуправлению:

1) личностно профессиональная гражданская позиция (профессионала-преподавателя, руководителя, координатора, куратора, наставника, инструктора, члена и участника общественных объединений);

2) особая роль в создании и функционировании системы самоуправления как объекта эффективности педагогического мониторинга;

3) психолого-педагогическое сопровождение, поддержка деятельности студенческого самоуправления и взаимодействие с лицами, ответственными за ее осуществление в вузе (кураторы академических групп, руководители и сотрудники структурных подразделений вуза по работе со студентами и др.).

Таким образом, органы студенческого самоуправления существуют при поддержке администрации, выступают неотъемлемой частью воспитательных планов и концепций. На создание и работу со студенческим активом ориентированы вузовские подразделения: центры, кафедры, деканаты, и, в частности, кураторы студенческих групп.

В соответствии с ориентацией на расширение сферы деятельности куратора можно говорить о системе кураторства, взаимодействующей в той или иной степени с органами студенческого самоуправления факультета и вуза.

Первый уровень направлен на адаптацию студентов 1–2 курсов к системе вузовского обучения. Виды кураторства: куратор академической группы; куратор кафедральной группы; куратор научно-исследовательской деятельности студентов; куратор студенческой практики.

Второй уровень нацелен на развитие навыков самоуправления. Виды кураторства: куратор факультетской структуры самоуправления; куратор общежития; куратор по работе с молодыми семьями. Куратор общежития оказывает помощь студентам в улучшении условий жизни и быта студентов в общежитии, совместно со студенческим советом общежития организует самообслуживание в учебных корпусах и общежитиях.

Система кураторов органически вписывается в структуру внеучебной работы вуза. Она входит в содержание программно-целевого подхода к управлению воспитательным пространством. Одно из центральных направлений деятельности куратора – это проектирование и формирование органов студенческого самоуправления. Важным представляется взаимодействие с различными общественными объединениями, помощь студентов в обучении актива, в разработке и реализации совместных проектов.

Работа кураторов является составной частью воспитательно-го процесса вуза. Она сосредоточена на формировании коллектива студенческого самоуправления, интеграции его в различных сферах деятельности, на создании условий для самореализации обучающихся, максимального раскрытия их потенциальных способностей и творческих возможностей, координации и коррекции влияний на студентов с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей. Созданная многоступенчатая система подготовки и деятельности кураторов, в которой заложены условия для ее дальнейшей динамики, может стать основой для создания разнообразных моделей самоуправления групп, факультетов и вуза в целом.

3.7.2. Организация студенческого самоуправления в Тольяттинском государственном университете

История и предпосылки создания студенческого самоуправления в ТГУ

Студенческое самоуправление (ССУ) – это особая форма самостоятельной общественной деятельности студентов по реализации функций управления жизнью студенческого коллектива в соответствии со стоящими перед ним целями и задачами. Оно является неотъемлемым элементом общей системы управления университетом и направлено на то, чтобы максимально учесть интересы и потребности студентов на основе регулярного изучения общественного мнения и выдвигаемых ими конкретных инициатив.

Свое начало ССУ Тольяттинского государственного университета берет со времен существования Политехнического института и Тольяттинского филиала Самарского государственного

педагогического университета. После образования ТГУ формой ССУ был студенческий совет университета. По данной системе в состав студсовета университета входили председатели студенческих советов институтов/факультетов. Среди недостатками данной системы выделяли:

- выполнение функций разного уровня и направленности одним студентом в результате чего работа по обоим направлениям была не эффективна;
- несоответствие деятельности органов ССУ их целям и задачам;
- отсутствие реальных полномочий для решения проблем студенчества.

Учитывая недостатки действующей системы ССУ и актуальные тенденции в государственной молодежной политике, в 2009 году была введена новая модель ССУ ТГУ. Разработка проектов нормативных актов велась специалистами университета в течение нескольких месяцев. В основу новой модели ССУ были положены опыт организации данной деятельности в передовых вузах страны, таких как Пермский государственный университет, Томский государственный университет, Белгородский государственный университет, Оренбургский государственный университет, Российский государственный университет им. И. Канта, а также методики и технологии организации процесса воспитательной, внеучебной и социальной работы в современном вузе.

***Общая схема субъектов студенческого самоуправления
и их взаимосвязь***

«Студенческое самоуправление – это не только решение конкретных задач, но и хорошая школа, помогающая воспитывать самостоятельность и ответственность, приобретать ценный управленческий и организаторский опыт», – было заявлено в приветственной телеграмме В.В. Путина участникам Всероссийского форума по вопросам студенческого самоуправления.

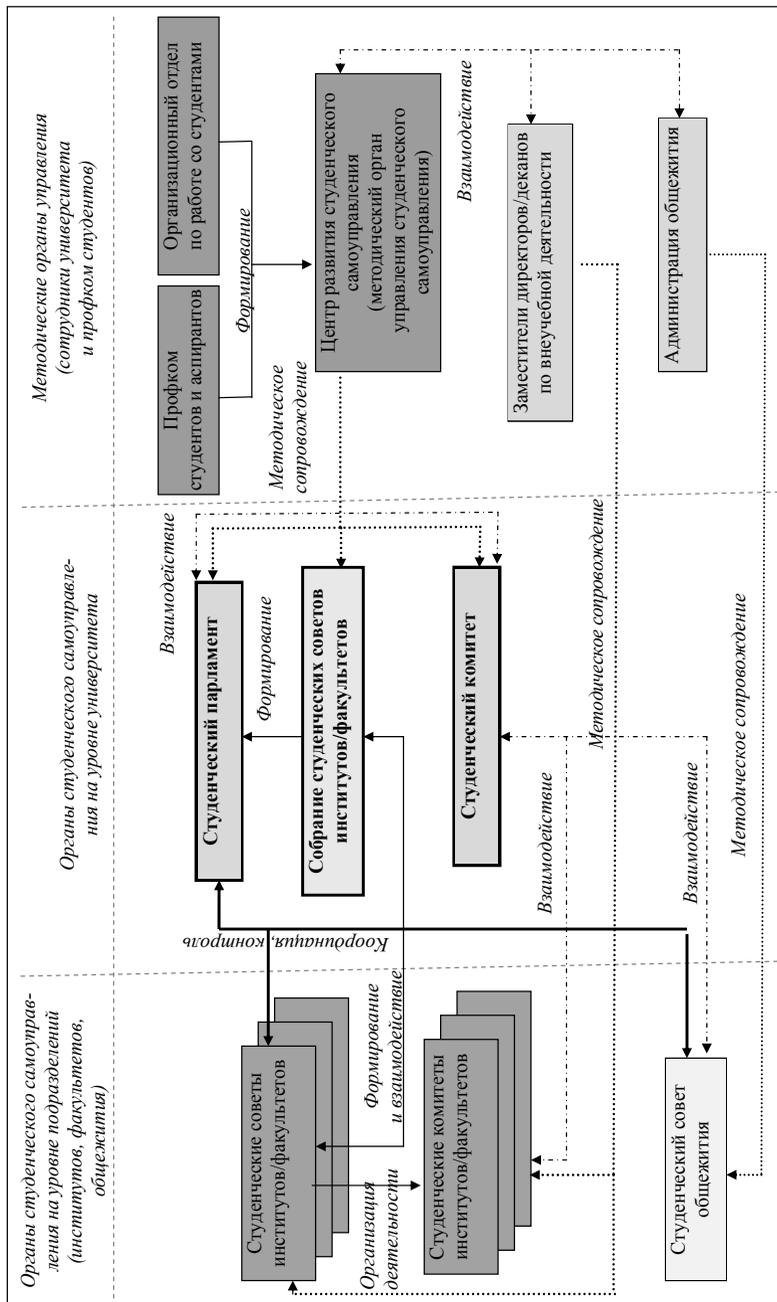


Рис. 3. Общая схема взаимосвязей субъектов студенческого самоуправления и служб Тольяттинского государственного университета

Сегодня на всех уровнях государственного управления и в бизнесе ощущается кадровый голод. Молодые специалисты приходят в коммерческие структуры и государственные органы с дипломами о высшем образовании, но без опыта работы, со знаниями, но без умения применять их на практике. Где взять эту практику? Ответ простой – в общественных объединениях и в органах студенческого самоуправления! Научившись работать в студенческом совете, соуправлять вузом, молодому человеку легче начать работать в коммерческих фирмах, на предприятиях и в госорганах.

