

Министерство образования и науки Российской Федерации
Амурский государственный университет

Н.К. Щепкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Благовещенск

Издательство АмГУ

2016

ББК 74.58 я73

Щ 58

Рекомендовано

учебно-методическим советом университета

Рецензенты:

А.В. Лейфа, д-р пед. наук, профессор, проректор АмГУ по научной работе;

Т.С. Еремеева, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики АмГУ

Щепкина Н.К.

Щ 58 Педагогические технологии в образовании: Учеб. пособие / Н.К. Щепкина. Изд. 2-е, доп. и перераб. — Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2016. — 180 с.

Пособие является продолжением ранее опубликованного учебного пособия «Современные педагогические технологии в обучении», дополненным материалом отечественной практики технологизации образовательного процесса. Рассматриваются теоретические и прикладные аспекты педагогических технологий, которые широко используются в практике обучения студентов и аспирантов. Наиболее развернуто представлены разделы конкретных технологий инновационного обучения. В пособии приводятся примеры описания технологий проведения учебных занятий, разработанных аспирантами Амурского государственного университета.

Практическая значимость пособия определяется возможностью его использования преподавателями колледжей и вузов. Материалы пособия могут использоваться практическими работниками системы образования.

ББК 74.58 я73

© Щепкина Н.К., 2016

©Амурский государственный университет, 2016

ВВЕДЕНИЕ

В условиях развития системы непрерывного образования значительную роль приобретает совершенствование труда преподавателя. Существенный эффект здесь может быть достигнут благодаря применению в образовательном процессе современных педагогических технологий.

Понятие «технологии» в последнее время стало едва ли не самым часто употребляемым термином в педагогической науке и практике. Разрабатываются новые методологические подходы к разработке новейших информационных и коммуникационных педагогических технологий, поскольку в современных условиях развития системы высшего образования традиционная сложившаяся система обучения не может оставаться неизменной. Идет поиск в направлении оптимизации совместной деятельности обучающихся на основе широкого использования активных методов и средств обучения, применения имитационных и неимитационных, игровых и неигровых технологий. Образовательный процесс все в большей степени ориентируется на инновационные педагогические технологии.

Технология рассматривается в сочетании с различными педагогическими понятиями: технология обучения, образовательная технология, технология воспитания, технология общения, технология организации педагогического процесса, технологии решения педагогических задач и т.д. Технологический подход может быть применен к любой составляющей образовательного процесса, поэтому чаще всего все технологии объединены общим понятием «педагогическая технология». В самом общем виде понятие «педагогическая технология» можно использовать применительно к специально организованному взаимодействию (прямому или опосредованному) субъектов образовательного процесса, направленному на достижение запланированных целей образования.

Содержание данного пособия является определенным итогом регулярного, системного использования автором педагогических технологий в процессе обучения аспирантов, а также будущих бакалавров и магистров. Опыт показывает, что освоение педагогических технологий необходимо всем студентам с

целью совершенствования образовательного процесса, а также магистрантам и аспирантам, готовящим себя к преподавательской деятельности.

В учебном пособии рассматриваются разные аспекты технологизации процесса обучения и воспитания. Педагогическая технология представлена как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса. В работе нашли отражение такие востребованные педагогические технологии как: развивающие, личностно-ориентированные, диалоговые, дискуссионные, контекстные, группового взаимодействия и взаимообучения и др. Отдельно рассматриваются технологические приемы, основанные на задачном подходе, анализе ситуаций разных типов. Значительное внимание уделено описанию наиболее распространенных технологий в зарубежной и отечественной педагогической практике, приводятся примеры конкретных разработок аспирантов Амурского государственного университета, опыта использования авторских рекомендаций в работе преподавателей других факультетов.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Основные понятия: педагогическая технология, педагогическая техника, педагогическая методика, педагогический процесс, педагогическая система, методологический подход, педагогическое мастерство, типы и виды обучения.

Вспомогательные понятия: методология, теория, концепция, алгоритм, структура, критерий, эффективность, парадигма, фактор, классификация.

1.1. Педагогические технологии: понятие, сущность, характеристики

Первое упоминание о педагогической технологии появилось в начале XVIII в. у автора многих учебных книг того времени Федора Поликарпова (ставшего позднее директором Московского печатного двора) [65]. Вновь этот термин возник уже в современном его значении в 20-гг. XX в. под воздействием интенсивного внедрения в учебный процесс новых технических средств [71]. А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [64, с. 150].

Возрождение идеи технологизации педагогического процесса во второй трети XX в. было связано прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в разные области теоретической и практической педагогической деятельности. Педагогическая технология, как профессиональная категория, стала привлекать внимание исследователей с начала 60-х гг. XX в. Благодаря реформированию вначале американской, а затем европейской школы за рубежом начинается массовое внедрение педагогических технологий, обусловленных в первую очередь развитием аудиовизуальных средств образования и программированного обучения.

В отечественной практике обращение к этой категории усилилось с увеличившимся потоком сообщений об авторских школах, индивидуальных методиках и т.д. Долгое время попытки развития педагогических технологий у нас в стране не получали широкого распространения по единственной причине – из-за недостатка педагогов-технологов. Ошибка авторов, делавших попытки распространить свой опыт применения технологий, заключалась в том, что они считали, будто учитель сам может ориентироваться в море методических рекомендаций и переводить их на язык индивидуальных технологий. А педагог просит: «Дайте рекомендации (сценарий, разработку)». Когда же он их получает, то ничего из рассуждений о коммуникативности, категориях управления и уровнях основополагающих операций для развития разных видов деятельности не может использовать.

Долгое время преподавателей не учили разрабатывать индивидуальные технологии. Что уж говорить о преподавателях вуза, имеющих базовое техническое или экономическое образование. Ряды их пополняются профильными специалистами или выпускниками специализированных факультетов, не имеющими специальной педагогической подготовки. Отсюда и приблизительность методических рекомендаций для преподавателей вузовских дисциплин, наблюдаемый дефицит высокотехнологических дидактических разработок, учебных и учебно-методических пособий.

Даже возникший в 60-е гг. бум программированного обучения не помог преодолеть этот кризис. Обучение у нас в целом оставалось вербальным (преподаватель – студент плюс доска – мел – учебник), подход – традиционным (несистемным), способ обучения – групповым (один студент читает или рассказывает, а другие делают вид, что слушают и участвуют), ТСО – либо в ремонте, либо не используется вовсе. В существовавших методических пособиях по воспитанию было много идеологических призывов, назидательности, но мало технологий.

Педагоги-практики поначалу считали, что педагогическая технология – всего лишь средства записи и воспроизведения звука и проекции изображений,

а также описание способов их применения на уроке. В свою очередь, профессиональные педагоги-технологи рассматривали ее как процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем.

В начале 70-х гг. происходит расширение понятия «педагогическая технология» как системы действий, повышающих эффективность обучения путем циклического обновления учебных планов и программ. Каждый цикл включал постановку целей, способы тестирования, альтернативные стратегии, средства обучения, оценивание педагогической системы в целом.

В конце 70-х гг. в понимании педагогической технологии наметилась тенденция к ее многосторонности. В технологию, помимо техник и средств, стали включать «неосязаемые» аспекты: идеи и опыт, выведенные из разных областей знаний (психология, социология, менеджмент) в сочетании с усовершенствованиями в оптике, акустике и микроэлектронике. Все это способствовало разработке методик оптимального усвоения знаний или обучающих методик. Вообще, идея оптимизации активно использовалась и для пояснения сущности технологии. В.А. Трайнев отмечает, что «технология обучения определялась как область знаний, связанная с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения [116, с. 79].

В современном понимании педагогическая технология представляет собой системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения содержания обучения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящего своей задачей оптимизацию результатов образования. «Сегодня предмет педагогической технологии в самом общем виде – это область знания, которая охватывает сферу практических взаимодействий преподавателя и слушателя в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения» [116, с. 79].

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин.

Отечественная теория и практика технологического подхода к образованию отражены в научных трудах В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.В. Гущеева, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, И.Я. Лернера, В.А. Трайнёва, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, П.М. Эрдниева и др.

Существуют разные трактовки педагогических технологий.

В.П. Беспалько. Педагогическая технология – это содержательная *техника* (выделено нами) реализации учебного процесса [11].

М.В. Кларин. Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических *средств* (выделено нами), используемых для достижения педагогических целей [52].

В.А. Сластенин. Педагогическая технология представляет собой последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [107].

Все эти определения правомерны. Просто они отражают трактовку педагогических технологий на разных уровнях.

I уровень – общепедагогический (общедидактический). Педагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс. Здесь педагогическая технология, по сути, тождественна педагогической системе. В нее включается совокупность: целей, содержания, средств и методов, алгоритмов деятельности субъектов и объектов процесса (за исключением их самих).

II уровень – частнопедagogический. Педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. совокупности методов и средств для реализации конкретных педагогических задач в рамках одного предмета, используемых конкретным преподавателем. Например, методика преподавания какого-либо учебного предмета, методика работы конкретного преподавателя, воспитателя, методика развивающего обучения.

III уровень – элементный. Педагогическая технология отражает технологизацию отдельных частей процесса обучения. По сути, сюда же включаются и

разнообразные техники. Например, технология отдельных видов деятельности, технология формирования понятий, технология проведения лекции, технология эксперимента и др.

Конечно же, говоря об уровнях представления, мы не имеем в виду, что понятия «технология», «методика» и «техника» тождественны. Педагогическая технология – из ряда понятий, описывающих операционную сторону деятельности педагога. Методы, способы, методики, операции, техники, приемы, средства, формы – это понятийные соседи, родственные явления технологии.

Интересным в понимании этих понятий представляется подход, разработанный С.Д.Поляковым [91]. Для сравнения им взяты две цепочки понятий. Одна из них психологическая: деятельность – действие – операции. Деятельность – это крупная единица активности человека. Она состоит из более мелких единиц – действий, которые в свою очередь состоят из умственных операций и физических движений. Соединяет операции и движения в действие конкретная задача с соответствующей частной целью. Интеграция действий в деятельность осуществляется более крупной, общей целью, соединенной с мотивом, побуждением человека.

Похожие рассуждения, как считает С.Д.Поляков, можно провести и в педагогической цепочке, где технология направлена на решение конкретных педагогических задач (технология усвоения новых знаний, технология коллективных творческих дел) и состоит из последовательности педагогических приемов и техник. “Соответственно методика – система технологий, задающих движение к широким педагогическим целям и относящихся к широким фрагментам педагогической действительности (методика обучения физике, методика нравственного воспитания) [91, с. 7].

В то же время автор отмечает, что методика – это не только и не столько «описание действий педагога, сколько некая система правил этих действий безотносительно от того, кто ее будет осуществлять» [там же, с. 8]. В этом и состоит отличие педагогической технологии от методики. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обуче-

ния и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присутствие личности педагога во всех ее многообразных проявлениях.

Слово «технология» имеет греческое происхождение и состоит из двух слов – «*techne*» и «*logos*». Первое в буквальном переводе означает искусство, мастерство, второе – слово, знание, учение. В русском языке за словом «*logos*» прочно закрепилось значение «наука», поэтому термин «технология» можно перевести как «наука об искусстве» или «наука о мастерстве». По Далю, мастер, мастеровой или мастеровитый – это особенно сведущий, умеющий, ловкий или искусный в своем деле человек [35, с. 381]. В таком случае «педагогическая технология» означает науку о педагогическом искусстве или науку о педагогическом мастерстве.

Следует заметить, что в современном русском языке понятие «искусство» в переводе слова «*techne*» отнюдь не обозначает определенную форму человеческой деятельности, отражающей действительность в художественных образах (музыка, театр, живопись и др.), а скорее соответствует пониманию этого термина как искусного выполнения определенной работы. В этом смысле оно является синонимом слова «мастерство». В массовом сознании мастерство рассматривается как высший, творческий уровень освоения определенной деятельности, уникальное явление. В этом значении оно противостоит массовому среднему уровню исполнения. Поэтому понятие технологии можно перевести с греческого языка как знание об искусном, мастерском выполнении какой-либо деятельности [10, с. 10].

С позиций личностно-деятельностного подхода под мастерством понимается комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относят: гуманистическую направленность деятельности педагога (преподавателя), его профессиональные знания и умения, педагогические способности и владение педагогической техникой [81, с. 10].

Причем, поскольку педагогическое мастерство – самоорганизующаяся система в структуре личности, основой саморазвития мастерства выступает

сплав знаний и направленности; важным условием успешности – способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, – умения в области педагогических техник (техника речи, техника убеждения и внушения, техника управления вниманием и др.) и педагогической технологии. Педагогическая техника – это совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом. Например, умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, умение чувствовать темп и др. Владение основами педагогической техники – необходимое условие вооружения технологией.

Педагогическое мастерство выражает высший уровень владения многими педагогическими технологиями в синтезе с проявлением личностно-деловых качеств и свойств личности педагога, что обуславливает и предопределяет высокую эффективность педагогического процесса [116, с. 336].

В современной зарубежной педагогической литературе для обозначения технологий, применяющихся в системе образования, обычно используется понятие «an educational technology», которое можно перевести как «образовательная технология». Данное понятие является предельно широким. Оно может описывать технологии в различных подсистемах образования (управлении, материальном обеспечении, финансах, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе и т.д.).

Образовательная технология претендует на ту же меру общности, что и понятие педагогической технологии. В определенном смысле понятия образовательной и педагогической технологий можно рассматривать как синонимы. Учитывая интеграцию российской и мировой систем образования и требования унификации терминологии, предпочтение уже сейчас отдается термину «образовательная технология». Кроме того, в отечественной практике понятие «педагогическая технология» все чаще используется в контексте технологий воспитания. Поэтому в дальнейшем будем использовать оба этих термина, указывая на видовое отличие конкретных технологий обучения или воспитания.

Педагогическая технология – сложная многофункциональная интегративная система, включающая:

модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;

модели конечного состояния учащихся, некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов (именно диагностичность и операциональность являются сущностными характеристиками педагогической цели);

средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы;

набора моделей обучения и воспитания в рамках определенного концептуального подхода;

критериев выбора или построения оптимальной модели обучения и воспитания для данных конкретных условий;

механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между целью, данными диагностики и выбором технологии, соответствующей полученным данным [10, с. 31].

Любая педагогическая технология имеет важные атрибуты. Они же являются ее характеристиками.

Научная база. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию усвоения содержания обучения, методологический подход, научное обоснование процесса достижения педагогических целей, в более широком смысле – теорию личности.

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

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

Эффективность. Современные педагогические технологии осуществляются в конкурентных условиях и должны гарантировать достижение опреде-

ленного стандарта обучения, качеств личности, являться эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Воспроизводимость. Подразумевает возможность применения педагогической технологии в других образовательных учреждениях, другими субъектами, поскольку эта характеристика отражает наличие логически связанной системы предписаний (этапов), направленных на достижение определенного заданного результата. В то же время, как предостерегает В.А.Трайнёв: «Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, наводит на мысль о том, что он может сделаться независимым от «живого» учителя. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале преподаватель будет исполнять лишь роль организатора и консультанта обучающихся по работе с уже составленными материалами. Преподаватель при этом будет выступать как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта... Это – крайнее выражение «технократического мышления», которое... может привести к его (*обучению*) дегуманизации» [116, с. 80].

Исходя из этих характеристик, можно выделить следующие **признаки** педагогических технологий:

технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая концепция;

технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

технология предусматривает взаимосвязанную деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей;

элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым педагогом, а с другой, – гарантировать достижение планируемых результатов (например, государственного образовательного стандарта) всеми учащимися;

органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [107, с. 331].

Разрабатывая, описывая или анализируя ту или иную педагогическую технологию, важно обращать внимание на следующие ее составляющие:

а) **концептуальная часть**, представленная кратким описанием руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующим пониманию ее построения и функционирования. Сюда входят:

целевые установки и ориентации;

основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция освоения социального опыта и др.);

позиции ребенка и педагога в образовательном процессе.

Концептуальная часть рассматривается с позиции новизны, альтернативности, гуманистических и демократических принципов современности;

б) **особенности содержания образования:**

ориентация на аспекты образования (ценность, процесс или результат;

ориентация на определенный компонент содержания образования или их совокупность;

критерии отбора содержания образования;

дидактическая структура учебного материала, плана, программ.

Содержание образования рассматривается с позиции современных теорий образования, реализации его функций, принципов системности, идей развивающего обучения;

в) **процессуальная характеристика**, в которой определяются прежде всего целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования, личностной структуре учащихся:

особенности способов усвоения компонентов содержания образования;

особенности применения методов и средств обучения и воспитания с учетом категории учащихся, на которых рассчитана технология;

выбор организационных форм образовательного процесса в соответствии с используемой технологией;

управление образовательным процессом;

критерии оценки учебных и других достижений;

г) **программно-методическое обеспечение**, которое должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления технологии:

учебные планы и программы;

учебные и методические пособия и рекомендации;

дидактические материалы;

наглядные и технические средства обучения;

диагностический инструментарий.

Главными критериями оценки педагогической технологии являются ее эффективность и результативность. Выполнение названных выше требований рассматривается применительно к педагогу, учащемуся и тем административным структурам, которые задействованы в образовательном процессе.

ВОПРОСЫ

1. В чем сущность педагогической технологии?
2. Назовите основные характеристики и признаки педагогической технологии.
3. Как соотносятся понятия «педагогическая технология», «педагогическая методика» и «педагогическая техника»?
4. Как соотносятся понятия «педагогическая технология» и «педагогическое мастерство»?
5. На какие составляющие педагогических технологий надо обращать внимание при их описании?

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Выпишите из словарей значения основных и вспомогательных понятий, указанных в начале главы.

1.2. Теоретические подходы, парадигмы и поколения педагогических технологий

В современной педагогике существуют разные подходы к познанию, осмыслению и конструированию педагогических технологий. В целом ни один из них не может считаться универсальным. Как правило, эти подходы выступают в качестве интегрированного механизма реализации научно-теоретической и конструктивно-технической функций педагогической теории и действительности. С одной стороны, в педагогических технологиях описываются педагогические явления, возникающие в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса, с другой, – показано, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями образовательного процесса и условиями, в которых он протекает.

Системный подход. Представители системного подхода рассматривают педагогическую технологию как процесс разработки и оценивания эффективных педагогических систем [103, 116]. Такая технология включает: постановку целей; составление набора фрагментов содержания; создание условий для контроля качества его усвоения; описание критериев оценивания достижений учащихся. Таким образом, системный подход расширяет понятие педагогической технологии, поскольку включает в него, помимо средств обучения и воспитания, алгоритм действий, неизбежно ведущий педагога и обучающихся к запланированным педагогическим результатам.

Личностный (лично-ориентированный) подход (В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Его суть состоит в последовательном отношении педагога к воспитаннику как личности, как ответственному субъекту собственного развития. Он представляет собой базовую ценностную ориентацию педагога на личность, ее индивидуальность (*индивидуальный подход*), творческий потенциал человека. В основе личностного подхода лежит глубокое знание обучаемого, его врожденных свойств и возможностей, способности к саморазвитию, знание того, как его воспринимают другие и как он воспринимает себя сам [105, 127].

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев). В образовательном процессе первостепенная роль придается тем видам деятельности, которые способствуют

развитию личности (П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Н.Ф. Талызина и др.). Такой подход привел к разработке новых технологий, основанных на идее единства сознания и деятельности. Его разновидностью является **творческий подход**, ставящий во главу угла творчество педагога и учащегося в процессе обучения и воспитания.

В интегративной форме **лично-деятельностный подход** (И.А. Зимняя) ориентирует образовательные технологии на развитие и становление личности в условиях разнообразных видов деятельности [110]. Развитие этого подхода привело к появлению в методологии науки субъектно-деятельностного подхода (В.А. Сластенин), сутью которого является личность как самоорганизующийся субъект [107].

«Отношенческий подход» (Б. Ананьев, И.Я. Лернер) можно рассматривать как в рамках деятельностного подхода, так и самостоятельно. Он связан с идеями коррективы возникающих в совместной деятельности и общении эмоционально-ценностных отношений, их гуманизацией с помощью специально создаваемых ситуаций (ситуаций успеха, ситуаций нравственного выбора и др.).

Дифференцированный подход (Инге Унт, Н.М. Шахмаев и др.) основывается на учете индивидуальных интересов и возможностей личности, способностей к реализации своего интеллектуального потенциала, лидерских и организаторских функций в коллективе.

Событийный подход (Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд, С.Д. Поляков) следует рассматривать как один из аспектов деятельностного подхода. Смысл его в том, что событие трактуется как способ совместного бытия, совместного переживания на основе диалога, который базируется на общих ценностях и в результате которого достигается общая цель. Назначение такого педагогического события – превратить то или иное планируемое мероприятие или занятие в увлекательное для всего коллектива дело, оставляющее яркий след в памяти его участников.

Аксиологический (ценностный) подход (З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) основывается на реализации «Я-концепции» в ее когнитивной, эмоцио-

нально-волевой и поведенческой сферах становления личности, формировании ценностных ориентаций и отношений.

«Средовой» подход проник в педагогику в последние годы, хотя сама идея использования среды в педагогических целях не нова (К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.). Такой подход подразумевает включение образовательной системы в среду с педагогически целесообразной позиции и, наоборот, включение среды в образовательную систему, освоение ее связи с реализацией педагогической цели (отсюда «педагогизация среды»). «Средовой» подход означает интеграцию влияний всех социальных институтов общества в рамках педагогических целей, в результате чего может появиться оригинальная педагогическая технология, а на общепедагогическом уровне даже региональная образовательная система (Ю.С. Мануйлов и др.)

Амбивалентный подход (Л.И. Новикова) возник в качестве ответа на такой феномен как «способность человека осмысливать любое интересующее его явление через «дуальную оппозицию», т.е. двухстороннее, с двух противоположных и, казалось бы, исключаящих, противоречащих друг другу сторон. Амбивалентность – механизм интеграции исключаящих друг друга сторон, их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, постоянного «переваривания» смысла через каждый из противоположных полюсов, переход между ними» [110, с. 10]. А.С. Макаренко, например, сочетал любовь и суровость по отношению к ребенку. Он утверждал, что ребенок, как и растение, требует не только подкормки, но и обрезки колючек и засохших листьев. Надо быть тонким педагогом, чтобы уловить эту меру, управляя педагогическим процессом. По В.П. Беспалько – своеобразный **диспозиционный подход**, который встречается в педагогических технологиях в виде бинарных оппозиций: событийность и повседневность, эмоциональность и рассудочность, системность и хаотичность и др. [11].

Герменевтический подход (И.Д. Демакова) предполагает построение деятельности педагога на его способности постичь внутреннюю логическую связанность, организованность жизнедеятельности учащегося, постоянно раз-

вивающейся и каждый раз вновь создаваемой. Этот подход опирается на идеи о том, что «личность ребенка для педагога должна быть всегда важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка должно быть более важным для учителя, чем его прошлое и будущее; что чувства и переживания ребенка важнее, чем его мысли и знания; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее, чем исправление» [110, с. 285].

Собственно **технологический подход**. В зависимости от концептуальных основ преобладающих теорий обучения, считают М.Е. Бершадский и В.В. Гузев, можно выделить три педагогические парадигмы технологического подхода. Они появлялись последовательно – каждая следующая внутри предыдущей, но не вытесняли одна другую, а продолжали существовать и развиваться параллельно [10].

1. Эмпирическая парадигма. Соответствует традиционному частнометодическому подходу, для которого характерно неопределенное описание целей обучения, выражаемое требованиями программ. Пробы и ошибки – самая характерная черта такой парадигмы, багажом которой является обобщение опыта наиболее успешных учителей, рекомендованного в качестве образца другим учителям (например, опыт липецких учителей). В этом опыте можно выделить типичные или более или менее строго прописанные последовательности процедур. Они и являются технологическими компонентами внутри частнометодического подхода.

2. Алгоритмическая парадигма. Краеугольные камни образовательной технологии — планирование результатов обучения как диагностично и операционально выраженных целей и непрерывная диагностика результативности образовательного процесса. Идея представляется настолько привлекательной и простой, что работы в этом направлении не прекращаются уже более сорока лет. Она нашла свое воплощение в идеологии программированного обучения и теории проблемного обучения.

3. Стохастическая парадигма. Это новейшее направление в образовательных технологиях. Оно выражается в признании вероятностного характера

образовательного процесса, внимании к субъектности ученика и начавшихся работах по проектированию личностно-ориентированных образовательных технологий, отражающих приоритет развития человеческой индивидуальности и личности, установку на самоактуализацию и самореализацию ученика.

Каждая педагогическая эпоха породила свое поколение технологий. Все они продолжают существовать и развиваться, вследствие чего лучше говорить о классах технологий [6].

В рамках эмпирической парадигмы выросли *«традиционные методики»* (ТМ). Их характеристикой являются:

основной учебный период – учебное занятие (урок);

используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный и эвристический;

преобладающие формы реализации методов – беседа, рассказ, лекция;

основные средства диагностики – устные опросы без фиксации и обработки результатов и письменные контрольные работы по окончании изучения темы.

Типичные представители таких технологий – технология формирования понятий, технология обучения чтению и письму в начальной школе А.М. Кушнера.

Модульно-блочные технологии (МБТ) наиболее типичны для разработок в рамках алгоритмической парадигмы. Концептуальной основой МБТ выступают теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и разработки программированного обучения. Основными элементами МБТ являются:

основной учебный период – модуль или цикл учебных занятий (уроков);

используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический и программированный;

преобладающие формы реализации методов – беседа и практикум;

основные средства диагностики – текущие письменные программированные опросы (тесты) без фиксации и обработки результатов, письменные программированные контрольные работы или зачеты по окончании изучения темы.

В качестве примера можно привести такие технологические модели обучения как критериально-ориентированное обучение и модель полного усвоения.

Цельноблочные технологии (ЦБТ) и системно-модульные технологии (СМТ) представляют вторую волну разработок в алгоритмической парадигме. В качестве концептуальной основы их выступают теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и разработки проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер).

Так, ЦБТ включают следующие элементы:

основной учебный период – блок занятий (уроков);

используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный и проблемный;

преобладающие формы реализации методов – проблемная лекция, беседа, практикум;

основные средства диагностики – текущие устные опросы без фиксации и обработки результатов, письменные контрольные работы, устные или письменные зачеты по окончании изучения темы.

Примером таких технологий могут служить: модель естественно-научного исследования Шваба, модель обучения исследованию, «синектика», модели формирования научно-исследовательских процедур.

Интегральные технологии (ИТ) относятся к новому поколению, принадлежащему стохастической парадигме. В основе технологий четвертого поколения лежат принципы неопределенности для гуманитарных систем. Эти технологии принципиально отдают приоритет развитию деятельности, а не накоплению фактов, тем самым подстегивая изменения в содержании образования. Образовательные технологии данного класса концентрируются вокруг четырех генеральных идей: укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев); многопрофильное и многоуровневое планирование результатов обучения, которое приближено к дифференцированному обучению; психологизация образовательного процесса и его компьютеризация.

Составными элементами являются:

основной учебный период – блок занятий (уроков);

используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, проблемный и модельный, с тенденцией к преобладанию последнего;

преобладающие формы реализации методов – семинар, практикум, самостоятельная работа;

основные средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы с фиксацией и обработкой результатов и устные или письменные зачеты (тесты) по окончании изучения темы.

Примерами таких технологий могут служить личностно-ориентированные технологии обучения (И.С. Якиманская), технологии проектного обучения, игровые технологии, панельная дискуссия и др.

По мнению В.В. Гузеева, технологии следующего, пятого поколения будут, вероятно, не только личностно-ориентированными, но и основанными на глобальном взаимодействии развивающихся личностей посредством всемирных информационных сетей и телекоммуникаций с использованием интерактивных методов и современных средств обучения [31].

Существуют разные подходы к систематизации и классификации педагогических (образовательных) технологий. Хронологически первая из них достаточно хорошо известна и принадлежит В.П. Беспалько. Она построена на основах детерминистского понимания образовательного процесса и потому, по В.П. Беспалько, виды технологий представлены как дидактические системы. Эти технологии можно назвать технологиями по типу организации познавательной деятельности и управления ею. Им выделены такие монодидактические системы как классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», обучение с помощью учебной книги, система «малых групп», компьютерное обучение, система «репетитор», «программное обучение» [11].

Другая попытка предпринята Г.К. Селевко [102]. Им охарактеризовано более сорока технологий, применяемых в современном обучении, раскрыты их

образовательные и развивающие возможности. Однако, как считают М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев, «к сожалению, объем понятия «образовательная технология» в этой работе настолько широк, что исчезает его содержание: в разряд технологий попадает практически любой более или менее целостный педагогический опыт. При этом нарушается условие переносимости и воспроизводимости, которое считается обязательным для технологии» [10, с. 30].

Интерес представляет попытка В.А. Трайнёва и И.В. Трайнёва выделить основные направления педагогических технологий в вузе [116]. Ими выделены следующие блоки:

блок «По научной концепции усвоения» – ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, интериоризаторские, развивающие, суггестивные и гештальт-технологии;

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

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

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

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

блок «По категории обучающихся» – массовые (традиционные), технологии продвинутого уровня, технологии компенсирующего обучения (коррекции, выравнивания), виктимологические технологии (в рамках сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогики), технологии работы с особенными детьми (трудными, одаренными);

блок «По содержанию модернизации и модификации» – технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, демократическим управлением, педагогика сотрудничества, гуманноличностная технология Ш.А. Амонашвили и др.); технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, технологии с использованием опорных конспектов); технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные технологии); технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала (укрупнение дидактических единиц П.М. Эрдниева); технология диалога культур В.С. Библера; природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (обучение по Л.Н. Толстому, М. Монтессори и др.); альтернативные (вальдорфская модель школы, технология свободного труда С. Френе).

Необходимо отметить, что в реальной педагогической практике невозможно представить себе процесс, где использовалась бы исключительно одна монотехнология. По сути педагогическая технология всегда комплексна.

ВОПРОСЫ

1. Какие методологические подходы к разработке педагогического процесса вообще и педагогических технологий, в частности, вы знаете?
2. Раскройте сущность эмпирической парадигмы в технологизации процесса обучения.

3. Раскройте сущность алгоритмической парадигмы в технологизации процесса обучения.

4. Раскройте сущность стохастической парадигмы в технологизации процесса обучения.

5. С какими классами технологий вы познакомились? Приведите примеры соответствующих им технологических моделей.

6. Чем обусловлено наличие множества классификаций педагогических технологий?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Выпишите наиболее распространенные в современной психологической науке концепции обучения и воспитания, обоснуйте их педагогическую (дидактическую) ценность.

2. Составьте краткое описание классификационных групп педагогических технологий (см. в списке литературы 58, 102, 103, 116).

1.3. Условия выбора педагогических технологий

Можно выделить несколько факторов, влияющих на обоснование их выбора: определение (уточнение) цели обучения; специфика содержания обучения (учебного материала); характеристика контингента обучающихся (возраст, уровень подготовленности и развития, количество обучающихся и т.п.); определение организационных форм, методов, средств обучения [116].

Так, в вузе в зависимости от приоритетности цели профессионально ориентированного образования используются разные технологии (табл. 1).

Как отмечает В.И. Загвязинский, если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом обучения будет ассоциация, а основными видами деятельности – восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается система воспроизводящего обучения [41, с. 75].

Выбор педагогических технологий исходя из целей

Цель	Ориентация при выборе (разработке)	Педагогические технологии
Подготовка эрудированного специалиста, владеющего необходимой системой знаний, обладающего большим запасом информации	На формирование системы знаний, их максимальное обогащение, запоминание и свободное оперирование ими	<i>Информационно-развивающие технологии</i> , включающие в себя изложение учебной информации, лекционно-семинарские формы, самостоятельное изучение литературы, применение новых информационных компьютерных технологий
Подготовка профессионала-специалиста, способного грамотно решать профессиональные задачи	На формирование системы профессиональных практических навыков	<i>Деятельностные технологии</i> , предусматривающие анализ производственных задач, деловые игры, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, профессионально-ориентированную учебно-исследовательскую работу
Подготовка специалиста, способного видеть и формулировать проблемы, определять способы и средства для их решения.	На формирование и развитие проблемного мышления, мыслительной активности	<i>Развивающие технологии</i> , рассчитанные на проблемное обучение и включающие проблемные лекции, проблемные семинары, учебные дискуссии, поисковые лабораторные, учебно-исследовательские работы, ОДИ, КСО
Формирование активной личности, самостоятельно строящей и корректирующей свою учебно-познавательную деятельность	На развитие активности и самостоятельности личности	<i>Личностно-ориентированные технологии</i> , с максимальной индивидуализацией, предполагающей самостоятельное проектирование студентом своего учебного процесса, своей образовательной траектории, с установлением своего темпа работы и т.п.

