

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Г.С. Жукова  
Н.И. Никитина  
Е.В. Комарова**

**Технологии  
профессионально-ориентированного  
обучения**

*Учебное пособие*

Москва  
Издательство  
Российского государственного социального университета  
2012

ББК 74.58я73  
УДК 378(07)  
Ж 86

*Печатается по рекомендации Научно-образовательного и внедрен-  
ческого центра кафедры математики и информатики  
Российского государственного социального университета  
(протокол №6 от 10.07.2012)  
в рамках реализации госзадания №6.6279.2011 от 30.01.2012 г.*

**Рецензенты:**

**О.И. Воленко** - доктор педагогических наук, профессор, МГПИ,  
**С.Н. Вольхин** - доктор педагогических наук, профессор, РГСУ

**Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В.**

**Ж 86** Технологии профессионально-ориентированного обучения:  
учеб. пособие. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.

**ISBN 978-5-7139-1024-2**

В учебном пособии раскрываются сущность, содержание, структура различных видов технологий профессионально-ориентированного обучения; показана взаимосвязь технологий и методов профессионального обучения; особое внимание уделено теоретико-методологическим и содержательно-организационным основам деятельности преподавателя вуза по обеспечению оптимального выбора и методически грамотной реализации технологий профессионально-ориентированного обучения.

Пособие адресовано слушателям дополнительной (к высшему) образовательно-профессиональной программы «Преподаватель высшей школы», обучающимся в магистратуре по направлению «Психолого-педагогическое образование», а также аспирантам, докторантам, преподавателям вузов и колледжей, слушателям системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров, практическим работникам учреждений профессионального образования, и всем тем, кого интересуют вопросы теории и практики реализации технологий профессионально-ориентированного обучения.

ББК 74.58я73  
УДК 378(07)

**ISBN 978-5-7139-1024-2**

© Коллектив авторов, 2012

© Издательство РГСУ, 2012

## Оглавление

<b>Введение</b>	4
<b>Глава I. Теоретико-методологические основы изучения технологий профессионально-ориентированного обучения</b>	7
§1. Дидактико-теоретические основы понятий «обучение» и «профессионально-ориентированное обучение»	7
§2. Характеристика понятий «технология» и «технология профессионально-ориентированного обучения»	10
§3. Соотношение понятий «технология обучения» и «метод обучения»	20
§4. Принципы реализации технологий профессионально-ориентированного обучения	24
§5. Классификация технологий профессионально-ориентированного обучения	31
§6. Выбор, проектирование и реализация технологий обучения	34
§7. Формы теоретической профессионально-ориентированной подготовки	37
§8. Формы практической профессионально-ориентированной подготовки	46
§9. Характеристика самостоятельных внеаудиторных учебных профессионально-ориентированных занятий	53
<b>Глава II. Содержательно-методическое обеспечение реализации в педагогической практике основных видов технологий профессионально-ориентированного обучения</b>	61
§1. Диагностические технологии	61
§2. Технологии учебного диалога	67
§3. Технологии витагенного обучения	68
§4. Игровые технологии	70
§5. Проектные технологии	87
§6. Эвристические технологии обучения	91
§7. Технологии контекстного обучения	100
§8. Кейс-технологии	103
§9. Технология модерации	111
§10. Технологии контрольно-оценочной деятельности	117
§11. Технологии профессионально-ориентированного обучения в системе повышения квалификации, профессиональной переподготовки	125
<b>Заключение</b>	132
<b>Список литературы</b>	135
<b>Приложения</b>	146

## Введение

Создание к началу XXI века целой системы технологий профессионально-ориентированного обучения обусловлено современными потребностями педагогической практики совершенствования качества профессиональной подготовки трудовых резервов в различных учреждениях профессионального образования. Между тем, следует отметить, что учебная дисциплина «Технологии профессионально-ориентированного обучения» является относительно молодой, изучается в отечественной системе подготовки преподавательских кадров около пятнадцати лет. Авторы данного учебного пособия по указанному курсу надеются, что их попытка обобщить и систематизировать информацию по проблеме технологий профессионально-ориентированного обучения оказалась своевременной и полезной для слушателей дополнительной (к высшему) образовательно-профессиональной программы «Преподаватель высшей школы», магистрантов по направлению «Психолого-педагогическое образование», а также для аспирантов, докторантов, преподавателей вузов и колледжей, которых интересуют вопросы теории и практики реализации технологий профессионально-ориентированного обучения

На сегодняшний день проблемы активизации, оптимизации, результативности учебно-познавательной деятельности студентов учреждений профессионального образования являются одними из центральных проблем современной педагогики профессионального образования, а разработка новых технологий профессионально-ориентированного обучения рассматривается как приоритетное направление педагогических и предметно-методических исследований.

Основными дидактическими единицами курса «Технологии профессионально-ориентированного обучения» в соответствии с Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки для получения квалификации «преподаватель высшей школы» являются: а) виды учебной деятельности преподавателя в вузе: технологии проведения лекций, семинаров, практикумов и практики, их общие и частные цели, содержание, методы и средства обучения каждого вида занятий и примеры их реализации; б) методические и технологические проблемы современной дидактики высшей школы (на примере кон-

кретной дисциплины); *в*) основы научно-методической работы в вузе: методы и примеры методической проработки профессионально-ориентированного материала; трансформация, структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, и его моделирование на конкретных примерах; *з*) основы учебно-методической работы: методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач; отбор и структурирование информации на материале конкретной дисциплины; использование различных заданий как инструмента диагностики и метода формирования нового знания по дисциплине; методическая обработка различных примеров предметного материала; влияние содержания конкретных дисциплин на выбор технологии обучения; *д*) способы создания требовательно-доброжелательной обстановки образовательного процесса; *е*) обзор современных образовательных технологий; технологии совместной исследовательской деятельности преподавателя и студентов (конкретная реализация); *ж*) методы и технологии организации самостоятельной работы студентов; цели, методы и приемы оценки качества образования и качества образовательного процесса, методы и технологии анализа учебно-социального состояния студенческой группы; *з*) способы математической обработки результатов учебной работы и психолого-педагогического анализа.

Изучив пособие «Технологии профессионально-ориентированного обучения», слушатели курсовой подготовки и магистранты получают общее представление о научных основах разработки, внедрения и классификации технологий профессионально-ориентированного обучения, о сферах их распространения и особенностях реализации в работе с различными категориями обучающихся в учреждениях профессионального образования. В пособии приведены подробные характеристики и детальные описания содержательно-методического базиса реализации различных видов технологий профессионально-ориентированного обучения. Следует особо подчеркнуть, что одна и та же технология профессионально-ориентированного обучения в «исполнении» различных преподавателей может выглядеть по-разному, т.к. в реальной педагогической практике неизбежно присутствие личностной компоненты преподавателя, особенностей контингента студентов, а также специфики психологического климата в учебной группе.

Материал пособия ориентирован на образование и самообразование

слушателей дополнительной образовательно-профессиональной программы «Преподаватель высшей школы», магистрантов по направлению «Психолого-педагогическое образование» как субъектов профессиональной педагогической деятельности, на овладение ими вариативными технологиями работы, на стимулирование потребности в саморазвитии индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В данном учебном пособии специалист, который ориентирован на преподавательскую деятельность в учреждениях профессионального образования, познакомится лишь с некоторыми из технологий профессионально-ориентированного обучения. Между тем, авторы надеются, что данное пособие поможет будущему молодому преподавателю разобраться в сути технологического подхода к профессионально-образовательному процессу, определить свою педагогическую позицию и повысить свою педагогическую культуру.

При работе с учебно-информационным материалом данного пособия, при изучении особенностей конкретного вида технологии профессионально-ориентированного обучения авторы рекомендуют читателям сосредоточить свое внимание на следующих вопросах:

- в чем заключаются суть и содержательное своеобразие учебного процесса, построенного на основе применения данной технологии профессионально-ориентированного обучения?

- каков способ структурирования содержания учебной информации при реализации данной технологии?

- что является обучающей (дидактической) единицей данной технологии (проект; набор структурно-логических схем; учебный комплект алгоритмов; и т.д.)?

- каковы действия преподавателя при реализации данной технологии профессионально-ориентированного обучения?

- какова деятельность обучающихся и преподавателя при реализации данной технологии профессионально-ориентированного обучения?

Содержанию пособия присущ синтез педагогического, психологического, социологического, юридического, экономического, профессионального подходов к рассматриваемым проблемам разработки, обоснования и реализации технологий профессионально-ориентированного обучения.

## Глава I. Теоретико-методологические основы изучения технологий профессионально-ориентированного обучения

### *§1. Дидактико-теоретические основы понятий «обучение» и «профессионально-ориентированное обучение»*

Понятие «обучение» является предметом исследования такого раздела педагогической науки как дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий и *didasko* – изучающий).

Дидактика – раздел педагогической науки, разрабатывающий проблемы обучения, в частности, проблемы постановки целей, проектирования содержания, методов, средств, организационных форм обучения, контроля и оценки результатов процесса обучения.

Одним из самых сложных вопросов педагогической науки является определение понятия «процесса обучения», поскольку он включает большое количество связей и отношений, множество различных условий и факторов.

В различных научно-педагогических изданиях и толковых словарях «обучение» определяется как:

- целенаправленное взаимодействие преподавателя и обучающегося, в ходе которого решаются задачи образования;
- процесс познания или вид познавательной деятельности;
- целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений;
- последовательно изменяющаяся деятельность учителя и учащихся, направленная на формирование системы знаний, основ научного мировоззрения, трудового и нравственного воспитания, творческой активности, обеспечивающих всестороннее развитие ученика;
- взаимосвязь процессов ***преподавания и учения***.

*Преподавание* – это деятельность педагога, включающая в себя: передачу информации; организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся; оказание помощи при затруднении в процессе учения; стимулирование интереса, самостоятельности и творчества обу-

чающихся; оценку учебных достижений обучающихся. *Целью преподавания* является организация эффективного учения каждого обучающегося в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения.

*Учение* – деятельность обучающегося, предполагающая: освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков; самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценку учебных достижений; осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности. *Целью учения* является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии обучающегося.

Великий немецкий педагог второй половины XIX века Адольф Дистервег писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить».

Преподаватель, излагая в систематизированном виде учебный материал и показывая наиболее целесообразные приемы практической работы, психологически готовит обучаемых к восприятию изучаемого материала, развивает у них познавательный и профессиональный интерес к предмету; совершенствует способности и умение самостоятельно приобретать знания; анализирует работу обучающихся и контролирует усвоение знаний, навыков и умений.

Стержень обучения – познавательная деятельность обучающихся; отражение в их сознании изучаемого материала, творческое использование в практической деятельности соответствующих знаний.

***Функции процесса обучения:*** образовательная, развивающая и воспитательная.

*Образовательная функция* состоит в том, что процесс обучения направлен на формирование системы знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности обучающегося. Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания должны характеризоваться осознанностью, полнотой, системностью, отражать необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам человеческой деятельности. Обучающийся должен уметь оперировать усвоенной системой знаний в учебных и практических ситуациях.

*Развивающая функция* обучения заключается в том, что в процессе



усвоения знаний происходит развитие обучаемого по различным направлениям - развитие речи, мышления, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, сенсорной и двигательной сфер личности.

*Воспитательная функция обучения* состоит в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдать принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение. Воспитывающим фактором является прежде всего содержание образования, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал.

Существует множество подходов к определению *структуры процесса обучения*. Приведем один из вариантов.

1 этап (компонент) обучения – получение информации, постановка учебной задачи перед учащимися и изложение новых знаний или самостоятельная работа учащихся по их приобретению (40% учебного времени).

2 этап (компонент) – освоение информации, закрепление и применение знаний, умений и навыков на практике (40% учебного времени).

3 этап (компонент) – контроль усвоения информации (5–10% учебного времени).

4 этап – коррекция процесса усвоения знаний и формирования умений применять их на практике (10–15% учебного времени).

В педагогической психологии выделяют следующие факторы, которые влияют на результативность и эффективность обучения, продуктивность познавательной деятельности обучающихся:

- тип, характер и сложность решаемых задач;
- психофизиологические и антропометрические характеристики обучающегося;
- организация рабочего места (учебного места);
- организация деятельности, то есть наличие алгоритмов и инструкций деятельности, режим функционирования, учет всех факторов и обстоятельств деятельности;
- санитарно-гигиенические факторы среды обучения;
- факторы мотивации деятельности;

- объективные условия и ситуации учебной деятельности.