Студенты должны принимать участие в управлении всеми сторонами жизни в своей Alma Mater, это важно и для вуза, и для студента в качестве школы управления. Участвовать в студенческом самоуправлении, конечно, будут далеко не все. Но именно эти студенты-активисты в дальнейшем будут руководить на всех уровнях государственной власти, развивать бизнес!

Для руководства вуза важно быть в курсе процессов, происходящих в студенческой среде, знать мнение студентов по принимаемым решениям, а это могут обеспечить только легитимно избранные студенческие лидеры, представляющие всё студенчество вуза.

Государству также немаловажно, чтобы студенчество участвовало в принятии решений на региональном и федеральном уровнях. Студенческое самоуправление вуза должно активно взаимодействовать с региональными органами власти, а через свои объединения – доводить позицию и до федеральных властей.

В ТГУ существует довольно сложная система ССУ, которую образуют следующие самостоятельные *субъекты студенческого самоуправления*, работающие в тесном взаимодействии друг с другом: собрание студенческих советов, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческий совет института/факультета, студенческий совет общежития, профком студентов и аспирантов (рис. 3).

Основной целью студенческого самоуправления ТГУ является обеспечение участия студентов в управлении вузом, проведение молодежной и социальной политики, направленной на создание студентами условий для развития, самоутверждения и самореализации в процессе обучения.

Основные задачи студенческого самоуправления ТГУ:

- 1) создание условий для всесторонней самореализации студентов;
- 2) организация социокультурного пространства для реализации общественно значимых инициатив студентов;
- 3) популяризация в студенческой среде позитивных ценностей российского общества, повышение уровня образования и культуры, поддержка и развитие традиций университета;
- 4) анализ студенческих проблем в сфере быта, учебы, досуга, определение путей их решения;
- 5) организация и проведение студенческих общественных мероприятий (конференций, выставок, презентаций, конкурсов, фестивалей, семинаров и др.);
- 6) развитие межвузовских связей, интеграция студентов ТГУ в молодежное сообщество города, региона.

Полномочия субъектов ССУ и их взаимосвязь

Студенческий совет института/факультета

Базовым органом ССУ является *студенческий совет института/факультета*.

Студенческий совет института/факультета является выборным представительным органом студенческого самоуправления учебного подразделения. Работа студенческого совета проходит в форме заседаний по ранее утвержденному плану. Студенческий совет в форме обсуждения решает вопросы, связанные с учебной, внеучебной, научно-исследовательской, социальной сферами жизни студентов, разрешает спорные, конфликтные ситуации, вносит предложения и рекомендации администрации структурного подразделения, а также имеет право предлагать вопросы на обсуждение совета института/факультета.

Студенческий совет избирает из своего состава председателя, заместителя, секретаря и делегирует студентов в студенческий парламент университета.

Члены студенческого совета избираются от каждого курса очной формы обучения по норме: один член студенческого совета от 50 студентов. Кандидаты определяются самовыдвижением, выдвижением студентами или администрацией.

Выборы членов студенческого совета проводятся кумулятивным голосованием, который обеспечивает открытость и легитимность выборов. Данная процедура дает возможность студентам самостоятельно организовывать предвыборную кампанию, представлять свою программу общественности университета, практиковаться в публичных выступлениях, дебатах и учиться отстаивать свою позицию.

Студенческое собрание. Из студенческих советов институтов/факультетов формируется *студенческое собрание* (собрание студенческих советов), которое является высшим представительным органом в системе студенческого самоуправления ТГУ. Основная его функция – утверждение годового отчета о деятельности студенческого самоуправления ТГУ.

Студенческий совет общежития. Важнейшую роль в приобретении студентами навыков управления, воспитания у них ответственности, гражданской ответственности и норм поведения играет студенческий совет общежития, развитие ССУ в общежитиях.

Студенческий совет общежития – это выборный орган студенческого общежития ТГУ, основные функции которого:

- соблюдение правил проживания;
- сохранение и улучшение материально-технической базы;
- контроль за санитарным состоянием;
- решение спорных конфликтных ситуаций, связанных с проживанием студентов;
- организация культурно-досуговой и спортивно-оздоровительной работы в студенческом общежитии.

Организация работы студентов в составе студенческого совета общежития позволяет привлечь их внимание к вопросам самоконтроля в сфере быта, коллективного решения социально-бытовых проблем, уважения и защиты частной собственности, умения гармонично сосуществовать в коллективе, формирования личной и коллективной комфортной жилищной ситуации.

Студенческий парламент. Ключевым органом ССУ является *студенческий парламент*. Это представительный рабочий орган студенческого собрания университета. Формируется путем делегирования представителей от структурных подразделений из числа членов студенческого собрания. Основная его цель – обеспечить участие студентов в управлении вузом.

Основные функции:

- 1) координация деятельности органов студенческого самоуправления всех структурных подразделений ТГУ, студенческих организаций и студенческих инициативных групп;
- 2) разработка проекта нормативных актов, регламентирующих порядок создания, деятельности, реорганизации и ликвидации, наименования и переименования органов студенческого самоуправления ТГУ и студенческих организаций;
- 3) инициация предложений по внесению изменений и дополнений в локальные нормативные акты ТГУ, затрагивающие интересы студентов;
- 4) разработка проектов положений о студенческих конкурсах, соревнованиях, фестивалях и т. п.;
- 5) внесение предложений по использованию материально-технической базы ТГУ в интересах студентов;
- 6) формирование годового отчета о деятельности студенческого самоуправления ТГУ;
- 7) утверждение отчета о работе представителя от студентов и аспирантов в ученом совете ТГУ.

Студенческий парламент имеет право делать запросы службам ТГУ по различным вопросам, затрагивающим интересы студентов.

В студенческом парламенте функционирует ряд комиссий, работа в которых способствует развитию у студентов навыков управленческой деятельности, помогает освоить современные технологии принятия решений и находить эффективные способы их реализации, вырабатывает умение трудиться и взаимодействовать в команде. Среди этих комиссий: комиссия по социальным и жилищно-бытовым вопросам, комиссия по вопросам внеучебной деятельности, комиссия по вопросам учебной и научно-исследовательской работы и контрольная комиссия.

Студенческий комитет. Студенческий комитет (СК) создан для вовлечения большего количества студентов в процессы ССУ за счет разнообразия направлений работы и множества структурно-организационных форм. СК призван аккумулировать все деятельность студента. Работая в СК, студент может найти для себя подходящий вид деятельности в зависимости от его интересов, способностей и свободного времени.

В состав студенческого комитета входят несколько структурно-организационных форм (рис. 4).



Рис. 4. Организационная структура студенческого комитета

1. Сектор. Данная форма реализует направления: *культурно-досуговое, социально-правовое, корпоративной культуры, жилищно-бытовое и информационное.* В своей работе сектор тесно связан со структурами университета по своему профилю. Данная форма является функционально вспомогательной, так как ориентирована на содействие и отчасти организационно дублирует деятельность служб университета в студенческой среде.