И далее, если ведущей целью обучения определено развитие творчества, инициативы, самостоятельности, то основными механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная система – система проблемного, поискового обучения [Там же].

Не оспаривая этих позиций, признавая в целом абсолютно правильным данную постановку вопроса, раскроем еще один важный аспект (фактор, условие) выбора (разработки) преподавателем педагогической технологии, – это обусловленность педагогической технологии типом и видом обучения, что само по себе является новым в постановке данного вопроса.

В отечественной практике между типом и видом обучения не проводится собственно содержательного различия. Упоминание этих понятий существует лишь в контексте «общее» и «частное». Под типом обучения понимают дидактическую систему, включающую единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения, а к видам обучения относят три относительно обособленные и отличающиеся рядом признаков наиболее распространенные дидактические системы:

объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвенциональным обучением;

проблемное обучение;

программированное и развившееся на его основе компьютерное или компьютеризированное обучение [41, с. 74-89; 61, с. 512-518].

В конце 70-х гг. авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению» сформулировали идею о типах обучения, понимая обучение, в широком смысле слова, как процесс приращения опыта – индивидуального и социокультурного [131].

К этим типам обучения, как было отмечено в докладе, относятся:

1. **«Поддерживающее, воспроизводящее обучение»** – как процесс и итог такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип образовательного процесса обеспечивает преемственность социокультурного опыта. Именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению и преобладает в практике учебных заведений в настоящее время.

2. **«Инновационное обучение»** – как процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей культуре, социальной среде. Такой тип образовательного процесса, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

В соответствии с типами обучения определялись и получили широкое распространение:

А. Обучение как усвоение заданных образцов, в котором преобладает, является доминирующей репродуктивная ориентация. К этому виду относятся такие технологические модели обучения как:

догматическое обучение, элементы которого достались нам от прошлого;

программированное обучение (с двумя видами программ – линейного и разветвленного характера);

критериально-ориентированное обучение;

технологическая модель полного усвоения.

Б. Обучение как освоение нового опыта, основанное на поисковой ориентации. В рамках этого вида, например, в зарубежной практике выделяются следующие технологические модели:

модели формирования познавательных ориентиров (модель формирования понятий Дж. Брунера; модели формирования индуктивного мышления Х. Таба);

модели формирования научно-исследовательских процедур (процессуально-ориентированное обучение; модель естественно-научного исследования Дж. Шваба; модель обучения исследованию; «синектика»);

игровые модели обучения (организационно-деятельностные, познавательно-дидактические, деловые, учебные деловые, ролевые, инструментальные, имитационные игры и др.);

дискуссионные модели обучения («панельная дискуссия», «форум», «дебаты», «судебное заседание», «техника аквариума» и др.) [52].

Таким образом, первый тип и соответствующий вид обучения связаны с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, второй, – с творческим поиском на основе имеющегося опыта и, тем самым, с его обогащением. Именно инновационное обучение получает все большее распространение в современной зарубежной и отечественной образовательной практике.

ВОПРОСЫ

1. Обоснуйте, от чего зависит выбор той или иной педагогической технологии.
2. Как связан выбор технологии с целью обучения? Приведите примеры.
3. Что такое «тип обучения»? Какие типы обучения выделяют в международной педагогической практике?
4. В чем суть поддерживающего, воспроизводящего обучения? Как называется соответствующий ему вид обучения?
5. Какие технологические модели (технологии) могут быть отнесены к этому типу обучения?
6. В чем суть инновационного обучения? Как называется соответствующий ему вид обучения?
7. Назовите технологии обучения, где доминирующим является поисковая ориентация деятельности учащихся.
8. О каком виде обучения идет речь в высказывании Я.А. Коменского:
[При едином совершенном методе обучения] «...все пойдет вперед не менее ясно, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и с такой верностью, какую только можно достигнуть в подобном искусном инструменте»? Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?
9. О каком виде обучения идет речь в высказывании Б.Спинозы: *«...Разум природной своей силой создает себе умственные орудия, от которых обретает силы для других умственных работ, а от работ – другие орудия, т.е. возможность дальнейшего исследования, и так постепенно подвигается, пока не достигнет вершины мудрости»?* Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Составьте краткую характеристику технологических моделей обучения, оформив в виде таблицы.

Название	История	Суть	Признаки	Основа	Достоинства	Недостатки
Программированное обучение						
Модульное обучение						
Проблемное обучение						
Суггестивное обучение						
Адаптивное обучение						

2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ТЕХНОЛОГИИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Основные понятия: образование, обучение, содержание образования, содержание обучения, целеполагание, таксономия целей, конкретизация целей.

Вспомогательные понятия: культура, социальный опыт, ценность, система, элемент, модель, инновация, парадигма, эталон.

2.1. Дидактические основания обобщенных образовательных целей

Специфика педагогической технологии состоит в том, что выстроенный определенным образом образовательный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь процесс. В соответствии с этим ключом к пониманию технологического построения образовательного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели. В данном параграфе речь пойдет о центральной для педагогической технологии образования проблеме постановки целей и целевой ориентации.

Поясним специфику целей, представленных в образовательном процессе на первых, удаленных от него конкретных уровнях, т.е. целей образования, которые имеют характер, как принято говорить, «социального заказа» общества. Вместе с тем попытаемся ответить на вопрос: что же усваивают учащиеся – содержание образования или содержание обучения?

В первоначально-глубинном смысле «образование» подразумевает некий образ человека, предполагающий в нем особенную сформированность и сочетание знаний и умений, гармонию духовности и ответственности. В таком смысле в идеале общество должно выполнять сложную двуединую задачу – учить одновременно и знанию, и добродетели, учить человека пользоваться своим умом так, чтобы служить не только себе, но и людям, уметь различать добро и зло, уметь совладать со своими инстинктами там, где они приобретают разрушительный характер.

Существуют разные подходы к раскрытию сущности этого феномена. Один из них – понимание образования *как явления культуры*.

В раскрытии сущности образования как явления культуры просматривается два пласта:

а) в узком смысле слова образование представляет собой форму хранения и трансляции социального опыта;

б) в широком смысле слова образование связано с изменением, формированием, образованием самого человека и восходит к греческой философской традиции. Оно включает в себя формирование целостного человека, осознающего проблемы современного мира, противоречия между различными социокультурными традициями и т.п.

Иначе говоря, с точки зрения культурологического подхода образование представляет собой единство индивидуально-личностного и социального. Индивидуальность образования «лежит на поверхности», поскольку, получает образование всегда конкретный человек со всеми вытекающими отсюда последствиями. Индивидуальность образования проявляется не только в генетических данных того, кто его получает, но и в том, что образование представляет собой оценку индивидом получаемых знаний и умений, переживание им того, что и как он усваивает.

Образование по своей сути социально, поскольку индивид, получающий образование, живет в определенном социуме, формируется внутри этого социального организма, социализируется. При этом социум предоставляет (или не предоставляет) индивиду определенные условия для получения образования, в свою очередь, требуя или ожидая от него отдачи в будущем.

Другой подход, помогающий раскрыть смысл понятия «образование» – это аспектный подход [25, с. 172]. С точки зрения этого подхода образование представлено в четырех аспектах.

Образование может рассматриваться *как ценность*. В таком случае это область педагогической аксиологии.

Образование *как система* является предметной областью образовательных институтов и их управления. Данная система охватывает совокупность

преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений и организаций, органов управления образованием

Образование можно рассматривать как *процесс* и как *результат*. А это уже непосредственная область теории и методики обучения. Образование как *процесс* означает освоение в учреждениях образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений. Образование как *результат* есть достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений.



Рис. 1. Аспектный подход к понятию «образование» (по Б.С. Гершунскому).

Вместе с тем заметим, что такое аспектное разделение понятия «образование» не нарушает его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике.

С точки зрения образовательных технологий нас будут интересовать следующие педагогические позиции.

А. Образование как процесс.

Образование по своей сути – процесс. Процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, учащихся друг с другом, со средствами обучения (учебный материал, техника и т.п.). В этом взаимодействии учащийся (студент,

аспирант) по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иначе говоря, в субъект педагогической взаимодействия.

Образовательный процесс специфичен своей целенаправленностью. В своем содержательном и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности.

Б. Образование как результат.

Образование в своей качественной характеристике – не только ценность, система или процесс, это еще и результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы (государства, общества, каждого человека).

Эта «продукция» оценивается как непосредственно, так и опосредованно. Непосредственно качественно и (или) количественно оцениваются знания, умения, навыки, мировоззрение и поведенческие качества, которыми овладевает человек. В свою очередь, «продукция» оценивается опосредованно на уровнях экономического, нравственного, интеллектуального, научно-технического, культурного, экологического, демократического, правового, ментального состояния и потенциала социума, государства, цивилизации в целом.

В первом случае идет оценивание усвоенного на индивидуально-личностном уровне, во втором, – на общественно-государственном уровне. Отсюда возникает проблема «чему учить», т.е. проблема содержания образования и его стандартизации.

Откуда берется содержание образования?

Первоначально путь к пониманию состава содержания образования шел от конкретных видов деятельности, что впоследствии привело к появлению

учебных предметов. В дальнейшем история рассмотрения содержания образования развивалась в двух направлениях.

Первое направление – по отраслям деятельности, воплощенным в учебных предметах, развернутых во времени. Но насколько приемлем этот путь в современной школе или в вузе? Здесь мы неизбежно сталкиваемся с рядом трудностей:

видов деятельности настолько много, что всеми не может овладеть ни один человек, не говоря уже об учащемся;

введение новых учебных дисциплин не может продолжаться бесконечно;

предметная структура содержания образования (а именно она традиционно утвердилась в школе и вузе), несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она дробит единый мир, разлагает его на составные части в сознании учащихся. (Правда, в вузе есть курс «Концепции современного естествознания», но и он зачастую читается по отдельным естественно-научным направлениям – биологии, химии, физике);

большой по объему материал каждого предмета изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно. У студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления о мире, научных теориях и т.п.

Второе направление в рассмотрении содержания образования – по составу элементов, свойственных каждому виду или отрасли деятельности, каждому учебному предмету (такие элементы как знания, умения). Именно это направление в дальнейшем и стало играть собственно дидактическую роль.

В истории образования не раз предпринимались попытки перестроить предметное преподавание и даже заменить его иными технологиями, – например, более целостными структурами (комплексами, проектами). Так, в отечественной педагогической практике в 20-е гг. XX в. предметное построение школьного курса заменялось единым комплексом сведений о природе, труде, обществе. А метод проектов был введен как способ приближения школы к жизни, соединения обучения с трудом учащихся. Содержание образования и тех-

нологии конструировались массовой учительской практикой, методом проб и ошибок.

В 40-50-е гг. была серьезно поставлена проблема научности изучаемого материала. Значительное внимание стало уделяться изучению основ наук, более того, – наука становится единственным источником школьного образования. Отсюда явный перекоп в область знаний, причем теоретических, прикладные же знания недооценивались, что до сих пор в большинстве случаев сохраняется в образовательной практике. Да и в вузе сильна академическая составляющая предметного преподавания в ущерб практико-прикладной.

В 80-е гг. XX в. появляются теоретические исследования, объясняющие, что источником содержания образования должна быть не столько наука, сколько культура в ее интегративном значении. «Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [53, с. 26]. Наука, в свою очередь, тоже является частью культуры.

Чтобы передать культуру, она должна быть «распредмечена». В «распредмеченном» виде она воплощается в социальном опыте. В свете концепции деятельности социальный опыт представляет собой совокупность средств и способов деятельности, созданных в процессе общественно-исторической практики для воспроизводства и развития общества и способных стать достоянием личности [69]. Иными словами, социальный опыт – это совокупность исторически накопленных деятельностей.

Современная концепция содержания образования, в основе которой лежит личностно-деятельностный подход, рассматривает его как гуманистически ориентированный и педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте.

Каждый акт деятельности требует: знаний; определенных способов деятельности, т.е. умений; готовность видоизменить способ в новых условиях; мотив к деятельности.

Первые два традиционно составляли сущность содержания образования и подлежали усвоению. А вот следующие два – новое в содержании образования. Они в наибольшей степени соответствуют принципам гуманистической педагогики, поскольку, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности (умения и навыки), данная концепция включает также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений личности.

Таким образом, *содержание образования представляет собой гуманистически ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности, к себе* [112].

Каждый из названных структурных элементов представляет собой специфический вид содержания образования:

знания о природе, обществе, технике, мышлении, человеке и способах деятельности;

опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Система этих умений обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры;

опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем. Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта (и содержания образования) обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. У каждого человека, естественно, такой опыт сугубо индивидуальный, но предусматривать формирование элементов творческой деятельности надо уже в содержании образования;

опыт ценностных отношений к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к себе, другим людям. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях и не в уме-

ниях, хотя и предполагает их. Отношения формируются и проявляются в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера. Это сплав знаний, убеждений, практических действий и ценностных ориентаций личности.

Следует различать понятия «содержание образования» и «содержание обучения».

Содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации, всего того, что предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения. Именно содержание обучения можно сделать единым для однопрофильных вузов через единые учебные планы, государственные образовательные стандарты. Такое единство обуславливает унификацию форм и методов обучения, которые на протяжении столетий отрабатывались, совершенствовались и стали наиболее адекватными задачам передачи знаковых систем (основ наук) от обучающего к обучающемуся. Последствиями такого единства в худшем варианте являются уравниловка, педагогическая рутинка, процентомания, потеря обучающимися познавательного интереса.

Очевидно, что при одном и том же содержании обучения, одинаковых учебных планах и программах люди получают разный уровень образования. Это зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей человека, типа выполняемой им деятельности, уровня познавательной активности, материально-технических условий обучения, личности педагога и т.п.

В отличие от содержания обучения содержанием образования выступает тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как результат этой деятельности на данный момент времени. Содержание образования, – образно говоря, мера приобщения человека к развивающейся культуре.

Известный методолог Б.С. Гершунский подчеркивает эту разницу в понятиях следующим образом. Под содержанием обучения следует понимать педа-

гогически обоснованную, логически упорядоченную и зафиксированную в учебной документации (программы, планы) научную информацию о подлежащем изучению материале, что и определяет содержание обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности учащихся. Содержание же образования составляет систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и к достижению которых должны быть направлены усилия обучающихся и обучающихся [25].

Обобщенно говоря, содержание обучения – это система учебной информации, а содержание образования определяют те личностные и профессиональные качества человека, которые должны быть сформированы в результате осуществления взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся при том же содержании обучения. В таком общем виде специфические черты образовательного процесса еще не просматриваются. В самом деле, общие цели и содержание выделяются всегда, но также ставятся и учебные цели, которым подчиняется определенная технология. Однако даже цели, заложенные в предметных программах, выражаются не в однозначных для понимания формулировках.

Первые же выступления сторонников технологического подхода к обучению, как отмечает М.В. Кларин, исходили из резкой критики традиционного учебного процесса [53]. Предметом критики были цели, точнее, расплывчатость и неопределенность их постановки. **Особенность, присущая именно технологическому подходу, – его направленность на достижение заведомо фиксированной цели, установление оперативной обратной связи и на этой основе коррекция учебного процесса.**

В самом деле, какие результаты хочет получить преподаватель? Ответ на первый взгляд прост. Педагог обычно ставит своей целью добиться, чтобы обучающиеся поняли, усвоили содержание учебного материала, получили определенные знания и научились их применять. Но что значит «понять», «понимать», «усвоить», «применять»? Каким образом преподаватель может судить о том, достигнута ли поставленная им цель? Только если есть надежный способ удо-

стовериться в том, что цели достигнуты или нет. Именно этот идеал четкой целевой направленности, диагностичной по своей сути, имели в виду критики традиционного обучения.

ВОПРОСЫ

1. Раскройте смысл понятия «содержание образования».
2. Какие элементы содержания образования вошли в концепцию В.В. Краевского и И.Я. Лернера в отличие от традиционных его компонентов?
3. В чем отличие «содержания образования» от «содержания обучения»?
4. Что предъявляется к усвоению в учебном процессе: содержание обучения или содержание образования?
5. Что можно сделать единым для всех профильных направлений подготовки в вузе: содержание образования или содержание обучения?
6. В чем особенность цели, присущая именно технологическому подходу?

2.2. Построение системы учебных целей на основе их таксономии

Какие бы ориентиры ни выдвигались сейчас в сфере образования, какие бы намерения ни провозглашали в своих программах учебные заведения, пожалуй, всех педагогов – теоретиков и практиков, – объединяет стремление выйти за рамки традиционного обучения, найти новые подходы к одному из основных инструментов образования – учебному процессу.

В педагогике действуют технологии особого рода, человеческие технологии, и это означает невозможность относиться к ним с позиции «пользователя», неизбежность наполнения их своими собственными смыслами и значениями.

В течение многих лет педагоги не проводили специальных исследований для конкретизации целей образования, ограничиваясь комментированием социального заказа, сформулированного в директивных документах. Во многих учебных пособиях последнего времени по педагогике раздел о целях либо не представлен, либо формулируется как «задачи» образования. Ясно, что «задача» и «цель» суть совершенно разные категории. Замена цели задачами рас-

ставляет во всей теории образования такие акценты, которые теоретически обосновывают авторитарную педагогику. Ведь понятие «задача» используется в том значении, которое мы находим в словаре: «...то, что требует исполнения, разрешения» [79, с. 181].

М.В. Кларин отмечает несколько главных недостатков в определении целей обучения [52].

1. Слишком общее определение целей (например, развивать творческое мышление), при котором их нельзя сравнить с реальными результатами. Такие формулировки, отражая только процесс, но не продукт обучения, практически не дают возможности ответить на вопрос, как учащийся должен продемонстрировать развитие и усовершенствование своего мышления.

2. Замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса. Цели формулируются через изучаемое содержание (изучить теории личности, познакомиться с концепцией и т.п.). Однако содержание обучения само по себе однозначно не определяет цели обучения, данные формулировки только дают указание на предметное содержание занятия, но не несут никаких конструктивных начал для построения учебного процесса.

3. Замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя, что ориентирует его на решение собственных задач («показать, что социальная креативность – сложное понятие», «объяснить специфику работы...» и т.п.).

4. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащегося. Например, «формировать умение анализировать наблюдаемые явления», «формировать умение самостоятельно анализировать процесс», «развивать познавательную самостоятельность учащихся в процессе решения физических задач», «формировать интерес...» и т.п. В формулировках такого рода мы узнаем обобщенные образовательные цели — на уровне учебной дисциплины или цикла предметов, но не на уровне учебного занятия или даже их серии.

Сторонники педагогической технологии полностью отрицают и этот способ постановки целей. В самом деле, можно ли убедиться в достижении такого

рода целей или хотя бы в продвижении к ним по результатам одного занятия? В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели, поскольку для этого она поставлена слишком «процессуально». Однако, с нашей точки зрения, такой способ не является принципиально неплодотворным. Нужно лишь не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения, конкретизации.

5. Постановка целей через учебную деятельность учащихся. Например, цель занятия – «решение задач...» или «выполнение упражнений для закрепления...» и т.п. На первый взгляд, такая формулировка учебной цели вносит определенность в планирование и проведение занятия. Однако и здесь из поля зрения выпадает важнейший момент – ожидаемый результат обучения, его следствия. Необходимо четко понимать, этот результат есть не что иное, как определенный сдвиг развития учащегося, отражение такого сдвига в той или иной его деятельности.

Если при традиционной трактовке цели и содержание обучения оказываются фактически совпадающими (главная цель обучения – усвоение основ наук, содержание обучения – сами эти основы, представленные в знаковой форме учебной информации), то в новой трактовке они расходятся. *Целью образования становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способностей к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.*

Успешность достижения цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: например, индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм и методов.

Впервые задача теоретического обоснования системы педагогических целей была поставлена после окончания Второй мировой войны группой педагогов и психологов под руководством Бенджамина Блума, предпринявшей по-

пытку разработать общие способы и правила формулировки и упорядочения педагогических целей.

Системы с построением четкой структуры целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), получили название *педагогических таксономий*. Само понятие «таксономия» заимствовано из биологии (от гр. *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон). Оно обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по иерархии.

В 1956 г. вышла в свет первая часть «Таксономии», содержащая описание целей в познавательной (когнитивной) области [130]. В последующие десятилетия Д. Кратводем и другими учеными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области) [148].

Зачем вообще педагогу-практику создавать или использовать систему целей? Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей важно по следующим причинам:

а) пользуясь таксономией, преподаватель не только выделяет и конкретизирует цели, но и упорядочивает их, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы, тем самым концентрируя усилия на главном;

б) педагог имеет возможность четко разъяснить обучающимся ориентиры в их учебной работе, сделать их ясными и гласными для других заинтересованных лиц;

в) обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке.

Таким образом, таксономию необходимо использовать при планировании обучения и оценке его результатов. Кроме того, ее можно использовать при проверке новых курсов. Именно четко поставленная цель задает эталоны оценок результатов обучения.

Цели могут охватывать разные области деятельности:

Когнитивная (познавательная) область. Сюда относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной педагогической практике. В частности, сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, проблемных ситуаций и задач.

Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать и до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели как формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование ценностных отношений, их осознание и проявление в деятельности.

Психомоторная область. Сюда попадают цели, которые связаны с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Среди них – навыки письма, речевые навыки и др.

А теперь сопоставим цели образования в этих областях с уже известными нам видами содержания образования (см. П. 2.1) – тоже, по сути дела, являющимися целями-ориентирами (табл. 2).

Таблица 2

Области целей образования

	Б. Блум, Д. Кратволь	В.В. Краевский, И.Я. Лернер
1.	Когнитивная (познавательная) область	Знания о природе, обществе, технике, человеке
2.	Психомоторная область	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе опыт творческой деятельности)
3.	Аффективная (эмоционально-ценностная) область	Опыт эмоционально-ценностных отношений к миру, действительности, к себе

Как видим, независимо друг от друга ученые выделили идентичные целевые ориентиры, пользуясь разными подходами, что свидетельствует об объективности целеполагания в совокупности личностных сфер.

Среди множества учебных целей в таксономии когнитивной области были выделены конкретные категории, обозначаемые как некие основные действия, которые учащиеся могут произвести с получаемой информацией (табл. 3).

Таблица 3

Категории учебных целей в когнитивной области

Основные категории учебных целей	Общая характеристика
1. Знание	Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений, а потому она означает запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий)
2. Понимание (учебные результаты превосходят простое запоминание)	Показателем понимания может служить преобразование (трансляция) учеником материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной формы — в математическую); способности объяснять, интерпретировать материал или делать предположения о дальнейшем ходе
3. Применение (результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание)	Эта категория обозначает умения использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий
4. Анализ (учебные результаты характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение)	Эта категория обозначает умения разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого
5. Синтез (учебные результаты предполагают деятельность творческого характера)	Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (Например, представленных в виде схем, таблиц)
6. Оценка (достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения)	Эта категория обозначает умения оценивать значение того или иного материала для конкретной цели. Суждения должны основываться на четких критериях, которые могут определяться самим учащимся либо задаваться ему извне (учителем)

Когнитивные цели легче объективировать, представить в виде образцов деятельности. Они могут быть достигнуты в ходе учебного занятия или их серии. А вот аффективные цели, имеющие более глубокий, личностный характер, трудно представить как краткосрочные результаты, а потому их труднее прогнозировать (табл. 4).

Категории учебных целей в аффективной области

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

Пример целеполагания в когнитивной сфере.

Общая цель: развитие практических навыков и умений употребления в предложении слов *jüu* (сразу) и *saí* (только).

ЗНАНИЕ

Определить, в чем заключаются отличия употребления слов *jüu* и *saí* в предложении.

Указать, где в предложении должны располагаться данные слова.

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

ПОНИМАНИЕ

1. Составить схему предложения с наречиями *jíu* и *saì*.
2. Составить предложения на русском языке, позволяющие при переводе употребить *jíu* и *saì*.

ПРИМЕНЕНИЕ

Заполнить пропуски наречиями *jíu* и *saì*. В некоторых случаях возможны варианты.

АНАЛИЗ

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

СИНТЕЗ

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

ОЦЕНКА

Прочитать и перевести текст. Возможно ли при двустороннем переводе опустить данные наречия? Определить, насколько изменяется смысл текста при устранении данных наречий.

В последние десятилетия в России и за рубежом ведутся разработки таксономии педагогических целей: созданы несколько вариантов когнитивных таксономий, а также аффективная, психомоторные, операционно-деятельностная таксономии. Однако на сегодняшний день система Б. Блума в когнитивной области является наиболее распространенной.

ВОПРОСЫ

1. Какие типичные ошибки допускаются при определении целей обучения?

2. Что означает понятие «таксономия целей»?
3. Какую помощь может оказать преподавателю знание таксономии целей?
4. К каким областям деятельности разрабатывается таксономия целей?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Проанализируйте программу учебного курса (по выбору) с позиции правильности постановки цели.
2. Проанализируйте с позиции правильности постановки цели конкретное занятие (можно воспользоваться публикациями в методических пособиях и рекомендациях или в процессе изучения опыта работы преподавателей).

2.3. Конкретизация образовательных целей в учебном процессе

Как уже отмечалось, сторонники технологического подхода резко критиковали традиционный учебный процесс за расплывчатость и неопределенность постановки цели обучения и выступали за четкую целенаправленность как деятельности педагога, так и деятельности учащегося. Однако никакая критика не в силах изменить то реальное обстоятельство, что образовательное учреждение, а вместе с ним и преподавательский коллектив получают конкретный социальный заказ в достаточно общем виде. На таком «высоком», удаленном от реального учебного процесса уровне цели носят характер *общих установок требований общества*, задач образовательной системы в целом. Сюда же могут примыкать задачи, провозглашаемые отдельным учебным заведением в виде педагогического манифеста.

Эти общие цели должны пройти определенный путь до уровня воздействия образования на учащегося. Речь идет о конкретизации образовательных целей, являющейся основой педагогического процесса.

Можно выстроить своеобразную **лестницу уточнения цели: от общих требований общества – к задачам образовательной системы, от них – к задачам данного учебного заведения – и далее к общим целям совокупности учебных программ и конкретного курса** [53, с. 20].

Рассмотрим технологическую, процедурную сторону уточнения общей цели, ее прояснения, детализации, доходящей до уровня учебных эпизодов. Отправным моментом и в то же время основным путем конкретизации цели в педагогической технологии является характеристика направленности и результатов воздействия обучения на учащегося.

Первая ступень конкретизации затрагивает общие целевые установки и характер воздействия на учащегося со стороны общества и самого учебного заведения. В формулировках целей и задач можно выделить следующие моменты:

характеристика образовательных условий (каким образом воздействовать и какие условия обеспечивать для учащихся);

характеристика внутренних процессуальных параметров (какие способности и возможности следует формировать у учащихся);

характеристика ожидаемых результатов (каких результатов будут способны достичь учащиеся в образовательном процессе).

Степень конкретизации будет тем выше, чем больше затрагиваются представления о возможных образовательных результатах.

Вторая ступень конкретизации – уровень постановки целей, соответствующих учебному предмету (курсу) и его тематическим разделам.

На основе таксономии целей можно *конкретизировать* цели изучаемого учебного предмета. Проводится такая конкретизация в два этапа: на первом выделяются цели изучаемого курса (учебного предмета) согласно содержанию обучения; на втором, – цели текущей, повседневной учебной деятельности.

По методике, предложенной Дж. Блоком и Л. Андерсоном, эти цели конкретизируются по учебным разделам [139]. Затем внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для учащихся элементы содержания, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого (установленного преподавателем) уровня усвоения.

Детальная конкретизация оформляется в виде таблицы (матрицы), строки которой представляют собой разделы содержания учебного материала, а столб-

цы – ведущие типы интеллектуальной деятельности учащихся при усвоении этих разделов. Составленная «двумерная» конкретизация служит ориентиром при определении целей повседневной учебной деятельности (табл. 5).

Таблица 5

Пример конкретизации целей. Тема «Определенный интеграл»

Содержание	Интеллектуальные операции					
	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Определение определенного интеграла	*					
Вычисление определенного интеграла с использованием таблицы неопределенного интеграла, методов интегрирования неопред.интеграла	*		*			
Вычисление несобственных интегралов с использованием теории пределов	*		*			
Геометрическое приложение определенного интеграла	*	*	*	*		
Физическое приложение определенного интеграла	*	*	*	*		
Применение определенного интеграла в экономике	*	*	*	*	*	*

Итак, мы представили первые две ступени описания результата обучения через его цели: переход от обобщенных образовательных целей к общим учебным и далее – к конкретизированным.

Иногда в дальнейшей конкретизации цели нет необходимости либо она невозможна без чрезмерного упрощения и искажения (цель высокой сложности). Если же такая дополнительная конкретизация необходима, можно перейти к третьей ступени конкретизации – детализации цели.

Примером *трех ступеней конкретизации цели* может служить постановка цели «Понимать значение письменного текста» [139, с. 20].

1. Цель – понимать значение письменного текста.

1.1. Выделить сведения, содержащиеся в тексте в явном виде.

1.1.1. Подчеркнуть конкретные детали в тексте (например, имена, даты, события и т.д.).

1.1.2. Выбрать высказывания, наиболее полно передающие смысл текста.

1.2. Выделить главную мысль текста.

1.2.1. Подчеркнуть предложение, выражающее основную мысль.

1.2.2. Выбрать заголовок для текста.

1.3. Подытожить мысли, содержащиеся в тексте.

1.3.1. Написать конспективное изложение текста.

1.4. Вывести из содержания текста те идеи и соотношения, которые не раскрыты в явном виде.

1.4.1. Назвать мысли, действия, события, которые не названы, но предполагаются в содержании текста.

1.4.2. Перечислить обозначенные в тексте действия или события в их наиболее вероятной последовательности.

1.4.3. Подобрать наиболее вероятные последствия описанных действий или событий.

1.4.4. Объяснить, что связывает и объединяет между собой явления, предметы, представления в данном тексте.

Один из ведущих дидактов-«технологов» Р. Мейджер (США) предложил следующий алгоритм конкретизации целей [142, с. 72].

I. Записать цель.

II. Сделать наброски, используя слова или фразы, характеризующие такие результаты обучения, которые свидетельствуют о достижении цели.

III. Рассортировать наброски. Отбросить дубли и нежелательные пункты.

IV. Повторить пункты 1 и 2 для всех абстрактных (неясных) формулировок, которые представляются важными.

V. Записать полное описание для каждого из свидетельств достижения цели (каждого действия), включающее его характер, качественные или количественные показатели, которые представляются вам важными.

VI. Проверить формулировки, задавая себе вопрос: «Если кто-нибудь достигнет этих результатов и продемонстрирует каждое из названных действий, смогу ли я сказать, что он достиг намеченной цели?»

Общее требование к переводу целей – максимально четко описать то, что учащийся может сделать в результате обучения. Способ постановки целей, ко-

торый предлагает педагогическая технология для их конкретизации, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что *цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся*, причем таких, которые преподаватель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать. Общее требование целеполагания – максимально четко описать то, что учащийся может сделать в результате обучения, для чего в описании целей используют глаголы, указывающие на определенное действие. Например, ВЫБРАТЬ, НАЗВАТЬ, ПЕРЕЧИСЛИТЬ, ОПИСАТЬ, ДАТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЕ и т.п.

Составление перечня учебных результатов через эти глаголы дает преподавателю возможность осознанно строить учебный процесс в направлении познавательных целей от низкого познавательного уровня (например, воспроизводит, опознает) до высокого уровня (например, составляет, классифицирует, систематизирует, прогнозирует).

М.В. Кларин приводит следующий ориентировочный перечень глаголов для формулирования учебных целей [53, с. 42].

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

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

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

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

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

Аналогичные перечни разрабатываются и для формулировок конкретных целей в других областях — общие логические операции, общие учебные действия, двигательная сфера и пр.

ВОПРОСЫ

1. Каким образом педагог может судить о том, достигнута ли поставленная им цель?

2. Каким способом можно перевести результаты обучения на язык наблюдаемых действий?

3. Что дает педагогу обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности?

4. Выберите из двух формулировок целей ту, которая является более ясной, определенной: «учащийся изучает правило» и «учащийся применяет правило в знакомой ситуации».

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Проведите конкретизацию учебной цели по усвоению какой-либо темы, используя категории учебных целей в когнитивной области (см. пример в табл. 5).

3. ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Основные понятия: интенсификация обучения, активные методы обучения, технологическая модель обучения, лекция, семинар, оценка, тест достижений, критериально-ориентированное обучение

Вспомогательные понятия: усвоение, парадигма, алгоритм, результат, бихевиоризм, творческая деятельность

3.1. Технологии лекционно-семинарского обучения

Развитие отечественной практики вузовского образования способствовало обновлению технологий обучения, которые традиционно реализуются в лекционных и семинарских формах проведения учебных занятий. Наметились разные подходы к повышению качества подготовки молодежи в системе профессионального образования, прежде всего в направлении активизации учебно-познавательной деятельности. Однако весьма часто активизация сводится либо к усилению контроля за работой обучающихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение все той же информации с помощью ТСО, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики.

«Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний» [84, с. 152].

Многочисленные исследования убеждают, что *стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является* не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания, а *создание дидактических условий осмысленности учения, включения в него учащихся на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности* [20].

Активное обучение знаменует переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных технологий организации

обучения в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Сущностной чертой этих технологий стало использование активных методов и средств обучения, их направленность не столько на интенсификацию учебного процесса, сколько на активизацию познавательной деятельности студентов, развитие познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, создание условий для творчества в обучении.

Среди базовых форм деятельности студентов ведущее место в современной практике высшего образования занимает учебная деятельность академического типа с ведущей ролью лекции и семинара.

Существуют следующие виды лекций: информационная; проблемная; лекция-визуализация; лекция вдвоем; лекция-провокация; лекция-пресс-конференция [20, 84]. Как видим, здесь явно прослеживается нарастание вклада самих учащихся в активизацию собственной деятельности, увеличение роли диалогического взаимодействия и общения преподавателя и студентов.

Признаки *информационной лекции* хорошо известны, поэтому не будем на них останавливаться. Исторически информационная лекция сложилась как способ передачи готовых знаний учащимся через монологическую речь. Сейчас этого, безусловно, недостаточно, поэтому такие лекции резко сокращаются.

Перспективы качества подготовки специалистов связываются, в частности, с внедрением лекций проблемного характера. Успех *проблемной лекции* обеспечивается совместной деятельностью преподавателя и студентов. Основная задача лектора – приобщение студента к способам разрешения противоречий в различных проблемных ситуациях.

В отличие от информационной на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет подвести студента к «открытию» субъективно нового для него знания. На проблемной лекции «включение» мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью проблемной ситуации, которая по своей сути является характеристикой субъекта (для одних – проблема, для других – нет). Преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, диалогу.

*Макет проблемной лекции со студентами направления подготовки
«Психология» по курсу «Основы психотерапии»*

Цель: развитие навыков адекватного целеполагания в психотерапии

1. *Ориентировочный этап*, на котором актуализируются знания, умения и навыки, необходимые для изучения темы, систематизации и обобщения ранее изученного материала. В данном случае это происходит вокруг тем «Эффективность психотерапевтического вмешательства», «Личностные качества психотерапевта».

2. *Постановочный этап*, на котором создается проблемная ситуация, способствующая возникновению у студентов положительных мотивов и интереса к изучаемой теме. Применительно к данной теме такая ситуация может быть создана путем постановки следующей задачи: перед каждым человеком встают конкретные жизненные задачи, которые необходимо разрешать самому. Для этого следует переформулировать проблему в цель. Например, «я раздражителен» – проблема, «я хочу быть спокойным, контролировать себя» – цель; «я очень внушаемый» – проблема, «хочу быть критичным, иметь свою точку зрения» – цель.

Следующие вопросы помогают идентифицировать цель:

чего я хочу добиться? – результат;

как я узнаю, что достиг цели? – свидетельство достижения на сенсорном уровне (что увижу, услышу, почувствую);

признаки, когда мне это необходимо? – условия;

чего мне не хватает, чтобы достичь цели? – средства;

что мешало мне достичь цели раньше? – ограничения;

что произойдет, если я достигну (не достигну) цели? – последствия;

стоит ли цель моих усилий? – ценность.

3. *Поисковый этап*, на котором студенты формулируют индивидуальную значимую, актуальную на сегодняшний день цель и фиксируют ее на бумаге. После того, как участники справятся с заданием, цели зачитываются и анализируются всеми с ориентиром на модель целеполагания для более точной и четкой проработки цели и последовательности шагов для ее достижения.

4. *Ознакомительно-установочный этап*, на котором преподаватель знакомит студентов с критериями адекватного целеполагания:

формулировка цели только в позитивных терминах (чего я хочу, а не чего я не хочу);

точное знание достигнутого результата на уровне сенсорных ощущений (как я узнаю, что достиг цели? Что увижу, услышу, почувствую в этот момент?);

ориентация только на свои возможности (цель ставится не для окружающих, только для себя);

улучшение или сохранение положительного опыта нынешнего состояния (достижение цели не должно ухудшать сегодняшнее состояние);

обусловленность цели настоящим контекстом (в каких условиях цель желанна, а в каких – нет);

экологическая чистота (реализация цели не должна наносить вред окружающим или самому человеку).

Кроме того, цель должна быть достижимой для субъекта, практичной (глобальные цели следует разбивать на конкретно выполнимые шаги), значимой, т.е. необходимой субъекту как таковая и в ее последствиях.

5. *Оперативно-реконструктивный этап*, на котором студенты осуществляют корректировку созданных целей и актуализируют во временных рамках жизненные цели. Каждый участник рисует лестницу, на ступенях которой подписывает определенные периоды времени: первая ступень – «завтра», вторая ступень – «через неделю», далее – «через месяц», следующая – «через год», наконец – «через три года».

Работая с лестницей прогресса, необходимо ответить на следующие вопросы.

Чего я хочу достичь в этот период времени?

Что конкретно нужно сделать для реализации данного плана?

Какими характеристиками личности нужно обладать для выполнения данного этапного желания?

В чем будет измерен результат выполнения данного этапа?

Как отнесутся близкие мне люди к тому, что я достигну намеченной цели?

6. *Контрольно-оценочный этап*, на котором анализируются и оцениваются результаты решения проблемной ситуации. При обсуждении результатов работы оцениваются следующие характеристики планов, предложенных студентами: четкость задач, измеримость результатов, реализм, соглашение между людьми, которые работают над этими изменениями.

Лекция-визуализация является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности. Процесс визуализации представляет собой свертывание имеющихся представлений, включая разные виды информации, в наглядный образ. Причем наглядность должна не только дополнять словесную информацию, но и сама выступать носителем содержательной информации. Суть такой лекции – переконструирование учебной информации в визуальную форму (таблица, схема, рисунок). Основная трудность, с которой сталкивается преподаватель, выбор и подготовка системы средств наглядности, режиссура чтения.

Пример 1 лекции-визуализации на тему «Деление ядер. Ядерный реактор»

Цель. Изучение деления ядер, простейших моделей ядер, изучение энергетических спектров осколков деления урана–235 медленными нейтронами, ознакомление с устройством и работой виртуального ядерного реактора.

План лекции:

1. Деление ядер, простейшие модели.
2. Модель прямоугольного потенциального барьера.
3. Специфика реакций деления.
4. Ядерный реактор.

Для понимания процессов, происходящих внутри ядерного реактора, используются виртуальные средства. Компьютер моделирует работу ядерного ре-

актора. На экран дисплея выведены показания датчиков температуры активной зоны, выделяемой мощности, потока нейтронов в реакторе, скорости движения теплоносителя. Изменяя положение регулирующих стержней и скорость движения теплоносителя, преподаватель показывает студентам, как нужно вывести реактор на рабочий режим с мощностью около 160 МВт, а затем вернуть реактор в исходное состояние.

Пример 2 лекции-визуализации на тему «Математическая модель: модель «Хищник – Жертва» (дисциплина «Системный анализ»).

Цель: изучение принципов построения математических моделей, рассмотрение конкретной модели, ее компьютерной реализации.

План лекции:

1. Построение концептуальной модели «Хищник – Жертва», определение границ ее применимости.
2. Построение математической модели «Хищник – Жертва».
3. Компьютерная реализация данной модели в программной среде Mathcad.
4. Визуализация на графиках динамики взаимоотношений.

Для понимания принципов построения математических моделей, а также основных закономерностей взаимоотношений в экосистемах используется модель «Хищник – Жертва» Лотки – Вольтера с логической поправкой. Преподаватель объясняет алгоритм построения модели, динамику взаимоотношений с помощью графиков, показывает вклад каждого из коэффициентов, объясняет смысл логической поправки, ее влияние на устойчивое равновесие, интерпретирует полученные результаты.

Лекция вдвоем основывается на моделировании реальной профессиональной ситуации в обсуждении двух специалистов, которые включены в живое диалогическое общение. Здесь как нигде осуществляется динамизация проблемной ситуации, выдвигаются гипотезы по их разрешению, разворачивается система доказательств. Студенты не только усваивают новую для себя информацию, они учатся культуре ведения дискуссии, способам совместного поиска.

Подготовка преподавателя к *лекции-провокации* состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список ошибок преподаватель приносит на лекцию и предъявляет их в конце. А вначале лектор строит изложение таким образом, чтобы ошибки были тщательно «замаскированы» и их нелегко было обнаружить.

Задача слушателей: по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. Кстати, такие ошибки, как правило, студенты находят. В то же время они еще могут обнаружить невольно допущенные преподавателем ошибки, особенно речевые и поведенческие. Такая лекция похожа на интеллектуальную игру с преподавателем, что значительно повышает эмоциональный фон.

Функции такой лекции:

стимулирующая (чтобы не пропустить ошибки, студенты вынуждены быть внимательными на протяжении всей лекции);

контрольная (можно оценить уровень подготовки студентов);

диагностирующая (можно выявить трудности усвоения материала).

Примеры ошибок в лекциях.

Тема лекции: «Операционная система Windows».

1 ошибка. Дается определение операционной системы Windows. Затем всегда говорится «операционная оболочка Windows».

2 ошибка. При указании основных характеристик операционной системы Windows говорится, что она поддерживается графическим интерфейсом. Затем на протяжении всей лекции слово «графический» заменяется на «командный».

3 ошибка. Имя файла в Windows может содержать до 255 символов. Далее говорится «любое количество символов».

4 ошибка. Рассказывая про графический интерфейс, лектор говорит, что ярлык – это указатель на объект. Далее формулирует определение ярлыка и говорит, что «ярлык – это объект Windows».

5 ошибка. Окно приложения содержит окно документа. Далее все время делается акцент на том, что «окно приложения содержится в окне документа».

Методическая ошибка – лектор пишет материал на доске и сразу его стирает; читает, отвернувшись от слушателей.

Лекция-пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит слушателей письменно задать ему вопросы по теме. Каждый студент в течение 2-3 минут должен сформулировать наиболее интересующий его вопрос и передать преподавателю. Изложение материала строится не как ответы на эти вопросы, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Активизация здесь достигается за счет ряда факторов:

лекция получается адресной для слушателей, задавших вопросы;

необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мысль, а ожидание ответа на него – внимание слушателя;

вопросы в большинстве случаев носят проблемный характер и становятся началом проблемных ситуаций;

воспитательное влияние на студентов оказывает личностное отношение преподавателя к вопросам и ответам;

опыт участия в таких лекциях отрабатывает умения задавать вопросы, формирует навыки доказательства, умения общаться.

Говоря о семинарских занятиях, следует упомянуть, что они имеют давнюю историю, восходящую к древнегреческим и римским школам. Они получили распространение с XVII в. в западно-европейских, а с XIX в. и в русских университетах.

Семинар – это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможности практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы, предметный и социальный контексты определенной деятельности (профессиональной, научно-исследовательской и др.) [20].

Чаще всего в вузах практикуется *семинар-дискуссия*, который организуется как процесс диалогического общения, коллективной работы участников.

Здесь могут использоваться элементы «мозгового штурма» и деловой игры, может быть ролевая «инструментовка» (оппонент, рецензент, логик, психолог, эксперт) и т.д.

В ходе такого семинара происходит формирование у студентов практического опыта совместного участия в обсуждении теоретических проблем. Студент должен научиться точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, что обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности. Главное в работе преподавателя – создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, стремиться к власти авторитета, а не к авторитету власти.

Семинар-исследование. По предложению преподавателя в начале семинара студенты образуют подгруппы по 5-7 человек. Они получают список из заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия.

Пример 1 дискуссионных вопросов на тему: «Сетевое оборудование». (В скобках даны правильные ответы, которые студентам не сообщаются).

1. Требуется ли дублирование информации? (Если информация очень важна для организации – да, если информация носит общий характер – нет).

2. Всегда ли в сети необходим терминатор? (Если сеть построена на коаксиальном кабеле с топологией шина – да, если другая топология и кабель – нет).

3. Стоит ли использовать оптоволоконный кабель для связи компьютеров в одном помещении? (Если требуется большая скорость передачи данных – да, если информация не имеет большую степень важности – нет).

4. Всегда ли в сети необходим терминатор? (Если сеть построена на коаксиальном кабеле с топологией шина – да, если другая топология и кабель – нет).

5. Имеются ли перспективы у беспроводных сетей? (Если их характеристики будут оптимально соотноситься со стоимостью оборудования – да, если соотношение будет не оптимальным – нет).

6. Актуальна ли проблема защиты? (Если информация является конфиденциальной – да, если требуется большая скорость – нет).

7. Является ли надежность главным качеством сети? (Если необходима бесперебойная работа сети – да, если имеется возможность ремонта – нет).

8. Является ли производительность главным качеством сети? (Если не требуется больших скоростей – да, если требуется большая скорость – нет).

9. Есть перспективы у Интернет-2? (Если снизится стоимость услуг, повысится скорость – да, если останется на текущем уровне – нет).

10. Есть перспективы развития серверной техники?» (Если будет создана новая элементная база– да, если останется на текущем уровне – нет).

Пример 2 дискуссионных вопросов на тему «Преимущества и недостатки единого функционирования всех сфер электроэнергетики».

1. Будет ли эффективным установление независимой работы всех сфер электроэнергетики?

2. Выиграет ли потребитель, если на рынке электроэнергетики будет один собственник на всю единую энергосистему страны?

3. Выгодно ли энергосистемам отказываться от производственных мощностей?

4. Должно ли государство контролировать процесс электроэнергетического производства?

5. Положительным ли является регулирование государством роста тарифов на электроэнергию?

6. Будет ли положительный эффект, если разрешить потребителям рассчитываться за электроэнергию бартером?

7. Выгодно ли бизнесу занимать ниши в электроэнергетике?

8. Выгодно ли электроэнергетическому производству заниматься охраной окружающей среды?

9. Какая форма собственности (частная или государственная) наиболее эффективна с точки зрения надежности энергоснабжения?

10. Что является более эффективным: создание конкурентного рынка электроэнергетики или регулирование тарифов государством?

Чтобы ответить на эти вопросы, нужно «доисследовать» проблему, пользуясь разными источниками информации. В течение получаса в подгруппах идет работа над заданными вопросами и готовится сообщение. Затем представители групп выступают с докладами. После заслушивания всех докладов подводятся согласованные итоги.

ВОПРОСЫ

1. В чем состоит суть процесса активизации познавательной деятельности в обучении?
2. С какими видами лекций вы познакомились?
3. В перечисленных в тексте видах лекций прослеживается одна особенность. В чем ее суть?
4. Чем отличается проблемная лекция от информационной?
5. Можно ли лекцию, на которой используется наглядность, отнести к лекции-визуализации? Почему?
6. Какие виды лекций и семинарских занятий вы наблюдали в процессе обучения в вузе?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Подготовьте проект лекции или семинарского занятия с использованием активных методов обучения (тема, форма проведения по выбору).
2. Составьте 10 проблемных вопросов, которые вы могли бы предложить для дискуссии.

3.2. Модель полного усвоения содержания обучения

Черты технологически выстроенного учебного процесса определяются его общей направленностью на эффективное достижение учебных результатов. Говоря об эффективном достижении учебных результатов, имеют в виду не что иное, как ориентацию на полную успешность обучения.

В подходе к обучению, получившему название «обучение полного усвоения», ставится и решается задача «всех учить всему» (Я.А. Коменский). В зарубежных дидактических поисках этот подход считается одним из самых перспективных. «Модель полного усвоения» широко применяется в США, эксперименты по этой модели ведутся в образовательных учреждениях Австралии, Великобритании, Бельгии, Бразилии, Южной Кореи и др.

В основе модели полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е гг. XX в. Дж. Кэрроллом и Б. Блумом [129]. Так, Дж. Кэрролл обратил внимание на то, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения. Единственное, что остается незафиксированным, – это результаты обучения, которые как раз и характеризуются заметным разбросом. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата.

Этот подход был развит Б. Блумом. Он предположил, что способности ученика определяются его темпом учения не при фиксированных усредненных, а при оптимально подобранных для него условиях.

Изучая способности учащихся при обучении разным предметам в условиях, когда время на изучение материала не ограничивалось, он выделил следующие категории учащихся:

- 1) малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при большой продолжительности обучения;
- 2) талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные, и которые могут учиться в высоком темпе;
- 3) обычные учащиеся (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени.

Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения и особенно при снятии жестких временных рамок около 95% учащихся могут полностью усваивать все содержание обучения, причем фиксация учебных результатов должна осуществляться на достаточно высоком уровне, которого должны достичь практически все учащиеся [130].

Преподавателю предстоит определить, в чем состоит полное усвоение, какие результаты должны быть достигнуты всеми. Устойчивые положительные результаты устанавливаются на уровне критерия от 80 до 90%. Снижение критериального уровня до 75%, как было доказано исследователями, не дает преимуществ по сравнению с традиционным обучением.

Преподавателю необходимо осуществить следующие шаги в подготовке к работе по модели полного усвоения:

1 шаг – детальное уточнение целей обучения для курса в целом (используется табличная форма двухмерной конкретизации учебных целей, табл. 5); составление перечня конкретных результатов обучения, на основе которого составляются тесты достижений по всему материалу курса;

2 шаг – разбивка учебного материала на отдельные фрагменты (единицы, модули), с указанием продолжительности его изучения;

3 шаг – определение результатов, которые должны быть достигнуты в ходе изучения фрагментов; составление текущих проверочных работ (тестов) по каждому из них для выявления необходимости коррекционной работы, вспомогательных учебных процедур;

4 шаг – подготовка альтернативных коррекционных учебных материалов по каждому из тестовых вопросов, с учетом подходящих для конкретного учащегося способов работы.

После необходимой подготовки преподаватель приступает к практической реализации модели:

1) проводит для учащихся вводную консультацию, где первостепенное значение придается их ориентированию в предстоящем учебном процессе (объясняет, что нужно, чтобы усвоение было полным; показывает составленную им двухмерную таблицу целей для данного курса; разъясняет, какую помощь они могут получить; демонстрирует вариант теста для заключительной проверки и т.д.);

2) обучает по каждой из учебных единиц на основе ориентиров, которые представляют собой точно и конкретно сформулированные учебные цели (это

может быть традиционное изложение нового материала и проработка его учащимися);

3) проводит проверочную работу по усвоению данной учебной единицы (модуля);

4) объявляет результаты диагностического теста сразу же после его выполнения и разъясняет значение оценки каждому учащемуся;

5) делит учащихся на две группы – достигших и не достигших полного усвоения знаний и умений, с разъяснением, чем будет заниматься каждый учащийся;

6) проводит вспомогательную (коррекционную) работу с теми учащимися, которые не смогли продемонстрировать полное усвоение материала (достигшие полного усвоения в это время могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим либо просто могут быть свободны до начала изучения следующей учебной единицы);

7) осуществляет повторную диагностическую проверку усвоения материала учащимися, с которыми проводилась коррекционная работа;

8) переходит к новой учебной единице, когда все или почти все учащиеся на требуемом уровне усвоили содержание предыдущей учебной единицы (модуля);

9) оценивает полноту усвоения материала в целом по курсу каждым из учащихся;

10) готовит для каждого учащегося обзорную информацию, раздает таблицы с отмеченными уровнями усвоения каждой учебной единицы. Такой обзор дает обучающемуся возможность самостоятельно ориентироваться в достигнутых результатах и оперативно восполнять имеющиеся пробелы как при подготовке к передаче разделов курса, так и в ходе дальнейшего обучения [52].

Приведем пример наиболее известного применения модели полного усвоения в обучении. Это так называемый **«План Келлера»** – или, другое название, **«Персонализированная система обучения»**, – широко используемый как общедидактическая система учебной работы в высшей школе США. Работа

студентов и преподавателей по «Плану Келлера» выглядит следующим образом.

Курс делится преподавателем на ряд тематических разделов (обычно 15-20).

Каждый обучаемый получает учебное пособие–руководство по каждому изучаемому разделу, где указаны цели изучения раздела, рекомендуются определенные виды учебной работы, приводится перечень вопросов для самопроверки и контроля.

Учащимся предоставляется свобода выбора видов учебной деятельности, индивидуальный режим работы.

Когда учащийся почувствует, что хорошо усвоил раздел, он обращается к проктору (так называют ассистента преподавателя из числа аспирантов или студентов, отлично усвоивших курс) для прохождения проверки.

Проктор оценивает («зачет» – «незачет») усвоение раздела в соответствии с заранее намеченными преподавателем четкими требованиями; в случае неудачи студента проктор дает ему рекомендации и тот заново готовит материал раздела.

Зачет служит своего рода допуском к изучению очередного раздела курса и посещению соответствующей лекции. Число лекций невелико, обычно около 6 за семестр. Направлены они, в основном, на обобщенное представление проблемы и мотивацию учащихся.

В Приложении 3 приводится пример выстраивания курса «Международная политика в сфере окружающей среды» по модели «Плана Келлера».

Основная черта этой технологии – ориентация системы на полное усвоение содержания учебного материала, включая требование полного усвоения предыдущего раздела как непременное условие перехода к следующему.

К сожалению, модель полного усвоения в нашей образовательной практике почти не применяется. По-видимому, это происходит вследствие приверженности отечественной практики к традиционному обучению, слабой подготовленности преподавательского корпуса к вдумчивой работе, прежде всего на этапе целеполагания, недостаточного владения ими технологиями составления

проверочных тестов разного уровня, а также других, на наш взгляд, субъективных причин.

ВОПРОСЫ

1. Какие идеи лежат в основе модели полного усвоения?
2. Что фиксируется как постоянный параметр в учебном процессе по этой модели?
3. Что, на ваш взгляд, является достоинством и недостатком данной модели?
4. На что обращается внимание при подготовке к обучению по модели полного усвоения?
5. Какие этапы включает в себя практическая реализация модели?
6. В каких случаях вы считаете целесообразным применять модель полного усвоения?
7. Готовы ли вы сами начать работать по данной модели? Если не готовы, то почему?

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Выберите в качестве примера какой-либо вузовский учебный курс и опишите, как могло бы выглядеть его изучение по «Плану Келлера».

3.3. Технологическая модель критериально-ориентированного обучения

Основой, ключевым моментом критериально-ориентированного обучения являются четко сформулированные и научно обоснованные учебные цели. Причем цели описываются так, чтобы об их достижении можно было судить однозначно. В этой модели обучения учебные цели описываются на языке «наблюдаемых действий».

Технология полного перевода целей на язык внешне выраженных, наблюдаемых действий сложилась в 50-60-е гг. XX столетия под влиянием идей и методов *бихевиоризма*, одного из ведущих направлений психологии в США.

Суть технологии заключается в отчетливой прикладной, инструментальной направленности.

Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, в традиционном образовательном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, одинаковый способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, – это результаты обучения, которые характеризуются заметным разбросом. Если же сделать постоянным именно результаты обучения, то для их достижения будут меняться условия.

В этом и проявляется гуманность технологии критериально-ориентированного обучения, поскольку у каждого человека все-таки свой темп обучения, индивидуальные особенности мышления, уровень сформированности общеучебных умений и пр. Варьируя задания, формы их предъявления, виды помощи, можно добиться достижения всеми учащимися заданного уровня обязательных критериев, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и развитие личности, вхождение в культуру современного общества.

Данная технология основана на бихевиористском подходе, который сводит обучение к выработке у учащихся заведомо определенного поведения, т.е. четко заданного набора наблюдаемых действий, которые поддаются однозначному контролю. Вследствие этого конкретизация целей обучения в «наблюдаемых действиях» предполагает перечисление определенных действий, ожидаемых от учащихся. Так, цель «Умение пользоваться символическими обозначениями на карте» может быть конкретизирована следующим образом: воспроизводить по памяти символы; опознавать их; читать карту с их помощью и т.п.

Поэтому при работе по этой технологии рекомендуется при определении и отборе учебных целей и соответствующем построении обучения избегать употребления таких неопределенных и расплывчатых выражений как «узнать», «открывать для себя», «воспринимать», «почувствовать», «понять», «рассмотреть» и т.д. Взамен этого рекомендуется ориентировать обучение на выработку

у учащихся таких действий как: ВЫБРАТЬ, НАЗВАТЬ, ПЕРЕЧИСЛИТЬ, ОПИСАТЬ, ДАТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЕ и т.п. Действительно, например, термины «ОПОЗНАТЬ», «ПОВТОРИТЬ», «ЗАПИСАТЬ» гораздо точнее, чем выражения «знать» или «понимать».

Такая конкретизация цели способствует переходу от общего представления о результате обучения к конкретному *эталону*, критерию его достижения учеником, обладает большой операциональностью, инструментальностью и конструктивностью. Именно поэтому технология получила название «критериально-ориентированное обучение». Сильная сторона этой технологии – высокая определенность, четкость картины учебного процесса.

В то же время, хотя такая конкретизация целей сильно упрощает работу педагога, последовательное бихевиористское описание и разложение учебных целей приводит к механистическому построению обучения на основе набора обособленных навыков. В отечественной практике подобный подход подвергается достаточно резкой критике. По мнению отечественного психолога Н.Ф. Талызиной, на основе внешних признаков невозможно судить о внутренних (психических) сдвигах, происходящих в сознании учащихся [111]. Поэтому вопрос следует решать гибко, исходя прежде всего из границ применимости самой бихевиористской модели учебной деятельности. В одних случаях результат обучения вполне поддается разбивке на обособленные составные части и поэлементной обработке (обучение определенным производственным операциям, формирование некоторых речевых навыков и т.п.); в других целое не сводится к сумме частей или эти части невозможно однозначно описать, как это происходит при формировании опыта творческой (поисковой) деятельности.

Таким образом, проблема состоит в том, чтобы найти такой способ описания учебных целей, пользуясь которым преподаватель сможет по ходу обучения однозначно соотнести реальный результат обучения с запланированной учебной целью. Кроме того, основываясь на идее воспроизводимого обучающего цикла, педагог может конструировать собственные системы обучения, которые будут индивидуализировать прохождение учащимися учебного курса.

В практике разработок педагогической технологии можно выделить следующие этапы в построении индивидуализированного учебного курса: определение материала, охватываемого курсом; разделение материала на обособленные разделы (фрагменты); разработка способов оценки степени усвоения материала по каждому разделу; предоставление возможности учащимся продвигаться от фрагмента к фрагменту в собственном темпе.

Благодаря воспроизводимому строению обучающего цикла (от цели через совокупность учебных процедур к оценке результата) учебный процесс приобретает «модульный» характер, складывается из обособленных блоков, «единиц», которые наполняются разным содержанием, но имеют общую структуру (алгоритм). Этот алгоритм достаточно конструктивен и, в конечном счете, позволяет добиться достижения запланированных результатов.

Проверка и оценивание результатов обучения должны быть ориентированы на его цели. Последовательная ориентация в критериально-ориентированном обучении на диагностические цели определила своеобразие оценки. В ходе обучения текущая оценка играет роль обратной связи и, как правило, не сопровождается отметками. Эти оценки носят содержательный характер и должны помочь учащемуся скорректировать свою работу. Итоговая оценка (она получила название «суммативная» – от слова «сумма») выражается в баллах.

Как текущая, так и итоговая оценки проводятся на основе эталонных (критериальных) признаков диагностично поставленной цели и поэтому носят критериальный характер; соответствующую ориентацию имеет и весь учебный процесс.

В дидактике выделяются три уровня усвоения содержания обучения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

1-й уровень – *знакомство, различение*. Это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними.

2-й уровень – *алгоритмический*. Применение ранее усвоенного содержания, репродуктивное, алгоритмическое действие. Учащиеся осуществляют его,

самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

3-й уровень – *творческий*. Применение ранее усвоенных знаний, умений для решения нетиповых задач. Это продуктивное действие, в процессе которого учащиеся добывают субъективно новую информацию (новую только для себя). Совокупность таких действий составляет эвристическую деятельность. Или же формируются объективно новые знания, когда учащийся действует «без правил», но в известной ему области, создавая иные правила действия, т.е. осуществляет исследовательскую деятельность [41].

В табл. 6 зафиксирована модель зависимости между уровнями усвоения того или иного элемента содержания, соответствующей каждому уровню обобщенной учебной цели, возможными видами конкретизированных целей, выраженных в конкретных действиях, и соответствующими формами проверки цели.

Таблица 6

Технология целеполагающей деятельности педагога в процессе конструирования занятия

Уровни усвоения	Учебная цель (обобщенная)	Конкретизированные цели (через действия учащихся)	Формы проверки
Уровень знакомства (деятельность учащихся по узнаванию)	Получение представлений о чем-либо	Учащиеся опознают, различают, классифицируют (при внешней опоре)	Тест-опознание тест-различение, тест-классификация, выполнение типовых заданий
Алгоритмический уровень (воспроизводящая деятельность учащихся)	Усвоение фактов, понятий, законов, умение применять их в типовых ситуациях	Учащиеся описывают, определяют, находят, составляют, выделяют, объясняют, вычисляют, демонстрируют, формулируют, воспроизводят (по памяти, без внешней опоры)	Тест-подстановка, тест конструктивный, все виды практических (репродуктивных) работ
Творческий уровень (поисковая деятельность, «открытие» новых знаний, способов деятельности)	Применение знаний, умений и навыков в нестандартных (нетиповых) ситуациях	Учащиеся видоизменяют, реорганизуют, обобщают, систематизируют, упрощают, усложняют, находят причинно-следственные связи, выбирают, оценивают значимость данных, формулируют новые цели, находят в объекте его составляющие	Задачи-проблемы, проблемные вопросы, творческие работы, моделирование

Остановимся подробнее на формах проверки. В данной модели осуществляется сквозное использование тестов (проверочных работ), которые охватывают весь ход обучения. Стандартизованный характер тестов, которые могут готовиться заблаговременно, значительно облегчает работу преподавателя. Именно наличие набора тестов обеспечивает последовательную ориентацию обучения на намеченные цели.

К сожалению, в нашей педагогической практике распространено явление, когда в проверке и оценивании нет адекватности цели. Например, по стандарту какой-либо элемент содержания должен быть усвоен на уровне знаний и типовых умений (алгоритмический уровень), а проверка и оценка осуществляются с помощью тестов по выбору правильного ответа из данных, т.е. на уровне узнавания. В данном примере очевидно использование неадекватных целям форм проверки и оценки.

В критериально-ориентированном обучении прослеживается четкая параллель между определяемыми в качестве цели наблюдаемыми действиями и возможностью разработки соответствующего тестового задания.

В обучении применяют *тесты достижений* [63] трех уровней, что соответствует трем уровням усвоения учебного материала: узнавание и воспроизведение; действия по образцу, алгоритму; творческая деятельность.

Для 1-го уровня характерны *тесты на опознание* (относится ли показываемый объект или явление к объектам или явлениям данного вида); *тесты на различение*, или «выборочные» тесты (надо выбрать одно или несколько решений из списка возможных решений, при этом варианты возможных решений содержатся в самом тесте); *тесты-подстановки* (надо вставить пропущенное слово, формулу или другой какой-либо существенный элемент знаний).

Для 2-го уровня подбирают *конструктивные тесты*: учащийся должен по памяти воспроизвести соответствующую информацию, указать существенные операции. Могут использоваться и *типовые задачи*, условия которых позволяют «с места» установить известную разрешающую ее процедуру (правило, формулу, алгоритм) и получить необходимый ответ.

В качестве проверки усвоения содержания обучения на 3-м уровне используют *нетиповые задачи* на применение знаний в новых ситуациях; *проблемы*, решение которых приводит учащегося к «открытию» нового для себя знания.

Следует заметить, что используемая в высшей школе так называемая «рейтинговая система оценки» есть не что иное, как построение учебного процесса по технологии критериально-ориентированного обучения.

ВОПРОСЫ

1. Дайте определение понятию «критериально-ориентированное обучение».
2. Что является наиболее существенным в технологии постановки целей в критериально-ориентированном обучении?
3. Насколько широко можно применять бихевиористский подход в педагогических технологиях?
4. В чем проявляется своеобразие оценки в критериально-ориентированном обучении?
5. Что такое «тест достижений»?
6. Какие тесты достижений вы знаете, на каком уровне усвоения содержания обучения их можно применять?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Составьте тест достижений применительно к конкретной теме какого-либо учебного предмета, используя идеи критериально-ориентированного обучения.
2. Используя пример, приведенный в таблице 7, попытайтесь составить подобную таблицу применительно к какой-либо теме (разделу) выбранной вами учебной дисциплины.