В современной дидактике высшей школы выделяют следующие *методологические подходы* к организации *профессионально-ориентированного процесса обучения* в вузе, ссузе:

- *лично-ориентированный подход* (признание уникальности личности каждого студента, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста),

- *социокультурный подход* (развитие «человека культуры» (М.Библер), формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста),

- *деятельностный подход* (формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности),

- *компетентностный подход* (овладение будущим специалистом в период обучения в вузе совокупностью базовых профессионально-личностных компетенций, необходимых и достаточных для достижения цели трудовой деятельности, оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности) – Приложение 1;

- *контекстный подход* (заключается в осуществлении образовательного процесса вуза в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой сфере при решении конкретных профессиональных задач).

## **§2. Характеристика понятий «технология» и «технология профессионально-ориентированного обучения»**

Термин «технология» восходит к двум греческим словам: *techne* – «искусство, мастерство, умение» и *logos* – «наука, учение», что позволяет трактовать технологию как науку или учение о мастерстве, искусстве

практической деятельности.

Еще в середине XIX века понятие «технология» достаточно прочно укоренилось в инженерно-технической и промышленно-производственной сфере, где широко используется и до настоящего времени. В «Голковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля понятие «технология» трактуется во взаимосвязи с понятием «техника»: «Техника – искусство, знание, умения, приемы работы и приложение их к делу. Технология – наука техники» [52, с. 126].

По данным филологов, в педагогическом контексте понятие «технология» (от греч. *technē* – искусство, мастерство, умение; *logos* – учение) впервые было зафиксировано в русском языке в XVIII веке, в работах Федора Поликарпова (1660-1731). Употреблялось для характеристики процесса обучения катехизисному чтению (ученик ищет ответы на вопросы учителя в тексте).

В узком смысле понятие «технология» обычно определяется следующим образом: 1) *совокупность знаний* о способах обработки чего-либо (материалов, изделий и пр.) и методах осуществления каких-либо действий; 2) *совокупность операций*, приемов деятельности, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки чего-либо (материала, изделия и др.).

В широком смысле технологию рассматривают как систему средств организации и упорядочивания целесообразной практической деятельности в соответствии с целью, спецификой, логикой процесса преобразования (трансформации) того или иного объекта [137].

Основными параметрами любой технологии являются:

- четкое и детальное определение конечного результата (процесса, деятельности и т.п.);
- разделение процесса достижения намеченного результата на последовательные, взаимосвязанные этапы;
- поэтапное выполнение конкретных (четко определенных) действий, операций, процедур и т.п.;
- однозначность выполнения действий (процедур, операций), включенных в технологию;
- тиражируемость (воспроизводимость), т.е. возможность использования технологии другим человеком после специального обучения.

Как уже отмечалось выше, в сфере материального производства понятие «технология» утвердилось прочно, ее многовековые традиции не вызывали никаких сомнений со стороны теоретиков и практиков технологизации тех или иных процессов по производству материальных благ, товаров и др.

В 50-60-ые годы XX века в теории и практике социологии, политологии активно стало использоваться понятие «*социальные технологии*» (например, технологии выборных компаний, технологии переписи населения, технологии массовых коммуникаций, технологии дипломатических переговоров и т.п.).

В России словосочетание «социальная технология» появилось в 80-ые годы XX века, в связи с усложнением общественно-политических, социально-экономических отношений в стране и возникновением потребностей в поисках новых подходов в разрешении социальных проблем в обществе.

Большое внимание теоретико-методологическому обоснованию понятия «социальная технология» уделял Н.Г. Стефанов (Болгария). Ученый подчеркивал: «Какими бы сложными ни были социальные процессы, каждый из них поддается технологизации. Реальная проблема не в том, возможно ли в принципе технологизировать социальные процессы, а в том, как это сделать. ... Чем больше усложняются виды человеческой деятельности, тем больше обязательным становится расчленение их на соответствующие этапы и операции. Чтобы деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы и операции, ни порядок и последовательность этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждая деятельность имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования» [174, с. 187].

Таким образом, социальную технологию можно трактовать как специально подготовленную программу деятельности и систему последовательно реализуемых действий, направленных на решение (управление решением) социальной проблемы.

В 50-ые годы XX века в связи с активным использованием в школе (особенно зарубежной) различных технических средств (магнитофонов, проигрывателей, фильмопроекторов и др.) в педагогике утверждается словосочетание «*технологии в образовании*».

В 1966 году в Лондоне была проведена международная конференция по *технологиям обучения* (technology of education).

В 1971 году в СССР впервые опубликовала работа Т.А. Ильиной по «педагогическим технологиям», в частности, по технологиям программированного обучения (Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1971. – № 9; Ильина Т.А. Тема обсуждения – педагогическая технология // Вестник высшей школы. – 1973. – № 11).

С 1995 года в педвузах и педколледжах РФ впервые введены учебные курсы «Педагогические технологии», «Методика и технология работы социального педагога».

В конце XX века сущность понятия «*педагогические технологии*» в зарубежной педагогической науке неоднократно уточнялась. По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, организации функционирования целостного педагогического процесса с учетом специфики человеческих и материально-технических ресурсов в их взаимодействии [Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (Paris, the Sorbonne, May 25 1998)].

Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом образования как единства обучения и воспитания, японский ученый Т. Сакамото писал, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования» [Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999].

В отечественной педагогической литературе в понимании и употреблении термина «*педагогическая технология*» существуют разночтения. Под ней, в частности, понимают:

- проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько) [20];
- процесс регламентации и описания операций по управлению процессом (А.П. Свиридов) [163];
- средства деятельности и соответствующие структурно-функциональные блоки (механизмы), взятые в активном деятельном состоянии, предполагающем органическое сочетание объективированных

средств деятельности, способностей и умений (О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский) [56];

- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, дидактических условий, содержания обучения на основе общей методологии целеопределения, ориентированного на удовлетворение интересов современной политики государства в области высшего профессионального образования в России (Д.В. Чернилевский) [183];

- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин) [148].

Такое разнообразие подходов к пониманию сущности педагогической технологии не случаен. Каждый автор исходит из определенного концептуального подхода к пониманию сущности технологии вообще.

В образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях (по Г.К. Селевко):

1) *Общепедагогический (общедидактический) уровень*: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный педагогический процесс в данном регионе, учебном заведении. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) *Частнометодический (предметный) уровень*: совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской педагога (методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) *Локальный уровень*: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитания отдельных личностных качеств, технология самостоятельной работы и др.) [164].

Основными структурными составляющими педагогической технологии являются:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения (воспитания):
  - цели обучения (воспитания) – общие и конкретные;
  - содержание учебного материала (воспитательного материала);
- в) процессуальная часть – технологический процесс:
  - организация учебного (воспитательного) процесса;
  - методы и формы деятельности обучающихся (воспитанников);
  - методы и формы работы педагога;
  - диагностика результативности педагогического процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным ниже следующим методологическим требованиям.

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

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

*Управляемость* предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения (воспитания), поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

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

*Воспроизводимость* подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами целостного педагогического процесса.

Г.К. Селевко выделяет в «педагогической технологии» три аспекта:

- *научный аспект:* педагогические технологии – часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и

методы обучения, проектирует педагогические процессы;

- *процессуально-описательный аспект*: разработка, обоснование описания (алгоритма) процесса, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- *процессуально-действенный аспект*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

В последнее время в научный оборот прочно вошли понятия «*социально-педагогические технологии*», «*технология социальной педагогики*», «*технология социально-педагогической деятельности*». Социальная педагогика, как самостоятельный институт в России сформировался с 1991 года одновременно и во взаимосвязи с социальной работой. Для России начала 90-х годов характерно введение этих институтов по опыту зарубежных стран, где социальная педагогика рассматривается как часть социальной работы. В этих условиях, теоретические концепции социальных технологий из области социальной работы активно переносятся на социальную педагогику.

Под *технологией социально-педагогической работы* понимают систему строго последовательных действий профессионала, нацеленных на решение определенной социально-педагогической задачи, проблемы. Социально-педагогической технологии присущи характерные свойства социальных и педагогических технологий.

Социально-педагогические технологии представляют систему упорядочивающих практическую деятельность специалиста императивов (узаконенных требований, алгоритмов действий, инструктивных предписаний). Вместе с тем нужная последовательность даже самых результативных действий не может гарантировать сто процентной эффективности в достижении цели (результата) профессиональной социально-педагогической деятельности. Социально-педагогические действия осуществляются в конкретных социальных условиях, через посредство различных социальных институтов и организаций, конкретными людьми. Человек – многофакторная система, заранее предсказать эффект того или иного влияния на него часто просто невозможно.

В отечественной педагогической литературе в понимании и употреблении терминов «*технология обучения*», «*образовательная технология*» также существуют разночтения. Заметим, что выше рассмотренное понятие «педагогическая технология» шире понятий «технология обу-



чения», «образовательная технология», т.к. составной частью педагогический технологий еще являются и воспитательные технологии (технологии воспитательной работы).

В современной научно-педагогической литературе технология обучения трактуется как:

а) продуманная во всех деталях *модель* педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя (В.М. Монахов);

б) дидактическая *система*, включающая четкое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата в динамично изменяющихся условиях образовательного процесса, критерии оптимального обучения для данных конкретных условий (В.В. Гузеев);

в) *алгоритмическое описание* процесса достижения планируемых результатов обучения и *содержательная техника* реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

Основными структурными составляющими технологии обучения являются:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения:
  - цели обучения (общие и конкретные);
  - содержание учебного материала;
  - в) процессуальная часть (этапность технологического процесса):
    - организация (организационные приемы) учебного процесса;
    - методы и формы деятельности обучающихся;
    - методы и формы деятельности педагога;
- в) диагностика результативности процесса обучения.

По мнению В.В. Гузеева, технологический подход к профессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля во многом не полон и его существенными уязвимыми моментами являются: недооценка индивидуально-уникальных свойств и особенностей личности обучающегося; недостаточное внимание к специфике мотивации учебной деятельности конкретного обучающегося; ориентация на обучение репродуктивного типа, связанная с общим тяготением к

воспроизводимости учебного процесса.

Для преодоления этих уязвимых моментов при реализации системы образовательных технологий профессиональной подготовки специалистов социального профиля необходимо учитывать следующие принципиальные позиции индивидуально-ориентированного дидактического процесса:

- развитие личности будущего специалиста социального профиля происходит *целостно*, в единстве разума и чувств, духовного и физического;
- характер профессионального обучения для каждого человека *индивидуально своеобразен*;
- для каждого студента значим *собственный* мир восприятия окружающей действительности; этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;
- человек относится к окружающей действительности (в том числе и к сущности профессиональной деятельности) сквозь призму *собственного восприятия и понимания*;
- студент стремится к профессионально-личностному самопознанию, обладает внутренней потребностью и способностью к саморазвитию;
- профессиональное обучение осуществляется посредством активной проектно-исследовательской (эвристической) учебно-профессиональной деятельности студента;
- человек лучше всего обучается в обстановке поддержки, фасилитации профессионально-личностного роста, а не формального руководства преподавателями-наставниками;
- внешняя оценка профессионально-личностного самоизменения весьма существенна для студента.

*Технологию профессионально-ориентированного обучения* следует рассматривать как совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя. Данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации процесса профессионально-ориентированного обучения. В основе любой технологии обучения (в том числе и технологии профессионально-ориентированного обучения) всегда лежит определенная психологическая/педагогическая теория

(или комплекс теорий) усвоения знаний.

В целом же *технология профессионально-ориентированного обучения* можно рассматривать как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и обучающихся по проектированию, организации и проведению учебного процесса профессионально-ориентированной направленности с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающего (преподавателя) и обучающегося (студента, слушателя курсовой подготовки). Данная технология должна гарантировать достижение поставленных целей профессиональной подготовки будущего специалиста (выпускника вуза, ссуза).

Основой технологии обучения служит *оперативная обратная связь*, которая пронизывает весь учебный процесс, определяя характер педагогических воздействий на обучающегося.

Для принятия решения о выборе технологии обучения преподавателю необходимо четко определить:

- цель профессиональной деятельности в конкретной ситуации;
- условия ее реализации;
- особенности, возможности объекта педагогической деятельности;
- особенности места реализации цели;
- возможности по времени для реализации цели;
- возможные формы реализации;
- особенности, возможности субъекта педагогической деятельности.

Показателями *технологичности деятельности* профессорско-преподавательского состава вуза можно считать:

- четкое представление о *цели* преподавательской деятельности в конкретной ситуации;
- опознание последовательности шагов на пути к цели;
- осознание преподавателем себя, своей личности в качестве «особого педагогического инструмента»;
- профессиональные гарантии «запуска» и эффективного действия педагогических средств;
- количественная и качественная определенность профессиональных действий преподавателя;
- точное соблюдение «технологического цикла».