Студенческий центр – форма организации студентов, которая носит автономный характер, имеет развитую организационную структуру и систему управления, а также принципы стратегического планирования и анализа деятельности.

Краткая функциональная характеристика по направлениям студенческого комитета

1. Культурно-досуговый сектор:

1) организация и проведение мероприятий различного уровня (в том числе и внешних) в области культуры и досуга молодёжи;

2) создание необходимых условий для развития творческого потенциала в молодёжной среде, выявление талантливых студентов;

3) реализация студенческих инициатив в области культуры и творчества.

2. Спортивно-оздоровительный сектор:

1) организация и проведение спортивно-оздоровительных и профилактических мероприятий для студентов ТГУ;

2) разработка и реализация комплексных программ профилактики вредных привычек, пропаганда здорового образа жизни среди студентов ТГУ;

3) реализация студенческих инициатив по спортивно-оздоровительному профилю.

3. Сектор научно-исследовательской работы студентов:

1) координация деятельности научных студенческих обществ ТГУ;

2) подготовка и проведение мероприятий, направленных на развитие творческой, научной активности студентов, привлечение их к решению актуальных задач современной науки;

3) сохранение и развитие единого научно-образовательного пространства, установление контактов между будущими коллегами;

4) интеграция студенческого научного движения ТГУ;

5) информирование учащихся ТГУ об основных событиях научной жизни университета, страны и мира.

4. Информационный сектор:

1) информирование студентов о текущих событиях студенческой жизни (мероприятия, конкурсы, конференции, семинары, школы актива и т. д.);

2) взаимодействие со СМИ Университета и города;

3) проведение анкетирования, интервьюирования и опросов студентов ТГУ;

4) осуществление фото- и видеосопровождения мероприятий ТГУ; формирование архивов данных обо всех мероприятиях, происходящих в ТГУ (фото- и видеозаписи, фильмы, слайд-шоу, статьи и т. д.); организация банка данных об основных мероприятиях, акциях, происходящих в г. о. Тольятти, городах Самарской области и в Российской Федерации;

5) разработка печатной информационной продукции, презентаций ССУ ТГУ.

5. Социальный сектор:

- 1) работа с отдельными категориями студентов;
- 2) содействие работе комиссии по материальной помощи.

6. Правовой сектор (функционирует на основе профсоюзной организации студентов и аспирантов ТГУ):

- 1) обеспечение юридической поддержки студентов;
- 2) информирование студентов об их правах и обязанностях, проведение мониторинга изменений в законодательстве, относительно студенчества.

7. Сектор корпоративной культуры:

- 1) популяризация позитивной идеологии ССУ;
- 2) проведение мероприятий по повышению командного духа актива ССУ ТГУ;
- 3) разработка и поддержание единого корпоративного стиля ССУ ТГУ;
- 4) разработка и внедрение корпоративных студенческих проектов;
- 5) укрепление и сохранение лучших традиций, существующих в ТГУ, российском студенчестве, направленных на воспитание у студентов представлений о престижности выбранного ими вуза, профессии;
- 6) поддержание традиций ССУ ТГУ, введение новых корпоративных традиционных мероприятий.

8. Жилищно-бытовой сектор (функционирует на основе профсоюзной организации студентов и аспирантов ТГУ):

- 1) контроль над состоянием учебных помещений, качеством общественного питания студентов и внесение предложений СП и администрации университета по устранению выявленных недостатков и нарушений, а также рекомендаций по улучшению быта студентов;
- 2) контроль за соблюдением санитарных правил в студенческих общежитиях университета, оборудованием их мебелью, постельными принадлежностями и инвентарем в соответствии с нормами;
- 3) организация и проведение мероприятий, ориентированных на улучшение социально-экономических условий жизни студентов и удовлетворение их жилищно-бытовых нужд.

9. *Проектный центр* представляет собой структуру, основной целью которой является создание условий для творческой работы студентов в процессе социального проектирования, разработка проектов и участие в конкурсах различных грантодающих организаций. В ходе работы центра студенты разрабатывают актуальные для молодежи проекты, обучаются технологиям проектирования, стратегического планирования, анализа деятельности, расходованию бюджета и методикам фандрайзинга, а также составляют проекты и занимаются их реализацией и продвижением. В своей деятельности проектный центр оказывает помощь другим структурам ССУ.

10. *Центр добровольчества* – структура, обеспечивающая условия для организации силами студентов мероприятий, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли; развитие молодежного добровольческого движения в г. о. Тольятти; выявление и поддержку лучших студентов-волонтеров, а также популяризации волонтерской деятельности в студенческой среде.

11. *Центр занятости* трудоустраивает студентов на различные вакансии постоянной и временной занятости, предоставляемые предприятиями и организациями города. Действует как линейный штаб студенческих трудовых отрядов.

Профсоюзная организация студентов. Профсоюзная организация студентов (ПОС) в системе ССУ ТГУ выполняет не только методическую функцию, но и является важнейшим субъектом ССУ в университете. **На сегодняшний день ПОС ТГУ, существующая самостоятельно и независимо от профсоюзной организации сотрудников, – единственная профсоюзная организация студентов в г. о. Тольятти.**

Она осуществляет защиту законных прав и интересов всех своих членов, социальную защиту студенчества, организует оздоровление, досуг и отдых студентов, контролирует бытовые условия их проживания в общежитиях.

Профсоюзная организация студентов возглавляется председателем, который избирается студенческой конференцией сроком на пять лет. Она имеет развитую структурно-организационную

сеть на всех факультетах, гарантирующую проведение здесь высокоэффективной работы (рис. 5).

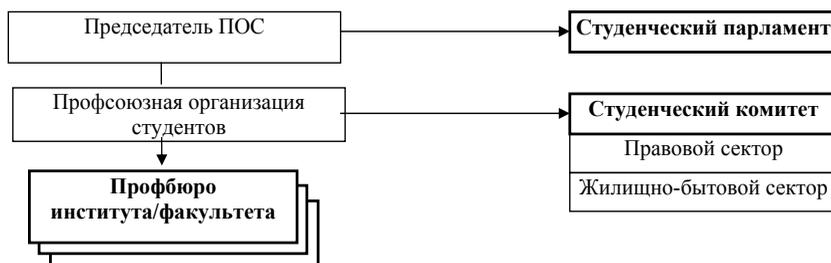


Рис. 5. Схема взаимодействия ПОС с субъектами ССУ ТГУ

На каждом факультете выбирается профорг, выполняющий целый ряд таких важных функций, как, например, работа с первокурсниками, ведение базы данных о социальном положении студентов, участие вместе с заместителем декана по воспитательной работе в распределении социальных и академических стипендий, путевок в санатории и студенческие лагеря; проверка общежитий. Профорги работают также в постоянном и тесном контакте со студенческим активом – старостами групп, культуроргами, спорторгами, профорганами курсов.

Функциями ПОС ТГУ являются:

- объединение усилий и координация действий членов профсоюза для достижения их общих целей и целей профсоюзной организации;
- защита социально-экономических и иных прав студентов и аспирантов, определенных уставом ТГУ, а также представительство интересов студентов и аспирантов перед администрацией ТГУ;
- общественный контроль за соблюдением в ТГУ законодательных и нормативных правовых актов, касающихся прав и льгот студентов и аспирантов;
- улучшение материального положения студентов и аспирантов, укрепление здоровья и повышение их жизненного уровня.