**Переход от формулировки конкретных целей к постановке
тестового задания**

Учебная цель	Вид конкретных действий	Примеры тестовых заданий
Проведите разграничение между чрезвычайными ситуациями природного и техногенного характера, а также характерных для военного времени	Сгруппировать чрезвычайные ситуации согласно данной классификации	Укажите, какие из следующих высказываний представляют факты (отметьте буквой Ф), а какие – мнения (отметьте буквой М): 1. Чрезвычайные ситуации биологического характера относятся к ЧС природного характера. 2. Локальные вооруженные конфликты – это ЧС социального характера. 3. Все ЧС техногенного характера является ЧС с выбросами веществ.
Дайте определение стихийным бедствиям, ЧС	Формулирование определения ЧС, стихийного бедствия, подчеркивающего основные признаки	Дайте определение каждого из следующих терминов: 1) землетрясение, 2) наводнение, 3) катастрофа.
Опишите правила эвакуации при ЧС	Описание эвакуации с указанием всех основных пунктов и объяснением целесообразности каждого из них	Опишите этапы эвакуации при заблаговременном оповещении.
Разработайте правила поведения при внезапном ЧС	Составление схемы действий при внезапном ЧС	Нарисуйте схему действий населения при разрушении плотины, без заблаговременного оповещения.

4. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Основные понятия: исследовательский подход, исследовательское обучение, модель обучения, технология обучения, творческая деятельность.

Вспомогательные понятия: восприятие, мышление, моделирование, проблема, критерий, оценка.

4.1. Исследовательский подход как основа инновационного обучения

Дидактические поиски отечественных и зарубежных педагогов проникнуты вниманием к поиску способов приобщения обучающихся к исследованию, эмоциональной привлекательности обучения. В основу таких поисков легли идеи Дж. Дьюи, что обучение в идеале должно моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний (Dewey, 1933) [134]. Известный американский ученый-педагог Х. Таба писала, что «...ученик должен испытать сам те операции, с помощью которых факты соединяются в идеи и понятия, а не просто усвоить выводы из чьих-то мыслительных операций» [147].

Исследовательский подход ставит целью активизировать обучение, придать ему исследовательский характер, передавать учащемуся инициативу в организации своего познания. Отсюда задача современного обучения (и шире – образования) состоит не просто в сообщении знаний, но, прежде всего, в превращении знаний в инструмент творческого освоения мира, а для этого необходимы новые технологии исследовательского обучения.

Распространенным в педагогике является следующее понимание **исследовательского обучения**. Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания с большей или меньшей степенью самостоятельности по отношению к различным сторонам решения проблемы. Такое обучение предполагает следующее: учащийся *выделяет и ставит* проблему, которую необходимо разрешить; *предлагает* возможные решения; *проверяет* эти возможные реше-

ния, исходя из данных; *делает выводы* в соответствии с результатами проверки; *применяет выводы* к новым данным; *делает обобщения* [141]. Именно неудовлетворенность имеющимися знаниями и эвристичность новых знаний выходят за пределы традиционных способов усвоения и связаны с поисковым характером обучения.

Многие дидакты придерживаются представления о трех уровнях исследовательского обучения (Schwab, 1962; Lewy, 1977; И.Я.Лернер, 1980 и др.). На первом уровне преподаватель ставит проблему и намечает метод ее решения. Само решение предстоит самостоятельно осуществить учащемуся. На втором уровне преподаватель только ставит проблему, но способ ее решения учащийся ищет самостоятельно – либо один, либо в группе. На высшем, третьем уровне и постановка проблемы, и отыскание метода, и разработка самого решения осуществляются учащимся самостоятельно (табл. 8).

Таблица 8

Уровни исследовательского обучения

Уровень	Проблема	Метод решения	Решение
1-й	+	+	-
2-й	+	-	-
3-й	-	-	-

«+» обозначает предъявление этого элемента исследовательского обучения преподавателем в готовом виде (Lewy, 1977).

Одна из характерных особенностей поисков в русле исследовательского обучения – изучение проблем, связанных с непосредственным опытом учащихся, их жизненными потребностями и интересами. Здесь педагог может столкнуться с определенными трудностями, ошибочно считая, что опыт учащихся, по их мнению, слишком ограничен для постановки задач и ориентиров исследования. Вопреки распространенному до сих пор в отечественной педагогической и методической литературе мнению связь с непосредственным опытом, интересами и потребностями учащихся вовсе не означает узкоиндивидуальной направленности обучения, его отрыва от научных знаний и общественной жизни. Выбор проблем осуществляется на основе критериев их значимости для учащихся [74].

1. Проблемы должны соответствовать потребностям и интересам данной группы учащихся.

2. Учащиеся должны принимать участие в отборе учебных проблем, в разработке плана действий и способов их решения.

3. Выбранная проблема должна допускать выбор способов решения, активизируя тем самым механизмы принятия решения.

4. Выбранная проблема должна быть достаточно обычной и повторяющейся, чтобы оправдать усилия большой группы учащихся. Проблемы, касающиеся одного человека или небольшой группы, не отвечают этому критерию.

5. Учебные проблемы должны быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всей группы учащихся.

6. Проблемы должны отвечать возрастным особенностям учащихся.

7. При выборе проблем важно учитывать наличие необходимых материалов и литературы.

8. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей учащихся, что, в свою очередь, требует необходимости учитывать их предшествующую подготовку и опыт.

В освоении исследовательской учебной деятельности необходимым, отправным является умение формулировать проблему. Л. Резник и Р. Глейзер, основываясь на данных психолого-педагогических исследований, предложили специальный прием: сделать начальным этапом решения проблемы *вербализацию*, проговаривание самой ее постановки, т.е. того, каких целей надо достичь при решении проблемы, осуществлении плана действий, а также соответствия этого плана намеченным целям [135].

Для развития исследовательской, творческой познавательной деятельности педагогу необходимо искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки образовательного процесса. Общеизвестными в мировом научно-педагогическом сообществе являются следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения.

Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Надо помочь учащимся обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими.

ми. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.

Уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя их зафиксировать, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.

Воздерживаться от оценок. Оценка идей останавливает творческий поиск, моментально его блокирует. Надо хотя бы временно воздержаться от оценочных реакций (словесных или невербальных) на действия или высказывания учащихся.

Показывать возможности использования метафор и аналогий. Образное мышление на основе метафорических сравнений нуждается в поддержке и развитии, поскольку использование образов эффективно при решении творческих задач.

Давать возможность умственной разминки. Поначалу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность. Надо дать возможность учащимся освоиться в новой для них ситуации.

Поддерживать живость воображения. Вопреки распространенному мнению, будто фантазирование – признак незрелости мышления и оно неуместно на учебном занятии, фантазирование, свободное воображение является фундаментом творческого мышления.

«Дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их. Создавая обстановку внутренней свободы, педагог и учащиеся помнят, что после некоторого «инкубационного периода», «созревания идей» все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.

Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия. С этой целью можно использовать упражнения на развитие наблюдательности и восприимчивости.

Расширение фонда знаний. Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако усвоение информации не заменяет и само по себе не развивает умения думать.

Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности. Надо помогать им видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение [52, с. 100-102].

Все перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Исследовательская, поисковая ориентация в построении учебного процесса связана с развитием критического и творческого мышления.

В обучении систематическому исследованию можно выделить модели формирования познавательных ориентиров и модели формирования научно-исследовательских процедур. В следующих параграфах описываются некоторые инструментально проработанные варианты инновационных технологических моделей.

ВОПРОСЫ

1. Раскройте смысл понятия «исследовательский подход».
2. Какое содержание вы вкладываете в понятие «исследовательское обучение»?
3. Какие уровни исследовательского обучения вам известны?
4. Какому уровню учебного исследования соответствует следующая рекомендация преподавателю: «Больше слушать, чем говорить, больше наблюдать, чем показывать, ненавязчиво оказывать помощь учащимся, избегая задавать их работе определенное направление»?
5. Какие критерии, относящиеся к значимости учебных проблем для учащихся и определяющие тематический выбор проблем для учебных занятий, следует знать педагогу?

4.2. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров

Характерной тенденцией инновационных моделей являются дидактические поиски в русле обучения как систематического исследования. Исследовательская ориентация концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Модели формирования познавательных ориентиров связаны с исследовательским освоением предметно-содержательного учебного материала. Среди них можно выделить как минимум две общеизвестные практики группы моделей обучения: модели формирования понятий и модели формирования индуктивного мышления.

Модели формирования понятий

Эта группа моделей обучения направлена на формирование систематических представлений, научных понятий. Источником построения таких моделей явились психологические и педагогические исследования восприятия человеком информации об объектах и явлениях, ее переработки в сознании до уровня представлений, осознании включенности понятий в совокупность взаимосвязей с другими понятиями.

Было установлено, что для эффективного формирования понятий надо учитывать следующие моменты в организации этого процесса:

название понятия;

контрастные примеры, в которых данное понятие приложимо или неприложимо;

признаки понятия и их значимость;

разделение существенных и несущественных признаков;

определение понятия, основанное на существенных признаках [132].

Начальные действия по вводу нового понятия сводятся, главным образом, к подаче информации, где используются как положительные, так и отрицательные примеры-иллюстрации того, что входит и что не входит в данное понятие. В последующем педагог побуждает учащихся к собственным открытиям, в ходе которых они самостоятельно определяют содержание понятия.

Так, технологию формирования понятий можно представить в виде следующих основных шагов.

1. Преподаватель проводит содержательный анализ понятия и выделяет место изучаемого понятия и его взаимосвязи с другими понятиями (например, поиск смысла и соотношения понятий «ВОСПитание», «поТРЕБность», «ОТношение»).

2. Преподаватель вводит определение понятия, выделяя его ключевые признаки, приводит набор примеров и контрпримеров (высший уровень – когда учащиеся сами справляются с этим этапом).

3. Преподаватель включает учащихся в самостоятельный подбор подходящих для данного понятия примеров по уже обозначенным ключевым признакам.

4. Наконец, преподаватель (либо сами учащиеся) предлагает новые примеры, соответствующие уже достигнутому пониманию данного понятия.

Общим для этих моделей является то, что они сосредоточены на довольно локальных дидактических задачах.

Модели формирования индуктивного мышления

По содержанию эта группа моделей, как и предыдущая, связана с дидактическими задачами, но в то же время может охватывать целостные разделы содержания обучения.

У истоков этих моделей стояла группа американских педагогов во главе с Х. Таба [147]. Разработки велись по нескольким ключевым направлениям:

конструирование содержания образования и содержания учебного предмета (содержания обучения);

формирование мышления;

разработка стратегии обучения (см. табл. 9).

Модель обучения индуктивному мышлению

Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1. Формирование понятий	1. Перечисление объектов и составление их перечня	Дифференциация (выявление различающихся объектов)	Что вы увидели? Что услышали? Что заметили?
	2. Группировка	Выявление общих свойств. Абстрагирование	Что связано (сочетается) друг с другом? По какому признаку (критерию)?
	3. Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей	Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?
2. Интерпретация	4. Выявление основных черт	Дифференциация	Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?
	5. Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных друг с другом. Определение причинно-следственных связей	Почему это произошло?
	6. Построение выводов	Выход за пределы имеющихся данных. Поиск неявных следствий, экстраполяция	Что это означает? Что из этого следует? Какая картина происходящего у вас создается?
3. Применение правил и принципов	7. Выдвижение гипотез, предсказание последствий. Объяснение незнакомых явлений	Анализ сущности проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений	Что могло бы произойти, если бы...?
	8. Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, приводящих к предсказыванию или гипотезе	Почему, по-вашему, это могло произойти?
	9. Проверка предсказаний	Применение логических рассуждений или фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий	Что понадобилось бы, чтобы это утверждение было справедливым?

Кратко охарактеризуем специфику работы педагога на каждом из этих направлений.

Конструирование учебного материала. В учебном курсе знания сосредоточены на трех уровнях: высшем – основные, ведущие понятия; среднем – основные идеи или обобщения; низшем – частные, конкретные факты.

На каждом уровне идет обращение к базовым понятиям, но с разной степенью обобщенности и абстракции.

Принадлежащие ко второму, среднему уровню основные идеи, обобщения лежат в основе учебных разделов, выступают центрами организации содержания знаний. Задача педагога – определить сквозные идеи (аспектные проблемы). Именно они, а не темы являются своего рода центрами организации учебного материала и задают угол зрения при интерпретации отбираемых фактов и направление осмысления тематического материала. Примером последовательности на протяжении каждого года обучения могут быть разработки таких сквозных идей как: различия – взаимозависимости – изменения.

Формирование мышления. Общеизвестно, что мышление можно формировать в процессе обучения. Однако интеллектуальные операции не передаются напрямую от обучающего к обучающемуся. Они формируются, вырастая из собственного познавательного опыта. Кроме того, у обучаемого можно сформировать достаточно высокий уровень мышления, если построить его познавательную деятельность так, чтобы он продвигался последовательно по уровням мыслительной деятельности – от низкого уровня (формирование понятий) к более высоким (обобщениям и выводам) и далее к применению этих обобщений (частные, конкретные факты).

Отсюда можно сделать три важных вывода.

1. Мышление поддается формированию в учебном процессе, ему можно обучать.

2. Мышление представляет собой активный процесс взаимодействия индивидуума с учебным материалом на основе собственного познавательного опыта.

3. Мыслительные процессы формируются в определенной последовательности по нарастающей сложности, и эта иерархия не может быть нарушена.

Стимулирующая роль педагога состоит в том, что он не столько рассказывает, сколько ставит вопросы, направляющие и стимулирующие мышление учащихся. Основная направленность переработки учебного материала – выявление

его эмоционально-личностной значимости для учащихся. Преподаватель продумывает содержание темы, раздела, задаваясь такими вопросами как, например: «Что основное в содержании раздела?», «Что здесь наиболее значимо для учащихся?», «Что обладает эмоциональной наибольшей привлекательностью?».

Разработка стратегии обучения. В мыслительной деятельности учащихся выделяются внешние мыслительные действия и соответствующие им внутренние мыслительные операции, которые также должны находить отображение в стратегии. Исходя из этого, выделяется три стратегии обучения: формирование понятий, интерпретация данных, применение правил и принципов. Причем базовой является стратегия формирования понятий. В табл. 9 представлена сводная модель стратегий обучения индуктивному мышлению.

Таким образом, согласно концепции Х. Таба, обучение не сводится к простому приобретению знаний, оно выступает как обучение для жизни и, более того, как своеобразная часть жизни человека.

ВОПРОСЫ

1. Какие моменты являются ключевыми для формирования понятий?
2. Как выглядит модель формирования понятий?
3. Назовите основные стратегии развития мышления.
4. Прочитайте фрагмент из книги «Исследования педагогических нововведений» А. Эллиса и Дж. Фаутса. Каково ваше отношение к этим аргументам?

“... Трудность связана с ничем не обоснованным допущением, будто самим учителям свойственны различные навыки мышления. А если это не так, то каким образом они могут привить их детям? В своей книге “Место по имени школа” исследователь Джон Гудлэд высказывает предположение, что поскольку ему еще не приходилось слышать, чтобы преподаватели излагали какие-либо концепции, то причина этого в их неспособности мыслить концептуально. Почти нет сведений о том, в какой мере сами педагоги владеют навыками мышления, способны облечь их в форму моделей или преподать ученикам...”

И, наконец, нам очень мало известно о том, как люди мыслят. Гораздо больше мы знаем о результатах мыслительного процесса, чем о путях их достижения. Идут оживленные споры относительно того, является ли мышление сознательным или бессознательным процессом. И если мы не можем в точности сказать, как люди мыслят, то как мы найдем такой способ обучать их навыкам мышления, который соответствовал бы их индивидуальным особенностям мыслительных процессов или подходов к осмыслению ситуаций?». [6].

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Распишите этапы занятия по введению какого-либо понятия.
2. Составьте сценарий занятия с элементами формирования индуктивного мышления.

4.3. Технология «ОБУЧЕНИЕ СООБЩА»

Обучение сообща происходит, когда учащиеся работают вместе – либо парами, либо небольшими группами – над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. Для этого, как говорят авторы такой технологии, должна быть создана специфическая «учебная среда для размышлений». [Взято из работы Дж. Ричардсон «Прокладывая путь к обучению сообща» School Team Innovator (Школьный командный новатор). Дек. 1996 – Янв. 1997 года]. Учебное заведение должно создать такую учебную среду, которая способствовала бы процессу мышления, поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими концепциями. Иными словами, школы и вузы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, центрами мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

Джонсон и Джонсон (1989) утверждают, что, помещая учащихся в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем:

более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации;
более частых случаев высокоуровневого мышления; более глубокого постижения материала и критического мышления;

большей деятельности «по делу» и меньше дисциплинарных нарушений;
настроя на высокие достижения и органичной мотивации на получение образования;

более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей;

более положительных отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с коллегами вне зависимости от этнического происхождения, пола, способностей, социальной принадлежности и наличия физических недостатков;

большей социальной активности;

большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому; большего внутреннего комфорта;

более высокой самооценки, основанной на принятии самого себя в целом;

более высокой социальной компетентности;

более положительного отношения к различным областям наук, к учению, к месту учебы;

более положительного отношения к преподавателям, сотрудникам [140].

К основным элементам модели обучения сообща относятся следующие блоки [143].

Положительная взаимозависимость. Учащиеся понимают, что нуждаются друг в друге для выполнения группового задания. Педагоги могут создать положительную взаимозависимость между студентами путем постановки задач для совместного решения, раздачи совместных ресурсов (например, каждый член группы получает только часть информации, необходимой для решения той или иной задачи), распределения ролевых функций.

Непосредственное поощряющее взаимодействие. Учащиеся объясняют, обсуждают, передают друг другу имеющиеся у них знания, продвигая друг друга в учебе, оказывая конкретную помощь. Преподаватели организуют работу учебных групп, поощряя любые усилия учащихся в этом направлении.

Индивидуальная отчетность. Деятельность учащихся оценивается часто, причем оценки получают как отдельные студенты, так и вся группа в целом. Преподаватели могут организовать индивидуальные отчеты, тестируя, допустим, каждого второго студента или предлагая одному, случайно выбранному члену группы дать ответ за всех.

Навыки для межличностного общения и общения в малых группах. Группы не могут эффективно функционировать, если студенты не имеют и не пользуются определенными социальными навыками, такими как лидерство, принятие решений, установление взаимного доверия, выстраивание эффективного общения, улаживание конфликтов и т.п. Преподаватели обучают их этим навыкам так же целенаправленно и тщательно, как навыкам собственно академическим.

Организация групп. В основе деления на группы лежит прием обучения, получивший название «ЗИГЗАГ» (Аронсон, 1980; Джонсон и Холубек, 1990; Каган, 1990). Собственно прием основан на едином базовом принципе: члены кооперативной (родной) группы становятся экспертами в определенных областях изучаемой темы. Если кооперативная группа изучает, допустим, дидактическую тему «Оценка учебных достижений», один из членов группы может стать экспертом по «методам оценки», другой – по «критериям оценки», третий – «по видам и формам контроля» и др. Проведя личную экспертизу по своему подвопросу, члены группы поочередно учат друг друга. Цель кооперативной группы состоит в том, чтобы все ее члены овладели темой в полном объеме.

Перед тем, как эксперты излагают изученный ими материал членам своей кооперативной группы и приступают к их обучению, они встречаются в экспертной группе, состоящей из членов разных кооперативных групп, которым предложено изучить одни и те же подвопросы. В этой экспертной группе они изучают свой подвопрос сообща и планируют эффективные способы преподать эту информацию членам своих кооперативных групп. После того, как они вернулись в кооперативные группы, обучили товарищей и проверили друг у друга обретенные знания, происходит оценка знаний всей темы целиком каждого

члена группы (т.е. студенты отвечают фронтально на опросе или пишут экзаменационные работы). В Приложении 2 приведены схемы, которые иллюстрируют два варианта применения «ЗИГЗАГА».

Обсуждение достигнутого. Обсуждение достигнутого может строиться по-разному. Члены группы должны время от времени обсуждать, успешно ли они идут к своей цели, успешно ли поддерживают эффективные рабочие взаимоотношения между собой. Преподаватели организуют эту деятельность, предлагая, например, такое задание: «Назовите по меньшей мере три поступка или действия отдельных членов группы, которые обеспечили успех всей группе». Преподаватели также ведут учет всех достижений членов группы и устанавливают обратную связь со всеми группами, сообщая им о результатах их совместной работы.

Другой вариант организации обсуждения – реформирование групп: например, перетасовав представителей отдельных групп, чтобы обсуждение отличалось от их работы в первоначальной группе. Возможен и иной принцип разделения – по возрастным и предметным группам.

Реформировав группы, предложите им поделиться друг с другом накопленным за это время опытом. Пусть обсуждают и успехи, и провалы, пусть опишут любые изменения. После обсуждения по группам отведите примерно 20-30 минут на сообщения на большую группу, т.е. для всех участников. Можно, как вариант, попросить одного-двух участников коротко рассказать о том, что, по их мнению, удалось, а затем попросить одного-двух человек рассказать о неудачах, о том, что удалось хуже, чем они предполагали.

Технология обучения сообща по модели «ЗИГЗАГ»

Шаг 1. Разбивка участников на кооперативные группы и распределение материала. Каждому члену кооперативной группы достается разный материал для изучения и последующей презентации друг другу.

Шаг 2. Экспертные группы изучают материал и готовят его презентацию. В экспертные группы входят те учащиеся, которым дан для изучения один и тот

же материал. В их задачу входит тщательное изучение материала по конкретному вопросу. Они должны прочитать свой раздел, по-партнерски обсудить его содержание и убедиться, что досконально во всем разобрались. Затем им следует решить, как лучше объяснять этот материал, чтобы, вернувшись в «родную» кооперативную группу, достойно преподать коллегам содержание своего раздела. Важно, чтобы каждый член экспертной группы понял, что ему предстоит объяснять содержание своего раздела коллегам по кооперативной группе. Члены экспертной группы сами определяют, какими методами и приемами они будут пользоваться и какой вспомогательный материал им потребуется, чтобы объяснить коллегам содержание своего раздела. Нескольким из них будет позже предложено объяснить содержание раздела для всего класса – в демонстрационных целях. Теперь попросите экспертные группы приступить к работе. Она займет изрядное количество времени, так как им предстоит прочитать раздел, обсудить его, а уж затем определиться с учебными приемами и методами.

Шаг 3. Учащиеся возвращаются в свои кооперативные группы для взаимобучения и проверки. Там они по очереди знакомят друг друга с изученным материалом. Задача команды: чтобы каждый овладел всей темой целиком. Пусть члены группы делают пометки, записывают возникшие в ходе объяснения вопросы и просят разъяснений у своего эксперта, отвечающего за данный раздел. Если же у них остались сомнения, они могут обратиться ко всей экспертной группе целиком. Если сомнения не развеялись и после этого объяснения, вопрос следует оставить для дальнейшего углубленного изучения.

Шаг 4. Индивидуальная и групповая отчетность. Вся группа отвечает за то, чтобы каждый ее член овладел всем материалом. Отдельных членов группы могут затем попросить продемонстрировать свои знания самыми разными способами (к примеру, написав письменную проверочную работу, ответив устно на ряд вопросов, дав презентацию материала, которому их обучили товарищи по группе).

Пример семинарского занятия на тему: «Интернет»

Шаг 1. Участники разбиваются на 4 кооперативные группы по 4 человека в каждой. Каждому члену кооперативной группы достается соответствующий

материал: «История развития сети Интернет»; «Электронная почта – что это?»; «Спам – как с ним бороться?»; «Перспективы Интернет (Интернет - 2)». На рис. 2 это 1-й уровень.

Шаг 2. Экспертные группы изучают полученный материал и готовят его презентацию. При этом работа осуществляется попарно, что приводит к многократному повторению материала. В экспертные группы входят те учащиеся, которым выдан один и тот же материал. На рис. 2 это показано на 2-м, 3-м и 4-м уровнях.

Шаг 3. Далее происходит возвращение в кооперативные группы для обучения освоенному материалу членов своей группы, а также получению информации от них. При этом ставится задача перед всей кооперативной группой – овладеть всей темой в целом. На рис. 2. это показано на 5-м уровне.

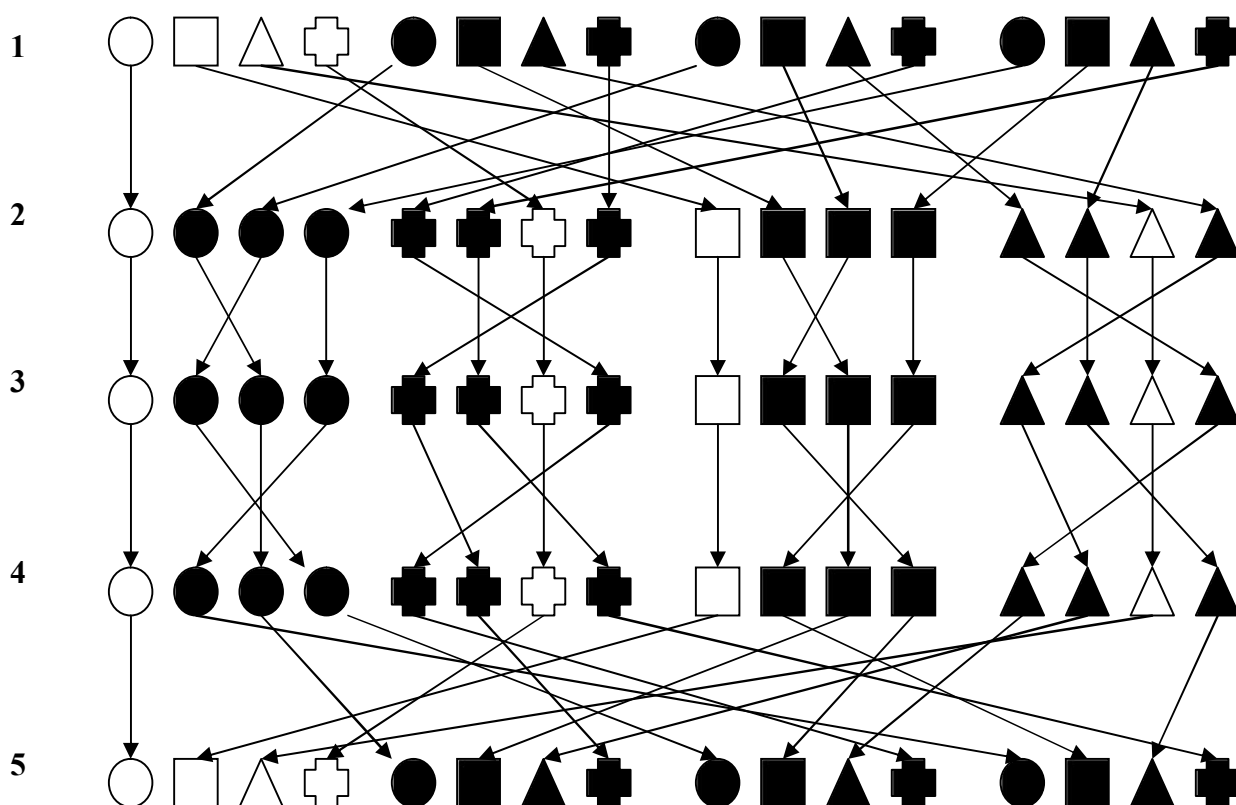


Рис. 2. Применение приема «ЗИГЗАГ».

Следует отметить, что преподавателю необходимо фиксировать весь обучающий процесс, чтобы удостовериться, что информация изложена хорошо и возникающие вопросы получают достойное разъяснение. Если же экспертные

группы сами стали в тупик, преподаватель может помочь им разобраться с непонятным местом в тексте.

ВОПРОСЫ

1. Каков педагогический эффект создания специфической «учебной среды для размышлений»?
2. Назовите основные элементы применения технологии «обучения сообща»?
3. Из каких шагов состоит технология «обучения сообща» с использованием приема «ЗИГЗАГ»?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Разработайте сценарий учебного занятия на основе технологии обучения сообща с использованием приема «ЗИГЗАГ» (тема по выбору).

4.4. Технологии формирования научно-исследовательских процедур

Подход к обучению, актуализирующий процесс исследования, получил в мировой педагогической практике название *практико-ориентированного*. При таком подходе основным содержанием обучения становится сам исследовательский процесс и его процедуры. Назовем несколько моделей такого обучения.

Модель научного исследования Дж. Шваба

Эта модель была разработана в 50-60-е гг. в США. «Модель Шваба» (названа по имени автора) ориентирована на научное исследование [145]. В основе ее лежит мысль о том, что идеи науки можно полноценно понять лишь в контексте их возникновения и обусловленных ими дальнейших исследований.

В ходе обучения вся научная дисциплина предстает как исследование. В изложение материала включена история научных открытий. В качестве заданий выступают проблемы, на которые нет ответов в тексте учебников. Исследовательски строятся практические и лабораторные занятия. Главное – это атмосфера познавательного поиска, исследования как инструмента познания мира.

Учебный процесс пронизывают «Приглашения к открытию». Общая последовательность шагов, осуществляемых учащимися:

1. Знакомство с содержанием предстоящего исследования.
2. Выстраивание своего понимания замысла исследования.
3. Выделение трудностей в проведении исследования (в поиске данных, их интерпретации, планировании и проведения эксперимента, построении выводов и т.д.).
4. Определение собственного способа построения исследовательских процедур.

На протяжении всего учебного процесса преподаватель побуждает учащихся к исследованию, доброжелательно и заинтересованно реагирует на высказывания, побуждает к поиску возможных решений, чтобы они ясно ощутили трудности проведения исследования и испытали радость успеха в «открытии».

Модель систематического обучения исследованию

Отправной точкой при работе по такой модели служит парадоксальная ситуация, порождающая *познавательный конфликт*. От осознания проблемы в результате познавательного конфликта учащиеся переходят к сбору и анализу данных, к выдвижению и проверке гипотез. Поощрительное, поддерживающее отношение к познавательной активности учащихся сочетается с нейтральным отношением к результатам «поискового мышления» (важен сам процесс познавательного поиска).

Инструментально это воплощается в наблюдении демонстрационных опытов, в постановке реальных и мысленных экспериментов, Основным средством добывания недостающих сведений служит постановка вопросов преподавателю. Причем, «запрещается» задавать вопросы, предполагающие объяснение со стороны педагога. «Разрешены» вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет».

Технология реализации этой модель включает следующие этапы:

1. Столкновение с проблемой (введение ситуации познавательного конфликта).

2. Сбор данных – «верификация» (подтверждение фактических сведений).

3. Сбор данных – экспериментирование (исследование изучаемых данных, выдвижение гипотезы, проверка предполагаемых причинно-следственных связей).

4. Построение объяснения (выдвижение, формулирование объяснения до тех пор, пока оно не будет полностью соответствовать исходной ситуации).

5. Анализ хода исследования (возвращение к проведенному исследованию, анализ его хода, оценка эффективности задаваемых вопросов) [136].

Таким образом, при использовании этой модели формируются исследовательские навыки, опыт исследования как метода научного познания. Обучение служит не столько усвоению знаний как обобщений, сколько освоению самого процесса, в котором создаются и проверяются эти обобщения.

Технология модели обучения «Синектика»

Модель обучения «Синектика» направлена на групповую совместную творческую деятельность при проведении учебного исследования. Фундаментом для разработки синектики послужил опыт применения известного метода групповой генерации идей, получившего название «мозговой атаки», или «мозгового штурма». А. Осборн в конце 30-х гг. прошлого века предложил *брейн-сторминг* (мозговой штурм) как групповой метод решения проблем, активизирующий творческую мысль. Стимулирование творческой активности достигается благодаря сочетанию четырех правил:

исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают плохой;

поощряется самое необузданное ассоциирование, высказывание, казалось бы, «диких» идей;

количество предлагаемых идей должно быть как можно большим;

высказанные идеи разрешается как угодно комбинировать, даже если они предлагаются другими членами группы.

В педагогической практике для развития творческого мышления активно используется *синектический* метод. Сущность его состоит в том, чтобы сделать

незнакомое – знакомым, а привычное необычным. Это достигается с помощью четырех типов операций (приемов):

личностное уподобление – отождествление себя с какой-либо проблемной ситуацией или ее элементом (например, с подвижной частью механизма, элементарной частицей и т.п.). Это может быть конкретная ситуация: «Представь, что бы ты ощущал, если бы сам был вирусом»;

прямая аналогия – прием, заключающийся в поиске сходных процессов в других областях знаний или попытке установить смысловую связь между данным объектом и любым другим, взятым наугад (например, преподаватель, решая педагогическую задачу, ищет аналогии в психологии, медицине и т.п.);

символическая аналогия, основанная на использовании поэтических образов и метафор для формулирования задачи (например, могут использоваться сочетания контрастных понятий, буквально два-три слова: «горящий лед», «ужасно приятный»);

фантастическая аналогия, при которой проблема мысленно решается в необычных условиях (например, явление происходит в каком-то гипотетическом мире, где действуют иные, «не земные» законы, где можно игнорировать фундаментальные законы природы или менять их) [3, 43, 45].