### §3. Соотношение понятий «технология обучения» и «метод обучения»

В научно-педагогической литературе до сих пор идет дискуссия в части поиска ответа на вопрос: «Существует ли принципиальное отличие между «методикой профессионально-ориентированного обучения» и «технологией профессионально-ориентированного обучения»?».

Методика работы педагога (учителя, преподавателя) имеет дело с классами типичных ситуаций (например, ситуации контроля знаний, ситуация формирования конкретных учебных умений по определенному алгоритму и др.). Для каждого класса типичных ситуаций методика нарабатывает определенный комплекс педагогических приемов, средств, вариантов решения проблемы и выявляет условия их эффективного применения.

Великий немецкий педагог Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841) считал, что любая методика дает одновременно и больше, и меньше, чем требуется для конкретной педагогической ситуации. Методика содержит многое, что для отдельной ситуации излишне, и в то же время не указывает, как поступить педагогу в конкретном случае.

Многие ученые считают, что составной частью технологии обучения является *система методов* обучения [4; 18; 20; 32; 39; 47; 56; 62; 84; 102; 104; 115; 165 и др.]. Именно правильный выбор конкретных методов реализации технологии обучения обеспечивает успешное решение профессиональной задачи, стоящих перед педагогом. К настоящему времени накоплен достаточно обширный научный материал, раскрывающий сущность методов обучения.

*Метод обучения* (от греч. *metodos* – путь к чему-либо) – это упорядоченное взаимодействие педагога и учащихся, направленное на достижение заданной конкретной цели обучения.

*Классификация методов обучения* – это упорядоченная по определенному признаку их система. Учитывая, что *оснований классификации* может быть много, то существует несколько разновидностей классификаций методов обучения. Рассмотрим сущность наиболее известных классификаций методов обучения.

1. Основа классификации – *активность ученика в процессе обучения*.

Группы методов обучения:

а) пассивные методы обучения (лекция, рассказ учителя, просмотр видеофильма и др.);

б) активные (лабораторные работы, практикумы, контрольные работы и др.)

2. Основа классификации – *последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения.*

Выделяют следующие методы:

- методы приобретения знаний (лекции, работа с научными публикациями, просмотр и анализ видеоматериалов и др.);

- методы формирования умений и навыков (упражнения, самостоятельная работа, выполнение творческих заданий и др.);

- методы применения знаний (практикумы, выполнение проектных заданий; курсовых и дипломных работ);

- методы закрепления знаний (ученические конференции, работа со специализированными компьютерными программами и др.);

- методы контроля и проверки знаний, умений, навыков (тестирование, контрольные работы, зачеты, экзамены).

3. Основа классификации – *источник знаний.* Таких источников три:

- слово (*словесные методы обучения*: «устное слово» – методы обучения: рассказ, лекция, беседа; «письменное слово» - методы обучения: работа с книгой, с Интернет-материалами и др.),

- наглядность (*наглядные методы обучения* – экскурсии, просмотр видеофильмов и др.),

- практика (*практические методы обучения* – лабораторные работы, практикумы и др.).

4. Основа классификации – характер *познавательной деятельности* обучающегося, уровень его самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения. В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный метод;

- репродуктивный метод;

- проблемный метод;

- частично-поисковый (эвристический) метод;

- исследовательский метод.

Данная классификация получила поддержку и распространение

среди педагогов-практиков.

Наиболее сложно реализовать эвристический метод обучения, который выражается в следующих его характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;

- педагог организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;

- учащиеся под руководством педагога самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

*Выбор методов обучения зависит:*

- от ведущих установок дидактики в конкретном историческом временном интервале;

- от особенностей содержания и методов конкретной науки и изучаемого учебного предмета, темы;

- от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору обще-дидактических методов;

- от цели, задач и содержания материала конкретного учебного занятия;

- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;

- от возрастных особенностей студентов; от уровня их реальных познавательных возможностей;

- от уровня подготовленности студентов (образованности, воспитанности и развития);

- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;

- от возможностей и особенности преподавателя, уровня его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных и профессиональных качеств.

Так, например, когда на передний план выдвигается задача приобретения учащимися новых знаний, педагог решает вопрос, будет ли он в данном случае сам излагать эти знания; организует ли он их приобретение учащимися путем самостоятельной работы. В первом случае может понадобиться подготовка студентов к слушанию изложения преподава-

теля, и тогда он дает студентам задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе самого изложения преподаватель может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). При этом, излагая новый материал, преподаватель систематически обращается и к тому материалу, который учащиеся получили в своей предварительной самостоятельной работе. Изложение преподавателя сопровождается демонстрацией натуральных объектов, их изображений, опытами, экспериментами и т.п. Студенты при этом делают те или иные записи, графики, схемы и др. Совокупность этих промежуточных решений и составляет одно целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

В целом же, резюмируя материалы данного параграфа, можно утверждать, что методика профессионально-ориентированного обучения предоставляет преподавателю более широкий диапазон выбора индивидуально-предпочитаемых приемов, средств, способов, техник реализации им функций преподавательской деятельности, чем технологии. В свою очередь, технологии профессионально-ориентированного обучения предъявляют к процессуально-организационному аспекту деятельности преподавателя более «жесткие», стандартизированные (формализованные) требования, которые зафиксированы в содержательно-структурном базисе конкретной технологии.

В каждой конкретной ситуации профессионального обучения перед преподавателем стоит проблема – как обеспечить оптимальность и эффективность решения профессионально-обучающей задачи. Надо уметь выбрать именно ту технологию профессионально-ориентированного обучения, которая в данной ситуации наиболее целесообразна, и, главное, – обеспечить высокую действенность ее реализации в работе с определенной учебной группой студентов или индивидуально с конкретным студентом. Однако ни одна технология профессионально-ориентированного обучения не дает гарантии успеха – обязательно нужно искусство, профессионально-педагогическое мастерство преподавателя, чтобы добиться необходимого результата в сложнейшей системе взаимодействия с обучающимися в учреждении профессионального образования.

#### **§4. Принципы реализации технологий профессионально-ориентированного обучения**

Принципы обучения осмысливаются и разрабатываются в педагогической науке на протяжении нескольких веков. Их основоположником считается великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). Вслед за Я.А. Коменским принципы обучения обогащали классики западноевропейской и отечественной педагогики. Естественно, что развитие принципов обучения, в том числе и профессионально-ориентированного активно продолжается и в современной педагогике.

Дословный перевод слова «принцип» (от лат. *principium*) означает – первоначало, основа, определяющее данное явление. Нередко понятие «принцип» отождествляется с правилом. Принцип является родовым понятием, т.е. более общим, а правило – видовым, т.е. более частным.

Под принципом понимается основное, исходное начало (положение), более или менее общее для данного явления. Каждый принцип предъявляет обязательные требования и правила к теоретическим обоснованиям и практической деятельности педагога. В этом плане принцип выполняет нормативно-регулятивную функцию.

*Принципы обучения* – требования, которые должны реализовываться при организации образовательного, в том числе и профессионально-ориентированного, процесса.

##### ***Принцип природосообразности.***

*Истоки принципа.* Суть данного принципа впервые раскрыл в своих работах Я.А. Коменский. Он рассматривал развитие обучающегося как индивида во взаимодействии с природным и социальным окружением. Важность данного принципа обучения признавали многие педагоги. Так, например, И.Г. Песталоцци (1746-1827) писал: «Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал большую часть своих зрелых лет, ... есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода» [25, с. 68].

*Сущность принципа.* Человек является природным существом и развивается по законам природы, в том числе и социальной природы. Это означает, что при определенных условиях может иметь место соответствующая направленность, динамика развития и воспитания кон-



кретного человека. Отношение к человеку должно быть как к природному существу, а точнее, социально-природному. Человека можно развивать, совершенствовать только с учетом его природных возможностей. В противном случае его можно только деформировать, разрушить.

К основным требованиям принципа следует отнести:

- знание педагогом законов и закономерностей развития и воспитания человека и умение строить в соответствии с ними всю педагогическую деятельность;

- знание и учет педагогом не только возрастных, половых, индивидуальных особенностей обучающегося, но и его перспективных возможностей;

- постановка цели педагогической работы и выбор средства их достижения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся, а также с учетом динамики их изменения.

#### ***Принцип индивидуального подхода в обучении.***

*Сущность принципа.* В основе принципа лежит принятие человека таким, каков он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, возможностями, достоинствами и недостатками. В работе с конкретным обучающимся необходим особый подход, свои способы и свои методики педагогической деятельности. Реализация требований принципа индивидуального подхода обеспечивается учетом следующих рекомендаций:

- началу педагогической работы с обучающимся (группой обучающихся) предшествует познание педагогом его (их) особенностей. Этому способствует начальная (первичная) диагностика, стремление педагога наиболее полно познать индивидуальные особенности учащихся. Особое значение имеет личный опыт преподавателя, его способность при первой встрече максимально полно и адекватно оценить своеобразие обучающихся и строить свою деятельность на основе познаваемых индивидуальных особенностей;

- в процессе обучения учитывать всю совокупность факторов, которые влияют на состояния обучающихся, динамику их изменения в процессе работы с ними. Уметь проявлять возможную гибкость в этой работе с учетом изменяющегося состояния учащихся и потребностей конкретной деятельности;

- в процессе обучения создавать наиболее комфортные условия для обучающегося в процессе педагогической работы с ним, направляя

его целесообразное самопроявление и самореализацию.

**Принцип гуманизма.** Понятие «гуманизм» (от лат. *humanus* – человеческий) означает систему взглядов, признающих ценность каждого человека как личности, его право на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья.

*Сущность принципа* гуманизма в педагогике высшей школы означает приоритет ценности личности каждого обучающегося, создание условий для защиты и обеспечения его прав, развития и воспитания, оказания ему помощи в жизненном самоопределении, интеграции в общество.

**Принцип взаимосвязи профессионализма и результативности обучающей деятельности педагога (учителя, преподавателя).**

*Истоки принципа.* С давних времен известно, что действенность педагогической деятельности (обучающей, воспитывающей) зависит от мастерства и авторитетности педагога. Чем выше профессионализм педагога, тем выше его способность выбирать оптимальный вариант педагогической деятельности и обеспечивать его квалифицированную реализацию. Данный принцип диктует необходимость учета *профессиональной подготовленности* и накопленного опыта профессиональной деятельности преподавателя. Профессиональная подготовленность определяется уровнем компетентности и внутренней потребностью преподавателя реализовать себя в педагогической деятельности в конкретных условиях целостного учебно-воспитательного процесса.

Основные требования принципа:

- молодой специалист, не имеющий опыта преподавательской работы, как правило, нуждается в корректной помощи и поддержке в процессе приобретения данного опыта и профессиональной самореализации;

- в административно-управленческой работе со специалистами, имеющими опыт педагогической преподавательской деятельности, необходим индивидуальный подход, стимулирующий самообразование и ответственное отношение к профессиональной деятельности.

Рассмотрим **основные принципы реализации технологий профессионально-ориентированного обучения.**

*Принцип научности* отражает взаимосвязь содержания профессионально-ориентированного обучения с современным научным знанием. Данный принцип требует, чтобы содержание обучения знакомило

обучающихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что обучающийся овладел элементами научного поиска, методами науки, способами научной организации учебного труда.

*Принцип систематичности и последовательности* в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям обучающихся. Данный принцип предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания учебного материала, так и логический взаимосвязанной структурно-этапной организации процесса обучения.

*Принцип воспитывающего характера обучения* направлен на формирование в процессе профессионально-ориентированного обучения социально важных качеств личности будущего специалиста (воспитание в учебном процессе целеустремленности, дисциплинированности, настойчивости, аккуратности и др.). Также данный принцип предполагает, что в процессе реализации технологий профессионально-ориентированного обучения воспитываются профессионально важные качества личности будущего молодого специалиста. Принцип воспитывающего характера обучения направлен также на создание в процессе реализации профессионально-ориентированных технологий условий, которые формируют основы профессиональной, деонтологической культуры будущего молодого специалиста (выпускника вуза, ссуза).

*Принцип развивающего характера обучения* направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности обучающегося (развитие интеллектуальной, эмоциональной, волевой, поведенческой сфер личности; в частности, развитие умений и навыков самоконтроля, саморегуляции эмоционального состояния и поведенческих реакций). Данный принцип предполагает развитие профессионального мышления будущего специалиста, развитие его кругозора и эрудированности.

*Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности* обучающихся при стимулирующей (активизирующей, руководящей) роли преподавателя. В Древней Греции учителя говорили: «Никого ничему нельзя научить, можно лишь помочь научиться чему-либо». В странах Древнего Востока была популярна фраза: «Можно подвести верблюда к водопою, но нельзя заставить его напиться. Можно

подвести ученика к морю знаний, но сможет ли он впитать в себя хотя бы каплю?». Данный принцип особенно актуален в современной дидактической системе, т.к. обучение эффективно лишь тогда, когда обучающиеся осознанно проявляют учебно-познавательную активность. Это выражается в том, что учащиеся проявляют интерес к знаниям, осознают цели своего учения, планируют и организуют свою учебно-познавательную работу, умеют себя контролировать и проверить, ставят проблемы и умеют искать их решения.

*Принцип наглядности* означает, что эффективность профессионально-ориентированного обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Принцип наглядности обучения сформулировал еще в 17 веке чешский педагог Ян Амос Коменский в своей книге «Великая дидактика». В процессе обучения ученику надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать – через это вести к знанию.

*Принцип доступности* обучения требует учета особенностей психовозрастного развития обучающихся, анализа учебного материала с точки зрения реальных возможностей обучающихся по его усвоению, такой организации обучения, чтобы обучающиеся не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

*Принцип прочности* результатов профессионально-ориентированного обучения требует, чтобы знания надолго закреплялись в памяти обучающихся, стали бы частью их сознания, основой мировоззрения, основой профессионально-целесообразного поведения.

*Принцип связи обучения с жизнью* предусматривает, чтобы процесс профессионально-ориентированного обучения стимулировал обучающихся использовать полученные знания в решении практических задач в различных сферах жизнедеятельности (в частности, в периоды практики, волонтерской работы, стажировки); учил анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды, в том числе и на реалии профессиональной деятельности.

*Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы* означает, что преподаватель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения: лекции, семинары, экскурсии, практикумы, а также различные способы взаимодействия обучающихся в учебном процессе: инди-

видуальную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах и др.

*Принцип опережающего обучения* призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что преподаватель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

*Принцип визуальной опоры* предполагает внедрение в образовательный профессионально-ориентированный процесс опорных конспектов, специальных дидактических чертежей и рисунков, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, обучающиеся овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала. С опорными конспектами можно работать по прямой аналогии (в этом случае учащиеся получают готовый опорный конспект и по нему готовятся к следующему занятию). Работая по косвенной аналогии, преподаватель предлагает обучающимся осмыслить опорный конспект таким образом, чтобы самостоятельно воспроизвести его дома и соответственно подготовиться к следующему занятию. Работая по творческой аналогии, преподаватель разъясняет обучающимся системный характер изучаемого материала и предлагает им самостоятельно создать опорный конспект. Переход от одной из указанных форм работы к другой осуществляется постепенно. Время подобного перехода невозможно программировать заранее, т.к. оно зависит от психовозрастных и познавательных особенностей обучающихся, характера их подготовки, уровня интеллектуального развития и т. д.

*Принцип обучения на высшем уровне трудностей* предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучающиеся работают на определенном пределе их умственных возможностей. Еще в XIX веке великий русский педагог К.Д. Ушинский, сравнивая развитие интеллекта с физическим развитием человека, предупреждал, что без постоянно-

го напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает обучающихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности сочетается с принципом доступности. И, конечно, при этом важна профилактика переутомления обучающихся.

*Принцип конгруэнтности* предусматривает соответствие содержательно-технологического и научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса вуза, ссуза сути формируемой профессиональной компетентности будущего специалиста. Данный принцип предполагает, что в содержании, технологии, формах организации профессионально-ориентированного обучения будут отражены все необходимые теоретические и профессионально-прикладные аспекты будущей профессиональной деятельности выпускников вуза, ссуза.

*Принцип ситуативности* предполагает отбор ситуаций профессиональной деятельности будущих специалистов, в которых необходимо проявление тех или иных профессиональных компетенций, и организацию учебного процесса на основе анализа конкретных ситуаций трудовой деятельности.

*Принцип прогностичности (футуристичности)* предполагает учет перспектив развития и модернизации высшего образования в контексте эволюции различных видов профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех принципов профессионально-ориентированного обучения.

По мнению авторов данного учебного пособия, для практики реализации в вузе, ссузе технологий профессионально-ориентированного обучения особого внимания заслуживает система принципов, разработанная учеными США в рамках такой научной отрасли, как нейропедагогика (Приложение 2).

## **§5. Классификация технологий профессионально-ориентированного обучения**

*Классификация* (от лат. *classis* – разряд, класс + *facio* – делаю) – это система соподчиненных понятий (классов, объектов) какой-либо области знания или деятельности человека, используемая как средство для установления связей между этими понятиями или классами объектов. Роль классификации в познании чрезвычайно велика. Она позволяет систематизировать исследуемые объекты по определенным основаниям с учетом качественных характеристик каждого из них.

*Основа (основание)* классификации технологий обучения – это те качественные характеристики, которые позволяют систематизировать технологии применительно к решению ведущих (основных) проблем объекта с учетом целей технологий и особенностей их практического применения в реальной профессионально-образовательной практике.

В наиболее обобщенном виде все известные на сегодняшний день в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко [164; 165]. Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

*По философской основе* выделяют следующие педагогические технологии:

- материалистические и идеалистические,
- диалектические и метафизические,
- научные (сциентистские) и религиозные,
- гуманистические и антигуманные,
- антропософские и теософские,
- прагматические и экзистенциалистские,
- свободного воспитания и принуждения.

*По уровню применения* в реальной педагогической практике выделяются следующие технологии:

- общепедагогические,
- частнометодические (предметные),
- локальные технологии.

*По ведущему фактору психического развития обучающегося*, на

котором базируется технология:

- биогенные технологии,
- социогенные технологии,
- психогенные технологии.

Следует заметить, что в современной педагогике принято считать, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным. Однако в реальной педагогической практике не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо фактор развития личности; как правило, педагогическая технология всегда комплексна.

Наиболее существенными основаниями для классификации технологий обучения являются: тип технологии; ее назначение; объект применения; субъект применения; место применения; способ реализации; степень новизны и др.

**Тип технологии.** Данное основание классификации позволяет выделить общие и частные технологии.

*Общие технологии* – это те, которые ориентированы на общий цикл педагогической работы с обучаемым по выявлению его педагогической проблемы в сфере обучения и ее разрешению (например, технологии развития алгоритмического, логического мышления обучаемого; технологии обучения установлению причинно-следственных связей и др.).

*Частные технологии* – это те, которые направлены на решение определенной частной дидактической цели, задачи.

**Назначение технологии.** В соответствии с данным основанием классификации технологии могут иметь:

*направленное целевое назначение* – технологии развития (например, технологии развития профессионально-коммуникативных умений и навыков); педагогической коррекции (например, технологии ликвидации «пробелов» в знаниях); технологии профориентационной работы со студентами младших курсов; технологии управления учебно-исследовательской деятельностью студентов и др.;

*комплексное назначение* – технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей (например, технологии фор-



мирования и развития самообразовательной культуры обучающихся).

**Объект применения.** Данное основание позволяет выделить технологии обучения в зависимости от характеристики объекта деятельности:

*возрастная технология* – объект обучения студент юношеского возраста, взрослый обучающийся в системе повышения квалификации;

*социальная технология* – обучение студентов, военнослужащих, безработных на курсах профессиональной переподготовки;

*личностная технология* (то характерное для объекта обучения, что обуславливает специфику педагогической работы с ним) – например, технологии обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, технологии обучения одаренных студентов и др.;

*количественная технология* – отдельная личность (технологии индивидуального обучения), группа (технологии группового обучения).

**Субъект применения.** Данное основание позволяет выделить технологию обучения в зависимости от индивидуальных возможностей специалиста (преподавателя):

*уровень профессионализма преподавателя* – начинающий, имеющий опыт работы, высококвалифицированный специалист;

*специализация преподавателя* – по работе с определенной возрастной группой, по дисциплинам общекультурной подготовки, специально-профессиональной и др.

**Место применения.** Критерий по данному основанию позволяет классифицировать технологии обучения в зависимости от того, в каких условиях наиболее целесообразно, оптимально их применение. В качестве места применения технологий обучения выступают: образовательное учреждение; специализированные центры; производственные учреждения и организации и др.

**Способ реализации.** Критерий по данному основанию направлен на выделение технологий обучения в зависимости от способа достижения цели (используемые основные методы, средства практического применения). Как правило, это один (ведущий, базовый) или несколько (определенная совокупность) методов, используемых в технологии. То есть критерием по данному основанию выступает ос-

новой способ достижения цели реализации технологии – ведущий метод (*игровые технологии, тренинговые технологии, консультативные технологии* и др.); совокупность основных методов; авторские методики и др.

По *степени новизны* различают *традиционные* (технологии прошлого опыта) и *инновационные* (принципиально новые) технологии.

По *преобладающей деятельности* в профессиональной работе преподавателя различают информационно-лекционные, коррекционные технологии, консультативные, игровые, психотерапевтические технологии, технологии проектирования, проведения тренингов, моделирования, экспертизы, управления и т.д.

По *направленности на преобразование окружающей обучающегося среды* выделяют так называемые *средовые* технологии: технологии профилактики и разрешения конфликтных ситуаций, технологии развития стрессоустойчивости будущих специалистов и т.д.

По *предметной среде* выделяют технологии профессионально-ориентированного обучения гуманитарным, естественным, техническим и др. дисциплинам.

### ***§6. Выбор, проектирование и реализация технологий обучения***

Процесс разработки конкретной технологии профессионально-ориентированного обучения можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания профессионально-ориентированного обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие умения, навыки, профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе изучения (освоения) проектируемого учебного материала;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель профессионального обучения;
- разработка этапов и последовательности действий по реализа-

ции технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

В каждой конкретной ситуации педагогической деятельности перед преподавателем стоит проблема: как обеспечить оптимальность и эффективность реализации технологии обучения. Надо уметь выбрать именно ту технологию, которая в данной ситуации наиболее целесообразна и, главное, обеспечить высокую действенность ее реализации в работе со студентом, группой обучающихся.

*По своей сущности* процесс реализации технологии обучения – это целенаправленная последовательность действий специалиста (субъекта), обеспечивающая наиболее оптимальное достижение определенной педагогической цели в обучении, профессиональной подготовке объекта (обучающегося).

*По содержанию* процесс реализации технологии обучения проявляется в его структурных компонентах, каждый из которых выполняет определенное функциональное назначение и качественно-количественное решение.

Ведущим компонентом, определяющим содержание и направленность педагогического процесса реализации технологии обучения, выступает ее *объект (обучающийся)*. А поскольку объектом, также как и субъектом процесса реализации технологии обучения, является человек, то ему тоже присущи индивидуальные особенности, возможности, социальные проблемы и др.

Технология обучения, выбранная для реализации в конкретной ситуации профессиональной подготовки в вузе (ссузе), ориентирована на достижение определенной (прогнозируемой) *цели*. Каждая цель нуждается в решении определенного круга *задач* и предполагает конкретное *содержание* деятельности преподавателя по ее достижению.

Наиболее важной и ответственной является деятельность субъекта (преподавателя) на этапах выбора целевой технологии и ее практической реализации.

Среди особенностей деятельности преподавателя на этапе выбора целевой технологии наиболее существенными являются:

а) уровень профессионализма специалиста;

б) особенности объекта и его педагогические проблемы в сфере обучения, познавательной деятельности, которые требуют решения с помощью специалистов; специфика самой технологии обучения и условий ее практической реализации; профессиональная компетенция по каждому этапу деятельности специалиста, его личный опыт преподавательской, научно-педагогической работы с определенной категорией людей по решению соответствующих педагогических проблем обучения; мотивация деятельности специалиста; стиль его профессиональной деятельности.

В целом же выбор технологии профессионально-ориентированного обучения в вузе зависит от:

- особенностей содержания конкретной науки и изучаемого учебного предмета, темы;
- возрастных особенностей студентов (в частности, очная, заочная форма обучения);
- уровня реальных познавательных возможностей студентов;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- цели, задач и содержания материала конкретного занятия;
- возможностей и особенности преподавателя, его личных и профессиональных качеств, уровня его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства;
- материально-технической оснащенности вуза, наличия оборудования, наглядных пособий, специальных технических средств

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Раскройте историю возникновения понятия «технология», охарактеризуйте сферу его применимости.
2. В чем сущность понятия «социальная технология»?
3. Раскройте сущность и содержание понятия «педагогическая технология».
4. Раскройте сущность и содержание понятий «технология обучения» и «технология профессионально-ориентированного обучения».
5. Назовите и охарактеризуйте основные группы методов обучения.