Студенческий профком разработал удобную систему льгот и скидок для студентов и аспирантов университета, традиционно финансирует проведение мероприятий и деятельность органов ССУ.

Направления работы со студентами в деятельности системы ССУ

Координирует работу со студентами в деятельности субъектов студенческого самоуправления центр развития студенческого самоуправления ТГУ. Центр осуществляет свою деятельность по двум направлениям: образовательному и информационному.

1. Образовательное. Предполагает формирование социально активной и ответственной жизненной позиции у студентов; развитие лидерских, организаторских и управленческих качеств у студентов; создание условий для раскрытия внутреннего потенциала личности студента.

Формы реализации: «Школа студенческого актива ТГУ» (выездное мероприятие, проводится весной); «Школа личностного роста» (ряд мероприятий, ориентированных на обучение студентов по различным направлениям); Секция «Актуальные проблемы реализации молодежной политики в современном вузе» в рамках «Студенческих дней науки ТГУ».

Методы: тренинги, семинары, мастер-классы, встречи с известными людьми, «круглые столы».

2. Информационное. Подразумевает создание единого информационного пространства в Университете, организацию работы студенческих СМИ, освещение деятельности студенческих органов самоуправления и внеучебной работы в целом, пропаганду здорового, социально-полезного образа жизни.

Формы реализации: студенческое радио; газета горящей молодежи «Speshka»; корпоративная газета «Тольяттинский университет»; поддержка и развитие внутрифакультетских и внутриинститутских периодических изданий; группы субъектов ССУ ТГУ в социальной сети Интернета «vkontakte.ru»; телевизионная программа «Вестник ТГУ»; социальная реклама.

Методы: социологическое исследование, анкетирование, опрос, интервью.



Вопросы для самоконтроля

1. Что даёт технологический подход в социально-воспитательной деятельности?
2. В чем заключается целостность социально-воспитательных технологий?

3. Разработайте социальный проект по решению актуальной проблемы для студентов вашего вуза.
4. Какова специфика работы с добровольцами?
5. Каковы основные этапы эффективного фандрайзинга?
6. Может ли быть флешмоб социально значимым мероприятием студентов вуза?



Рекомендуемая литература

1. Драган, Н.А. Развитие индивидуальности студента-лидера в студенческом самоуправлении вуза / Н.А. Драган, Н.А. Нефедова // Сб. науч. статей. – М. : «Изд-во Академии МНЭПУ», 2009.
2. Нефедова, Н.А. Модель студенческого самоуправления как воспитательный ресурс вуза / Н.А. Нефедова // Сб. науч. статей. – М. : «Изд-во Академии МНЭПУ», 2009.
3. Разумный, А.С. Студенческое самоуправление в профессиональном воспитании будущего учителя / А.С. Разумный // Актуальные проблемы психологии, педагогики и общественных наук / под ред. Г.М. Коджаспировой. – М. : Изд-во РГСУ, 2006.
4. Студенческое самоуправление : метод. рекомендации / авт.-сост. О.А. Рожнов [и др.]. – Ростов н/Д, 2005.
5. Студенческое самоуправление. Из опыта территориальных организаций РСМ. – СПб., 2003.
6. Якушкина, М.С. Воспитательное пространство вуза: вопросы теории и практики / М.С. Якушкина. – СПб. : СПбГУ, 2004.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной работы Тольяттинского государственного университета по формированию общекультурных компетенций студентов, представленных в ФГОСе нового поколения (2010 г.)

Авторы:

Л.Р. Хамидулова – начальник отдела внедрения новых образовательных технологий Тольяттинского государственного университета;
Д.О. Воронцов – начальник управления воспитательной работы ТГУ;
И.А. Казандаев – начальник отдела работы со студентами ТГУ

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
1.	Навыки межличностных отношений	<p>Формы:</p> <p>1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческий центр добровольчества, СПС «Formula TSU» и т. д.)</p> <p>2) «круглые столы», конференции, семинары, проектные, рабочие, творческие группы, например встречи с иностранными студенческими делегациями и т. д.</p> <p>3) дебат-клуб</p> <p>Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, процедура выборов и т. п.</p> <p>Средства:</p> <p>1) непосредственные: дискуссии, внутрикомандная коммуникация и т. п.</p> <p>2) дистанционные: социальные сети (например, «Вконтакте», «Одноклассники», образовательный портал и т. п.)</p>
2.	Работа в команде	<p>Формы: соревнования, конкурсы, занятия в творческих коллективах, спортивных секциях, командах, тренировки, подготовка мероприятия, репетиции и т. п.</p> <p>Методы: личный пример руководителя, тренера и т. п.; убеждение, мотивация, поощрение</p> <p>Средства: положение о конкурсе, соревновании; приз, победа (кубок, медаль, грамота и т. п.); реклама (анонс, буклеты и т. п.)</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
3.	Приверженность этическим ценностям и здоровому образу жизни	<p>Формы:</p> <p>1) профилактические и пропагандистские беседы, лекции, встречи</p> <p>2) акции, смартмобы, флешмобы и т. п.</p> <p>3) спортивные секции, соревнования</p> <p>Методы: личное и общественное порицание; личный пример ППС, других сотрудников, студенческих лидеров; реклама</p> <p>Средства: сайт, газета, буклеты</p>
4.	Принятие различий и мультикультурности	<p>Формы: акции, встречи, конференции, правовые лекции и т. п.</p> <p>Методы: личный пример, демонстрация модели отношения и поведения</p> <p>Средства: сайт, газета, буклеты</p>
5.	Способность адаптироваться к новым ситуациям	<p>Формы:</p> <p>1) мероприятия, направленные на адаптацию студентов: вводные лекции по истории ТГУ, «посвящение в студенты» и т. п.</p> <p>2) работа кураторов</p> <p>Методы: беседы, примеры, демонстрация модели поведения и действий и т. п.</p> <p>Средства: программа адаптации первокурсников</p>
6.	Способность добиваться намеченной цели	<p>Формы: конкурсы, соревнования, проекты и т. п.</p> <p>Методы: тренировки, репетиции и т. п.</p> <p>Средства: положения о конкурсах, соревнованиях, сайт и т. п.</p>
7.	Способность следовать этическим и правовым нормам; толерантность; способность к социальной адаптации	<p>Формы: мероприятия (фестивали, конкурсы, соревнования, акции, ивент-мероприятия)</p> <p>Методы: решение конфликтных ситуаций, личный пример, беседа, демонстрация модели поведения и действий</p> <p>Средства: кодекс студента ТГУ, музей истории ТГУ, программа формирования студенческой корпоративной культуры, программа адаптации студентов ТГУ</p>
8.	Способность работать самостоятельно и в коллективе, руководить людьми и подчиняться	<p>Формы:</p> <p>1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, СПС «Formula TSU» и т. д.)</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
		2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты Методы: процедура выборов, голосование (принятый решений), отчеты о деятельности, распределение ответственности, делегирование, рефлексия, анализ работы, тренинги, тренировки, репетиции Средства: методическая литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях
9.	Способность критически переосмыслить свой социальный опыт	Формы: социальные проекты, семинары, круглые столы, конференции, конкурсы Методы: рефлексия, саморефлексия, семинары, тренинги и т. п. Средства: методическая, справочная и специализированная литература; положения о конкурсах и различных мероприятиях; форумы в социальных сетях Интернета
10.	Способность следовать социально значимым представлениям о здоровом образе жизни	Формы: 1) акции, флеш-мобы, смарт-мобы и т. п. 2) спортивно-массовые мероприятия 3) спортивные секции Методы: пропаганда, тренировки, личный пример Средства: социальная реклама, плакаты, сайт, газета
11.	Способность получить организационно-управленческие навыки	Формы: 1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, студенческий центр занятости и т. д.) 2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты Методы: тренинги, заседания, обсуждения, выступления, консультации, мастер-классы и т. п. Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих организациях
12.	Понимание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной	Формы: 1) студенческий центр добровольчества, педагогический отряд «Успех» 2) студенческий парламент, профком студентов и аспирантов