Организация учебной работы в синектике включает следующие этапы.

1. Первоначальная постановка проблемы.
2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации (обычно выступает специалист, эксперт, компетентное лицо, обладающие необходимой подготовкой).
3. Выяснение возможностей решения проблемы (предлагают учащиеся, а педагог или эксперт подробно комментируют предложения).
4. Переформулирование проблемы (каждый учащийся самостоятельно переформулирует проблему в своем собственном понимании).
5. Совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы (первоначальный вариант постановки проблемы временно откладывается).
6. Выдвижение образных аналогий. Как говорилось выше, ключевым для синектики является выдвижение образных, метафорических аналогий: личностных, символических, фантастических.

7. «Подгонка» намеченных группой решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы (на этом, завершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или же следует избрать новый подход к поиску решения) [51].

Специфической чертой данной модели является то, что, во-первых, в качестве субъекта познания выступает группа учащихся; во-вторых, поисковая деятельность принципиально строится как совместная в обстановке тесного межличностного взаимодействия; в-третьих, осуществляется включение нового опыта в широкий контекст личностного опыта учащихся. Такая модель способствует формированию у учащихся эмоционально положительного опыта насыщенного группового творческого поиска, расширению и взаимному обогащению представлений.

ВОПРОСЫ

1. С какими моделями обучения как систематического исследования вы познакомились? Что является для них общим?
2. Как строится учебный процесс на основе «приглашения к открытию»?
3. Назовите особенности использования такой «авангардной» технологии как синектика.
4. Какие из описанных моделей вы хотели бы испытать на себе в качестве обучаемого?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Опишите этапы учебного занятия с использованием какой-либо модели формирования научно-исследовательских процедур (тема по выбору).

5. ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Основные понятия: игра, игровая деятельность, игровое взаимодействие, игротехнические приемы, имитационно-моделирующие игры, ролевая игра, деловая игра, организационно-деятельностная игра.

Вспомогательные понятия: учебная ситуация, конфликтная ситуация, рефлексия, релаксация.

5.1. Игровое взаимодействие в учебном процессе

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен. Она занимает ведущее место в социальном формировании человека как субъекта познания и деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, игра – такая деятельность, в которой моделируются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [126]. А это означает, что игры, включаемые в учебный процесс, отличаются от развлекательных прежде всего своей познавательной и социальной направленностью и содержанием, особенностями целей и задач.

Использовать игру в учебном процессе весьма сложно, поскольку особая природа игровой деятельности ориентирует ее на самопроизвольность, а кроме того, зачастую отсутствует ориентация на результат (не внутренний, игровой, а практический, жизненно значимый). В организационном плане особенностью применения игр является то, что в них значительное внимание уделяется правилам, работе в заданном режиме. Вторая особенность – целенаправленная игра содержит, помимо цели, момент состязательности. В-третьих, в игре широко используется имитационное моделирование с целью изображения основных черт реальности. И, наконец, игра, применяемая в образовательном процессе, ориентирована не на игровой, а на практический результат.

Игры позволяют моделировать различные ситуации, проектировать способы действия в условиях моделей, демонстрировать процесс систематизации

теоретических знаний по решению определенных практических проблем. Они позволяют как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии.

Безусловно, никакое образование не способно предвидеть все ситуации, которые предстоит пережить человеку. Но в ходе обучения есть возможность и, более того, необходимость обеспечить потенциальные ресурсы личности для самоориентации и саморегуляции в различных ситуациях. Еще один важный момент, игра – это одно из условий для проб, а также ошибок, которые можно будет избежать в реальной жизненной ситуации.

Игры, в которых в воображаемых условиях реализуется определенная деятельность по игровому сценарию, называются *имитационно-моделирующими*. К таким играм относятся:

ролевые игры (игровой анализ конкретной ситуации, предполагающий отработку ролевых действий в заданных условиях);

деловые игры (военные, политические, производственные, исследовательские и т.п.);

инструментальные игры (для работы с документами, инструкциями, другими источниками);

аттестационные игры (для подбора и назначения кадров, для оценки их квалификации);

инновационные игры (для решения задач, не имеющих аналогов);

рефлексивные игры (для снятия стереотипов и формирования инновационного мышления);

профориентационные игры (для выбора профессии);

поисково-апробационные игры (для выработки конкретной программы деятельности) и т.д.

Чтобы участники игр действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных технологий, изучая материал последовательно: **через анализ и решение конкретных задач, ситуаций – к освоению познавательных, ролевых игр – и далее к включению обучаемых**

в деловые игры. Причем при анализе ситуаций или проведении познавательно-дидактической игры уже могут присутствовать элементы ролевых игр, которые представляют определенную сложность для некоторых студентов. После получения опыта разыгрывания ролей учащиеся достаточно подготовлены к деловым играм как наиболее сложным для осуществления.

Кроме собственно игры, существуют и другие способы моделировать ситуации, проектировать способы действий при решении актуальных учебных задач, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы. Педагог имеет разные пути включения в собственную педагогическую практику многообразия игрового имитационного моделирования. Первый – знакомиться с конкретными играми, разбираться в их организации и проведении, пробовать адаптировать в своих условиях. Второй (более рациональный) – овладеть основными принципами разработки имитационных игр, освоить веер *игротехнических приемов*, их компиляции для построения собственных игр, максимально учитывающих специфику педагогической деятельности.

Качественное своеобразие игротехнических приемов определяется методом игрового имитационного моделирования, целями и содержанием познавательной деятельности, особенностями участников и имитируемой ситуации. Под имитируемой учебной ситуацией понимается органически включенный в педагогический процесс временной срез состояния воображаемой или наблюдаемой в действительности системы, отражающей взаимодействие людей, материальных объектов, взаимосвязь факторов, обеспечивающих ее функционирование в производственной, педагогической, исследовательской и другой среде.

Наиболее целесообразным считается создание комплекса ситуационных задач, в который входят: целевые, аналитические, конструктивные, методические и другие аспекты. По характеру материала ситуации принято разделять на четыре группы: ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы. При предъявлении ситуации следует соблю-

дать правило: описывать ее нужно как отражение взаимоотношений множества людей, процессов, действий, которые участники считают значимыми [4, 17].

Уже было сказано, что обучение игровому взаимодействию необходимо начинать с формирования умений анализировать ситуации. Собственно при *анализе ситуации* обращается внимание на: состав компонентов, основных характеристик ситуации; способы их взаимосвязи, взаимодействия; возможности ее решения; значение ситуации и ее характеристик для непосредственно задействованных в ней участников.

Главное, чтобы учащиеся уяснили сущность проблемы, проанализировали пути решения, определили способы ее разрешения в конкретных условиях.

Существует ряд **игротехнических приемов для анализа (диагностики) ситуации** [1].

«*Ночь – день*». Ситуация рисуется только черными и белыми красками. К описанию привлекаются те участники, которые мыслят двумя категориями: «черная ночь» и «белый свет» – и ничего посередине. Такой прием позволяет обозначить в ситуации полярные точки зрения, серьезные узловые проблемы, конфликтные перекрестки.

«*Авгиевы конюшни*». Прием направлен на поиск и анализ недостатков, трудностей, противоречий, проблем, характерных для данной ситуации. Технологически это осуществляется так: выделяются 3-4 игровые подгруппы по 5-7 человек и каждой из них задается направление анализа (например, психологическое, экономическое, социальное, юридическое, экологическое и т.д.). Одной из подгрупп дается задание осуществить анализ с элементами сатиры, юмора. Эта группа выступает в конце, так как зачастую анализ на основе данного приема получается мрачным, отчего участники игры скучнеют и теряют оптимизм.

«*Три роли*». Диагностика осуществляется также подгруппами, каждая из которых играет определенную роль: «пессимисты», «оптимисты», «реалисты». Пессимисты описывают факторы, процессы негативного характера, делающие ситуацию тупиковой. Оптимисты раскрывают те положительные моменты, ко-

торые могут стать основными в ее разрешении. Реалисты пытаются описать действительное состояние, при этом творчески используют аргументы пессимистов и оптимистов.

«Инцидент». Прием используется чаще всего при анализе конфликтной ситуации. Участники игры ставятся в положение, например, руководителя, которому докладывают о случившемся инциденте. Для получения более полной информации о ситуации, ее оценивания и возможных вариантах решения участники могут задавать ведущему вопросы. Все варианты решений обсуждаются в коллективной дискуссии. Диагностика ситуации с использованием этого приема проходит заинтересованно и оживленно, поэтому ведущему нужно уметь руководить дискуссией, не допуская доминирования в ней отдельных участников.

«Антиситуация». Участники пытаются проанализировать ситуацию, описывая ее зеркальное отражение реальной. Однако если в реальной ситуации имеются факторы, тормозящие прогрессивное ее развитие, то в «антиситуации», наоборот, участники моделируют факторы, способствующие ее развитию. Этот прием позволяет рельефнее увидеть истинное положение дел, так как некоторый гротеск усиливает эмоциональное восприятие участниками игры исследуемой ситуации.

В играх решаются разные задачи: производственные, познавательные, исследовательские, педагогические и т.д. Существует ряд игротехнических приемов для определения содержания задач, степени их актуальности и масштаба, новизны и целей, выяснения возможностей ее решения. Эти приемы служат для анализа основных характеристик задачи: содержание основной задачи; источник постановки задачи; поводы и причины ее возникновения; основные факторы, которые будут способствовать или препятствовать решению задачи; ретроспективные и перспективные проблемы в зависимости от процесса решения задачи; ожидаемый результат на разных стадиях решения задачи.

С помощью игротехнических приемов можно выявить отношение игроков к поставленной задаче, кругу проблем, обозначенных при ее диагностике, и намеченным планам ее решения.

Приведем ряд наиболее распространенных **игротехнических приемов диагностики задачи**, которые рекомендуется использовать в определенной последовательности [1].

«Поле проблем». Прием служит для выработки правильного понимания задачи всеми участниками игры. В любой ситуации при ее анализе выстраивается ряд задач. В диагностику задач входят: выбор основной (главной) задачи; обоснование ее приоритета перед остальными задачами; обозначение «поля проблем», которые позволят решить данная задача.

Организационное воплощение такого приема разнообразно. Преподаватель сам может развернуть диагностику задачи, охарактеризовать проблемы, подлежащие решению, а участники игры будут лишь заинтересованно следить за ходом его рассуждений. Однако более эффективно идти путем привлечения к диагностике самих участников. Это позволит полнее использовать их потенциал, выяснить понимание задачи, а самое главное – отношение к «полю проблем», связанных с решением обсуждаемой задачи.

«Дерево целей». Прием служит для выяснения повода постановки задачи и причин ее возникновения. Известно, что повод может быть не связан с причинами возникновения задачи. Повод постановки задачи – это внешний симптом неблагополучия или потребности в чем-либо. Собственно же внутренний механизм порождения задачи не всегда очевиден, причина не лежит на поверхности ситуации.

Прием направлен на всесторонний анализ факторов, которые будут способствовать решению задачи, и формулировку целей ее решения (основных, второстепенных, подцелей и т.п.). Для обозначения иерархии целей разного уровня, фиксации их взаимообусловленности и строится «дерево целей». (Эмоциональную заинтересованность вызывает наглядное изображение такого дерева). Диагностика задачи сводится к обсуждению построенного «дерева целей». При этом анализируются не только содержание задачи, но и планы, действия по их решению.

«Прогноз бездействия». Прием служит для определения меры необходимости разрешения данной ситуации, решения задачи. Участникам игры предлага-

гается смоделировать негативные последствия «нерешения» проблемной ситуации. Для создания оживленной, непринужденной эмоциональной обстановки можно одной игровой подгруппе предложить поискать плюсы и преимущества «нерешения» проблемы и «научно», с юмором обосновать позицию бездействия.

Таким образом, в изучении конкретных ситуаций и решении задач главным действующим лицом являются участники, которые включаются в активное обсуждение не выдуманных фактов и событий, а реальной жизненной ситуации. В технологической модели анализа конкретных ситуаций и решения задач большую роль играет группа, потому что вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий.

ВОПРОСЫ

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие игры?
2. Какие разновидности игр в обучении вам известны?
3. На какие дидактические цели направлены игровые технологии, применяемые в учебном процессе? Каковы ожидаемые педагогические результаты работы по игровым технологиям?
4. Какая деятельность учащихся является определяющей, выступает как ориентир для работы преподавателя по этой технологии?
5. Почему нежелательно сразу вводить в учебный процесс деловые игры?
6. Что такое «учебная ситуация» и каковы подходы к ее изучению?
7. Чем определяется качественное своеобразие игротехнических приемов?
8. Какой из путей вы считаете более рациональным: адаптировать готовую игру к своим условиям или овладеть разнообразными игротехническими приемами и моделировать игру с учетом конкретной ситуации и возможностей участников игрового взаимодействия? Почему?
9. Что дает преподавателю конструирование собственных игр с помощью освоенных им игротехнических приемов?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Подберите библиографию по использованию игр в учебном процессе.
2. Опишите действия участников игрового имитационного моделирования с использованием какого-либо (или нескольких) игротехнического приема при анализе конкретной педагогической ситуации.

5.2. Технология имитационно-моделирующих игр

Имитационная игра предполагает моделирование реальной деятельности специалиста в тех или иных искусственно воссозданных производственных ситуациях. Алгоритм проведения игр можно представить в виде блоков: ввод в игру, формирование групп, регламентация игры, процесс игры, подведение итогов.

В структуре учебного процесса на основе игры можно выделить четыре этапа.

1. *Ориентация.* Вначале проводится эмоциональное «погружение» в игру. Затем руководитель проводит вводную беседу, где представляет изучаемую тему (проблему), знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику игровых правил, обзор общего хода игры.

2. *Подготовка к проведению.* Ведущий игры излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решения задач в ходе игры. После распределения ролей (например, «оптимисты», «пессимисты», «реалисты») между участниками проводится пробный «прогон» игры в сокращенном виде.

3. *Проведение игры.* Ведущий организует проведение самой игры, по ходу фиксируя следствия игровых действий. Так, участникам может быть предложена блок-схема игры, где выделены в определенной последовательности ее этапы с указанием времени на их прохождение. Подсчет очков может осуществляться после каждого этапа.

4. *Обсуждение игры.* Обсуждаются основные события игры, возникавшие по ее ходу трудности, идеи, которые появлялись в ее ходе и т.п. Затем прово-

дится «выгрузка из игры», релаксация. Одним из результатов этого этапа может быть и пересмотр хода игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений. Особое внимание уделяется установлению соответствия содержания игры с содержанием учебного курса.

Пример проведения имитационной игры «Счастливый случай».

Тема игры. «Первообразная и интеграл».

Цель игры: закрепление основного свойства первообразной, умений пользоваться таблицей первообразных, правилами нахождения первообразной, вычисления интегралов и вычисления площадей.

Ход игры

Группа делится на три «команды», выбираются капитаны. Команды садятся за свои «круглые столы». На столе каждой команды лежит «Лист учета знаний», где капитан команды напротив каждой фамилии ставит (в случае правильного ответа) знак «+». После всех геймов подсчитываются знаки «+» в строке напротив фамилии каждого члена команды. В строке «Всего» суммируются знаки «+», полученные всей командой по итогам каждого гейма, и общий результат.

Лист учета знаний

№ п/п	Члены команды	<i>Геймы</i>					Сумма плюсов	Балл за тему
		I	II	III	IV	V		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
	Всего							

Первый гейм «Разминка».

Отгадывание кроссворда. Вопросы задаются устно всем командам по очереди. Если какая-то команда не смогла ответить, право на ответ передается другой команде. В листе учета знаний ставится знак «+» напротив фамилии студента, который дал правильный ответ. Затем капитаны подсчитывают количество плюсов.

Второй гейм «Дальше, дальше...»

Этот гейм индивидуальный. Каждый участник записывает ответы на листочки (ответы нужно дать за 15 мин.). Затем зачитываются ответы. Правильный ответ обводят кружком и подсчитывают количество кружков (столько плюсов капитаны ставят члену команды в «Лист учета знаний») и умножают на 0,25 (индекс правильного ответа для данных вопросов). Так каждый участник получает оценку за этот этап. Капитаны сообщают преподавателю суммарное число плюсов за гейм.

Третий гейм «Спешите видеть».

Командное выполнение задания. Например, каждая команда за 10 минут должна найти площадь трапеции.

Четвертый гейм «Составьте фразу».

Каждой команде выдаются карточки (9-10 шт.) с заданием. Например, «Вычислить интеграл». На доске – зашифрованная фраза из ответов, заменяющих некоторые буквы. После того, как участники вычисляют интегралы и расставят их в нужном порядке, они смогут прочесть зашифрованную фразу.

Пятый гейм «Гонка за лидером».

Каждая команда получает карточку. В каждой карточке по три задания: два – в форме теста, третье – своеобразный кроссворд. За верно решенные задания команда получает 2 балла. Время на выполнение задания – 20 минут.

Подведение итогов

В «Листе учета знаний» суммируются все «плюсы» и выводится общее количество баллов. На табло подсчитываются баллы, полученные каждой командой, и распределяются места. Обсуждаются итоги, ход игры, отношения участников в процессе взаимодействия и т.д.

Инструментальная игра «Защита проектов»

Инструментальные игры относятся к технологии работы с документацией и предполагают не ролевые ситуации, а действия с различными инструкциями, документацией, корреспонденцией, заполнение «игровых документов».

Общая цель: формирование умений работать с различной документацией, моделирование проектов.

I этап. Ведущий объясняет назначение проекта и требования к нему. По рабочим группам распределяются задания.

II этап. Группы подготавливают проекты в течение определенного времени.

III этап. Представление и защита проектов. Проекты принимаются в результате их коллективного обсуждения.

IV этап. Проводится заключительное составление документальных инструкций, в результате обобщения и анализа составляется таблица (схема).

Инструментальная игра «Патент»

I этап. Ведущий знакомит группу с требованиями к патентам. Группам предлагается оформить патент на решение какой-либо задачи.

II этап. Выбирается «патентное бюро» из числа специалистов, педагогов, наиболее подготовленных студентов, других компетентных лиц.

III этап. Принятие подготовленных патентов. Патентное бюро после обсуждения принимает или отклоняет патент с соответствующей аргументацией.

IV этап. Коллективный анализ игры.

Инструментальная игра «Контакты»

I этап. Ведущий проводит ввод в игру: «Вы – группа социологов, которой нужно составить схему основных видов взаимодействия социальных работников». Затем выдаются индивидуальные или групповые задания: «Разработайте анкету для опроса социальных работников с целью определения их видов взаимодействия в процессе профессиональной деятельности».

II этап. Обсуждение разработанных анкет и выработка ее единого варианта.

III этап. Опрос социальных работников и обработка полученных результатов.

IV этап. Обсуждение полученных материалов, составление схемы взаимодействия социального работника в его профессиональной деятельности.

Пример имитационной игры-путешествия

Тема. «Производная».

Цель: обобщение знаний, их репродуктивное применение в конкретной ситуации

Ход игры

Группа делится на 3 команды, выбираются капитаны. Команды с капитанами занимают старт на игровом поле, которое представляет собой красочный планшет, изображающий маршрут восхождения на «Пик Знаний», с остановками и привалами. Привалы (их 8) пронумерованы, старт обозначен флажком. Сбоку на планшете находятся карманы (пронумерованы), в которых и находятся карточки с заданиями для каждого привала.

Капитаны по очереди бросают кубик. Команды делают ходы. На каждом привале команды выполняют задания (число заданий соответствует числу членов команд), взятые из соответствующего кармана. Когда каждый член команды решит свое задание, капитан имеет право на следующий бросок кубика.

На двух привалах команду ожидает «сюрприз». На карточке, относящейся к привалу 3, написано: “Туман, снегопад, команде вернуться на базу”. И привал 5: “Ожидается сход лавины, срочно спуститься на один переход”.

Если в решении или при ответе на вопрос допущена ошибка, то члены команды должны ее исправить. Выигрывает та команда, которая раньше других поднимется на «Пик Знаний». В конце занятия подводятся итоги, награждается победитель.

Привал 1. «Ромашка». Проверка умения находить производные функции. Команда получает бумажную ромашку, на обратной стороне лепестков которой содержатся задания на нахождение производной. Каждый член команды отрывает лепесток и находит производную.

Привал 2. «Касательная». Командам выдаются карточки с заданиями, при решении которых необходимо знать геометрический смысл производной и уметь его применять.

Привал 4. «Функции». Проверка умения исследовать функции с помощью производной. Всем членам команды дается карточка с заданием исследовать функцию и построить ее график.

Привал 6. «Решай сам». Каждому члену команды предлагаются задания, которые он должен решить сам.

Привал 7. «Теория». Проверка знаний формулировок определений, свойств, алгоритмов.

Привал 8. «Эстафета». Посвящен основным формулам темы. На полоске бумаги в столбик записаны формулы, в которых вместо одной какой-либо величины вырезан квадрат. Эта полоска наложена на чистый лист бумаги. Ведущий вручает ее первому члену команды, тот заполняет пустую клетку в первой формуле, передает следующему члену команды и т.д.

Компьютерные имитационные игры

В последнее десятилетие заметно возросло количество компьютерных имитационных игр. Большинство из них выполняет иллюстративную функцию, дает возможность применить уже имеющиеся знания либо освоить некоторый объем сведений в их действенном, операциональном воплощении, приобрести специальные умения.

Приведем примеры компьютерных игр, широко используемых в учебных целях за рубежом [52].

Игра «Орегон». Создана в начале 80-х гг. В игре воспроизводится историческая обстановка в США середины XIX в. Участник игры выполняет роль пионера-переселенца, задача которого – попасть на Дальний Запад. В условиях игры задаются начальные ресурсы. В ходе игры неожиданно для участника возникают новые обстоятельства, которые влияют на имеющиеся ресурсы, т.е. уменьшают или увеличивают их в зависимости от решений и действий играющего. Приключенческая форма, динамизм игрового сюжета делают привлекаемые исторические сведения запоминающимися.

Игра «Хаммурапи». Участник выступает в роли царя Древней Вавилонии. Он должен распределить запасы зерна, решая, сколько оставить для посева, для

питания, торговли с ближайшими городами-государствами. Решения принимаются в неожиданно меняющейся обстановке: урожайные годы сменяются неурожайными, иногда зерно в хранилищах приходит в негодность и т.д. В игре используются исторические сведения, применяются вычислительные навыки, экономические расчеты.

Игра «Лимонадный киоск». Игрок выступает в роли торговца освежающими напитками. По ходу игры он должен принимать решения, определяя количество напитка, предназначенного для продажи, его цену, содержание и количество рекламных плакатов и т.п. В игре действуют меняющиеся внешние факторы (погода, которая отражается на спросе продукта, рекламное шоу, которое способствует продаже напитков и т.д.). В ходе игры учащиеся вовлекаются в «экономику на локальном уровне», учатся принимать решения в быстро меняющейся обстановке.

Игра «Малярия». Учащийся пытается контролировать имитируемую ЭВМ вспышку малярийной эпидемии. Среди предлагаемых ресурсов и средств – пестициды, медикаменты, вакцинация населения, полевые госпитали. В результате проведения игры учащиеся узнают, что с болезнью можно бороться, если нет затруднений с ресурсами, финансовой поддержкой.

Игра «Президентские выборы». Игра разработана для ознакомления участников с проведением выборов. В ней моделируется предвыборная кампания. В ходе игры участники принимают решения, как распределять фонды на проведение кампании, учитывая данные по каждой прошедшей неделе условного игрового времени. В начале игры учащимся дается возможность самостоятельно определять ряд предварительных условий, включая «идеологические ориентации кандидатов».

ВОПРОСЫ

1. Каковы, с вашей точки зрения, общепедагогические и организационно-методические возможности использования имитационно-моделирующих игр в обучении?

2. Каковы основные шаги (этапы) игровой технологии обучения? Сформулируйте сводное описание обобщенной модели имитационной игры.

3. Вспомните конкретные примеры учебных (имитационных) игр из своего собственного опыта (в качестве участника, ведущего, наблюдателя). Какие результаты использования игр вам вспоминаются как наиболее значимые?

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Подготовьте описание имитационной учебной игры, используемой для решения конкретной педагогической задачи (тема и технология по выбору).

5.3. Ролевые учебные игры

В искусственно воссозданных условиях человек проигрывает разные жизненные, производственные ситуации, что необходимо для его развития, изменения социальных позиций, ролей в обществе, для формирования ценностных ориентаций и профессиональных интересов, потребностей и навыков. Каждая роль в игре приобретает определенную личностную окраску, в ней отражаются профессионально значимые или профессионально недопустимые черты личности.

«Игра-драматизация». Действенность такой игры связана с ее эмоциональной рефлексией, активизацией всех учащихся, вниманием к переживаниям и мыслям каждого. Здесь может быть использован такой игротехнический прием как *«паратеатр»* – разыгрывается микроситуация и демонстрируется поведение человека в этой обстановке. Участник игры должен мобилизовать весь свой опыт, знания и навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его работу, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Паратеатр позволяет увидеть все многообразие факторов, приводящих к той или иной линии поведения, получить информацию об уровне социального, профессионального, интеллектуального и нравственного развития участников игры.

Игротехнические приемы *«психодрама»* и *«социодрама»* близки к *«паратеатру»*. Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором диагностируются умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать, пони-

мать и изменять состояние другого человека. Выбирается какая-либо конфликтная ситуация, в разрешении которой заинтересованы все участники. Участники делятся на 3-4 команды, каждая из которых отстаивает чьи-либо интересы (например, работника, администрации организации и т.п.). Эти команды после коллективного обсуждения должны изложить такую программу действий, которую примут все участники и которая устраним конфликт. Одна из команд, выслушав программы действий, должна оценить потенциальные возможности каждой подгруппы для разрешения конфликта.

Игра «Отдел кадров»

Цель: формирование умений самопрезентации и ведения переговоров с работодателем в условиях прохождения собеседования при приеме на работу.

Ход игры.

Вводная часть. Вводное слово ведущего. Распределение ролей: руководитель предприятия; менеджер по кадрам; сотрудники данного предприятия; сотрудник предприятия, который пять минут назад был уволен; молодые специалисты, претендующие на вакантную должность; опытные сотрудники, претендующие на вакантную должность. Даются рекомендации игрокам.

Руководителю предприятия.

Вы проводите встречу с кандидатами на вакантное место, отобранными менеджером по кадрам. Вы можете менять тон беседы с доброжелательного на резкий, проверяя соискателей на стрессоустойчивость.

Менеджеру по кадрам.

Вы проводите собеседование с соискателями на вакантную должность. Вы можете менять тон беседы с доброжелательного на резкий, проверяя соискателей на стрессоустойчивость.

Сотрудникам данного предприятия.

Вас расспрашивает об условиях работы молодой специалист, претендующий на вакантную должность.

Сотруднику предприятия, который 5 минут назад был уволен.

Вы только что уволены. Вас расспрашивает об условиях работы молодой специалист, претендующий на вакантную должность.

Молодые специалисты, претендующие на вакантную должность.

Вы пришли на собеседование в организацию. Специальность, полученная вами в вузе, соответствует вакансии, но у вас нет опыта работы.

Опытные сотрудники, претендующие на вакантную должность.

Вы пришли на собеседование в организацию. Ваша квалификация соответствует вакантной должности, но вас не устраивают предлагаемые условия оплаты и условия работы.

Этапы игры

1. Соискатели на вакантную должность договариваются с менеджером по кадрам по телефону о встрече.

2. Беседа соискателей друг с другом в процессе ожидания собеседования.

3. Беседа соискателей с сотрудниками данного предприятия в процессе ожидания собеседования.

4. Беседа соискателей с сотрудником предприятия, который пять минут назад был уволен.

5. Беседа соискателей с менеджером по кадрам.

6. Беседа соискателей с руководителем предприятия.

7. Подведение итогов игры. Рефлексия участников. Оценка «зрителями» качества исполнения ролей и качества принятых решений.

Игра «Необитаемый остров»

Игра сочетается с направляемой дискуссией. Преподаватель предварительно выделяет в учебном материале предмет обсуждения. Например, «Изучение различий в экономических и социальных ориентирах для разного общественного строя». Поясняется, что речь идет о преобладающей ориентации, характерной для общественного строя. Так, применительно к рыночному устройству экономики равенство относится к возможностям, но не к результатам достижений каждого и не к распределению благ. Свободное предпринимательство

предполагает свободу использовать свою деятельность с тем, чтобы добиться максимально возможного неравенства, не ущемляя при этом свободу других членов общества.

Группа делится на две подгруппы. По условиям игры они попадают на необитаемый остров, где должны провести несколько лет и выжить. Каждая подгруппа получает идентичные карты острова и перечень имеющихся в их распоряжении ресурсов (запасы еды, материалы для построек, одежда и пр.), достаточных при продуманном подходе к распределению всех основных работ.

Организация жизни для каждой из групп регламентируется заданными в игре правилами. Одна из групп ориентируется на максимально возможную индивидуальную свободу, другая – на максимально возможное равенство. Игровые инструкции ориентируют участников на создание таких черт в социальной организации, которые перекликаются с чертами разного общественного устройства.

В ходе игры каждая подгруппа развивает свой сценарий общественного устройства. Обсуждение сложившихся в игре вариантов, с одной стороны, основано на ярком и конкретном игровом опыте участников, с другой, – дает исходный материал для достаточно широких обобщений. При обсуждении специально обращается внимание на чувства и переживания каждого участника.

При проведении такой игры важно, что у педагога есть изначальная установка на проблемность, причем эта установка выражена инструментально в поиске бинарных оппозиций (противостоящих идей). Действенность такой игры связана с ее эмоциональной рефлексией, активизацией всех участников.

ВОПРОСЫ

1. В чем отличие ролевых учебных игр от развлекательных?
2. Как можно кратко охарактеризовать позицию педагога в ролевых играх?
3. Каков характер реакции педагога на такие действия учащихся как ошибки, вопросы, правильные или неверные ответы и т.д.?

4. Какие игротехнические приемы используются в играх-драматизациях? В чем их ценность?

5. Какие ролевые учебные игры вы можете предложить при изучении специальных дисциплин?

ЗАДАНИЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Подготовьте описание ролевой учебной игры для решения конкретной педагогической задачи (тема по выбору) по схеме: цель игры; комплект ролей и рекомендации игрокам; условия и правила игры; сценарий игры (или этапы игры).

5.4. Деловые игры: функции, характеристики, технологии проведения

Это наиболее сложная и трудоемкая технология активного обучения. Деловую игру в учебном процессе можно рассматривать как занятие по моделированию реальной деятельности специалиста в тех или иных искусственно воссозданных педагогических и производственных ситуациях, в определенном условном времени, при столкновении позиций, с разыгрыванием ролей и оцениванием. Иначе говоря, любая деловая игра – имитационный процесс.

Принято выделять два типа игр – жесткие и свободные. Жесткие игры предполагают воспроизведение ситуаций, где строго зафиксированы последовательность и содержание каждого шага, принятие решения сводится к выбору из альтернатив и осуществляется в строго отведенное для этого время. Обычно жесткая игра используется для построения модели действий. В свободной игре задается лишь основное направление развития событий, участникам предлагается самим определить, какие шаги и в какой последовательности они будут делать.

Деловые игры условно разделяют на три категории: производственные, исследовательские, обучающие. Важно отметить, что в учебном процессе деловые игры не могут являться основой обучения, они дополняют теоретические курсы, являются как бы заключительным этапом их изучения. Нельзя преувеличивать возможности деловых игр. Игры не могут заменить собой ни индивидуальное мышление, ни творчество, ни другие формы освоения деятельности, социального опыта в целом.

Можно выделить следующие основные функции ДИ: информационно-познавательную, организационно-управленческую, эмоционально-воспитательную и профессионально-адаптационную. Чтобы деловая игра выполняла эти функции, в ее модели ведущей должна быть не игровая, а учебно-познавательная деятельность. Реализация этих функций возможна при соблюдении определенных требований:

для игры выбираются проблемы, знакомые ее участникам;

игра не копирует реальную систему, а воспроизводит основные связи, которым нужно обучать;

темп игры должен быть приемлемым для участников;

в игре необходима достаточно быстрая оперативная обратная связь;

в игре должен быть предусмотрен ряд разных по сложности задач для того, чтобы каждый участник отыскал для себя посильную задачу и успешно с ней справился;

деловая игра является открытой системой, в ней нет тупиковых ситуаций;

сверхзадача ДИ – достижение эффекта саморазвития, самообразования, саморегуляции.

К сущностным характеристикам игры известный разработчик деловых игр В.Я. Платов отнес следующие ее основные характерологические признаки [88].

1. Наличие общей цели всего игрового коллектива

Все учебные ДИ решают конкретные учебные цели, с формулирования которых начинается описание каждой игры. В то же время отдельная игровая подгруппа (команда) может идти к реализации общей цели ДИ через целый ряд подцелей. Это обусловлено уровнем подготовленности членов игровой группы к предстоящей игровой деятельности, степенью совпадения учебной и личной цели участников ДИ и т.д. Главное в том, чтобы каждая подцель не противоречила общей и успешность ее реализации обеспечивала бы подготовку участников игры к решению поставленных задач.