## **§7. Формы теоретической профессионально-ориентированной подготовки**

### ***7.1. Лекция, ее структура, методы и технологии проведения***

В истории педагогики считается, что лекция, как форма обучения, возникла в начале XV века [25] и долгое время была почти единственным способом обучения, передачи знаний, так как в те времена книга была редкостью. Но и в настоящее время в информационном постиндустриальном обществе лекция остается одной из основных форм профессионально-ориентированного обучения в вузах, ссузах, в системе повышения квалификации.

*Лекция* как организационная форма обучения представляет собой особую логическую конструкцию учебного процесса. Как правило, преподаватель на протяжении всего лекционного учебного занятия сообщает учебный материал, а студенты его активно воспринимают. Благодаря тому, что материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме, лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации.

Лекция – явление многогранное. Преподавателю в процессе подготовки к лекции необходимо учитывать и продумывать: *а)* особенности ее содержания и специфику композиции учебного материала; *б)* подбор примеров и иллюстраций, которые конкретизируют теоретические положения; *в)* методические приемы, используемые в ходе лекции; *г)* оформление записей в ходе лекции, использование мультимедиа, фрагментов учебных фильмов, демонстрации пособий и др.; *д)* расчет времени на отдельные и взаимосвязанные составляющие лекции; *е)* особенности контингента слушателей; *ж)* приемы активизации их учебно-познавательной деятельности; *з)* связь с предыдущим материалом; *и)* основные вопросы, которые могут быть заданы аудитории для проверки понимания, запоминания учебного материала; *к)* подбор литературы для самостоятельной работы по тематике лекции.

Лекция как форма устного изложения не может быть заменена зачитыванием готового текста, магнитофоном, телепередачей, радиотрансляцией. Живая, эмоционально и интонационно выразительная речь

преподавателя непосредственно воздействует на формирование знаний.

Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес к учебному материалу.

*Дидактическими целями* лекций являются: сообщение новых знаний, систематизация и обобщение накопленных, формирование на их основе идейных взглядов, убеждений, мировоззрения, развитие познавательных и профессиональных интересов. Преподаватель, мастерски читающий лекцию, увлекает студентов, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к учебному предмету, стремление постоянно пополнять знания.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают следующие *типы лекций*: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная.

*Вводная лекция* открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции четко и ярко показывается теоретическое и прикладное значение предмета, его связь с другими предметами, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста.

*Установочная лекция* (используется, как правило, в очно-заочном и заочном обучении) сохраняет все особенности вводной, однако имеет и свою специфику. Данная лекция знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, а также содержит программный материал, самостоятельное изучение которого представляет для студентов трудность (наиболее сложные, узловые вопросы). Установочная лекция должна детально ознакомить обучаемых с организацией самостоятельной работы, с особенностями выполнения контрольных заданий.

*Текущая лекция* служит для систематического изложения учебного материала предмета.

*Заключительная лекция* завершает изучение всего учебного программного материала. На ней ранее изученное обобщается на более высокой теоретической основе, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки. Особое внимание уделяется специфике самостоятельной работы обучающихся в предэкзаменационный период.

*Обзорная лекция* содержит краткую, в значительной мере обобщенную информацию об определенных однородных (близких по содержанию) программных вопросах. Эти лекции, чаще всего, используются

на завершающих этапах обучения (например, перед государственными экзаменами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

Структура лекций в основном складывается из трех элементов.

Во вступлении кратко формулируется тема, сообщается план и задачи, перечисляется литература к лекции; показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы.

В основной части всесторонне раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития, формируется вывод.

В заключительной части подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формируются общие выводы, излагаются рекомендации по выполнению самостоятельной работы. Даются ответы на вопросы.

В зависимости от способа проведения можно выделить следующие виды лекций.

*Информационная* (используется объяснительно-иллюстративный метод изложения). Лекция-информация – один из самых распространенных в педагогической практике традиционных типов лекций в высшей школе.

*Проблемная лекция* предполагает изложение материала через проблемность вопросов, задач или ситуаций. При этом процесс познания учебно-программного материала происходит обучающимися в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем в процессе анализа и сравнения различных точек зрения, подходов к решению изучаемой проблемы и т. д.

*Лекция-визуализация* предполагает визуальную подачу учебного материала на основе применения мультимедиа, а также краткие теоретические, методические комментарии преподавателя к содержанию демонстрируемых визуальных материалов.

*Лекция-диалог* (бинарная лекция) предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например, ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.

*Лекция-провокация* (лекция с заранее запланированными ошибками) рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному кон-

тролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

*Лекция-конференция* проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов и слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует с привлечением слушателей основные выводы.

*Лекция-консультация* предполагает изложение материала по типу «вопросы – ответы» или «вопросы – ответы – дискуссия – подведение итогов».

Выделяются также и другие типы лекций:

- *по содержанию*: академические и популярные лекции;
- *по общим целям*: учебные, воспитывающие, развивающие;
- *по воздействию*: на интеллектуальную сферу на уровне понимания, на мировоззренческую сферу на уровне убеждений; на эмоциональную сферу и др.

Задача преподавателя – сделать каждую лекцию научно-достоверной, убедительной, понятной, запоминающийся. Конспект каждой лекции должен содержать:

- тему (точную формулировку);
- цель и задачи;
- список литературы обязательной и дополнительной;
- текст содержания учебного материала (с выделением основного и второстепенного);
- задания для самостоятельной работы;
- возможно включение в конспект лекции вопросов, которые активизируют внимание аудитории.

Этапы подготовки лекции:

- изучение программы и учебников;
- составление списков литературы;
- изучение литературы, отбор материала и его стилистическая правка;
- выбор типа композиции изложения лекционного материала;
- написание плана или конспекта, выделение в нем главного и четкое структурирование текста;



- подбор иллюстративного материала (схем, таблиц, произведений изобразительного или музыкального искусства, рисунков и отрывков из художественной литературы, фотографий, аудио- и видеоматериалов, других технических средств обучения).

Для начинающего преподавателя в процессе подготовки к лекции возможны следующие формы продумывания подачи лекционного материала: продумывание интонационно-выразительного голосовое оформления (с точки зрения педагогической психологии); продумывание мимики и жестов (невербальных средств подачи лекционного материала); репетирование (перед зеркалом, с использованием видеозаписи) с хронометрированием времени всей лекции и отдельных ее частей.

Начинающему преподавателю рекомендуется соблюдать следующие организационные и методические моменты чтения лекции.

До начала лекции:

- проверить состояние аудитории (наличие света, чистой доски и мела, чистоты и свежести воздуха, мебели, кафедры, указки, достаточного количества рабочих мест для обучающихся и др.);
- написать на доске (спроецировать с помощью мультимедиа) тему, план, литературу, термины и т.д.;
- подготовить раздаточные материалы;
- разместить наглядные пособия и технические средства обучения.

В начале лекции:

- устно сообщить тему и мотивировать ее значение;
- четко выделить цель и задачи лекции;
- дать возможность обучающимся записать тему, план и литературу (с аннотациями и заданиями).

При чтении лекции необходимо учесть ряд правил:

- поддерживать высокий научный уровень излагаемой информации;
- обеспечивать доказательность и достоверность высказываемых суждений;
- ясно и точно излагать мысли и активизировать мышление слушателей;
- выделить интонационно каждый вопрос;
- в каждом вопросе вычленять главное (для запоминания) и вто-

ростепенное (для иллюстрации), трудное и простое (изложить его значимо);

- четко проговаривать термины, расшифровывать и записывать их на доске;
- доводить каждую истину до каждого обучающегося, избегать нудного тона, заунывности, равнодушия;
- уметь устанавливать контакт со слушателями, чувствовать и понимать реакцию аудитории;
- уметь приводить конкретные примеры практического применения излагаемого теоретического материала, желательно четко сформулировать профессионально-прикладное значение содержания лекции;
- использовать обратную связь в системе «лектор – аудитория», желательно, после каждого изложенного раздела, вопроса.

## ***7.2. Активные формы профессионально-ориентированного обучения***

*Семинар* как активная организационная форма профессионально-ориентированного обучения представляет собой особое звено целостного образовательного процесса. Отличие семинара от других форм профессионально-ориентированного обучения состоит в том, что он предполагает проявление обучающимися самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, так как в ходе семинара углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой.

*Дидактические цели семинарских занятий:* углубление, систематизация; закрепление знаний, превращение их в убеждения; проверка знаний; привитие умений и навыков самостоятельной работы с различными источниками и видами профессионально-значимой информации; развитие культуры речи, формирование умений аргументировано, доказательно отстаивать свою точку зрения, отвечать на вопросы слушателей, умений слушать других, формулировать и задавать вопросы по обсуждаемой проблеме; формирование умений участвовать в дискуссиях, формулировать обобщающие выводы.

Семинарские занятия тесно связаны с лекциями по изучению

нового учебного материала и самостоятельной работой обучающихся. Учебный материал семинаров не дублирует материал, изложенный преподавателем на лекции, но сохраняет тесную связь с его принципиальными положениями.

Руководящая роль преподавателя в процессе подготовки и проведения семинара проявляется в тщательном планировании самообразовательной учебной работы обучающихся, выделении существенных вопросов для обсуждения, в подборе литературы для самостоятельного изучения, в управлении процессом обсуждения учебного материала.

Вопросы плана семинарского занятия должны охватывать основную материал темы и быть краткими, четкими, понятными всем обучающимся. Их можно формулировать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Как правило, на семинарские занятия выносятся не более 4-6 вопросов.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие **виды семинаров**.

*Семинар-беседа* – наиболее распространенный вид семинарских занятий. Проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и заключением преподавателя, предполагает подготовку к занятиям всех обучающихся по всем вопросам плана семинара, позволяет вовлечь максимум студентов (слушателей) в активное обсуждение темы. Достигается это путем заслушивания развернутого выступления нескольких студентов (слушателей) по конкретным вопросам плана, дополнений других, рецензирования выступлений, постановки проблемных вопросов.

*Семинар-заслушивание и обсуждение докладов и рефератов* предполагает предварительное распределение вопросов между студентами (слушателями) и подготовку ими докладов и рефератов.

*Семинар-диспут* предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме проблемно-диалогического общения участников. Он предполагает активность участников в процессе обсуждения, высокий уровень их осведомленности по обсуждаемой проблематике, прививает умение вести полемику, обсуждать материал, аргументировано защищать свои взгляды и убеждения, ла-

конично и ясно излагать свои мысли.

*Смешанная форма семинара*, на котором сочетаются обсуждение докладов, свободные выступления обучающихся, а также дискуссионные обсуждения.

Педагогическое руководство подготовкой студентов или слушателей курсов повышения квалификации к семинару состоит в том, что преподаватель помогает обучающимся подготовить план выступления, обучает составлению конспектов статьи, показывает, как сделать выписки из текста, найти цитаты для обоснования выводов и утверждений, сформулировать тезисы выступления, наблюдает за самостоятельной работой, консультирует обучающихся по другим вопросам.

*Учебная экскурсия*. Эта организационная форма обучения позволяет изучать различные предметы, явления и процессы на основе их наблюдения в естественных условиях. Экскурсии позволяют преподавателю установить непосредственную и более действенную связь обучения с жизнью. Экскурсии развивают познавательные способности обучаемых (внимание, наблюдательность, мышление, воображение и др.). Как правило, методически грамотно подготовленные и проведенные учебные экскурсии оказывают достаточно сильное воздействие на эмоциональную сферу обучающихся, активизируют их учебно-познавательный интерес и стремление к самообразованию.

Перед экскурсией обучающиеся получают задания, в которых указывается, какие наблюдения должен провести каждый, на какие вопросы следует самостоятельно найти ответы, в какой форме собрать материалы, к какому сроку подготовить отчет об экскурсии.

Важным этапом экскурсии является итоговая беседа (иногда письменная работа), в ходе которой полученная на экскурсии информация включается в общую систему знаний и умений. Обучающимся дают указания по обработке данных экскурсии в соответствии с их заданиями. Они индивидуально или небольшими группами составляют таблицы, готовят наглядные пособия, доклады, краткие отчеты. Материалы экскурсии используют в дальнейшей работе. По результатам учебной экскурсии на семинарском занятии можно провести «круглый стол» или дискуссию.