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
	цивилизации; совершенствование и развитие общества на принципах гуманизма, свободы и демократии	<p>Методы: 1) акции, круглые столы, социальные проекты и т. п. 2) представительство студенчества в советах институтов/факультетов, ученом совете, приемной комиссии, комиссии по материальной поддержке; выборы в студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Средства: правовые и нормативные документы</p>
13.	Восприятие личности другого, эмпатии, установление доверительного контакта и диалога, убеждение и поддержка людей	<p>Формы: командная работа (студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, творческие и спортивные коллективы и т. д.)</p> <p>Методы: коммуникативные тренинги, ситуативные и деловые игры, беседы, метод кейсов, подготовка проектов</p> <p>Средства: методическая и специализированная литература</p>
14.	Нахождение организационно-управленческих решений в нестандартных ситуациях и ответственности за них	<p>Формы: 1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, студенческий центр занятости и т. д.) 2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты</p> <p>Методы: тренинги, заседания, обсуждения, выступления, консультации, мастер-классы и т. п.</p> <p>Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях</p>
15.	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	<p>Формы: студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, семинары</p> <p>Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, мастер-классы</p> <p>Средства: методическая, справочная и специализированная литература</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
16.	Способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	<p>Формы: клуб интеллектуального общения, дебат-клуб, студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Методы: дискуссии, выборы, голосование, выступления, презентации, деловая переписка, мастер-классы</p> <p>Средства: специализированная литература</p>
17.	Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе	<p>Формы: соревнования, конкурсы, занятия в творческих коллективах, спортивных секциях, командах; тренировки, подготовка мероприятия, репетиции и т. п.</p> <p>Методы: личный пример руководителя, тренера и т. п.; убеждение, мотивация, поощрение</p> <p>Средства: положение о конкурсе, соревновании; приз, победа (кубок, медаль, грамота и т. п.); реклама</p>
18.	Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков	<p>Формы: студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, семинары</p> <p>Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, мастер-классы, самоанализ</p> <p>Средства: методическая, справочная и специализированная литература</p>
19.	Способность анализировать социально значимые проблемы и процессы	<p>Формы: студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, семинары, круглые столы, конференции</p> <p>Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, мастер-классы</p> <p>Средства: методическая, справочная и специализированная литература,</p>
20.	Готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные, этно-национальные, религиозные и культурные различия	<p>Формы: культурно-просветительские мероприятия (выставки, фестивали, конкурсы и т. п.), круглый стол, конференция</p> <p>Методы: экскурсия, лекция, беседа, дискуссия и т. п.</p> <p>Средства: объекты культуры и искусства, статья, газета, сайт</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
21.	Готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия; способность вести диалог с преподавателями других культурных государств	<p>Формы: культурно-просветительские мероприятия (выставки, фестивали, конкурсы и т. п.), встреча с представителями других государств, «круглый стол», конференция</p> <p>Методы: экскурсия, лекция, беседа, дискуссия и т. п.</p> <p>Средства: объекты культуры и искусства, средства связи Интернет (Skype, социальные сети, форумы и т. п.)</p>
22.	Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	<p>Формы: клуб интеллектуального общения, дебат-клуб, студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Методы: дискуссии, выборы, голосование, выступления, презентации, деловая переписка, мастер-классы</p> <p>Средства: специализированная литература</p>
23.	Знание своих прав и обязанностей как гражданина своей страны; умение использовать Гражданский кодекс Российской Федерации и другие нормативно-правовые документы в своей деятельности	<p>Формы: социально-правовой сектор студенческого комитета, профком студентов и аспирантов и т. д.</p> <p>Методы: консультация, беседа, презентация, доклад, работа в комиссиях и советах университета и т. д.</p> <p>Средства: сайт, газета, буклеты, статья</p>
24.	Способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	<p>Формы: конкурсы, соревнования, проекты и т. п.</p> <p>Методы: тренировки, репетиции и т. п.</p> <p>Средства: положения о конкурсах, соревнованиях, сайт</p>
25.	Способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики	<p>Формы: клуб интеллектуального общения, дебат-клуб, студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Методы: дискуссии, выборы, голосование, выступления, презентации, деловая переписка, мастер-классы</p> <p>Средства: специализированная литература</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
26.	Владение моральными нормами и основами нравственного поведения	Формы: студенческие саморегулируемые организации, творческие, спортивные коллективы, проектные группы, выставки, фестивали и т. п.
		Методы: личный пример тренера, руководителя; экскурсии, работа в проектной группе, беседа, поощрение и т. п.
		Средства: сайт, статья, газета, радио, выступления
27.	Осознание культурных ценностей, пониманием роли культуры в жизнедеятельности человека	Формы: культурно-просветительские мероприятия (выставки, фестивали, конкурсы и т. п.)
		Методы: экскурсия, лекция и т. п.
		Средства: объекты культуры и искусства
28.	Готовность к самопознанию, самодетальности, освоению культурного богатства как фактора гармонизации личностных и межличностных отношений	Формы: турниры, конкурсы, соревнования, проекты и т. п.
		Методы: личный пример руководителя, тренера; мастер-класс
		Средства: положения о конкурсах, соревнованиях, сайт и т. п.
29.	Готовность к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию	Формы: турниры, конкурсы, соревнования, проекты и т. п.
		Методы: личный пример руководителя, тренера; мастер-класс
		Средства: положения о конкурсах, соревнованиях, сайт и т. п.
30.	Готовность к позитивному, доброжелательному стилю общения	Формы: клуб интеллектуального общения, дебат-клуб, студенческий центр добровольчества, педагогический отряд «Успех», студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета
		Методы: дискуссии, выборы, голосование, выступления, презентации, мастер-классы
		Средства: специализированная литература
31.	Владение правовыми и нравственными нормами экологического поведения	Формы: акции, субботники, общественные работы
		Методы: личный пример
		Средства: социальная реклама, плакаты, сайт, газета