Обычно предлагаются педагогические (дидактические, воспитательные) и игровые цели. Иногда к этим целям добавляются еще и психологические. При

выдвижении дидактических целей используют такие слова: ЗАКРЕПЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ, АКТИВИЗАЦИЯ, УГЛУБЛЕНИЕ и т.п. При постановке игровых целей употребляются другие слова: РАЗЫГРАТЬ роли, ПРОВОЦИРОВАТЬ ситуации, ДЕМОНСТРИРОВАТЬ приемы, МОДЕЛИРОВАТЬ конфликт и др. Иногда создаются отдельные цели для ведущего и для игроков.

2. Воспроизведение процесса труда специалистов

В деловой игре развиваются, в основном, профессиональные умения. При разработке деловых игр неукоснительно выполняется важное требование – моделировать процесс труда или отдельные его эпизоды. Например, подготовка к собранию коллектива, планирование экспериментальной работы, выступление специалиста на инструктивно-методическом совещании, фрагмент внутривузовского контроля, организация самостоятельной работы и др.

3. Описание объекта игрового моделирования

Чтобы получилась именно деловая игра, а не какая-либо другая, необходимо выделить объект деятельности. В качестве такого объекта может выступать какое-либо явление или процесс. Это может быть какая-то профессиональная ситуация, из которой необходимо создать искусственную модель или образец (эталон), наполнить ее игровыми элементами и заняться непосредственно имитацией во время реального занятия.

При описании объекта игрового моделирования можно использовать два подхода – формальный и эвристический. Формальное описание может быть осуществлено на бумаге или занесено в компьютер. Эвристический подход предполагает словесное описание объекта с указанием его качественных характеристик. Описание объекта игрового моделирования означает раскрытие основных условий и параметров жизнедеятельности объекта, указание целей, критериев оптимальности и ограничений при решении конкретной задачи, а также информацию об участниках.

4. Распределение ролей между участниками ДИ

Каждый участник ДИ должен иметь свою роль, которой он следует на протяжении всей игры. В деловых играх допускаются роли любого уровня:

привлечение некоторых участников к организации игрового процесса в роли арбитров, экспертов, посредников; групповое исполнение ролей (критики, оппоненты, пессимисты, оптимисты, реалисты и т.п.).

5. 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 игровых этапах: при уяснении задачи, анализе предложенной ситуации, подготовке и выработке решений, защите собственного варианта решения, при обсуждении решений, принятых другими игровыми группами.

6. Наличие конфликтной ситуации в игре

Различия в мотивации участников игры являются одним из существенных факторов, порождающих конфликтную ситуацию в деловой игре. Они могут проявляться стихийно и обуславливаются:

личными качествами участников;

разного положения тех или иных участников по отношению к рассматриваемой проблеме;

неодинаковой ответственностью участников за принимаемое решение;

разных критериев оценки деятельности участников;

соревновательного характера деятельности игровых групп;

субъективными оценками своей позиции в игре;

процедурой взаимного оценивания принимаемых решений.

7. Реализация в процессе игры «цепочки решений»

«Цепочка решений» – это 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 исходного решения и принятие решения на втором этапе, получение информации о результатах решения на втором этапе и принятие решения на третьем этапе.

8. Отнесение моделируемых в игре событий к определенным моментам времени

В деловых играх содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию. Допускается отнесение игрового времени к любому периоду события (прошлому, настоящему, будущему). Указание времени действия приближает участников игры к реальным условиям работы коллектива.

9. Наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников ДИ

Система оценивания необходима для обеспечения активности участников в течение всей игры. С помощью системы оценивания достигается определенный порядок взаимодействия участников игры и движение всего игрового коллектива к общей цели, характеристика качества принимаемых решений, степени творческого участия каждого из них.

10. Подготовка участников к деловой игре

При включении деловых игр в программу теоретических курсов рекомендуется провести дополнительные занятия по подготовке обучающихся к участию в подобного рода деятельности. Во время таких занятий идет изучение методов решения ситуационных задач, процедуры разработки и принятия решений. Учащиеся 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. Это помогает снять психологические барьеры, настроить на активную работу. Подготовка к игре также включает комплектование игровых групп, выдвижение лидеров, распределение ролей между участниками, изучение правил.

Кроме ставших уже привычными деловых игр, интерес представляют игры, получившие название организационно-деятельностных. **Организационно-деятельностные игры (ОДИ)** – это особый тип игр. Они направлены на решение проблем, требующих совместных усилий и коллективного мышления спе-

циалистов разного профиля. Кроме того, они способствуют развитию личностных качеств ее участников.

Особенностью ОДИ, в отличие от «мозгового штурма», является опора на системные теоретические и методологические обоснования. Именно они обеспечивают содержательность игры, базу для ее проектирования, для синтеза и координации различных подходов к проблеме. Вместе с тем каждая ОДИ уникальна, поскольку создается для анализа определенной проблемы, поэтому ни одна ОДИ не воспроизводится.

Ниже приводится описание технологии проведения некоторых деловых игр, а также подходы к конструированию подобных игр в педагогическом процессе [67].

Деловая игра «Эксперимент»

Это игра исследовательского типа. В данной игре проведение традиционных исследовательских работ сочетается с «разыгрыванием ролей». Игру рекомендуется проводить в период педагогической практики студентов и аспирантов.

Цель игры: ознакомление с проблемой формирования познавательных интересов учащихся в обучении; овладение студентами диагностическими методиками по исследованию интересов; формирование опыта исследовательской деятельности.

Введение в игру. «В настоящее время одной из актуальных проблем образования является проблема формирования познавательной активности учащихся. Активизация обучения неразрывно связана с формированием познавательных интересов (ПИ). Давайте для исследования некоторых аспектов данной проблемы создадим «экспериментально-исследовательский центр». Его целью будет определение предметной направленности интересов учащихся и выработка конструктивной модели их стимулирования. Для организации работы центра нам нужно создать «экспериментальные лаборатории», которые будут проводить работу по разработанной центром методике в определенном коллек-

тиве учащихся. Достоверность работы центра будет обеспечиваться сравнительным анализом и сопоставлением полученных данных, для достоверности анализа нужно определить для всех лабораторий идентичные методики».

I этап. Идет распределение ролей: «группа теоретиков», «группа диагностического анализа», «группа статистической обработки». Каждой ролевой группе определяется задание:

«группе теоретиков» – изучить научно-методические материалы по проблеме. Они могут изучаться посредством выполнения индивидуальных заданий. Возможные темы заданий: познавательный интерес как фактор развития личности; критерии познавательного интереса; интерес и активность личности и т.д.;

«группе диагностического анализа» – ознакомиться с методами диагностики интересов. Возможны следующие темы индивидуальных заданий: анкетирование как метод изучения интересов учащихся; наблюдение как возможный метод диагностики интересов; лабораторный эксперимент при изучении ПИ, тестирование как метод диагностики ПИ и др.;

«группе статистической обработки» – изучить статистические методы; посетить компьютерный центр (учебный кабинет, лабораторию) и ознакомиться с современными средствами статистической обработки данных. В каждой группе выбирается руководитель, который входит в «бюро экспериментального центра». В состав бюро также входят преподаватель, ведущий игру, представители учебного заведения, где студенты проходят практику. Бюро определяет сроки выполнения заданий, контролирует и корректирует деятельность ролевых групп.

II этап. Выполнение полученных заданий. После выполнения заданий проводится первое заседание «экспериментального центра». Ведет заседание председатель бюро центра. Представители каждой группы выступают с обобщенными материалами по своему направлению. После обсуждений предлагается окончательное направление эксперимента, устанавливаются методы исследования.

Затем организуются исследовательские лаборатории. В состав каждой лаборатории входят представители различных ролевых групп, выбираются руко-

водители лабораторий. Центральное бюро по материалам обсуждения издает резолюцию (об утверждении направления и программы исследования, о создании исследовательских лабораторий и назначении их руководителей, о сроках проведения диагностического эксперимента, об утверждении используемых в эксперименте методик, др.). «Группа диагностического анализа» готовит в достаточном количестве методики и документальное обеспечение эксперимента.

III этап. Осуществление программы эксперимента. После проведения диагностических исследований «группа статистики» обрабатывает полученные данные. Группы «теоретиков» и «диагностического анализа» анализируют их, обобщают результаты исследования и передают их в бюро центра. Центр устанавливает окончательные результаты исследования (определяет учебные дисциплины, вызывающие наибольший интерес; выделяет группы учащихся, характеризующихся общей предметной направленностью или общими интересами во внеучебной работе и т.д.).

IV этап. Выявление причин, влияющих на ПИ. Для этого анализируются материалы диагностики, каждая лаборатория посещает учебные занятия по предметам, вызывающим наибольший интерес учащихся, изучает используемые преподавателем способы стимулирования учащихся, проводит беседы с преподавателями с целью изучения организации ими учебной и внеучебной работы и т.п.

Задачи каждой лаборатории:

а) определить по трем группам источников (содержание материала, отношения преподавателя и учащихся, характер учебной деятельности), что стимулирует интересы;

б) установить, какие формы и методы организации учебной и внеучебной работы оказались наиболее эффективными для формирования ПИ.

V этап. Проводится второе заседание экспериментального центра, на котором каждая «научная лаборатория» выступает с сообщением о полученных данных. Здесь же конструируется модель процесса стимуляции познавательных интересов учащихся

VI этап. Заключительный этап исследовательско-игровой деятельности – обсуждение эксперимента и анализ игры. При анализе дается оценка деятельности ролевых групп и исследовательских лабораторий, выделяются лучшие исследователи, определяются возможные темы исследовательских работ по данной проблеме. Например, можно использовать несколько критериев оценивания:

качество разыгрывания ролей в соответствии с инструкцией (от 1 до 5 баллов);

реализация целей ДИ (от 1 до 10 баллов);

соблюдение регламента игры (от 1 до 6 баллов);

несоблюдение регламента игры (минус 3 балла за каждое нарушение);

использование «банка информации» для получения новой информации (минус 4 балла за каждую ссылку);

соблюдение правил игры (от 1 до 8 баллов);

несоблюдение правил игры (минус 4 балла за каждое нарушение) и т.д.

Заметим, данная исследовательская деловая игра довольно сложна по организации и длительна по времени, поэтому здесь особенно важно составление точной игровой карты-модели.

Ниже приводятся примеры игр, где выделены основные организационные моменты (этапы) их проведения.

Деловая игра «Историческая комиссия»

Основными структурными элементами игры являются комиссии, созданные для изучения какого-либо вопроса в разные исторические эпохи (например, «Права человека»; «Требования к профессии»).

I этап. Создаются комиссии (группы по 5-7 человек) для рассмотрения вопроса соответственно: в Древней Греции, в средневековой Европе, в эпоху Возрождения, в Киевской Руси, в Петровскую эпоху и т.п.

II этап. Работа комиссий. В каждой комиссии продумывается не только ответ (используются «мозговой штурм», конструктивный анализ идей), но и стратегия его защиты.

III этап. Представляет собой общий сбор всех комиссий, на котором происходит публичное провозглашение мнений комиссий. Представление возможного варианта может проходить в ролевой игровой форме.

IV этап. Обсуждение полученных моделей решения общей задачи, корректировка позиций тех или иных комиссий.

Игра может проходить одновременно (1,5-2 часа) или быть разбитой на подготовительный (I-II этапы) и итоговый (III-IV этапы) промежутки, рассредоточенные во временном отношении.

Деловая игра «Аукцион идей»

Игра конструируется на основе использования группового творческого мышления.

I этап. Играющие разбиваются на несколько *конструкторских бюро* (микрогруппы по 5-7 человек). *Заказчик* предлагает конструкторским бюро для разработки несколько проблем. Каждое конструкторское бюро может взять для разработки 1-3 проблемы, в зависимости от своих возможностей. Если в решении одной проблемы заинтересованы несколько КБ, то может быть проведен конкурс идей.

II этап. Создается *закупочная комиссия*, которая будет, в том числе, выступать в роли экспертной группы от лица заказчика (сюда входят организатор игры, специалисты, компетентные лица и т.п.). Комиссия уточняет проблему-заказ и называет «цену», которую согласна заплатить за выполнение заказа. Причем, если над одной и той же проблемой работают несколько КБ, закупочная комиссия проводит аукцион «на понижение цены».

III этап. «Сдача продукции». Представители КБ формулируют взятую для разработки проблему и коротко (5-7 минут) излагают суть своих разработок. Члены других КБ и представители закупочной комиссии могут задать по 5 уточняющих вопросов.

IV этап. После завершения обсуждения по каждой проблеме происходит процедура принятия решения. Каждый член Закупочной комиссии путем тай-

ного голосования выносит свое решение – согласен он или нет купить данную разработку.

V этап. Подводятся итоги аукциона. Общий итог проводится по сумме заработанных КБ баллов, учитывая, что за каждую разработку КБ получает процент от первоначально оговоренной цены в зависимости от итогов голосования закупочной комиссии. Например, если из 5 членов комиссии 4 проголосовали «за», то КБ получает 80% заранее оговоренной цены. Можно ввести «условные деньги», которые будут выдаваться КБ за разработки.

Такая игра не только дает возможность организовать коллективное обсуждение сложных проблем, но и позволяет приобщить участников к экономическим расчетам. Например, во время работы можно использовать такой прием как «покупка информации». Участники игры могут получить необходимую информацию за «плату», причем поддерживается стремление самостоятельно работать с нужными источниками. Так, учебники, конспекты, справочники, дополнительная литература поступают в их распоряжение за очень низкую «плату», а вот готовое решение, консультация специалиста, руководителя игры стоят дорого. Для этого, кстати, можно организовать *консультационный пункт*.

ВОПРОСЫ

1. Чем отличаются ДИ от других имитационных игр?
2. Какие типы ДИ вам известны и в чем их своеобразие?
3. Раскройте смысл основных функций ДИ.
4. Что такое «объект имитационного моделирования»?
5. Что представляет собой «цепочка решений»?
6. Какую роль в ДИ играет система оценивания?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Изучите описания разных ДИ, используя предложенную литературу, и составьте педагогическую копилку игр.
2. Разработайте сценарий проведения деловой игры (ситуация по выбору).

6. ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ДИСКУССИИ

Основные понятия: дискуссия, учебная дискуссия, приемы дискуссии, формы дискуссии.

Вспомогательные понятия: рефлексия, конфликтная ситуация, коммуникативная культура, дискуссионная культура.

6.1. Учебная дискуссия, ее характерные черты, цели и формы

Глава посвящена вопросам, связанным с применением дискуссии как технологично выстроенной модели обучения в диалоге. Как уже отмечалось, при организации учебно-исследовательской деятельности существенным является ориентация на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления. Среди современных дидактических поисков одно из ведущих мест принадлежит учебной дискуссии. Она диалогична по самой своей сути и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Параллельно в дискуссии возникает «сопутствующий результат» – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры.

Что такое учебная дискуссия? Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы. Существует более десяти различных терминов, которые, на первый взгляд, очень похожи по содержанию. В действительности же каждый из них несет свою смысловую нагрузку и отличается технологией проведения. Раскроем некоторые из этих понятий.

«Дискуссия» (лат. discussion – исследование, разбор) – коллективное обсуждение, сопоставление информации, точек зрения, мнений, позиций, подходов и т.п.

«Полемика» (греч. polemikos – враждебный) – открытая публичная борьба мнений, яркое опровержение «чужого» мнения, враждебные личностные выпады.

«Диспут» (лат. *disputare* – рассуждать) – устное открытое рассуждение, выявление разных точек зрения, причем решение не принимается.

«Спор» (рус. спор – столкновение личных мнений) – противоборство идей, мнений, отстаивание личностной позиции, переход с темы обсуждения на личности.

«Дебаты» (франц. *debates* – прения) – возражения, опровержения, прения по высказанным позициям, активное задавание провокационных вопросов.

«Демагогия» (греч. *demagogia* – использование преднамеренного извращения фактов для достижения какой-либо цели) – совокупность методов, позволяющих создать ложное впечатление правды и искренности.

Дискуссия представляет собой *целенаправленный* и *упорядоченный* обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истин. Можно выделить следующие признаки этого способа обучения:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения, протекающий как взаимодействие участников;
- высказывания, выслушивание, а также выразительные невербальные средства как характеристики взаимодействия;
- направленность обсуждения на достижение учебных целей.

Очевидно, трудно использовать дискуссию с большой аудиторией. Здесь целесообразно разделение участников на группы от 4-5 до 6-10 человек. Контакт между участниками дискуссии не имеет прямого отношения к содержанию обучения. Однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлеченностью учащихся в обсуждение содержания обучения.

Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения. Эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группе учебном материале.

Дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высоко результативна для закрепления сведений, творческого осмысления

изученного материала и формирования ценностных ориентаций. Отсюда внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углубленной работы с содержанием, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний.

Любая дискуссия содержит три существенных позиции.

1. Целенаправленность дискуссии. Это не столько подчинение ее дидактическим задачам, которые важны преподавателю, сколько ясная для каждого учащегося устремленность к поиску нового знания – ориентира для последующей самостоятельной работы.

2. Взаимодействие и самоорганизация участников, т.е. не поочередные ответы на вопросы педагога, не высказывания в ожидании его оценки, но обращение учащихся друг к другу, обсуждение самих идей, точек зрения.

3. Организационные усилия, соблюдение правил обсуждения со стороны самих участников дискуссии [52].

Выстраивая дискуссию как групповой диалог, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения. Не всякая тема может быть предметом дискуссии. Не всякая тема и должна ею становиться: дискуссия не самоцель, ее предметом стоит делать действительно спорные, неоднозначные темы или вопросы.

Общие требования к дискуссии:

ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);

поощрение разных подходов к объяснению и пониманию одного и того же предмета или явления;

допущение различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;

возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;

побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения;

исключение прямого управления со стороны педагога, ориентация на самоорганизацию участников дискуссии.

Необходимо давать участникам возможность самим принимать решения, самим анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями. Иначе говоря, необходимо постепенно и последовательно наращивать степень инициативности участников. Для развития инициативности и самостоятельности используют ведение дискуссии в следующей последовательности:

- а) дискуссия с преподавателем в роли ведущего;
- б) дискуссия с учащимся в роли ведущего;
- в) дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

Главным ориентиром дискуссии является ее **проблемность**. В групповом обсуждении проблемы можно наметить последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы.

Этап I. Поиск и определение проблемы или затруднения, которые могут решаться групповыми методами путем выработки общего подхода, достижения консенсуса.

Этап II. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.

Этап III. Анализ проблемы с целью выявления связанных с ней фактов и обстоятельств.

Этап IV. Попытки найти решения проблемы.

Этап V. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка – вплоть до достижения окончательного решения.

Опыт организации учебных дискуссий показывает, что дидактические цели связываются с двоякого рода задачами.

А. Задачи конкретно-содержательного плана:

осознание учащимися противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;

актуализация ранее полученных знаний;

творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст.

Б. Задачи организации взаимодействия в группе, подгруппах:

распределение ролей в группах-командах;

выполнение коллективной задачи;

согласованность в обсуждении проблемы и выработке общего, группового подхода;

соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Для достижения дидактической цели организатору дискуссии следует руководствоваться следующими процедурами:

– установление порядка среди участников (дискуссия не должна превратиться в хаос);

определение вместе с участниками предмета обсуждения;

прояснение целей по ходу обсуждения;

побуждение группы к активному участию в постановке проблемы, конструктивное формулирование проблемы;

постановка стимулирующих вопросов, побуждающих к размышлению, поиску, всесторонности и глубине обсуждения;

специальное обращение к мнению меньшинства для того, чтобы добиться его активизации, суммирование высказываний;

оценка продвижения участников по ходу обсуждения.

Для формирования дискуссионной культуры необходимо в самом начале договориться о правилах, к которым можно постоянно возвращаться по ходу дискуссии. Например:

«Я критикую идеи, а не людей и их поведение»;

«Моя цель – не в том, чтобы победить, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению»;

«Я выслушиваю мнение каждого, даже если я с ним не согласен (а)»;

«Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно»;

«Я стремлюсь осмыслить и понять все взгляды на проблему».

Следует запомнить, что если в группах обсуждение осуществляется без формально выделенного лидера (в такой роли, как правило, выступает препода-

ватель, иногда – один из учащихся), то это ведет в первую очередь к игнорированию мнения меньшинства. Высказывания, не получившие поддержки остальных, не становятся предметом обсуждения, выпадают из поля зрения группы, вместе с ними из участия в дискуссии «вытесняются» и их авторы. Отрицательные последствия очевидны: отключение части учащихся (причем на отрицательном личностно-эмоциональном фоне), содержательное обеднение дискуссии.

В педагогическом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые **формы дискуссии**.

«Круглый стол». Представляет собой беседу, которую «на равных» ведут небольшие группы участников (обычно около пяти человек). Во время такой беседы происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью участников).

«Панельная дискуссия». Перевод-калька термина «panel discussion», обозначающего совещание группы экспертов. Проходит в форме «заседания экспертной группы» (обычно 4-6 участников с заранее назначенным председателем), где вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем они излагают свои позиции всей аудитории. Каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь.

«Форум». Это обсуждение идентично «заседанию экспертной группы», в ходе которого группа вступает в обмен мнениями с аудиторией.

«Симпозиум». Более формализованное по сравнению с форумом обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения. После сообщения участники отвечают на вопросы аудитории.

«Дебаты». Явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Вариантами этого вида обсуждения являются «Дебаты по модели ООН» или «Британские дебаты», воспроиз-

водящие процедуру обсуждения вопросов в парламенте. Начинаются дебаты с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется участникам поочередно от каждой стороны для вопросов и комментариев.

«Судебное заседание». Представляет собой обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

«Аквариум». Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями, и организуется как коллективное взаимодействие. Процедурно «техника аквариума» выглядит следующим образом:

постановка проблемы, ее представление участникам организатором дискуссии;

организатор делит участников на группы. Обычно они располагаются по кругу;

организатор либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет объяснять позицию группы всей аудитории;

группам дается время (обычно немного) для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения;

организатор просит представителей групп собраться в центре зала, где они будут высказывать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако членам группы разрешается передавать своим представителям записки с указаниями;

организатор может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций;

«аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении установленного времени, либо после достижения решения;

после обсуждения проводится его критический разбор всеми участниками.

Этот вариант дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации.

6.2. Технологии обучения на основе дискуссии

I. Подготовка дискуссии.

Выбор дискуссионной темы. Выбор темы всегда проблематичен для организатора дискуссии. Основными критериями выбора являются уместность и удобство для учебного процесса. При этом следует пользоваться такими ориентирами: соответствие темы дидактическим задачам; значение и своевременность темы; подготовленность самого организатора; достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения темы; отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой.

Тема и вопросы дискуссии сообщаются учащимся за 2-3 недели. Тогда же приводится список литературы, по которой они готовятся к дискуссии.

Создание временных групп. Несмотря на несложность организации временных групп, их создание следует планировать заранее. Обычно лишь опытные педагоги позволяют включать во время занятия импровизационное проведение разбивки на группы.

Группы можно комплектовать по жребью, с использованием цветных карточек, по алфавиту и т.п. В группе должно быть не менее 3 и не более 6 человек.

Иногда для лучшего межгруппового общения в каждой из малых групп распределяются основные роли-функции:

«ведущий (организатор)» – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение проблемы, вовлечь в него всех членов группы;

«аналитик» – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;

«протоколист» – фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения обычно именно он выступает перед аудиторией, чтобы представить мнение, позицию своей группы;

«наблюдатель» – в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных критериев.

II. Начало дискуссии.

Заметные затруднения организатора нередко связаны с началом дискуссии. В самом начале участники предупреждаются, что цель дискуссии – не достижение некоей единой и «единственно верной» точки зрения. Учащиеся должны ясно представлять себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Например, можно ввести некоторые правила:

каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;

каждый участник должен иметь возможность высказаться;

каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;

в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивая ярлыки;

выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения ведущего;

повторные выступления могут быть только отсроченными по времени в ходе дискуссии;

недопустима перепалка между участниками и т.д.

Организуя дискуссию, следует обратить внимание на создание благоприятной, психологически комфортной обстановки. Размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого. Обычно это достигается при расположении по кругу.

Важный и необходимый элемент любой дискуссии – вводная часть. Она строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учащихся сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например, краткое предварительное обсуждение вопроса в малых группах (4-6 человек). Можно также использовать заранее подготовленные учащимися выступления с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда ведущий может использовать

краткий предварительный опрос. Можно также применять ряд конкретных приемов введения в дискуссию (ролевая игра, демонстрация видеofilьма, показ иллюстративного материала, инсценировка эпизода, выступление экспертов, стимулирующие вопросы и т.д.). Использование вводных приемов не должно быть длительным по времени. Их надо использовать так, чтобы как можно скорее подвести учащихся к самой дискуссии.

III. Руководство ходом дискуссии.

По ходу дискуссии от ведущего требуется немалое искусство. Его участие не должно сводиться к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. Основное средство в руках ведущего – это использование приемов, побуждающих к активному обсуждению проблем.

Использование вопросов. Здесь важны тип вопросов и их характер.

«Закрытые» вопросы, направленные на выявление истинности или ложности суждения, на развитие умения оперативно анализировать ситуацию и принимать решение. Например, «правда ли, что...», «верно ли, что...» и т.п. Ответ направлен на перебор вариантов между «да» или «нет».

«Открытые» вопросы. В отличие от закрытых они не предполагают краткого однозначного ответа и направлены на выявление новых свойств и качеств интересующих явлений («как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...» и т.д.). Открытые вопросы могут быть простыми (содержать одну конкретную мысль) или сложными (содержать 2-3 вопроса, отвечая на которые в конце можно ответить на общий сложный вопрос).

«Дивергентные», или «эстафетные» вопросы. Эти вопросы не предполагают наличия единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению, создают определенную динамичность в дискуссии. Такие вопросы должны провоцировать оппонента на дополнительную информацию. Так, в основном, обычно следует ответ на вопрос, а затем оппонент сам формулирует новый вопрос или к своему собеседнику или к другим диспутантам.

«Оценочные» вопросы. Они связаны с выработкой учащимся собственной оценки того или иного явления, собственного суждения по данному вопросу.

«Спорные» вопросы. Они не предполагают какого-либо общепринятого, устоявшегося решения, дают особенно широкие возможности для развития творческого мышления и коммуникативных умений, умений подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения. В большинстве своем это вопросы социального характера.

«Зеркальные» вопросы. Это вопросы, где происходит своеобразный переказ оппонентом деталей вопроса. Такой вопрос направлен на развитие умения детализировать информацию, интерпретировать ее близко к авторскому замыслу, вызывать желание продолжить дискуссию.

В авторитетных методических разработках приводятся следующие рекомендации к подбору дискуссионных вопросов:

1. Спорным, дискуссионным является любой вопрос, вызывающий сильные реакции у части населения.

2. Учащимся необходим опыт обращения к дискуссионным темам и вопросам. Их изучение должно быть беспристрастным, разносторонним и должно помочь учащимся развивать умение ориентироваться в такого рода вопросах в будущем.

3. При изучении спорных вопросов недопустима однозначность в принятии решения, следование одной какой-либо доктрине (индоктринация). Целью такого изучения должно быть умение подходить к вопросам с различных сторон.

4. От педагога, проводящего изучение спорного вопроса, требуется хорошая подготовка. Дезинформация учащихся еще хуже, чем отсутствие у них информации.

5. Решение о том, включать ли в обсуждение дискуссионные вопросы, должно основываться на их актуальности, подготовленности и зрелости учащихся, а также образовательных целях и задачах [138, с. 285].

Приемы активизации дискуссии

«Пауза ожидания». Вопросы – не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение,

может остановить его. Поэтому опытные организаторы иногда предпочитают промолчать, используя паузу, чтобы дать учащимся возможность подумать. Такая «мелочь» как продолжительность паузы, которую делает ведущий, ожидая ответа на обращенный к учащемуся вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия участников дискуссии.

Как правило, если ведущий в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу от 3 до 5 секунд, а не одну секунду, картина обучения меняется:

увеличивается продолжительность ответов;

увеличивается число высказываний, которые, хотя и не отвечают на поставленный вопрос, но, тем не менее, демонстрируют отношение участников к обсуждаемой теме;

у выступающих повышается уверенность;

суждения становятся более доказательными;

усиливается взаимодействие между участниками;

учащиеся задают больше вопросов, предлагают больше идей;

расширяется диапазон совместных учебных действий;

возрастает включенность учащихся – «молчунов»;

меняются ожидания организатора, его установки по отношению к возможностям учащихся; большее внимание уделяется отстающим;

повышается разнообразие действий организатора.

Эффект, вызываемый увеличением продолжительности интервала времени между вопросом и ответом, получил название «пауза ожидания». Такие паузы могут быть двух видов: 1) между вопросом ведущего и ответом учащегося; 2) между ответом учащегося и реакцией на него со стороны ведущего. Второй вид паузы в большей степени контролируется самим ведущим.

Таким образом, увеличение длительности обоих видов пауз ожидания приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включенности в обсуждение.

«Парафраз». Моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях необязательно сопровождать вопросами, которые могут

привести к еще большему замешательству. Здесь более уместным будет разъясняющее, информативное (но краткое) высказывание ведущего. К числу часто применяемых относится парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание участника дискуссии. Прием особенно эффективен, когда мысль сформулирована недостаточно ясно.

В случаях, когда высказывания неясны, обычно стоит прямо (но тактично) сказать об этом. Например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду»; «Я не уверен (а), что правильно понимаю тебя»; «Мне не совсем понятно, каким образом то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)».

«Продолжи высказывание». Еще один, часто рекомендуемый прием, направленный на побуждение к высказыванию, – предложение продолжить высказывания на данную тему. Лучше всего формулировать их в косвенной форме: «Эта мысль звучит очень многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее»; «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?».

Плодотворность такого рода побуждений к высказыванию связана с тем, что участник стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства. Безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что педагог выслушает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Приемы обострения дискуссии

«Непонимание». Этот прием побуждает участников многократно проговаривать, уточнять свои идеи, доводы, формулировки. Возможные фразы ведущего: «Я не совсем понимаю, что вы имели в виду»; «Ваше определение не ясно, уточните его, пожалуйста».

«Сомнение». Это прием внесения сомнений относительно высказанных идей. Он позволяет отсеивать слабые, непродуманные высказывания, снимать попытки демагогических выступлений. Возможные фразы ведущего: «Так ли это?»; «Это все?»; «Вы уверены в вашем тезисе?»; «Звучит как-то слабо, бездоказательно».

«Проблематизация». Этот прием состоит в требовании объяснения, обоснования доказательства высказанных утверждений. Обычно при этом приеме повышается продуктивность, основательность высказываний. Возможные фразы ведущего: «Что это все-таки значит?»; «Обоснуйте ваш тезис»; «Почему это так? Объясните нам».

«Альтернатива». Ведущий выдвигает и обосновывает утверждение, противоположное высказанному участниками, акцентируя внимание на возможности другой точки зрения, противоположного подхода. Этот прием тренирует умение разностороннего анализа проблемы.

«Доведение до абсурда». При использовании этого приема ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы.

«Нет-стратегия». В этом приеме ведущий на все утверждения выступающих говорит «нет», не утруждая себя аргументами, доказательствами. Фразы ведущего: «Нет, это не так, всем это ясно»; «Такого не бывает и не может быть»; «Нет. Здесь не о чем говорить».

«Непонимание», «сомнение», «проблематизация» – относительно мягкие приемы, остальные из вышеназванных – жесткие. Жесткие приемы обострения дискуссии – сильные, но опасные способы работы. Они могут вызвать недоброжелательную реакцию, агрессивность. Поэтому, используя их, важно помнить об их крайностях, «колючках».

V. Анализ и оценка дискуссии.

Подведение итогов может осуществляться как в конце, так и по ходу дискуссии. Так, при продолжительном обсуждении есть смысл проводить промежуточное подведение итогов, где суммируется то, что уже обсуждено, делается краткий обзор представленных данных, фактических сведений, анализируется ход обсуждения вопросов и т.п.

Подведение итогов должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений. В конце дискуссии подводится итог, представляющий собой не только и не столько конец размышления над данной

проблемой, сколько момент ориентации в дальнейших размышлениях, отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если, помимо предметного содержания, осмыслению подвергается и сам процесс обсуждения. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексию своей работы в конце дискуссии. Для этого можно обсудить следующие вопросы: «Решила ли групповая дискуссия намеченные задачи?»; «В чем мы не достигли успеха?»; «Отклонялись ли мы от темы?»; «Каждый ли принимал участие в обсуждении?» и т.п.

Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Сам же педагог может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание на такие моменты как: побуждение учащихся к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы и т.п. Анализируя свою деятельность, педагог выделяет те приемы, которые делали дискуссию более эффективной, а также приемы, которые давали обратный эффект – снижали результативность дискуссии.

6.3. Модели учебной дискуссии

При проведении учебных занятий можно использовать различные модели (технологии) дискуссии.

«Спор-диалог»

Дискуссия представляет собой столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, несовместимых друг с другом. Придерживающиеся их учащиеся стремятся выработать общую точку зрения. Такой учебный спор-диалог можно сравнить с достижением консенсуса. Поиск компромиссов (достижение консенсуса) означает свертывание дискуссии ради выработки компромиссной точки зрения, для поиска общего подхода в решении проблемы. Такой спор-диалог иначе называют структурированной дискуссией.

Какая деятельность учащихся входит в структурированный учебный спор-диалог? Прежде всего это актуализация и устное воспроизведение изу-

чаемых сведений из предложенного учебного материала, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с партнерами по дискуссии, выработка общей точки зрения, интеграция имеющихся сведений.

К достоинствам такой модели обучения можно отнести:

более глубокое, по сравнению с обычным, усвоение содержания обучения;

применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях;

выработка более глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам;

развитие творческого мышления;

гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность;

высокая эмоциональная вовлеченность, интерес учащихся в ходе образовательного процесса;

улучшение взаимоотношений между учащимися, повышение уверенности каждого в своих возможностях, собственной самооценки и отношения к обучению в целом.

Организация спора-диалога.

1. Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса (учебной дисциплины), так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора темы также служит возможность (для преподавателя) подготовить две подкрепленные учебными материалами расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. С содержательной стороны это могут быть проблемы экологии, социальной политики, философии, естествознания и др.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждой из двух отраженных в споре-диалоге позиций готовятся следующие материалы:

задачи для каждой группы;

описание последовательности спора-диалога и тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;

характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в ее пользу;

источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога.

I этап. В начале работы педагог делит группу участников на подгруппы по 4 человека. Подгруппы в свою очередь разбиваются на пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на обозначенную тему спора. Причем каждой паре задаются диаметрально противоположные позиции, в соответствии с которыми они будут отстаивать свою точку зрения во время сообщения. Подгруппы лучше создавать разнородные: юноши – девушки, дети из полных и неполных семей и т.п.

II этап. В первый час работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения (позиции). Педагог советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения, представить ее аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т.е. другую пару, входящую в малую группу).

III этап. Во второй час обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы.

IV этап. В третий час продолжается обсуждение, причем задача каждой пары теперь меняется. На протяжении примерно получаса пара должна подобрать аргументы в пользу точки зрения своих оппонентов.

V этап. В течение четвертого часа вся четверка, составляющая данную малую группу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача – совместно подготовить текст сообщения на заданную тему. По ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

По замыслу, учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удастся максимально преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. Разнородность работающих групп лишь усиливает поляризацию точек зрения и вместе с тем, в конечном

итоге, помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

«Проблемная дискуссия с выдвижением проектов»

Этот вариант дискуссии разворачивается в русле проблемного обучения, направленного на развитие видения проблемы, формирование опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Постановка проблемы обычно исходит от ведущего, который и озвучивает конкретную проблему. Дискуссия направлена не столько на общую ориентацию в спектре возможных подходов и их аргументации, сколько на проработку самого содержания каждого из подходов, намеченных при обсуждении.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако ведущий уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия. Главным здесь является выдвижение идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты. Поэтому вначале учащиеся работают индивидуально, записывая все приходящие в голову идеи.

После того, как учащиеся записали свои идеи, ведущий делит их на группы (4-5 человек). Затем дает группам задание выбрать из всех записанных идей одну-две наиболее продуктивные и развить их. Учащиеся в течение 10-15 минут обсуждают идеи в группах, проговаривая подходы к их воплощению. Ведущий наблюдает за работой групп и, когда работа в них закончена, просит перейти к общему обсуждению.

В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник, которого выделила группа. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать емкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп ведущий просит учащихся продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Затем следует общая дискуссия (обычно около 10-15 минут). На этом работа над данной проблемой может быть закончена.

Вместе с тем возможен переход к следующему этапу – воплощению плодотворных идей. Ведущий просит учащихся разделить на новые группы (по интересам) и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены на последующих занятиях либо во внеурочное время.

Важная организационная черта занятия: последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идей), работы в малых группах и, наконец, общего обсуждения. Занятие сочетает в себе проблемную направленность изучаемого содержания и заботу о включенности каждого учащегося в оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

Игра-диспут «Телемост»

Дискуссию можно организовать как имитационную игру, построенную на основе популярных телевизионных передач, – например, таких как «Поединок», «Что? Где? Когда?», «Музыкальный ринг», «Телекурьер», «Времена» и др. Такая игра имеет многоцелевое назначение, так как позволяет обсудить сложные проблемы, приобщиться к освоению культуры дискуссии, к овладению методами формирования общественного (группового, коллективного) мнения.

Ход игры-диспута обусловлен ее тематикой. Например, игра-телемост может быть проведена как встреча представителей разных групп населения или разных специалистов, которым близка данная тематика («Образование», «Социальная политика молодежи», «Безопасность» и пр.).

Участники в начале игры разбиваются на группы. Ведущий формулирует задачу, куда входит выработка позиции группы в отношении означенной проблемы и конкретизации вопросов, которые могут прозвучать на встрече. Каждая группа избирает своего лидера, вместе с лидерами других групп он в дальнейшем организует дискуссию во время «телемоста». Ведущий всей игры может оставить за собой право прерывать «репортаж» для уточнения и корректировки проблем, а также игрового поведения участников.

В конце «телемоста» каждая группа участников после краткого совещания формулирует свою итоговую позицию по означенной проблеме, в которую должна войти и оценка позиции других групп.

Игра завершается анализом обсуждения проблемы и дискуссионной культуры участников.

Дискуссия с элементами дебатов на основе приема «Уголки»

«Уголки» — это совместная обучающая деятельность, которая нацелена на организацию дебатов и использует при этом естественные процессы, происходящие в группе, для выработки аргументов в споре. «Уголки» могут использоваться как активный и эмоциональный способ организации дебатов/дискуссий на темы, вызывающие различные мнения и конфликт двух или более точек зрения.

Организовать «Уголки» достаточно просто. Правила заключаются в отстаивании участниками определенной точки зрения и привлечении действенных аргументов для ее защиты. «Уголки» также поощряют внимательное отношение к тому, что говорят другие, и предусматривают возможность изменить свое мнение, если мысли оппонентов звучат достаточно убедительно. На самом деле именно такая деятельность поощряет учащихся менять свое мнение благодаря тому, что они почерпнули информацию от других людей и чужие мысли и аргументы прозвучали достаточно убедительно.

Чаще прием «Уголки» используется после чтения текста, прослушивания лекции или просмотра фильма на какую-то дискуссионную тему. Существует еще возможность спросить группу, какие наиболее социальные проблемы или вопросы волнуют их в настоящее время, и предложить подискутировать на одну из этих тем. Например, проблема свободных выборов; потепление на Земле, социальная поддержка малоимущих; терроризм; информационные войны и т.д.

Выбрав, таким образом, вопрос или тему для дискуссии, дальше выполняют следующие шаги.

Во-первых, следует объяснить участникам дискуссии, что сейчас им предстоит поразмышлять на определенную тему и в результате этих размышлений прийти к некоему выводу. Например, если выбирается тема «Космодром «Восточный», тогда вы говорите, что им предстоит обсудить плюсы и минусы его строительства.

Если группа не очень хорошо информирована об этом проекте, возможно, будет необходимо кое о чем напомнить. Если требуется краткая стадия мотивации по поводу такого проекта, достаточно будет припомнить несколько «за» и «против», которые фигурируют в средствах массовой информации относительно этого проекта.

Во-вторых, определить, какие точки зрения могут выдвинуть участники семинара по данному вопросу. В примере с космодромом они могут либо выступать в защиту строительства, либо возражать против него, либо не иметь определенного мнения по этому поводу. Важно всегда давать учащимся несколько точек зрения, на выбор. Сформулировать возможные точки зрения ведущий может сам, заранее. Или же участники определяют их непосредственно на занятии, методом «мозговой атаки».

В-третьих, дать участникам задание написать за три минуты некое произведение в защиту своей точки зрения, используя аргументы, которые они сочтут наиболее убедительными и привлекательными.

В-четвертых, когда они закончат писать, одним участникам, которые поддерживают первую точку зрения (допустим, это могла быть позиция тех, кто ратует за космодром), предложить пройти в один угол аудитории. Те же, кто поддерживает вторую позицию (допустим, это те, кто возражает против космодрома), идут в другой угол комнаты. Те, кто не имеет выраженного мнения по этому поводу, могут собраться в центре или в третьем углу. Если существует еще какая-то четвертая точка зрения, это группа также должна найти для себя место в помещении.

В-пятых, в течение следующих пяти минут члены каждой группы должны обменяться друг с другом своими записями, обсудить вслух все аргументы,

которые они выдвинули в защиту своей точки зрения. Кроме того, группа должна выбрать представителя, который будет озвучивать точку зрения группы в формальных дебатах.

В-шестых, пригласить участников к дебатам, предложив сторонам заявить свою точку зрения и привести главные доводы. Представители каждой группы делают это поочередно.

В-седьмых. Как только формальное начало дебатам положено, другие члены группы тоже могут быть привлечены к участию в разговоре. Если группам требуется некий «подталкивающий» момент для того, чтобы они приняли участие в дебатах, можно задать несколько наводящих вопросов. Например, «Почему вы, члены первой группы, не принимаете точку зрения второй группы? В чем вы с ней не согласны?», или «А вы, не имеющие четкого мнения? Что могло бы подвигнуть вас к выбору более определенной точки зрения?», или «Почему вас, вторую группу, не убеждают доводы, приведенные первой группой?»

В-восьмых, если некоторые участники дебатов изменили точку зрения, благодаря только что услышанному, они вправе поменять группу, причем сделать это в любой момент: просто перейти из группы, где они находятся, в группу, с мнением которой они теперь согласны. На самом деле, преподаватель должен поощрять такие переходы. Это возлагает на остальных членов группы дополнительную ответственность, и они постараются подбирать достаточно убедительные аргументы, чтобы не ослаблять группу, а, наоборот, – привлекать наибольшее количество сторонников. Было бы разумно, чтобы участники дебатов делали пометки, фиксировали свои размышления, когда они слушают других и во время общего обсуждения. Это поможет им позже, когда им придется излагать свою точку зрения в письменной форме и затем ее защищать.

В-девятых, как только дискуссия закончилась и все уже окончательно примкнули к тем группам, чью точку зрения они поддерживают, каждой группе предлагается подвести итог, суммировать свою точку зрения и доводы, которые они выдвигают в ее защиту. Затем все участники письменно излагают свою индивидуальную позицию и приводят аргументы в ее поддержку, принимаются во внимание и доводы противоположной стороны.

В-десятых, проводится анализ семинара/дебатов. Для начала как всегда участников просят описать, как они чувствовали себя в процессе этой деятельности. В этом приеме существует несколько шагов. Некоторые из них предусматривают индивидуальную работу, некоторые — только групповую. Участники дискуссии обсуждают, что происходило с ними в течение всего процесса, через различные стадии которого они только что прошли, т.е. в ходе обсуждения пошагово повторяются все стадии работы, проверяется, не осталось ли что-то забытым.

ВОПРОСЫ

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие «дискуссия»?
2. Каковы, с вашей точки зрения, общепедагогические и организационно-методические возможности учебных дискуссий?
3. Приведите примеры учебных или «не учебных» дискуссий, обсуждений из своего опыта (в качестве участника, ведущего, наблюдателя). Какие результаты использования дискуссий вам вспоминаются как наиболее значимые?
4. Какая деятельность учащихся является определяющей, выступает как ориентир для работы по этой модели?
5. Каковы основные шаги (этапы) модели «спор-диалог»? Укажите достоинства использования этой технологической модели.
6. Назовите приемы, которые можно было бы применить, чтобы сделать дискуссию эффективной.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Составьте 10 вопросов (проблем), которые вы могли бы предложить для дискуссии. Укажите в содержании учебного материала бинарные оппозиции, которые можно использовать при изучении конкретной темы (раздела) выбранной вами учебной дисциплины.
2. Составьте план проведения дискуссии (тема, технологическая модель, возраст участников – по выбору).

Список литературы

1. Абрамова, И.Г. Игротехнические приемы (Рекомендации для организации игровых занятий в школе). – СПб.: Изд-во «Образование», 1992.
2. Алексеев, Н.Г., Золотник, Б.А., Громько, Ю.В. Организационно-деятельностная игра: возможности в области применения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 7. – С. 30-35.
3. Альтшуллер, Г.С., Злотин, Б.Л., Зусман, А.В. Теория и практика решения изобретательских задач: Сб. метод. рекомендаций. – Кишинев, 1989.
4. Арутюнов, Ю.С. Методика разработки конкретных ситуаций. – М.: ИПКИР, 1980.
5. Арутюнов, Ю.С., Дера, В.Г. Деловая игра «Мозговая атака» / Методическое пособие. – М.: ИПКИР, 1990.
6. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурный словарь). – Т. 3. – М., 1991.
7. Белавина, И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. – 1993. – № 3.
8. Белавина, И.Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. – 1991. – № 3.
9. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ. – СПб., 1992.
10. Бершадский, М.Е., Гузеев, В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
11. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
12. Боголюбов, В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123-128.
13. Большаков, В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Игры. Упражнения. – СПб., 1996.
14. Борисова, Н.В., Соловьева, А.А. Блиц-игры и нетрадиционные лекции. – М.: ИЦПКПС, 1993.
15. Борисова, Н.В., Соловьева, А.А. Деловая игра «Документ». – М.: ИПКИР, 1992.
16. Борисова, Н.В., Соловьева, А.А. Деловая игра «Конференция». – М.: ИПКИР, 1982.

17. Бугрин, В.П. Технология подготовки и проведения конкретных ситуаций. Обзорная лекция. – М.: ИЦПКПС, 2000.
18. Букатов, В.М. Педагогические тайнства дидактических игр: Учеб.-метод. пособие. – М., 2003.
19. Вакулюк, В., Семенова, Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 101-105.
20. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
21. Вербицкий, А.А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 1983.
22. Виноградова, М.Д., Первин, И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1977.
23. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
24. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – Киев, 1986.
25. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI века) / МО РФ, Челяб.фил. ИПО. – Челябинск, 1993.
26. Головаха, Е.И. Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ. – Киев: Наукова думка, 1979.
27. Груздев, Г., Груздева, В. Педагогическая технология зривистического типа // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 117-121.
28. Гузеев, В.В. Оценка, рейтинг, тест. – М.: Народное образование, 1998 (или см. ж. «Школьные технологии». –1998. – № 3).
29. Гузеев, В.В. Оценочные шкалы в образовательной технологии // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 115-120.
30. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
31. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. (Серия «Системные основания образовательной технологии»).

32. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования // под общ. ред. акад. РАО В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999.
33. Гусинский, Э.Н. Современные образовательные теории: Учеб.-метод. пособие / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М., 2004.
34. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
35. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001.
36. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: Монография. – М.: Прометей, 2013.
37. Дьяченко, В. Как это делается: О методике проведения коллективных учебных занятий // Народное образование. – 1989. – № 6. – С. 46-53.
38. Ершов, П.М. Сочинения: В 3-х т. / отв. ред. В.М. Букатов. – Т. 1: Технология актерского искусства. – М., 1992.
39. Жданов, А. Философия доверия // Учительская газета. – № 29. 11 августа 1992.
40. Журавлев, А.П. Языковые игры на компьютере. – М., 1988.
41. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
42. Зарянова, Ф.В., Казачкова, Т.Б. Работа в группах и парах сменного состава. Варианты деловой игры. Метод. рекомендации. – Л.: ИУУ, 1990.
43. Злотин, Б.Л., Зусман, А.В. Изобретатель пришел на урок. – Кишинев, 1990.
44. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: Учеб пособие: Рек. УМО вузов. – М.: Академия, 2002.
45. Иванов, Г.И. Формулы творчества, или Как научиться изобретать: Кн. для учащихся старш. классов. – М.: Просвещение, 1994.
46. Ильясов, И.И. Система эвристических приемов решения задач. – М., 1992.
47. Казанский, О.А. Игры в самих себя. – М.: Менеджер, 1994.
48. Кайюа, Р. Что такое игра // Курьер ЮНЕСКО. – 1980. – № 2. – С. 6-7.
49. Киппер, Д. Клинические ролевые игры и психодрамы. – М., 1993.
50. Кирнос, Д.М. Индивидуальность и творческое мышление. – М., 1992.
51. Кларин, М.В. Инновации в обучении – метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.

52. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. – М.: Изд-во «Арена», 1994.
53. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 3-22.
54. Клейсон, Д. Компьютерные игры и решение задач // Импакт: наука и общество. – 1984. – № 2. – С. 40-51.
55. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб., 2002.
56. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учеб. пособие. – М.: Директ-Медиа, 2013.
57. Кручинин, В.А. Психология и педагогика высшей школы. Часть 1: учебно-методическое пособие/ Кручинин В.А., Комарова Н.Ф. – Н.Новгород: Нижегородский гос. архитектурно-строительный ун-т, ЭБС АСВ, 2013.
58. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. (Серия «Школа развивающего обучения»). – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003.
59. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
60. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие: Рек. УМО вузов РФ. – М.: Академия, 2001.
61. Левитес, Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии. – М.: Воронеж, 1998.
62. Лук, А.Н. Мышление и творчество. – М., 1976.
63. Майоров, А.Н. Тесты и их виды. Тесты достижений // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 176-189.
64. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма // Пед. соч. – Т. 3. – М., 1984.
65. Маслова, Н.В. Ноосферное образование: технология, методология, методика. – М.: Изд-во «РАЕН», 1998.
66. Методические рекомендации к проведению деловых игр в курсе педагогики / сост. Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Н.В. Седова. – Л.: РГПУ, 1991.
67. Методические рекомендации к проведению деловых игр в педагогике / сост. И.Г. Абрамова; науч.ред. З.И. Васильева. – Л.: Изд-во РГПУ, 1991.
68. Монахов, В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 57-71.
69. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.

70. Мухина, С.А., Соловьева, А.А. Нетрадиционные педагогические технологии обучения. Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2004.
71. Назарова, Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3.
72. Назарова, Т.С., Полат, Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
73. Новожилов, Н.В., Фирсов, М.М. Курсы по выбору: отбор содержания и технологии проведения // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 23-33.
74. Новые взгляды на географическое образование / пер. с англ., под ред. В.П. Максаковского, Л.М. Панчешниковой. – М.: Прогресс, 1986.
75. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие/ Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – Изд. 2-е, стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
76. Образовательный процесс в современной высшей школе. Инновационные технологии обучения: Сб. статей научно-методической конференции/ А.Т. Анисимова [и др.]. – Краснодар: Южный институт менеджмента, 2014.
77. Образовательные технологии многоуровневой подготовки специалистов: Тез. докладов регион. науч.-метод. конф. / отв. ред. Ж.П. Павлова. – Владивосток, 1995.
78. Образцов, П. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования // Вестник высшей школы. – 2003. – № 10. – С. 14-17.
79. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1982.
80. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45-50.
81. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/ И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.
82. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие: рек. УМО / под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – Изд. 2-е, стер. – М.: Академия, 2007.
83. Пахальян, В.Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании: Материалы к организации и проведению учебных занятий. – Саратов: Вузовское образование, 2015.

84. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: «Феникс», 1998.
85. Педагогические технологии: Учеб. пособие: / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под ред. В.С. Кукушина. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Ростов н/Д: Март, 2004.
86. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении. – М.: Просвещение, 1992.
87. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. – М., 1999.
88. Платов, В.Я., Подиновский, В.В., Бельский, А.А. Деловые игры по охране труда в строительстве. – М.: Стройиздат, 1987.
89. Победоносцев, Г. О коллективной деятельности на уроке // Народное образование. – 1988. – № 5. – С. 52-54.
90. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2001.
91. Поляков, С.Д. Технологии воспитания: Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
92. Пономарев, Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
93. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие / Попков В.А., Коржуев А.В. – М.: Академический Проект, 2010.
94. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998.
95. Пряжников, Н.С. Проблемы непрестижных профессий в профориентационной игре «Остров» // Школа и производство. –1989. – № 7. – С. 9-11.
96. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2001.
97. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999.
98. Ракитов, А.И. Информация, наука, технология в глобальных исторических изменениях. – М.: Директ-Медиа, 2014.
99. Роберт, И. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 18-25.
100. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1994.

101. Рябцева, С.Л. Диалог за партой. – М.: Просвещение, 1989.
102. Селевко, Г.К. Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 3-43; Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С. 11-34 (продолжение).
103. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
104. Сергеев, В.Н. Проводятся деловые игры // Вестник высшей школы. – 1986. – № 8. – С. 28.
105. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе. – М.: Логос, 2012.
106. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 148 с.
107. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие: доп. Мин-во обр. РФ / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; ред. В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2008.
108. Слукин, А.Д., Кузнецова, Г.Ф. Деловые игры в учебном процессе // Вестник высшей школы. – 1983. – № 4. – С. 22-23.
109. Соловьева, А.А., Борисова, Н.В. Комплекс деловых игр «Аргументы и контраргументы». Методическое пособие. – М.: ИПКИР, 1989.
110. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005.
111. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
112. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
113. Тихомиров, В. Современные образовательные технологии: мировой опыт и положение дел в России // Вестник высшей школы. – 2002. – № 1. – С. 9-12.
114. Традиционная и современная технология / под ред. В.М. Розина. – М.: ИФ РАН, 1999.
115. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практики проведения. – Изд. 2-е. – М.: МАН ИПТ, 2005.
116. Трайнев, В.А., Трайнев, И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. – М., 2005.

117. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика): Учеб. пособие / ред. В.А. Трайнев. – Изд. 2-е. – М.: Дашков и К, 2008.

118. Фахрутдинова, А.В. Инновационная деятельность образовательных учреждений по организации гражданского воспитания с использованием информационных технологий: зарубежный опыт // Информационные ресурсы в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманит. ун-та, 2011. – С. 67-69.

119. Фахрутдинова, А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности // Ученые записки КГАВМ. – 2012. – Т. 210. – С. 247-252.

120. Харченко, Л.Н. Практико-ориентированные педагогические технологии. Презентация. – М.: Директ-Медиа, 2014.

121. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

122. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

123. Щепкина, Н.К. Современные педагогические технологии в обучении: Учебное пособие. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2005.

124. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – Изд. 2-е, допол. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

125. Эллингтон, Г., Эддинал, Э., Персивал, Ф. Игры: Имитации и социальная значимость науки // Импакт: наука и общество. – 1984. – № 2.

126. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1987.

127. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

128. Block, J.H., Anderson, L.W. Mastery learning in classroom instruction. – N.Y. Lnd., 1975.

129. Bloom, B.S. All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators. – N.Y., St. Louis, San Fransisco etc., 1981.

130. Bloom, Benjamin (Ed). A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Coqnitve Domain. – N.Y.: David Mckay, 1956.

131. Botkin, I.W., Elmandra, M., Malitza, M. No limits to learning. – Oxford, 1979.

132. Bruner, J.S. Toward a theory of instruction. – Cambridge (Mass.), 1966.

133. Clark, L.H., Starr, I.S. Secondary and middle school teaching. – N.Y.; Toronto, 1991.

134. Dewey, J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. – Boston etc., 1933.
135. Dimensions of thinking: A framework curriculum and instruction / Ed. by R.J. Marzano, R.S. Brandt, Carolin Sue. Hughes a.o. – Alexandria (Va), 1989.
136. Ellis, A.R., Fouts, J.T. Research on educational innovations. – Princeton Junction, 1993.
137. Fraenkel, J.R. The contribution of Hilda Taba to social studies education // Jubilee conference Hilda Taba-90. – Tartu, 1992. – P. 30-50.
138. Gall, M.D., Gillett, M. The discussion method in teaching // Theory into Practice. – 1980. – Vol. 19. – № 1.
139. Gronlund, N.E. Measurement and evaluation in teaching. – N.Y.; L., 1978.
140. Johnson, D.W. & Johnson, R. Cooperation and Competition. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
141. Lewy, A. Planning the school curriculum. – Paris, 1977.
142. Mager, R.F. Goal analysis. – Belmont (Cal.), 1972.
143. Ogle, D.M. Developing problem solving through language arts instruction./C.Collins & J.N.Mangieri (Eds.), Teaching thinking: an agenda for the 21st century. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – P. 25-39.
144. Richardson, J. Leading the way to the cooperative school.// School team innovator. December 1996/January 1997. – P. 2-6.
145. Schwab, J.J., Brandwein, P.F. The teaching of science. Cambridge (Mass.), 1962.
146. Smith, I. Teaching with discussions: A review // Educational Technology. – 1978. – Vol. 18. – № 11.
147. Taba, H. Curriculum development: Theory and practice / Under the general editorship of B.Spaulding. – N.Y.; Burlingame, 1962.
148. Taxonomy of educational objectives / Ed. by B.S.Bloom et al. – N.Y., 1967. – Vol. 1-2.

ПРОГРАММА КУРСА**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки
Направление (профиль) «Теория и методика профессионального образования»
Квалификация (степень) Исследователь. Преподаватель-исследователь
Форма обучения очная
Курс 2

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ**Цель дисциплины «Педагогические технологии в современном образовании»:**

усвоение студентами теоретических основ и ознакомление с прикладными аспектами педагогических технологий; формирование педагогических умений на основе знания технологических моделей обучения, их видового разнообразия, применения усвоенного содержания дисциплины в учебных и жизненных ситуациях; воспитание навыков педагогической культуры; выработка у студентов перспективы для самоорганизации личностно-ориентированного обучения и целенаправленного самоформирования профессионализма.

Задачи дисциплины:

усвоение теоретико-практических основ технологизации педагогического процесса; овладение системой знаний в области образовательных технологий; овладение основами организации педагогического процесса с применением образовательных технологий.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (АСПИРАНТУРА)

Дисциплина «Педагогические технологии в современном образовании» входит в базовую вариативную часть, дисциплина по выбору. Индекс по учебному плану Б1.В.ДВ.2.2. Содержание дисциплины отражает базовые педагогические знания и умения для формирования соответствующих компетенций при подготовке к осуществлению педагогической деятельности. Межпредметные связи устанавливаются с дисциплинами «Основы педагогики и психологии высшего образования», «Теория и практика профессионального образования», «Актуальные проблемы педагогики высшей школы». Согласно учебному плану дисциплина читается на втором курсе.

3. КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);

готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8);

способностью определить направления и способы оснащения образовательной работы методическими средствами (ПК-5);

способностью восполнить дефициты информационного и методического оснащения образовательного процесса (ПК-7).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования.

Знать – сущность, содержание и виды педагогических технологий; особенности применения инновационных педагогических технологий в образовательном процессе (ОПК-6, ОПК-8).

Уметь – анализировать образовательные процессы и результаты педагогической деятельности в различных ситуациях; применять на практике современные образовательные технологии, методы и приемы организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся (ПК-5).

Владеть – способами проектирования, реализации, оценивания, и коррекции образовательных технологий (ОПК-8, ПК-7).

4. МАТРИЦА КОМПЕТЕНЦИЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Разделы	Компетенции				Итого Σ – общее количество компетенций
	ОПК-6	ОПК-8	ПК-5	ПК-7	
1. Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки	+		+		2
2. Технологии проектирования педагогического процесса	+	+			2
3. Целеполагание в образовании и технологии его реализации			+	+	2
4. Когнитивные технологии обучения			+	+	2
5. Технологические модели воспроизводящего обучения	+			+	2
6. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров		+	+		2
7. Технологии формирования научно-исследовательских процедур		+		+	2
8. Игровые технологии обучения		+	+		2
9. Дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении		+		+	2

5. СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Общая трудоемкость дисциплины составляет 108 час. (3 з.е.), из них 36 час. аудиторных занятий, 72 час. – самостоятельная работа аспирантов.

№ п/п	Раздел дисциплины	Нед. сем.	Виды учебной работы				Формы текущего контроля	Компетенции
			Лк.	Пр.	Лб.	СР.		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки	1-2	2	2	-	8	Словарь терминов	ОПК-6
2	Технологии проектирования педагогического процесса	3-4	2	2	-	8	Разработка структуры учебного курса	ОПК-6
3	Целеполагание в образовании и технологии его реализации	5-6	2	2	-	8	Составление матрицы учебных целей	ПК-5 ПК-7

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Когнитивные технологии обучения	7-8	2	2	-	8	Технология проведения вида учебного занятия (план-конспект)	ПК-5 ПК-7
5	Технологические модели воспроизводящего обучения	9-10	2	2	-	8	Разработка теста учебных достижений	ПК-7
6	Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров	11-12	2	2	-	8	Описание технологии формирования понятия	ОПК-8
7	Технологии формирования научно-исследовательских процедур	13-14	2	2	-	8	Разработка занятия с использованием технологии обучения исследованию	ОПК-8
8	Игровые технологии обучения	15-16	2	2	-	8	Описание технологии игры или игрового взаимодействия на занятии	ОПК-8
9	Дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении	17-18	2	2		8	Разработка зачетного занятия	ОПК-8
ВСЕГО 108 час. Трудоемкость: 3 з.е.			18	18	-	72	Зачет	

6. СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

6.1. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

№ п/п	Наименование темы (раздела)	Содержание темы (раздела)
1	2	3
1	Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки	Понятие «Педагогическая технология». Соотношение понятий «методика» и «технология», «технология» и «техника». Признаки ПТ. Сущность ПТ. Педагогическая технология как разновидность социальных технологий. Виды педагогических и социально-педагогических технологий. Методологические подходы и классификации педагогических технологий
2	Технологии проектирования педагогического процесса	Сущность технологии проектирования педагогического процесса. Сущность и специфика педагогической задачи. Типы педагогических задач и их характеристика: стратегические задачи, тактические, оперативные, дидактические. Этапы решения педагогической задачи. Проявление профессионализма и мастерства педагога в решении педагогических задач

1	2	3
3	Целеполагание в образовании и технологии его реализации	Проблемы целеполагания в образовании. Таксономии педагогических целей. Области деятельности, охватываемые таксономией: когнитивная, аффективная, психомоторная. Категории учебных целей в когнитивной области. Категории учебных целей в аффективной области. Уровни конкретизации образовательных целей
4	Когнитивные технологии обучения	Типы и виды обучения. Виды лекций и технологии их проведения. Технология проектирования и организации семинара-исследования. Технологии организации учебной деятельности учащихся
5	Технологические модели воспроизводящего обучения	Воспроизводящее обучение в типологии видов обучения. Модель критериально-ориентированного обучения, модель полного усвоения. Конкретизация учебных целей в технологии критериально-ориентированного обучения
6	Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров	Технологические модели формирования познавательных ориентиров: модели формирования понятий, модели формирования индуктивного мышления, модели формирования критического мышления
7	Технологии формирования научно-исследовательских процедур	Технологические модели исследовательского обучения. Уровни исследовательского обучения. Критерии выбора учебных проблем. Способы организации исследовательской ориентации учебного процесса. Практико-ориентированные модели формирования научно-исследовательских процедур: модель научного исследования Дж.Шваба; модель систематического обучения исследованию, «Синектика» и др.
8	Игровые технологии обучения	Место игры в обучении. Содержание и структура игрового взаимодействия в учебном процессе. Игротехнические приемы в организации игрового взаимодействия. Характерные черты дидактической игры. Ролевые учебные игры. Имитационно-моделирующие игры. Деловая игра. Технологии проведения деловых игр. Игровые технологии в сочетании с элементами учебной дискуссии.
9	Игровые и дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении	Понятие «дискуссия». Виды дискуссий. Требования к организации дискуссии. Понятие и характерные черты учебной дискуссии. Дидактические цели и формы дискуссии. Технология организации дискуссии. Приемы обострения дискуссии.

6.2. Практические занятия

Тема 1. Теоретические основы педагогических технологий.

История становления технологического подхода в педагогике.

Понятия «технология», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания».

Сущностные характеристики и признаки педагогической технологии.

Соотношение понятий «методика», «технология» и «техника» в педагогике.

Классификация педагогических технологий.

Тема 2. Технологии проектирования педагогического процесса.

Методологические подходы в проектировании педагогического процесса.

Типы и виды педагогических задач.

Логика решения педагогической задачи.

Этапы анализа педагогической ситуации.

Проектирование педагогической деятельности.

Тема 3. Проблемы и технологии целеполагания в образовании.

Детерминанты целеполагания в образовании.

Типичные ошибки при постановке цели в педагогическом процессе.

Таксономия педагогических целей в когнитивной сфере.