*Учебная конференция* является такой организационной формой

профессионально-ориентированного обучения, которая обеспечивает педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающихся при их максимальной самостоятельности, активности, инициативы. Конференция, как правило, проводится с несколькими учебными группами и представляет собой особую конструкцию обучения, направленную на расширение, закрепление и совершенствование системы профессионально-ориентированных знаний, умений.

Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора вопросов, в совокупности раскрывающих выбранную тему.

Главным в конференции является свободное, активное, аргументированное обсуждение проблемных вопросов. Конференция по своим особенностям близка семинару и является его развитием, поэтому методика проведения конференций сходна с методикой подготовки и проведения семинаров. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, так как их используют как средство формирования у обучаемых опыта творческой деятельности и предусматривают нарастание трудностей в самом содержании заданий.

*Консультация*, как одна из активных форм профессионально-ориентированного обучения, предполагает вторичный разбор учебного материала, который либо слабо усвоен обучающимися, либо не усвоен совсем. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые обучающимся на зачетах и экзаменах. Основные дидактические цели консультаций: ликвидация пробелов в знаниях обучаемых, оказание им помощи в самостоятельной работе. В процессе проведения консультаций важна активность самих обучающихся и обратная связь с системе «преподаватель – каждый обучающийся».

Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот, и другой вид консультации создают благоприятные условия для индивидуального подхода к обучающимся, ориентируют преподавателя на учет их индивидуально-психологических особенностей, подготовленности к обучению, способности и сил, а также позволяет определить траекторию индивидуальной работы обучающегося в сфере самообразовательной деятельности.

## **§8. Формы практической профессионально-ориентированной подготовки**

*Лабораторное занятие* является одной из практических форм организации профессионально-ориентированного обучения, когда обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько лабораторных работ по определенной тематике, связанной с учебным материалом, изученным на лекционных и семинарских занятиях.

*Основные дидактические цели лабораторных работ:* экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений, экспериментальная проверка формул, расчетов: ознакомление с методикой проведения экспериментов, исследований.

В ходе лабораторных занятий у студентов формируются умения наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследования, пользоваться различными приемами измерений, оформлять результаты в виде таблиц, схем, графиков и т. д. Одновременно у обучающихся формируются профессиональные умения и навыки обращаться с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами при проведении опытов. Однако ведущей дидактической целью лабораторных работ является овладение техникой эксперимента, умением решать практические задачи путем постановки опыта.

*Практическое занятие* – это форма организации учебного процесса, при использовании которой обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько практических работ по определенной системе заданий.

*Дидактическая цель практических работ:* формирование у обучающихся профессиональных умений, а также практических навыков, необходимых для изучения последующих учебных предметов.

Особенно большую роль практические занятия должны играть при изучении специальных профессионально значимых предметов, содержание которых направлено на формирование профессиональных умений.

Содержание практических работ, как правило, включает в себя:

- изучение, анализ, сравнение и обобщение содержания нор-

мативных документов и справочных материалов, анализ производственной документации, выполнение специализированных заданий на основе полученной информации по результатам анализа документации;

- анализ служебно-производственных ситуаций, решение конкретных служебных (производственных, экономических, педагогических и других заданий), принятие управленческих решений;
- решение задач разного рода, расчет и анализ различных показателей, составление и анализ формул, уравнений, реакций, обработка результатов многократных измерений;
- ознакомление с технологическим процессом, разработка технологической документации и др.

Структура проведения практических работ, как правило, включает в себя:

- сообщение темы и цели работ;
- актуализация теоретических знаний, необходимых для рациональной работы с оборудованием, подготовка эксперимента или другая практическая деятельность;
- разработка алгоритма принятия управленческого решения или другой практической деятельности;
- непосредственное проведение экспериментов, разработка документов и других практических работ;
- обобщение и систематизация полученных результатов (в виде таблиц, графиков постановлений, решений и т. п.);
- подведение итогов занятия.

Эффективность лабораторных и практических занятий в значительной степени зависит от того, как проинструктированы обучающиеся о процессе выполнения практических и лабораторных работ; насколько четко составлены методические (или алгоритмические) рекомендации по выполнению системы заданий лабораторных и практических занятий.

*Курсовое проектирование* как одна из форм практической профессионально-ориентированной подготовки применяется, как правило, на заключительном этапе изучения профессионально значимого учебного предмета. Она позволяет применять полученные знания при

решении комплексных профессионально-ориентированных (производственно-технических или других) задач, связанных со сферой трудовой деятельности будущих специалистов.

*Дидактическими целями курсового проектирования* являются: обучение студентов аналитико-информационным умениям по работе с массивами профессионально значимой документации, материалов; углубление, обобщение, систематизация и закрепление знаний по предмету; формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся в сфере практического приложения теоретического материала учебной дисциплины.

*Курсовые проекты*, как правило, выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дисциплин; в процессе их подготовки студенты решают технические, технологические и математические задачи.

*Курсовые работы*, как правило, выполняются по гуманитарным, общепрофессиональным и специальным предметам. В процессе выполнения курсовых работ обучающиеся решают профессионально-ориентированные задачи или задачи учебно-исследовательского характера.

Курсовые проекты и работы выполняются по индивидуальным заданиям, которые носят характер учебно-исследовательской (учебно-профессиональной) задачи. Учебная задача обычно формируется таким образом, чтобы в ней было отражено конкретное профессионально значимое (производственное) содержание.

Студенты в ходе выполнения курсового проекта (работы) учатся проектировать объект (процесс) исследования, овладевают методикой расчетов, учатся пользоваться нормативной, справочной, специальной литературой, периодическими изданиями, технологической и служебной документацией, чертить схемы, чертежи, составлять техническую документацию и т. д.

При выборе учебных предметов, по которым должно быть организовано курсовое проектирование, целесообразно руководствоваться следующими основными условиями: а) предмет должен быть наиболее тесно связан с практической деятельностью будущего специалиста, б) в ходе курсового проектирования должны формироваться ба-



зовые и системные профессиональные знания, умения, компетенции.

Работа над курсовыми работами организуется поэтапно.

На организационном этапе определяется тема курсовой работы, излагаются требования, которых следует придерживаться при ее выполнении, сообщаются исходные данные для курсовой работы, рекомендуется учебная, научная, справочная литература, устанавливаются объемы работы.

Для того чтобы обучаемые правильно распределили свое время на выполнение курсовой работы, составляется график, в котором намечаются дни консультаций и этапы работы.

Курсовое проектирование завершается защитой работ. Анализ курсовых работ позволяет внести коррективы в последующий учебный процесс.

Курсовое проектирование организуют в соответствии с Положением по курсовому проектированию, утвержденному Ученым советом и ректоратом вуза.

***Производственная практика*** является неотъемлемой составной частью и своеобразной формой организации профессионально-ориентированного учебного процесса.

*Дидактические цели производственной практики:* формирование профессиональных умений и навыков в реальных условиях трудовой деятельности будущего специалиста; закрепление, обобщение и систематизация полученных в процессе теоретической подготовки знаний, умений путем их применения в реальной профессиональной деятельности; расширение и углубление системы профессионально значимых знаний, умений, навыков, компетенций, благодаря изучению особенностей и специфики работы конкретных предприятий и учреждений; развитие умений в сфере профессиональных коммуникаций; развитие рефлексивных умений в сфере самоанализа уровня своей профессиональной подготовленности и результатов самостоятельной профессиональной деятельности.

Производственная практика является довольно сложной формой учебного профессионально-ориентированного процесса, как в организационном, так и в содержательно-методическом и технологическом планах, так как для ее осуществления необходимо соединить интересы сферы труда (базы практики) и профессионально-учебного заведе-

ния, приспособить процесс обучения к практическим задачам функционирования конкретного предприятия, организации (базы практики).

Наиболее управляемой формой практического обучения является учебная практика, которая позволяет последовательно поддерживать определенный режим деятельности обучающихся, а овладение практическим опытом профессиональной деятельности осуществлять в результате дидактически целесообразной системы упражнений под контролем преподавателей и руководителей учебной практики или стажировки, назначенного от подразделения базы практики.

Структура производственной практики зависит от содержания практического профессионального обучения и, в конечном счете, должна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, то есть выполнению основных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован специалист согласно квалификационной характеристике.

Результативность и эффективность прохождения обучающимися практики в значительной степени зависит от того, как они заранее проинструктированы о процессе самостоятельного выполнения в реальных условиях труда конкретных видов профессиональных действий; насколько четко составлены методические (или алгоритмические) рекомендации по выполнению системы заданий на базе практики, насколько методически грамотно разработано содержание дневника прохождения практики.

*Дипломное проектирование* является организационной формой, применяемой на завершающем этапе профессионально-ориентированного обучения в вузе, ссузе. Данная форма заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная (аттестационная) комиссия выносит решение о присвоении выпускникам вуза (ссуза) квалификации специалиста.

*Основными дидактическими целями дипломного проектирования являются:*

- расширение, закрепление и систематизация профессионально значимых междисциплинарных знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных профессио-

нально-ориентированных (производственных) задач;

- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования в сфере конкретного вида профессиональной деятельности;
- проверка и определение уровня профессиональной подготовленности выпускников к самостоятельной работе в различных производственных организациях и т.д.

Естественно, что в каждом вузе (ссузе) основные дидактические цели дипломного проектирования будут дополнены своими (специализированными, конкретизированными) с учетом профиля профессионально-образовательного учреждения (инженерно-технического, экономического, военного, социально-гуманитарного, психолого-педагогического и др.).

*Дипломную работу (выпускную квалификационную работу)* следует рассматривать как комплексную самостоятельную учебно-исследовательскую и профессионально-квалификационную работу, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает с помощью научного руководителя. График, как правило, включает в себя основные этапы процесса выполнения выпускной квалификационной работы с указанием контрольных сроков получения задания, сбора материала в период преддипломной практики, выполнения отдельных теоретических и экспериментальных частей работы и представления их на просмотр руководителю (консультантам), предъявления работы на рецензию, даты предзащиты и защиты.

Схематично можно отразить следующие этапы дипломного проектирования:

- определение темы дипломной работы с последующим ее утверждением;
- назначение научного руководителя;
- разработка плана-графика написания дипломной работы (выпускной квалификационной работы);
- накопление, обработка, анализ, систематизация необходимого

теоретического материала;

- проведение экспериментального исследования, экспериментов и т.д.;

- написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы;

- апробация положений исследования в процессе преддипломной практики;

- оформление дипломной работы (выпускной квалификационной работы);

- представление работы на отзыв руководителю и рецензенту;

- предзащита дипломной работы и допуск к защите;

- защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

При раскрытии темы дипломной работы очень важно осмыслить, что было сделано по исследованию данной проблемы в научном и практическом плане, проанализировать имеющиеся документы, литературу, архивные материалы и другие источники.

Специалисты, получающие второе высшее профессиональное образование, а также обучающиеся на базе среднего профессионального образования, выбирают, как правило, темы дипломных работ, связанные со своей профессиональной (служебной) деятельностью. Как правило, они успешно проводят профессионально-ориентированные экспериментальные исследования по избранным проблемам дипломного проектирования, т.к. уже имеют базовый опыт профессиональной деятельности; достаточно хорошо разрабатывают методические рекомендации профессионально-прикладного назначения.

В целом же дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные обучающимися в период профессиональной подготовки знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических служебных задач в период обучения и по его завершении.

### ***§9. Характеристика самостоятельных внеаудиторных учебных профессионально-ориентированных занятий***

Самостоятельная работа обучающихся под непосредственным руководством преподавателя занимает большое место в различных формах организации учебного профессионально-ориентированного процесса (в частности, в процессе выполнения лабораторных и практических работ, в курсовом проектировании и др.).

В дидактике условно выделяют четыре разновидности (вида) самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе профессионально-ориентированного обучения. Каждый из видов отличается спецификой целеполагания и планирования.

Первый вид самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся – постановка цели и планирования предстоящей самостоятельной деятельности обучающийся осуществляет с помощью преподавателя.

Второй вид самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся – только постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется обучающимся самостоятельно.

Третий вид самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся – постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется обучающимся самостоятельно в рамках данного преподавателем задания по конкретной проблематике.

Четвертый вид самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся – работа осуществляется обучающимся по собственной инициативе; он сам, без помощи преподавателя определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет.

*Дидактические цели самостоятельных внеаудиторных занятий:*

- а) закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий; самостоятельное овладение новым профессионально-ориентированным учебным материалом;*
- б) формирование и развитие профессиональных умений;*
- в) формирование и развитие умений и навыков самостоятельного умственного труда, научной организации самообразовательной деятельности;*
- г) развитие самостоятельности, критичности, логичности, аналитичности профессионального мышления;*
- д) развитие культуры самообразовательной дея-*

тельности в профессиональной сфере.