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
32.	Способность занимать активную гражданскую позицию	<p>Формы: 1) студенческий центр добровольчества, педагогический отряд «Успех» 2) студенческий парламент, профком студентов и аспирантов</p> <p>Методы: 1) акции, круглые столы, социальные проекты и т. п. 2) представительство студенчества в советах институтов/факультетов, ученом совете, приемной комиссии, комиссии по материальной поддержке; выборы в студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Средства: правовые и нормативные документы</p>
33.	Способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации	<p>Формы: клуб интеллектуального общения, дебат-клуб, студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Методы: дискуссии, выборы, голосование, выступления, презентации, деловая переписка, мастер-классы</p> <p>Средства: специализированная литература</p>
34.	Способность учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности	<p>Формы: 1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, студенческий центр занятости и т. д.) 2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты</p> <p>Методы: тренинги, заседания, обсуждения, выступления, консультации, мастер-классы и т. п.</p> <p>Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
35.	Способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования	<p>Формы:</p> <p>1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, студенческий центр занятости и т. д.)</p> <p>2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты</p> <p>Методы: тренинги, заседания, обсуждения, выступления, консультации, мастер-классы и т. п.</p> <p>Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях</p>
36.	Способность использовать основные теории мотивации, лидерства и власти для решения управленческих задач	<p>Формы:</p> <p>1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации (например, студенческий парламент, студенческий комитет, студенческие советы институтов/факультетов, студенческий совет общежития, студенческий центр занятости и т. д.)</p> <p>2) проектные, рабочие, творческие группы, спортивные команды, оргкомитеты</p> <p>Методы: тренинги, заседания, обсуждения, выступления, консультации, мастер-классы и т. п.</p> <p>Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях</p>
37.	Способность эффективно организовать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды	<p>Формы: соревнования, конкурсы, занятия в творческих коллективах, спортивных секциях, командах, тренировки, подготовка мероприятия, репетиции и т. п.</p> <p>Методы: личный пример руководителя, тренера и т. п.; убеждение, мотивация, поощрение</p> <p>Средства: положение о конкурсе, соревновании; приз, победа (кубок, медаль, грамота и т. п.); реклама (анонс, буклеты и т. п.).</p>
38.	Готовность к выполнению гражданского долга и проявлению патриотизма	<p>Формы: мероприятия: День победы, День ракетных войск и артиллерии, акция «Георгиевская ленточка» и т. п.</p> <p>Методы: личный пример</p> <p>Средства: сайт, газета и т. д.</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
39.	Способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм	<p>Формы: студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, оргкомитеты, творческие и спортивные коллективы</p> <p>Методы: личный пример, демонстрация модели отношения и поведения, убеждение</p> <p>Средства: нормативные документы (положения о конкурсах, соревнованиях, организациях и т. п.), кодекс студента ТГУ</p>
40.	Способность и готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина; к свободному и ответственному поведению	<p>Формы:</p> <p>1) студенческий центр добровольчества, педагогический отряд «Успех»</p> <p>2) студенческий парламент, профком студентов и аспирантов</p> <p>Методы:</p> <p>1) акции, круглые столы, социальные проекты и т. п.</p> <p>2) представительство студенчества в советах институтов/факультетов, ученом совете, приемной комиссии, комиссии по материальной поддержке; выборы в студенческий парламент, студенческий совет общежития, института/факультета</p> <p>Средства: правовые и нормативные документы</p>
41.	Способность к осуществлению просветительской и воспитательной деятельности в сфере публичной и частной жизни	<p>Формы: педагогический отряд, студенческий центр добровольчества, конференция, круглый стол и т. п.</p> <p>Методы: презентация, выступление, трансляция опыта, мастер-класс, участие в социальном проекте</p> <p>Средства: презентация, доклад, статья, газета, сайт и т. п.</p>
42.	Способность понимать сущность и проблемы развития современного информационного общества	<p>Формы: мастерская социальной рекламы, информационный сектор студенческого комитета</p> <p>Методы: информационно-разъяснительная работа, контент-анализ, мониторинг</p> <p>Средства: сайт, буклеты, газета, социальные сети (например «Вконтакте», «Одноклассники»)</p>
43.	Компетенции сохранения здоровья (знание и соблюдение норм здорового образа жизни; физическая культура)	<p>Формы:</p> <p>1) акции, флешмобы, смартмобы и т. п.</p> <p>2) спортивно-массовые мероприятия</p> <p>3) спортивные секции</p> <p>Методы: пропаганда, тренировки, личный пример</p> <p>Средства: социальная реклама, плакаты, сайт, газета</p>

№ п/п	Компетенции	Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
44.	Компетенции самосовершенствования (осознание необходимости, потребность и способность учиться)	<p>Формы: турниры, конкурсы, соревнования, проекты и т. п.</p> <p>Методы: личный пример руководителя, тренера; мастер-класс,</p> <p>Средства: положения о конкурсах, соревнованиях, сайт и т. п.</p>
45.	Компетенции социального взаимодействия: способность использования эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовность к сотрудничеству, расовой, национальной, религиозной терпимости; умение погашать конфликты, способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность	<p>Формы: студенческие саморегулируемые организации, проектные группы, оргкомитеты</p> <p>Методы: коммуникативные тренинги, ситуативные и деловые игры, метод кейсов, подготовка проектов</p> <p>Средства: методическая и справочная литература, положение об органах студенческого самоуправления ТГУ, положения о студенческих саморегулируемых организациях</p>
46.	Способность организовать свою работу ради достижения поставленных целей; готовность к использованию инновационных идей	<p>Формы: конкурсы, соревнования, проекты и т. п.</p> <p>Методы: тренировки, репетиции и т. п.</p> <p>Средства: положения о конкурсах, соревнованиях; сайт и т. п.</p>
47.	Владение культурой безопасности и риск-ориентированным мышлением, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности	<p>Формы: аварийно-спасательный отряд «Горизонт»</p> <p>Методы: тренировки, семинары, учебные сборы, соревнования</p> <p>Средства: нормативная и методическая литература, экипировка</p>

Приложение 2

Образовательные технологии, используемые при реализации ООП ВПО в компетентностном формате

Разработчики:

*О.В. Дыбина, д.п.н.; И.В. Руденко, д.п.н.; В.В. Щетинина, к.п.н.; С.Е. Анфисова;
О.П. Болотникова, к.п.н.; А.А. Ошкина, к.п.н.*

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
Общекультурные компетенции				
1. Общеобразовательные компетенции				
ОК-1	Способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология традиционного обучения	Технология «Дебаты»
ОК-2	Владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология проблемного обучения	Технология воспитания социально активной личности: - студенческий совет; - педагогический отряд
ОК-4	Готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология развития критического мышления Информационные технологии	Социальное проектирование <i>Формы и методы:</i> - круглый стол; - конференции; - дискуссии; - социальные проекты

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
ОК-9	Способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1 Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б2		Формы, методы, социально-воспитательные технологии
2. Инструментальные компетенции				
ОК-5	Способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи; может выступать публично и работать с научными текстами	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология традиционного обучения Технология обучения в сотрудничестве Технология дифференцированного обучения	Технология «Дебаты» Технология воспитания социально активной личности: - студенческий совет; - педагогический отряд Социальное проектирование
ОК-6	Готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Информационные технологии Интерактивные технологии	<i>Формы и методы:</i> - круглый стол; - конференции; - дискуссии; - социальные проекты

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
ОК-7	Владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях	Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б2	Формы, методы, социально-воспитательные технологии
3. Социально-личностные компетенции			
ОК-3	Владеет моральными нормами и основами нравственного поведения	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология традиционного обучения
ОК-8	Владеет учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б1	Технология проектного обучения Технология проблемного обучения Технология контекстного обучения Технология развития критического мышления
			Технология «Дебаты» «Технология воспитания социально-активной личности»: - студенческий совет; - педагогический отряд Социальное проектирование <i>Формы и методы:</i> - круглый стол; - конференции; - дискуссии; - социальные проекты

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
ОК-10	Владеет средствами самостоятельно и методически правильно использовать методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Дисциплины базовой части раздела Б4		Формы, методы, социально-воспитательные технологии
ОК-11	Выполняет требования гигиены, охраны труда; способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий	Дисциплины базовой и вариативной части раздела Б2 Дисциплины профессионального цикла базовой (общеобразовательной) и вариативной части раздела Б3		

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы, технологии обучения
Профессиональные компетенции			
1. Научно-исследовательские компетенции			
ОПК-1	Способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, регулицию поведения и деятельность человека на различных возрастных ступенях	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6	Технология воспитания социально активной личности: - педагогический отряд Волонтерство PR-технология
ОПК-2	Готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6	Технология традиционного обучения Технология проблемного обучения Технология контекстного обучения Информационные технологии
ОПК-3	Готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6	Технология «Дебаты» Социальное проектирование <i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - благотворительные акции; - КТД; - социальные проекты