Таксономия педагогических целей в аффективной сфере.

Конкретизация образовательных целей в учебном процессе.

Тема 4. Технологии организации лекционно-семинарской формы обучения

Типы и виды обучения.

Когнитивные технологии обучения.

Виды лекций.

Типы семинарских занятий.

Тема 5. Технологические модели воспроизводящего обучения

Технологическая модель критериально-ориентированного обучения (КОО).

Модель полного усвоения.

Конкретизация учебных целей в модели (КОО).

Тесты учебных достижений и их типология в КОО.

Тема 6. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров

Технологические модели формирования познавательных ориентиров.

Модели формирования понятий.

Модели формирования индуктивного мышления.

Модели формирования критического мышления.

Тема 7. Технологические модели исследовательского обучения.

Исследовательский подход как основа инновационного обучения.

Уровни исследовательского обучения.

Критерии выбора учебных проблем.

Способы организации исследовательской ориентации учебного процесса.

Технология «обучение сообща».

Модель научного исследования Дж.Шваба.

Модель систематического обучения исследованию, «Синектика» и др.

Тема 8. Игровые технологии обучения

Технологии игрового взаимодействия в учебном процессе.

Игротехнические приемы для анализа (диагностики) ситуации и задач.

Виды и технология организации имитационно-моделирующих игр.

Ролевые учебные игры.

Деловые игры: функции, характеристики, технологии проведения.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ).

Тема 9. Дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении

Понятие и характерные черты учебной дискуссии.

Дидактические цели и формы дискуссии.

Технология организации дискуссии.

Приемы обострения дискуссии.

7. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

№ п/п	Раздел (тема) дисциплины	Форма (вид) самостоятельной работы	Трудоемкость в час.
1	Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки	Словарь терминов	8
2	Технологии проектирования педагогического процесса	Разработка структуры учебного курса	8
3	Целеполагание в образовании и технологии его реализации	Составление матрицы учебных целей	8
4	Когнитивные технологии обучения	Технология проведения вида учебного занятия (план-конспект)	8
5	Технологические модели воспроизводящего обучения	Разработка Теста учебных достижений	8
6	Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров	Описание технологии формирования понятия	8
7	Технологии формирования научно-исследовательских процедур	Разработка занятия с использованием технологии обучения исследованию	8
8	Игровые технологии обучения	Описание технологии игры или игрового взаимодействия на занятии	8
9	Игровые и дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении	Разработка зачетного занятия	8
	ИТОГО:		72

Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине:

Образовательный процесс в современной высшей школе. Инновационные технологии обучения [Электронный ресурс]: сборник статей научно-методической конференции/ А.Т. Анисимова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Краснодар: Южный институт менеджмента, 2014. – 162 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/25976>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

Пахальян В.Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании [Электронный ресурс]: материалы к организации и проведению учебных занятий/ Пахальян В.Э. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 278 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/37676>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

8. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:

В процессе преподавания данной учебной дисциплины применяются образовательные технологии: лекции с презентациями, семинары-дискуссии, инновационные технологии, активные и интерактивные формы занятий (деловые и ролевые игры, проектные методики, мозговой штурм, разбор конкретных ситуаций, коммуникативный тренинг и др.). Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет не менее 10 часов аудиторных занятий. Распределение занятий, проводимых в интерактивной форме, отражено в таблице.

№ п/п	Темы	Форма	Вир работы	К-во час
1	Технологии инновационного обучения	ПР.	Структура занятия	2
2	Проблемы и технологии целеполагания в образовании	ЛК.	Анализ программ	2
3	Технологии организации воспроизводящего обучения	ЛК.	Тест учебных достижений	2
4	Игровые технологии обучения	ПР.	Конспект практического занятия	2
5	Дискуссионные технологические модели в воспитании и обучении	ПР.	сценарии проведения занятия	2
<i>Итого:</i>				10

9. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования; описание шкал оценивания, типовые контрольные задания и иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений и навыков, характеризующих этапы формирования компетенций, а также методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений и навыков, отражены в фонде оценочных средств по дисциплине, которые является приложением к рабочей программе.

Текущий контроль успеваемости осуществляется по двум направлениям:

- 1) оценка устных ответов на практических занятиях;
- 2) по факту выполнения аспирантом письменных работ, отдельных тренинговых элементов, участия в проводимых технологиях обучения.

Итоговая аттестация осуществляется в виде зачета на 2 курсе.

Промежуточная аттестация.

Проводится в период сессии. В традиционной форме в виде устного зачета по вопросам.

Критерии оценки зачета

Оценка «ЗАЧТЕНО» ставится в случае, если студент знает основные характеристики данного педагогического объекта или явления; имеет достаточно полное представление об особенностях объекта или явления; для доказательства использует аргументы из научной и методической литературы, примеры из практики. Студент выполнил все задания, выносимые на самостоятельную работу.

Оценка «НЕЗАЧТЕНО» ставится в случае невыполнения заданий, выносимых на самостоятельную работу. Студент имеет недостаточное представление о данном педагогическом объекте или явлении, об их особенностях, не может охарактеризовать данный объект или явление, раскрыть их особенности.

Вопросы к зачету

1. Педагогическая технология: история, понятие.
2. Соотношение технологии и методики, технологии и техники.
3. Основные признаки и существенные характеристики педагогической технологии.
4. Суть, виды и специфика педагогической задачи.
5. Этапы решения педагогической задачи.
6. Проектирование педагогического процесса.
7. Модель полного усвоения.

8. Технология критериально-ориентированного обучения.
9. Информационные коммуникационные педагогические технологии.
10. Кейс-технологии в дистанционном обучении.
11. Технология проблемного обучения.
12. Технология обучения исследованию.
13. Игротехнические приемы в проектировании педагогического процесса.
14. Технология дидактической игры.
15. Ролевые учебные игры.
16. Технология деловой игры.
17. Имитационно-моделирующие неигровые технологии.
18. Технология организации дискуссии: дидактические цели, этапы, формы.

10. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ, ВКЛЮЧАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ АСПИРАНТОВ

Основная литература

Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т. – Электрон.текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/12854>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

Образовательный процесс в современной высшей школе. Инновационные технологии обучения [Электронный ресурс]: сборник статей научно-методической конференции/ А.Т. Анисимова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Краснодар: Южный институт менеджмента, 2014. – 162 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/25976>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

Дополнительная литература

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие/ Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. -2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с. (5 экз.)

Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие: рек. УМО / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 365 с. (10 экз.)

Пахальян В.Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании [Электронный ресурс]: материалы к организации и проведению учебных занятий/ Пахальян В.Э. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 278 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/37676>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Попков В.А., Коржуев А.В. – Электрон. текстовые данные. – М.: Академический Проект, 2010. – 343 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36602>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

Щепкина Н.К. Современные педагогические технологии в обучении: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ Щепкина Н.К. – Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2005. – 200 с.

Профессиональные журналы

Высшее образование сегодня

Психологический журнал

Педагогика. <http://www.elibrary.ru>

Программное обеспечение и Интернет-ресурсы

№	Наименование ресурса	Краткая характеристика
1	http://www.iprbookshop.ru	Электронно-библиотечная система IPRbooks
2	http://www.elibrary.ru	Научная электронная библиотека
3	http://e.lanbook.com/	ЭБС включает как электронные версии книг издательства «Лань», так и коллекции полнотекстовых файлов других издательств

11. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Перечень материально-технического обеспечения включает лекционные аудитории (оборудованные видеопроекторным оборудованием для презентаций, средствами звуковоспроизведения, экраном и имеющие выход в Интернет), помещения для проведения практических занятий (оборудованные учебной мебелью), библиотеку (имеющую рабочие места для студентов, оснащенные компьютерами с доступом к базам данных и сети Интернет), компьютерные классы. В учебном процессе используется необходимый комплект лицензионного программного обеспечения.

Материально-техническая база обеспечивает проведение всех видов дисциплинарной подготовки, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, которые предусмотрены учебным планом и соответствуют действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам.

12. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

Для понимания материала и качественного его усвоения рекомендуется такая последовательность действий:

после прослушивания лекции и окончания учебных занятий, при подготовке к занятиям следующего дня нужно сначала просмотреть и обдумать текст лекции, прослушанной сегодня (10-15 минут);

при подготовке к лекции следующего дня нужно просмотреть текст предыдущей лекции, подумать о том, какая может быть тема следующей лекции (10-15 минут);

в течение недели выбрать время для работы с литературой в библиотеке.

При подготовке к практическим занятиям необходимо сначала прочитать основные понятия и подходы по теме домашнего задания. При выполнении упражнения или задачи нужно сначала понять, что требуется в задаче, какой теоретический материал нужно использовать, наметить план решения задачи.

Рекомендации по работе с литературой.

Теоретический материал курса становится более понятным, когда дополнительно к прослушиванию лекции и изучению конспекта изучаются и книги. Эффективно освоить курс, придерживаясь нескольких учебников и конспекта. Рекомендуется, кроме «заучивания» материала, добиться состояния понимания изучаемой темы дисциплины. С этой целью рекомендуется после изучения очередного параграфа выполнить несколько простых упражнений на данную тему. Кроме того, очень полезно мысленно задать себе следующие вопросы (и попробовать ответить на них): о чем этот параграф, какие новые понятия введены, каков их смысл, что даст это на практике.

Рекомендации по выполнению творческого задания.

Аспирантам предлагается выполнить 8 заданий. Творческое задание выполняется на основе самостоятельного изучения рекомендованной литературы, с целью систематизации, закрепления и расширения теоретических знаний, развития творческих способностей, овла-

дения навыками самостоятельной работы с научной и научно-методической литературой, формирования умений анализировать и отвечать на вопросы, поставленные темой работы, делать выводы на основе проведенного анализа.

Текст излагается логически последовательно, грамотно и разборчиво. Работа обязательно должна иметь титульный лист. На следующем листе приводится оглавление работы. Оно включает в себя название рассматриваемых вопросов. Изложение каждого вопроса необходимо начать с написания заголовка, соответствующего оглавлению, который должен отражать содержание текста. Каждый вопрос задания начинается с нового листа. В тексте не допускается произвольное сокращение слов (кроме общепринятых).

Следующий этап: составление библиографии (перечень использованных источников). В процессе выполнения творческой работы должны быть использованы разнообразные источники, включая справочные издания, периодические издания, Интернет-ресурсы. Вся использованная при написании работы литература не должна быть старше 10 лет.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ АСПИРАНТАМ

1. Проведите конкретизацию учебной цели по усвоению какого-либо понятия, используя категории учебных целей в когнитивной области (см. табл. 3 в пособии Н.К. Щепкиной).

2. Используя приведенную в пособии Н.К. Щепкиной табл. 7, попытайтесь наполнить ее содержанием применительно к какой-либо теме (разделу) выбранной вами учебной дисциплины. Представьте переход от формулировки конкретных целей к постановке тестового задания.

3. Выберите в качестве примера какой-либо вузовский учебный курс и опишите, как могло бы выглядеть его изучение по «Плану Келлера»?

4. Разработайте сценарий учебного занятия на основе технологии «Обучение сообща» с использованием приема ЗИГЗАГ (тема по выбору).

5. Подготовьте структуру лекции с использованием активных методов обучения (тема и вид лекции по выбору).

6. Подготовьте описание ролевой учебной игры для решения конкретной дидактической задачи (тема по выбору) по схеме: цель игры; комплект ролей и рекомендации игрокам; условия и правила игры; сценарий игры (или этапы игры).

7. Составьте 10 вопросов (проблем), которые вы могли бы предложить для дискуссии. Укажите в содержании учебного материала бинарные оппозиции, которые можно использовать при изучении конкретной темы (раздела) выбранной вами учебной дисциплины.

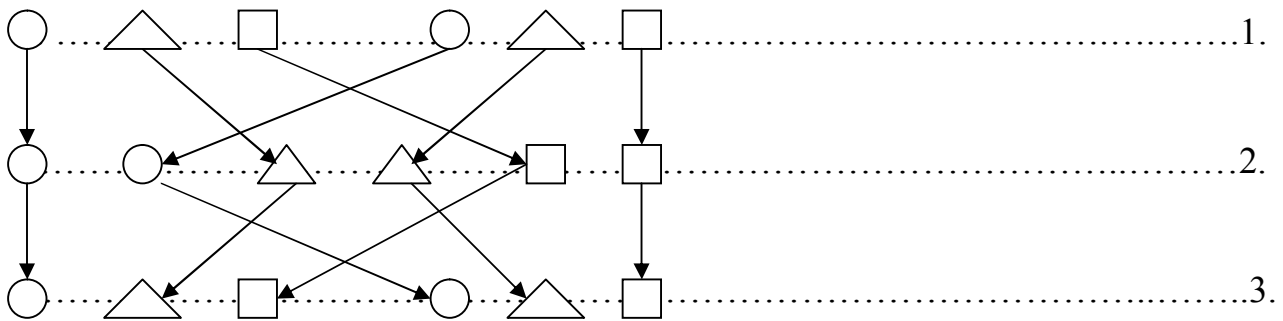
8. Составьте план проведения дискуссии (тема, технологическая модель, возраст участников – по выбору).

Примечание: нумерация таблиц сохранена как в учебном пособии.

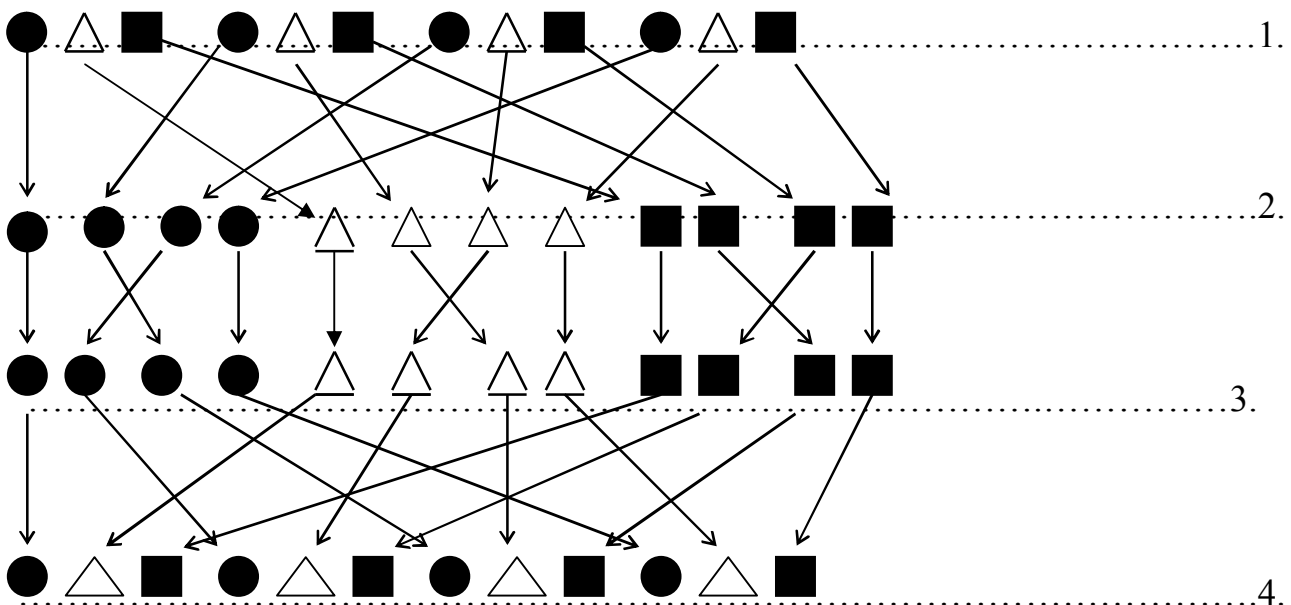
ВАРИАНТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЕМА «ЗИГЗАГ»

ВАРИАНТ 1. «Двойной ЗИГЗАГ»

1. Кооперативные группы (распределение материала)
2. Экспертные группы (изучение и подготовка к обучению)
3. Кооперативные группы (обучение и проверка)



ВАРИАНТ 2. «Тройной ЗИГЗАГ»



1. **Кооперативные группы.** Члены группы встречаются и каждый получает материал для изучения.
2. **Подготовительные пары.** Встречаются учащиеся с одинаковым материалом для изучения, читают его вместе и сообща готовятся обучать ему товарищей.
3. **Пары для практики.** Встречаются, чтобы отрепетировать и отработать презентацию материала и почерпнуть друг у друга дополнительные идеи.
4. **Кооперативные группы.** Возвращаются в первоначальные группы и члены группы поочередно излагают друг другу изученный ими материал.

**Пример плана Келлера:
«Международная политика в сфере окружающей среды»**

За основу проектирования обучения по «Плану Келлера» взят курс дистанционного обучения по программе Стэнфордского университета IDL 102 «International Environmental politics» (асп. С.В. Кухаренко).

Цель курса: развитие у учащихся критического мышления и формирование осознания глобальных процессов, происходящих в мире.

В курс включено:

еженедельный просмотр двух лекций (английский язык, 120 мин. каждая);

чтение материалов для чтения (русский и английский языки);

еженедельные семинары (английский язык);

еженедельное написание эссе в микрогруппах по 3-4 человека.

ВВЕДЕНИЕ

НЕДЕЛЯ 1

Лекция 1. Введение.

Материалы для чтения:

Mitchell, Ronald B. forthcoming. «Structures, Agents, and Processes in International Environmental Politics». In Handbook of International Relations, eds. Walter Carlsnaes, Thomas Risse, and Beth Simmons.

Т. Миллер. «Жизнь в окружающей среде». В поисках выхода из экологического кризиса, Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.

Глобальная экологическая перспектива – ЮНЕП, 2000.

Map of Russia's Key Environmental Problem Areas.

Задание для эссе.

Глобальное потепление, загрязнение водоемов, обезлесивание, опустынивание и т. д. являются глобальными проблемами в сфере окружающей среды. Определите одну из проблем, которая, по вашему мнению, имеет глобальное значение. Сформулируйте причины ее возникновения и способы ее разрешения. Почему эта проблема важна? Каковы возможные последствия игнорирования этой проблемы?

І. ПОДХОДЫ К ЭКОЛОГИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ

НЕДЕЛЯ 2

Лекция 2. Оценка влияния политических решений.

Материалы для чтения:

Mitchell, Ronald B., and Thomas Bernauer. 1998. «Empirical research on international environmental policy: designing qualitative case studies». *Journal of Environment and Development* 7:1 (March), 4-31.

«Международное сотрудничество Госкомэкологии России с международными организациями». Государственный доклад «О состоянии окружающей природной среды Российской Федерации в 1999 году». – No. 8-10.

Лекция 3. Научный подход.

Материалы для чтения:

Sheila Jasanoff, «Skinning Scientific Cats» in Ken Conca, Michael Albery, and Geoffrey Dabelko, *Green Planet Blues: Environmental Politics from Stockholm to Rio*, 2nd Edition (Boulder: Westview Press, 1995), ch. 15.

Яковец Ю.В. Об устойчивом развитии и экологических циклах// «Экология и жизнь». – 1999. – № 4.

Задание для эссе.

Напишите эссе на ОДНУ из предложенных тем.

1. Большинство аргументов, сделанных по поводу подходов к разрешению экологических проблем, подразумевают каузальные отношения. Например, «государственные институты эффективны при разрешении проблем в сфере окружающей среды, потому что...» Сформулируйте каузальный вопрос, связанный с одной из проблем окружающей среды. Ответьте на него. Укажите причину и следствие в своем ответе. Могут ли быть несколько причин?

2. Роль ученых велика. Они собирают информацию об изменении в окружающей среде, строят теории, проверяют теоретические модели на практике и т.д. Изложите собственные аргументы о роли ученых в сфере окружающей среды. Насколько велико влияние ученых на решения, принимаемые политиками?

НЕДЕЛЯ 3

Лекция 4. Экофилософский и политический подходы.

Материалы для чтения:

Wapner, Paul. 1997. «Environmental Ethics and Global Governance: Engaging the International Liberal Tradition». Global Governance 3:2 (May), 213-231.

Reitan, Eric. 1996. «Deep Ecology and the Irrelevance of Morality». Environmental Ethics 18:4 (Winter), 411-436.

Моисеев Н.Н. Новый глобальный кризис.

Лекция 5. Экономический и правовой подходы.

Материалы для чтения:

Garrett Hardin, «The Tragedy of the Commons» in GPB ch. 03.

Susan J. Buck, «No Tragedy of the Commons» in GPB ch. 04

David Feeny, et al., «The Tragedy of the Commons: Twenty-two Years Later» in GPB ch. 05.

Задание для эссе:

Напишите эссе на ОДНУ из предложенных тем.

1. В экофилософском взгляде на окружающую среду выделяется несколько подходов – «обывательский», «умеренный», «глубокий», экофеминизм и эгоцентризм. Подробно опишите один из подходов. Каковы сильные и слабые стороны этого подхода?

2. Наша Земля воспринимается большей частью как «принадлежащая всем», где каждый имеет право свободно потреблять ресурсы, возвращая обратно отходы. Объясните, почему такой подход часто ведет к трагедии. Приведите пример «трагедии общего» («The Tragedy of Commons»). Каковы возможные решения ситуации «трагедии общего»?

II. ПРОЦЕСС РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

НЕДЕЛЯ 4

Лекция 6. Негосударственные игроки (негосударственные организации и международные корпорации).

Материалы для чтения:

Warner, «Governance in Global Civil Society», in Young (ch. 3)

Общественные организации как катализатор конвенций по окружающей среде: опыт конвенций по озону, проблеме изменения климата и другим проблемам. Центр СИРПАТИП, Казань.

Глученкова, «Гражданское общество и политический процесс (на примере экологического движения)». Перспективы самоуправления и самоорганизации в России / отв. ред. И.А. Бутенко. – М.: МОНФ, 2000.

Лекция 7. Оценка последствий международных договоров.

Mitchell, Ronald B., and Thomas Bernauer. 1998. «Empirical research on international environmental policy: designing qualitative case studies». *Journal of Environment and Development* 7:1 (March), 4-31.

«Международное сотрудничество Госкомэкологии России с международными организациями». Государственный доклад «О состоянии окружающей природной среды Российской Федерации в 1999 году». – No. 8-10.

Задание для эссе.

Напишите эссе на ОДНУ из предложенных тем.

1. Дайте определение негосударственной организации. Приведите пример российской негосударственной организации. Опишите ее цели, ресурсы и тактику.

2. Прокомментируйте следующую цитату, взятую из: Rosenbaum, Walter. 2002. *Environmental Politics and Policy*. CQ Press, Washington, DC., сделайте на нее ссылку, чтобы избежать плагиата.

«Принятие политических решений в сфере защиты окружающей среды относится к наиболее трудным во всех странах, так как требует от политиков сформировать конкретное политическое решение на основе крайне широкого спектра разнообразной информации. От политиков требуется получить и интерпретировать научные, экономические, технические, правовые и политические данные и расставить соответствующие приоритеты между ними при принятии политического решения».

НЕДЕЛЯ 5

Лекция 8. Проблемы теории идентификации.

Материалы для чтения:

Tesh, Sylvia N., and Bruce A. Williams. 1996. «Identity Politics, Disinterested Politics, and Environmental Justice». Polity 18 (Spring), 285-305.

Haas, Peter M. 1989. «Do regimes matter? epistemic communities and Mediterranean pollution control». International Organization 43:3 (Summer), 377-403.

Лекция 9. Теория переговорного процесса.

Материалы для чтения:

Sprinz, Detlef, and Tapani Vaahoranta. 1994. «The interest-based explanation of international environmental policy». International Organization 48:1 (Winter), 77-105.

Взгляд на международную торговлю квотами и совместную реализацию проектов. – М.: Центр эколого-экономических исследований и информации.

Темы для эссе:

Please answer only **ONE** of the following two questions:

1. В сфере защиты окружающей среды существуют различные виды проблем: 1) проблемы, которые существуют и мы знаем о том, что они существуют; 2) проблемы, которые существуют, а мы не знаем об их существовании; 3) проблемы, которых не существует, а мы думаем, что они существуют; 4) про-

блемы, которые существуют, однако имеют преимущества, которые перекрывают негативные последствия, связанные с ними. Для вашего эссе выберите один тип проблем, рассмотрите компоненты этой проблемы и приведите пример.

2. Стратегия переговорного процесса включает несколько компонентов. Среди них: 1) игроки (государственные и негосударственные), 2) условия, в которых проходят переговоры, 3) направленность, глубина и специфика предмета спора, 4) средства реализации, 5) ответ на выполнение условий договора, 6) общая стратегия переговорного процесса. В вашем эссе рассмотрите один или два компонента. Приведите примеры. Почему, по вашему мнению, выбранные вами компоненты наиболее важны?

III. ДОСТИЖЕНИЕ СОГЛАСИЯ СТОРОН И ЭФФЕКТИВНОСТИ СОГЛАШЕНИЯ

НЕДЕЛЯ 6

Лекция 10. Теория достижения соглашения.

Материалы для чтения:

Peterson, «International Organizations and the Implementation of Environmental Regimes», in Young, Ch. 5

Mitchell, Ronald B. forthcoming. «Quantitative Analysis in International Environmental Politics: Toward a Theory of Relative Effectiveness». In *Regime consequences*, eds. Arild Underdal, and Oran Young.

Лекция 11. Эффективность соглашений. Соглашение об ограничении вылова китов, Монреальский протокол.

Материалы для чтения:

Walsh, Virginia. 1999. «Illegal Whaling for Humpbacks by the Soviet Union in the Antarctic, 1947-1972». *Journal of Environment and Development* 8:3 (September), 307-327.

Clapp, Jennifer. 1997. «The Illegal CFC Trade: An Unexpected Wrinkle in the Ozone Protection Regime». International Environmental Affairs 9:4 (Fall), 259-273.

Озоновый кризис и Монреальский протокол.

Темы для эссе:

Please answer only **ONE** of the following two questions:

1. Что заставляет правительство страны выполнять условия договора?

Рассмотрите интересы стран, причины согласия, виды международного контроля. Приведите примеры.

2. Считается, что международные договоры в области защиты окружающей среды должны быть эффективными. Что значит эффективный договор?

Что такое абсолютная эффективность? Что такое относительная эффективность договора? Если один договор более эффективен, чем другой, на счет чего можно отнести его успех? Рассмотрите эти вопросы и приведите свои примеры.

IV. РАЗНОГЛАСИЯ И ПРЕНИЯ В ПОДХОДАХ К РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОБЛЕМ В СФЕРЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НЕДЕЛЯ 7

Лекция 12. Окружающая среда и международная безопасность.

Материалы для чтения:

Thomas Homer-Dixon, «Environmental Scarcities and Violent Conflict: Evidence from Cases», in GPB ch. 29.

Daniel Deudney, «The Case Against Linking Environmental Degradation and National Security», in GPB ch. 31.

Vladimir Kotov, Elena Nikitina, «Ecology: Crisis of Defense Mechanisms», Moscow Carnegie Center.

Лекция 13. Устойчивое развитие.

Материалы для чтения:

Jogo Augusto de Araujo Castro, «Environment and Development: The Case of the Developing Countries», in GPB ch. 02.

Термин «sustainable development», Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации.

Путь Разума.

КОНЦЕПЦИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ, В поисках выхода из экологического кризиса, Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.

Темы для эссе:

1. Аргумент Гомера-Диксона заключается в том, что нехватка природных ресурсов провоцирует острые социальные конфликты. Что такое нехватка природных ресурсов? Назовите три причины нехватки природных ресурсов. Выберите одну из этих причин, попытайтесь доказать, что данная причина наиболее важна, аргументируйте свой ответ.

2. Существуют разные точки зрения касательно устойчивого развития (УР). Некоторые полагают, что устойчивое развитие – это то, к чему нужно стремиться, и что оно осуществимо; другие считают, что к УР следовало бы стремиться, но оно недостижимо; есть и такие, кто считает, что УР невозможно и неосуществимо. Дайте свои аргументы на одну из этих точек зрения. Приведите примеры.

НЕДЕЛЯ 8

Лекция 14. Свободная торговля и окружающая среда.

Материалы для чтения:

Jagdish Bhagwati, “The Case for Free Trade,” in GPB ch. 18.

Herman E. Daly, “The Perils of Free Trade” in GPB ch. 19.

Возможности применения международного опыта развития экологически эффективного бизнеса в Российской Федерации. – М.: Методический Центр Эколайн.

Лекция 15. Всемирный банк и финансирование проектов, направленных на защиту окружающей среды.

Материалы для чтения:

Bruce Rich, «The Emperor's New Clothes: The World Bank and Environmental Reform», in GPB ch. 21.

Темы для эссе:

Please answer only **ONE** of the following two questions:

1. Свободная торговля имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Назовите несколько положительных и отрицательных последствий воздействия свободной торговли на окружающую среду. Определите свою позицию в споре о влиянии свободной торговли на окружающую среду. Подкрепите свои позицию, подробно аргументировав одно или два позитивных (или негативных) последствия свободной торговли.

2. По вашему мнению, структурное регулирование лишь способствует эксплуатации природных ресурсов развивающихся стран развитыми странами и транснациональными корпорациями? Или же оно способствует более эффективному и разумному использованию этих ресурсов? Приведите примеры.

НЕДЕЛЯ 9

Лекция 16. Народонаселение.

Материалы для чтения:

Gita Sen, «Women, Poverty, and Population: Issues for the Concerned Environmentalist», in GPB ch. 34.

Рост народонаселения мира, России. Раздел IV. В поисках выхода из экологического кризиса, Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.

Темы для эссе:

Please answer only **ONE** of the following two questions:

1. Какие факторы побуждают семьи иметь больше детей? Можно регулировать рост населения? Должны ли мы его регулировать? Приведите примеры.

2. В задании на первую неделю вам было необходимо написать об одной из наиболее важных экологических проблем в мире. Теперь, после практически завершенного изучения курса, ваше понимание проблемы могло измениться. Вкратце опишите эту экологическую проблему, основываясь на знаниях, полученном из пройденного курса. Насколько реально решение этой проблемы?

V. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

НЕДЕЛЯ 10

Лекция 17. Будущее глобального управления в сфере природоохраны.

Материалы для чтения:

Young in Young, Ch. 10 (Global Governance: Toward a Theory of Decentralized World Order).

Марченко Юрий Викторович, О РОЛИ И МЕСТЕ ООН В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРИРОДООХРАННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА, *Белорусский журнал международного права и международных отношений.*

Темы для эссе:

1. Каковы обозримые и очевидные последствия глобального изменения климата? Перечислите эти последствия. Какие страны, развитые или развивающиеся, пострадают больше? Почему? Приведите примеры.

2. Существуют различные варианты существования глобального управления в сфере природоохраны. Среди них международные режимы, международные экологические организации и т.д. Каков, по вашему мнению, наиболее эффективный способ глобальной системы защиты окружающей среды?

НЕДЕЛЯ 11. ЭКЗАМЕН

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Теоретические основания педагогических технологий	5
1.1. Педагогические технологии: понятие, сущность, характеристики	5
1.2. Теоретические подходы, парадигмы и поколения педагогических технологий.....	16
1.3. Условия выбора педагогических технологий.....	25
2. Целеполагание в образовании и технологии его реализации	31
2.1. Дидактические основания обобщенных образовательных целей	31
2.2. Построение системы учебных целей на основе их таксономии	40
2.3. Конкретизация образовательных целей в учебном процессе	48
3. Традиционные технологии обучения	54
3.1. Технологии лекционно-семинарского обучения.....	54
3.2. Модель полного усвоения содержания обучения	64
3.3. Технологическая модель критериально-ориентированного обучения.....	69
4. Инновационные технологии обучения.....	77
4.1. Исследовательский подход как основа инновационного обучения	77
4.2. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров.....	82
4.3. Технология «Обучение сообща».....	87
4.4. Технологии формирования научно-исследовательских процедур	93
5. Технологии образования на основе игрового взаимодействия.....	98
5.1. Игровое взаимодействие в учебном процессе	98
5.2. Технология имитационно-моделирующих игр.....	105
5.3. Ролевые учебные игры.....	112
5.4. Деловые игры: функции, характеристики, технологии проведения.....	116
6. Технологии образования на основе дискуссии.....	127
6.1. Учебная дискуссия, ее характерные черты, цели и формы.....	127
6.2. Технологии обучения на основе дискуссии.....	134
6.3. Модели учебной дискуссии.....	141
Список литературы	150
Приложение 1. Рабочая программа курса для аспирантов	159
Приложение 2. Варианты применения приема «Зигзаг»	169
Приложение 3. Пример «Плана Келлера»: «Международная политика в сфере окружающей среды».....	170

Нэилэ Каюмовна Щепкина,

декан факультета социальных наук АмГУ, д-р пед. наук, проф.

Педагогические технологии в образовании. Учебное пособие.

Изд-во АмГУ. Подписано к печати 27.05.16. Формат 60 x 84/16.

Усл. печ. л.10,46. Тираж 100. Заказ 692.

Отпечатано в типографии АмГУ.