В настоящее время в связи с реализацией в реальной практике функционирования отечественных вузов положений Болонского соглашения роль и значение самообразовательной, самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности обучающихся особенно возрастает.

Важнейшим средством формирования навыков самостоятельной деятельности является выполнение обучающимися различных типов и видов самостоятельных работ. Рассмотрим подробнее виды самостоятельных работ, построенных с учетом внутриспредметных и межпредметных связей изучаемого учебного профессионально-ориентированного материала.

Самостоятельные работы по образцу, требующие переноса известного способа решения в непосредственно аналогичную или отдаленно аналогичную *внутрипредметную ситуацию*. Эти работы выполняются на основе конкретных алгоритмов, ранее продемонстрированных преподавателем и опробованных обучающимся при выполнении предыдущих заданий. Другими словами, речь идет о самостоятельном решении примеров и задач способом, показанным преподавателем или подробно описанном в учебном пособии.

Самостоятельные работы по образцу, требующие переноса известного способа решения задачи в непосредственно аналогичную или отдаленно аналогичную *межпредметную ситуацию*. Эти задания сходны с работами первого вида. Однако для их выполнения требуется знание способов решения задач из смежных учебных дисциплин. Заметим, что все действия обучающегося при выполнении самостоятельных работ по образцу служат только основой для формирования умений планировать собственную познавательную деятельность, базой опыта учебно-познавательной самостоятельности. Этот опыт начинает формироваться только тогда, когда обучающийся выполняет уже не репродуктивные, а *реконструктивно-вариативные* самостоятельные работы на перенос известного способа (с некоторой модификацией) в необычную (нестандартную, нетиповую) внутриспредметную или межпредметную проблемную ситуацию.

Своеобразной формой организации профессионально-ориентированного обучения в вузе (ссузе) являются внеаудиторные самостоятельные занятия студентов по выполнению специализированных домашних заданий (желательно, имеющих профессионально значимый,

профессионально и личностно развивающий характер). Они представляют собой логическое продолжение аудиторных занятий, проводятся по заданию преподавателя, который инструктирует обучающихся и устанавливает сроки выполнения задания. В отличие от других форм организации учебного процесса затраты времени на выполнение этой работы не регламентируются расписанием. Режим и продолжительность работы выбирает сам обучающийся в зависимости от своих способностей и конкретных условий, что требует от него не только умственной, но и организационной самостоятельности.

*Домашняя учебная работа* представляет собой самостоятельную учебную деятельность, которая по своему содержанию дополняет аудиторные занятия и является составной частью целостного цикла профессионально-ориентированного обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений самостоятельно учиться, находить необходимую достоверную информацию из различных источников, определять задачи и средства работы по изучению, осмыслению, усвоению необходимого учебного материала, планировать самообучение.

Также самостоятельное выполнение домашней учебной работы развивает мышление, волю, характер обучающегося. Домашняя работа выполняет и функцию подготовки будущих специалистов к непрерывному образованию. Но главное ее назначение состоит в закреплении знаний и умений, полученных на занятии, отработке навыков, усвоении нового материала.

Основными *дидактическими условиями*, которые определяют успешность домашней работы являются: а) наличие у обучающихся прочно сформированных навыков планирования, организации и реализации содержания самостоятельной работы, б) методически грамотное педагогическое руководство и контроль за выполнением домашних заданий. Последнее требует целесообразного дозирования, ограничения объема домашних заданий, четкой формулировки задач и рекомендаций к выполнению, своевременной проверки и оценки.

Самостоятельные исследовательские работы, построенные с учетом внутрипредметных и особенно межпредметных связей, нацелены прежде всего на развитие опыта учебно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся, они приучают видеть в необычных ситуациях уже известные законы, самостоятельно программировать собственную познавательную деятельность по применению знания в новых

условиях, вскрывать единство фундаментальных теорий и законов природы при различных способах их выражения.

Таковы виды самостоятельных работ, которые лежат в основе обучения теоретическим знаниям и умениям планировать собственную познавательную деятельность, контролировать ее ход.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Каково историческое развитие форм теоретического профессионально-ориентированного обучения.

2. В чем сущность понятия «активные формы профессионально-ориентированного обучения»? Приведите конкретные примеры активных формы организации профессионально-ориентированного обучения и раскройте содержательно-методические особенности каждой из них.

3. Раскройте сущность и содержание понятий «курсовое проектирование», «дипломное проектирование». Приведите характеристику основных этапов работы преподавателя со студентами, которые выполняют курсовую и дипломную работу.

4. Раскройте сущность и содержание различных видов самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов. Приведите примеры различных видов самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов, которые Вы разработали бы как преподаватель конкретной учебной дисциплины.

5. Назовите и охарактеризуйте основные группы методов обучения студентов технологиям исследовательской деятельности.

6. Раскройте сущность и содержание подготовки студентов к прохождению производственной (учебной, преддипломной) практике.

### ***ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ***

*Прочитайте материал о преподавательской деятельности Д.И. Менделеева. Определите специфические особенности его индивидуального стиля преподавательской деятельности (в частности, а процессе проведения лекций, экзаменов). Хотели бы Вы быть студентом Д.И. Менделеева? Какие идеи Д.И. Менделеева актуальны для реализации в современной системе профессионально-ориентированного обучения?*

**Дмитрий Иванович Менделеев (1834-1907)** более 40 лет своей жизни посвятил делу народного образования. Он преподавал в Петербургском университете, Петербургском технологическом институте, Корпусе инженеров путей сообщения, Военно-инженерном училище, Кадетском корпусе, Военно-инженерной академии и на Высших Бестужевских женских курсах.

По мнению ученого, основу общего образования должны составлять три основных предмета - русский язык, математика и естествознание, так как "их сочетание развивает прекрасно, потому что в языке слышна одна сторона мудрости народной, а в математике - мудрости науч-



ной..." (4). Д.И. Менделеев в рапорте на имя директора Ришельевского лицея писал: "Предметы, входящие в состав общего образования, должны обогащать запас знаний в ученике и способствовать к развитию душевных сил. К числу предметов, могущих при обучении принести большое число плодов, принадлежат языкознание и естествознание" (5).

Ученый считал, что главная задача среднего образования состоит в личностном развитии учеников, в росте их сознательного отношения к окружающему, наблюдательности, внимания. В то же время он крайне отрицательно относился к перегрузке учащихся, поясняя, что «...надо же подумать и о выполнимости программы для сил растущих юношей, и о необходимости им иметь часы полной свободы, когда учащийся может заняться тем, что ему самому любо, так как иначе получатся люди без собственной инициативы, какими они получают из тех монастырских и иных школ, где расписаны все дневные занятия на всякие четверть часа... Регламентация каждого шага убивает развитие... самостоятельности или, при известных характерах и условиях, приводит к уродству» (6).

В своей статье «Экзамены», опубликованной в газете «Россия» в 1899 г., Д.И. Менделеев писал: «...устные, массовые экзамены (т.е. переходные и выпускные) при обучении следует уничтожить, а на вступительные (состязательные) следует смотреть только, как на неизбежную необходимость, определяемую отношением спроса (т.е. желающих поступить) к предложению (т.е. к числу принимаемых)" (7). Устные экзамены «не могут дать, при краткости устного испытания, возможности верного суждения о знаниях ученика никакому экзаменатору, если он не знает хода занятий своих учеников за длинный срок учения или если он не получил через задачи или письменные ответы твердого убеждения в том, что ученик действительно знает то, в чем его экзаменуют...». «...Экзамены, особенно устные, всегда более или менее — потеря... пора с этим покончить» (8).

Полемизируя со сторонниками экзаменов, которые мотивировали необходимостью проверки учителей, Д. И. Менделеев высказал ряд ценных педагогических соображений. «Проверять учителей, испытывая учеников, можно было бы, если бы проверку вели помимо учителей, и если бы за худые результаты экзаменов можно было винить только учителей, т. е. им ставить свои отметки». «...Проверка учителей, конечно, необходима, но ее прежде всего следует делать при выборе учителей и помимо того напряженного положения, в каком находятся ученики и учителя во время экзаменов» Д.И. Менделеев рекомендовал проверять учителя не на экзаменах, а во время преподавания. Д.И. Менделеев считал, что отменой экзаменов можно добиться сокращения срока обучения и главное обеспечить спокойствие отдыха учеников и учителей.

Очень важными и сейчас остаются мысли, высказанные ученым в 1871 г., о непрерывности и преемственности ступеней образования: "Учебные заведения для первоначального, среднего и высшего образования могут приносить наибольшую пользу только при условии непрерывности. Под этим я подразумеваю возможность для талантливых учеников низших училищ беспрепятственного перехода в высшие заведения" (9). За сто с лишним лет до этого другой великий отечественный мыслитель М.В. Ломоносов обоснованно полагал: "Университет без гимназии, что пашня без семян".

Д.И. Менделеев исключительную роль в улучшения образования отводил подготовке и личным качествам преподавателей. Придавая большое значение труду учителя, он вместе с тем предъявлял к нему самые высокие требования: "...Истинное дело учителя делается исключительно нервами; надо - так сказать - заразить учеников трудолюбием, сознательным и разумным отношением к частностям жизни... Одними сухими рассуждениями - даже при полной добросовестности - ничего не поделаешь в обучении, доброго слова не оставишь, необходима работа нервов..." (10). Предъявляя высокие требования к преподавателям, профессор и сам отвечал им. Многогранность характера великого ученого отражалась и на его методике преподавания.

Дмитрий Иванович не был оратором в обычном смысле слова. Про него иногда говорили, что когда он читает лекцию, то будто камни ворочает. Его ученик, а в дальнейшем известный химик и основатель музея Д.И. Менделеева, академик В.Е. Тищенко вспоминал о лекциях великого ученого: "Интонация его голоса постоянно менялась: то он говорил на высоких тонах, то низким баритоном, то скороговоркой, точно мелкие камешки с горы катятся, то остановится, тянет, подыскивает для своей мысли образное выражение, и всегда подыщет такое, что в 2-3-х словах ясно выразит то, что хотел сказать... Первые фразы почти всегда приводили в недоумение людей, слушавших его впервые. Иногда им становилось даже неловко за лектора, который подолгу подыскивал нужное слово, высоким плачущим голосом тянул "э-э-э-как сказать". Потом это "э-э-э..." вдруг сменялось скороговоркой, затем следовали внятные, отчеканенные фразы, произносимые сильным звучным голосом, и постепенно магия менделеевской речи завораживает аудиторию. Строй речи, интонация, громкость голоса, внушительная жестикация в точности повторяют самый ход менделеевской мысли, то убыстряющейся - когда приводились промежуточные выкладки, то замедляющейся - когда обсуждался важный вывод. (12).

Очевидно, не столько сам предмет, сколько метод его преподавания и сама личность преподавателя приводили к тому, что лекции Дмитрия Ивановича посещали не только его студенты, но слушатели с других факультетов и просто посторонние люди. Д.И. Менделеев отдавался лекции без остатка, и студенты отвечали ему взаимностью. Вот что по этому поводу вспоминает выдающийся физик и химик, академик А.А. Байков: "Длинные седые волосы, ниспадавшие с головы до самых плеч, и седая борода окаймляли его серьезное и задумчивое лицо с сосредоточенными проникновенными глазами. Я до сих пор не могу забыть того, что тогда произошло. Казалось, здание готово было обрушиться от грома приветствий, возгласов, рукоплесканий; это была гроза, это был ураган. Все кричали, все старались возможно сильнее и полней выразить свой восторг, свое восхищение, свой энтузиазм" (13).

Сотрудники, много лет работавшие с Менделеевым, вспоминали, что Дмитрий Иванович очень тщательно готовился к лекциям и требовал такой же тщательности от лаборантов. Слушателям казалось, что на его лекциях все происходит словно по волшебству. Когда с кафедры он сообщал, что соединения того-то с тем-то производит кипение или взрыв, то кипение или взрыв должны были следовать сразу же за его словами. "Водород горит в кислороде", - произносил педагог, оборачивался и видел: водород горит в кислороде. "Но и кислород может гореть в водороде", - говорил профессор, снова оборачивался и видел: кислород горит в водороде. Надо полагать, что такая слаженность и четкость давались лаборантам и служителям дорогой ценой.