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
2. Технологические компетенции				
ОПК-4	Готов использовать знания различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 УПП раздела Б5	Технология традиционного обучения Технология контекстного обучения Технология проектного обучения	Флешмоб Тренинг «Мозговой штурм»
ОПК-5	Готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 УПП раздела Б5	Технология проектного обучения Технология проблемного обучения	<i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - конкурсы; - КТД
ОПК-9	Способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3		
ОПК-12	Способен использовать злоресурсегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3		

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
3. Организационно-управленческие компетенции				
ОПК-6	Способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 УПП раздела Б5	Технология традиционного обучения Технология проектного обучения Технология проблемного обучения Технология обучения в сотрудничестве Технология контекстного обучения	Фандрайзинг Игровые технологии: - ОДИ (организационно-деятельностная игра); - ДИ (деловая игра) <i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - благотворительные акции; - КТД; - беседы; - встречи; - социальные проекты
ОПК-7	Готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3		
ОПК-8	Способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6		
ОПК-10	Способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6		

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
ОПК-11	Готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов	Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА Дисциплины профессионального цикла базовой (обще профессиональной) и вариативной части раздела Б3 ИГА раздела Б6	Формы, методы, социально-воспитательные технологии
Профессиональные компетенции профиля «Детская практическая психология»			
1. Научно-исследовательские компетенции			
ПКПП-2	Готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	Дисциплины профессионального цикла базовой (обще профессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология воспитания социально активной личности PR-технология Флеш-моб
ПКПП-3	Способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики	Дисциплины профессионального цикла базовой (обще профессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология контекстного обучения Информационные технологии Интерактивные технологии
ПКД-5	Способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками	Дисциплины профессионального цикла базовой (обще профессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	<i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - беседы; - встречи

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения
2. Технологические компетенции			
ПКПП-1	Способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 1 («Психология развития», «Социальная педагогика»). Модуля 2, модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология традиционного обучения Технология проблемного обучения Технология проектного обучения Технология контекстного обучения Технология портфолио Информационные технологии Интерактивные технологии
ПКПП-7	Способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология «Дебаты» Технология воспитания социально активной личности: - педагогический отряд Волонтерство Тренинг «Мозговой штурм»
ПКПП-9	Готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Игровые технологии: - ОДИ (организационно-деятельностная игра); - ДИ (деловая игра) <i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - беседы; - встречи; - благотворительные акции; - КГД
ПКПП-11	Способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
ПКД-1	Способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		Формы, методы, социально-воспитательные технологии
ПКД-2	Готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		
ПКД-3	Готов обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		
ПКД-4	Готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
ПКПП-12	Способен проектировать индивидуальные траектории развития ребенка-дошкольника	Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	Формы, методы, социально-воспитательные технологии
ПКПП-13	Готов моделировать процесс обучения на разных ступенях дошкольного образования	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) Модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		
3. Организационно-управленческие компетенции				
ПКПП-4	Способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология традиционного обучения Технология проблемного обучения	Технология «Дебаты» Технология воспитания социально активной личности
ПКПП-5	Способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология контекстного обучения Технология развития критического мышления Технология обучения в сотрудничестве	Волонтерство PR-технология Флешмоб «Мозговой штурм» Фандрайзинг

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
ПКПП-6	Способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Информационные технологии Игровые технологии	Игровые технологии: - ОДИ (организационно-деятельностная игра); - ДИ (деловая игра) <i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - беседы; - встречи; - благотворительные акции; - КТД; - социальные проекты
ПКПП-8	Способен формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		
ПКПП-10	Способен использовать и составлять профессиональные программы для различных видов профессиональной деятельности	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		
ПКД-6	Способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		

Код компетенции	Наименование компетенции	Учебная деятельность		Внеучебная деятельность
		Циклы, дисциплины (учебные курсы, модули), практики, ИГА	Формы, методы и технологии обучения	
ПКПП-14	Способен осуществлять до-кументационное обеспечение по решению образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих задач в работе с дошкольниками	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		Формы, методы, социально-воспитательные технологии
4. Профильно-специализированные				
ПКПП-15	Способен организовать психодиагностическую, психокоррекционную, психоразвивающую, психопрофилактическую деятельность с детьми дошкольного возраста	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология традиционного обучения Технология контекстного обучения	Технология дебаты Технология воспитания социально-активной личности: - педагогический отряд
ПКПП-16	Способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников с целью постановки психологического диагноза и разработки прогноза развития	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3	Технология портфолио Интерактивные технологии Игровые технологии	Тренинг Игровые технологии: - ОДИ (организационно-деятельностная игра); - ДИ (деловая игра)
ПКПП-17	Способен использовать психологические и педагогические техники и инструментарий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста	Дисциплины профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) модуля 3 и вариативных частей Б.3.2, Б.3.3 раздела Б3		<i>Формы и методы:</i> - конференции; - дискуссии; - беседы; - встречи; - благотворительные акции; - КТД

Словарь⁸

Качество профессионального образования	
1. Компетенция (англ. competence)	Способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности. <i>См.: Трудовая деятельность. Профессиональная деятельность. Компетентность. Квалификация</i>
2. Общая компетенция	Способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. В разных источниках возможно встретить разные подходы к классификации компетенций и различные их названия и определения. В частности, как неточный синоним термина «общая компетенция» можно рассматривать термин «общекультурная компетенция». <i>См.: Трудовая деятельность. Профессиональная деятельность. Вид профессиональной деятельности. Компетентность. Квалификационный уровень</i>
3. Профессиональная компетенция	Способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности <i>См.: Трудовая деятельность. Трудовая функция. Профессиональная деятельность. Вид профессиональной деятельности. Компетентность. Квалификация</i>
4. Компетентность (англ. competency, competence)	Наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности. <i>См.: Трудовая деятельность. Профессиональная деятельность. Компетенция. Общая компетенция. Профессиональная компетенция. Квалификация</i>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт	Нормативный документ, определяющий совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации

⁸ Из словаря-справочника современного российского профессионального образования / авт.-сост.: В.И. Блинов [и др.]. – Вып. 1. – М. : ФИРО, 2010.

6.	Результаты профессионального обучения (подготовки) (англ. learning outcomes, outputs)	<p>1. Общие и профессиональные компетенции, соответствующие определенному уровню образования и квалификации.</p> <p>2. Социально и профессионально значимые характеристики качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования.</p> <p><i>См. Общая компетенция. Профессиональная компетенция. Уровень квалификации. Профессиональное образование. Профессиональное обучение. Профессиональная подготовка</i></p>
7.	Контроль результатов обучения (англ. process of quality control)	<p>Процесс сопоставления достигнутых результатов обучения с заданными в целях обеспечения качества подготовки обучающихся.</p> <p><i>См.: Результаты обучения (подготовки). Профессиональное образование. Профессиональное обучение. Профессиональная подготовка</i></p>
8.	Оценка результатов обучения (англ. quality assessment)	<p>Процедура определения соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся и выпускников профессионального образования требованиям потребителей образовательных услуг.</p> <p><i>См.: Результаты обучения (подготовки). Профессиональное образование. Профессиональное обучение. Профессиональная подготовка</i></p>
Структура профессионального образования		
9.	Профессиональное образование (англ. Vocational Education)	<p>1. Организованный процесс овладения определенными видами профессиональной деятельности, обеспечивающий развитие социально и профессионально значимых качеств личности.</p> <p>2. Результат этого процесса (подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения профессионального образования).</p> <p><i>См.: Вид профессиональной деятельности. Диплом/сертификат</i></p>
10.	Профессиональное обучение (англ. Vocational Training)	<p>Организованный процесс освоения компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций.</p> <p><i>См.: Компетенция. Общая компетенция. Профессиональная компетенция. Трудовая функция</i></p>

11.	Профессиональная подготовка (англ. Vocational Education and Training)	1. Организация обучения профессиональных кадров. Различные формы получения профессионального образования 2. Ускоренная форма освоения профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций (<i>значение соответствует по смыслу ст. 21 гл. 2 Закона РФ «Об образовании»</i>). <i>См.: Профессиональная компетенция. Трудовая функция. Профессиональное образование. Профессиональное обучение.</i>
Организация образовательного процесса		
12.	Программа профессионального образования (образовательная профессиональная программа)	1. Специально организованный целенаправленный процесс по достижению заданных результатов профессионального образования (обучения, подготовки) определенного уровня и направленности. 2. Комплекс (комплект) документов, определяющих содержание и организацию этого процесса. Образовательные профессиональные программы делятся на основные и дополнительные. <i>См.: Результаты обучения (подготовки). Профессиональное образование. Профессиональное обучение</i>
13.	Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) (в высшем профессиональном образовании синоним — основная образовательная программа)	1. Специально организованный целенаправленный процесс по достижению результатов, заданных федеральным государственным образовательным стандартом профессионального образования с учетом типа и вида образовательного учреждения и потребностей обучающихся. 2. Совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, направленные на реализацию соответствующей образовательной технологии (ст. 9 Закона РФ «Об образовании») Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (ст. 9 Закона РФ «Об образовании»). <i>См.: Результаты обучения (подготовки). Профессиональное образование</i>

14.	Примерная основная профессиональная образовательная программа	<p>Документ рекомендательного характера, на основе которого разрабатывается основная профессиональная образовательная программа образовательного учреждения профессионального образования.</p> <p>Примерная основная профессиональная образовательная программа утверждается на основе федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования по профессии/специальности и соответствует заданной в нем структуре ОПОП.</p> <p>Уполномоченные федеральные государственные органы обеспечивают разработку на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»)</p> <p>Составными частями примерной основной профессиональной образовательной программы являются примерные программы учебной дисциплины, профессионального модуля. Это документы рекомендательного характера, имеющие схожую структуру; на их основе разрабатываются соответствующие программы образовательного учреждения профессионального образования.</p> <p><i>См.: Учебная дисциплина. Профессиональный модуль. Основная профессиональная образовательная программа. Программа учебной дисциплины. Программа профессионального модуля</i></p>
15.	Профессиональный модуль	<p>Часть программы профессионального образования (обучения), предусматривающая подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса.</p> <p>Может быть частью основной профессиональной образовательной программы или самостоятельной программой с обязательной процедурой сертификации квалификации выпускника по ее окончании.</p> <p><i>См.: Трудовая функция. Основная профессиональная образовательная программа. Квалификация</i></p>
16.	Программа профессионального модуля	<p>Документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации профессионального модуля.</p> <p><i>См.: Профессиональный модуль. Междисциплинарный курс. Практика</i></p>

17.	Раздел профессионального модуля	<p>Часть программы профессионального модуля, которая характеризуется логической завершенностью и направлена на освоение одной или нескольких профессиональных компетенций.</p> <p>Раздел профессионального модуля может состоять:</p> <ul style="list-style-type: none"> — из междисциплинарного курса или его части (если практика по модулю проходит концентрированно); — междисциплинарного курса или его части в сочетании с практикой (если практика по модулю проходит рассредоточено). <p><i>См.: Профессиональный модуль. Программа профессионального модуля. Междисциплинарный курс. Практика. Профессиональная компетенция</i></p>
18.	Междисциплинарный курс	<p>Система знаний и умений, отражающая специфику вида профессиональной деятельности и обеспечивающая освоение компетенций при прохождении обучающимися практики в рамках профессионального модуля.</p> <p><i>См.: Профессиональный модуль. Раздел профессионального модуля. Практика</i></p>
19.	Практика (производственная)	<p>Вид учебных занятий, использующийся для освоения обучающимися компетенций в процессе самостоятельного выполнения определенных видов работ, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в максимально приближенных к ней условиях.</p> <p>В зависимости от профессиональной направленности производственная практика называется педагогической, сестринской и т. п.</p> <p>Также существует термин «учебная практика», под которым понимают вид учебных занятий, использующийся для освоения начальных профессиональных умений в условиях учебных мастерских, лабораторий, баз и т. п.</p> <p>И учебная, и производственная практики могут проводиться параллельно с теоретическими занятиями (рассредоточено) или в специально выделенный период (концентрированно).</p> <p><i>См.: Междисциплинарный курс. Раздел профессионального модуля. Компетенция. Общая компетенция. Профессиональная компетенция. Профессиональная деятельность</i></p>

20.	Учебная дисциплина	<p>Система знаний и умений, отражающая содержание определенной науки и/или области профессиональной деятельности, и нацеленная на обеспечение реализации основной профессиональной образовательной программы.</p> <p><i>См.: Основная профессиональная образовательная программа. Область профессиональной деятельности</i></p>
21.	Программа учебной дисциплины	<p>Документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации учебной дисциплины.</p> <p><i>См.: Учебная дисциплина</i></p>

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	5
1.1. «Банк» технологий как инструмент разработки и реализации Основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО	6
1.2. Технология традиционного обучения	14
1.3. Технология модульного обучения	21
1.4. Технология проблемного обучения	27
1.5. Технология контекстного обучения	36
1.6. Технология проектного обучения	43
1.7. Технология портфолио	57
1.8. Технология обучения в сотрудничестве	67
1.9. Информационные технологии	73
1.10. Технология развития критического мышления	84
1.11. Интерактивные технологии	88
1.12. Игровые технологии	98
1.13. Дистанционные образовательные технологии	106
1.14. Технология дифференцированного обучения	118
1.15. Мастер-класс как педагогическая технология	122
Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	137
2.1. Виды нетрадиционных лекций	138
2.2. Виды нетрадиционных семинарских занятий	165
2.3. Организация самостоятельной работы студентов	189
Глава 3. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	211
3.1. Сущность понятия «социально-воспитательные технологии»	212
3.2. Коллективная творческая деятельность как технология организации и сплочения студенческого коллектива	214

3.3. Социальное проектирование	218
3.4. Работа с добровольцами	226
3.5. Флешмоб	230
3.6. Фандрайзинг	233
3.7. Студенческое самоуправление как технология воспитания социально активной личности	236
ПРИЛОЖЕНИЯ	255
Приложение 1	
Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной работы Тольяттинского государственного университета по формированию общекультурных компетенций студентов, представленных в ФГОСе нового поколения (2010 г.)	256
Приложение 2	
Образовательные технологии, используемые при реализации ООП ВПО в компетентностном формате	267
Приложение 3	
Словарь	280

Учебное издание

*Руденко Ирина Викторовна
Ахметжанова Галина Васильевна
Дыбина Ольга Витальевна и др.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Учебное пособие

Редактор *Ю.М. Сидорова*
Технический редактор *З.М. Малявина*
Компьютерная вёрстка: *И.И. Шишкина*
Дизайн обложки: *Г.В. Карасева*

Подписано в печать 01.04.2011. Формат 60×84/16.
Печать оперативная. Усл. п. л. 16,74.
Тираж 300 экз. Заказ № 1-105-10.

Тольяттинский государственный университет
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14