Лекции Д.И. Менделеева не были лекциями просто по общей химии. Они изобиливали частыми отступлениями в другие области - в физику, астрономию, биологию, геологию. Он приводил примеры из истории химии, ссылаясь на опыт применения химии в промышленности. Несмотря на эти отступления, на некую "корявость", на отсутствие формального блеска, студенты прекрасно понимали, в чем притягательность менделеевских лекций. Дмитрий Иванович не пичкал их одними сведениями, но прививал им умение наблюдать и думать, умение, которого не может дать ни один учебник, ни одна книга. Сам Менделеев о своих лекциях говорил: "Ко мне в аудиторию помилось не ради красных слов, а ради мыслей".

Заветной мыслью Дмитрия Ивановича было то, чтобы одной из главных забот Российского государства, если оно видит "... свой идеал впереди, а не сзади, должна служить забота об образовании наставников всякого рода, а в особенности для средних и высших специальных учебных заведений ..., т.е. к образованию наставников высших надо приложить много усилий и средств страны, если она хочет расцвета своей жизни впереди" (14). Для претворения этой идеи в жизнь Д.И. Менделеев составил проект *о Главном училище наставников* и подал его в 1905 г. министру народного просвещения графу И.И. Толстому. Детально разработанный проект, в кото-

ром указывались не только необходимые факультеты (историко-филологический, физико-математический, технический), не только необходимая сумма для содержания училища (Дмитрий Иванович доказательно выяснил, что «такое училище обойдется стране не дороже, чем проведение 400-500 верст железнодорожного полотна»), но даже географическое место для строительства училища, устройство вентиляции, отопления и в какой цвет должны быть выкрашены стены, так и не был претворен в жизнь. Это в значительной степени объясняется личной неприязнью министра "народного" просвещения И.И. Толстого к именитому ученому.

Дмитрий Иванович считал, что в вузы надо широко привлекать детей из непривилегированных сословий, поскольку "способные юноши очень часто встречаются именно в тех классах общества, которые обладают наименьшим достатком, так как они стоят зачастую ближе к природе и всей действительности, показывающей всю нужду в высшем образовании, чем то бывает у детей состоятельных родителей ..." (15). С этой целью необходимо, чтобы в вузах была государственная система обеспечения учащихся стипендиями. «...величина стипендии должна быть соразмерной не только с расходами, но и с успехами стипендиатов, иначе стипендия станет "делом благотворительным", что совершенно противоречит целям высших учебных заведений».

Дмитрий Иванович отрицательно относился к "энциклопедичности", "универсальности" подготовки, которые были положены в основу высшего образования. Он приходит к выводу, что всему научить нельзя - даже в отдельной отрасли знаний. Необходимо разделить, по мнению ученого, предметы преподавания в высших учебных заведениях на основные и дополнительные. Основных предметов должно быть очень немного, и они должны действительно отвечать философско-жизненному направлению образования. Дополнительными предметами, по его оценкам, должны быть предметы чисто описательные, то есть такие, с которыми можно легко познакомиться путем чтения книг и узнать в действительной жизни. Считал, что вузы должны давать своим студентам не только теоретические знания, но и умения прилагать эти знания к решению практических задач. В организации строя учебного процесса вузов он не был сторонником свободного посещения лекций и других занятий, а требовал, чтобы учащиеся посещали все учебные занятия.

Дмитрий Иванович указывал на необходимость широкого развития подготовки к профессорской деятельности молодых научных работников. Он считал существовавшую тогда *систему подготовки путем посылки за границу не только не нужной, но и вредной для русской науки*. Первое вступление будущих русских ученых в науку должно совершиться именно в своей стране. "Хотя наука и всемирна, - рассуждал он, - хотя она и чужда по существу особенностей по странам, тем не менее в действительности научные направления различаются или, если угодно, научные школы, не только по руководителям, стоящим во главе, но и по странам, как это видно даже в столь конкретных науках, как химия, в которой очень часто, не зная отечества исследователя, можно его угадывать по существу или направлению научного исследования" (16).

Будучи глубоким демократом, Дмитрий Иванович ценил людей не за их чины и звания, а за отношение к своему предмету. По этому поводу интересным является случай, о котором вспоминал выдающийся советский физико-химик, академик В.А. Кистяковский: "... Как-то на экзамене один из студентов заявил свою фамилию - князь В... "На букву "К" я экзаменую завтра" - сказал Дмитрий Иванович, и князь В. попал в глупое положение. Остальные князья, графы, бароны на экзаменах называли себя просто по фамилии" (17).

Экзаменовал же Д.И. Менделеев нервно: быстро посмотрит, что написано на доске, задаст несколько вопросов из разных разделов курса и решительно выведет отметку. Ответы он любил четкие, ясные, быстрые, в которых сразу выделяется главное и опускаются незначительные подробности.

Однажды в университете защищал докторскую диссертацию "перспективный" химик.

Диссертация была слабая, и накануне защиты выдающийся химик А.М. Бутлеров предупредил диссертанта: "Пропустить пропустим, но пощиплем". На следующий день Бутлеров щипал доктoранта деликатно, стараясь не очень задевать самолюбие. Когда дело дошло до Дмитрия Ивановича, он поднялся и произнес страстную, яркую речь. "Один берет тему какую попало, лишь бы диссертация вышла. Другой задается определенной идеей, начинает с маленькой работы, которая постепенно развивается и в конце концов сама выливается в ученую диссертацию. Или, буду говорить образно, один идет по темному лабиринту ощупью, может быть, на что-нибудь полезное наткнется, а, может быть, лоб разобьет. Другой возьмет хоть маленький фонарик и светит себе в темноте. И по мере того как он идет, его фонарь разгорается, превращается в электрическое солнце, которое ему все кругом освещает, все разъясняет. Так я вас и спрашиваю: где ваш фонарь? Я его не вижу." (18)

Провожая в последний путь Дмитрия Ивановича, замечательные слова произнес его ученик, впоследствии академик Д.П. Коновалов: "... Поднявшись до высоты мирового гения, ты дал нам такие "основы химии", которые всех покорили размахом научного творчества, волшебной красоты научного горизонта. В тумане невидимых атомов ты ярко осветил стройную систему элементов. Все выдающееся, все необычайное в природе неудержимо влекло к себе твой ум. Будь ли это солнечное затмение, полярные ли льды, тайна ли происхождения нефти или, наконец, сам мировой эфир. Стремясь проникнуть в тайны природы, ты не боялся и долгого кропотливого труда. С одинаковым упорством мысли следил ты и за расширением газов и жидкостей, и за медленным качанием весов, и за перемещением центра великого русского государства. Несколько поколений черпало и будет черпать научное вдохновение в твоих творениях. Скольким же ты внушил жажду научной истины, скольких ты заразил своей научной пылкостью! Великий учитель!" (19)

#### **Библиографический список:**

1. Д.И. Менделеев. Соч. Т. 13. Л.-М.: Изд. АН СССР, 1952. С. 56.
2. Д.И. Менделеев. Заветные мысли. Полное издание (впервые после 1905 г.). М., 1995. С. 226.
3. Там же. С. 233.
4. Д.И. Менделеев. Соч. Т. 13. Л.-М.: Изд. АН СССР, 1952. С. 182.
5. Там же. С. 380.
6. Там же. С. 108.
7. Там же. С. 65.
8. Там же. С. 66.
9. Там же. С. 55.
10. Там же. С. 70.
11. Там же. С. 178.
12. Д.И. Менделеев в воспоминаниях современников. М.: Атомиздат, 1973. С. 33.
13. Там же. С. 55.
14. Менделеев Д.И. Заветные мысли. Полное издание (впервые после 1905 г.). М., 1995. С. 277.
15. Д.И. Менделеев. Соч. Т. 13. Л.-М.: АН СССР, 1952. С. 56.
16. Там же. С. 198.
17. Д.И. Менделеев в воспоминаниях современников. М.: Атомиздат, 1973, С. 66.
18. Д.И. Менделеев. Соч. Т. 13. Л.-М.: АН СССР, 1952. С. 36.
19. Д.И. Менделеев. Жизнь и труды / Сб. статей. Ред. кол.: С.И. Вольфович и др. М., 1957. С. 182-183.

## Глава II. Содержательно-методическое обеспечение реализации в педагогической практике основных видов технологий профессионально-ориентированного обучения

### *§1. Диагностические технологии*

Термин «диагностика» происходит от греческих слов «*dia* – через» и «*gnosis* – знание». В античном мире диагностами назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика – уже медицинское понятие, означающее распознавание болезней. В начале XX века это понятие стало широко использоваться в психологии, технике, педагогике и других научных и профессиональных областях.

В широком смысле диагностика – это особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознанием единичного явления. Результат такого познания – диагноз (от греч. *diagnosis* – распознавание), т.е. заключение о принадлежности к сущности, выраженной в единичном.

Для осуществления эффективной профессиональной деятельности преподавателю необходима достоверная информация, касающаяся различных сторон жизнедеятельности обучающихся. Как правило, преподавателю приходится пользоваться различными видами диагностики, приспособляя их к конкретным задачам своей профессиональной деятельности.

*Психологическая диагностика* (психодиагностика) представляет собой процесс выявления индивидуально-психологических свойств личности или других объектов (учебная группа, организация), поддающихся психологическому анализу. Целью данной диагностики является установление психологического диагноза как заключения об актуальном состоянии психологических особенностей личности (группы, коллектива), прогнозе их дальнейшего развития.

Следует особо подчеркнуть, что преподаватель не ставит психологический диагноз, но он может выявить или использовать в качестве опорных психодиагностических признаков следующие факторы риска обучающихся студентов юношеского возраста: сохранение инфантильности, крайняя зависимость от ситуации, склонность к уходу от трудностей, слабоволие, отсутствие самоконтроля и саморегуляции эмоциональных и поведенческих реакций как признаки не сформированности

основных предпосылок личностного развития; сочетание инфантильности с большой возбудимостью, аффективностью, приводящее к неуправляемости поведения; повышенная агрессивность и конфликтность.

*Социальная диагностика* представляет собой комплексный процесс выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в учебной группе, студенческом или научно-исследовательском, творческом коллективе; выявление особенностей характеризующих данные объекты нравственно-психологического, культурно-правового, медико-биологического и санитарно-экологического состояний. Целью данной диагностики является постановка социального диагноза, т.е. научно обоснованного заключения о состоянии социального здоровья, социального благополучия исследуемого объекта.

Довольно часто для преподавателя бывает важно разобраться в отношениях обучающегося с семьей (особенно это значимо для студентов ссузов) и другими социальными группами, к которым он принадлежит. В процессе проведения социальной диагностики преподаватель стремится получить адекватные ответы на следующие вопросы: «Какие сложности присущи отношениям между лицами, входящими в учебную группу (другую социальную группу, семью обучающегося)?», «Кто из социального окружения обучающегося принимает значимые для него решения, каковы их последствия?», «Каковы основные конфликты в различных сферах жизнедеятельности обучающегося, особенно касающиеся учебного процесса, какие меры принимаются для их разрешения?», «Какие ценности и нормы определяют поведение членов учебной группы, как обеспечивается выполнение этих норм?» и др.

Объем и характер искомой информации варьируются в зависимости от цели педагогической работы с обучающимся, от специфики необходимой ему помощи (психологической, социально-педагогической, реабилитационной и др.). Например, если помощь для студента с ограниченными возможностями здоровья имеет социально-реабилитационную или психотерапевтическую направленность, то необходимо правильно понимать природу, причины и перспективы развития/разрешения проблем, которые влияют на качество обучения.

В педагогике высшей школы диагностика имеет свое специфическое содержание. Если психодиагностика стремится оценить личность и отдельные ее стороны как относительно устойчивые образования по сравнению с усредненными показателями (нормой), то *педагогическая*

*диагностика* направлена на поиск причин неудач/успехов обучающегося в различных видах деятельности. Результаты психологической диагностики довольно часто обуславливают оценочное отношение к личности обучающегося и отсутствие его безусловного принятия. Поэтому в ряде случаев преподаватель по результатам педагогических наблюдений вынужден реабилитировать обучающегося в глазах окружающих через демонстрацию его лучших сторон.

*Педагогическая диагностика* представляет собой изучение личности обучающегося, особенностей студенческого (ученического) коллектива в целях обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе.

Используя в своей профессиональной деятельности методы педагогической диагностики, преподавателю следует опираться на следующие *требования*:

- изучение личности должно быть направлено не столько на вскрытие недостатков, сколько на поиск резервов личности, ее нераскрытых возможностей, выявление потенциала обучающегося в различных видах деятельности (учебной, творческой, исследовательской, волонтерской, трудовой, спортивной и др.);
- педагогическая диагностика не должна быть самоцелью, а должна носить стимулирующий характер;
- изучение личности обучающегося необходимо осуществлять в процессе реальных видов деятельности и общения;
- личность обучающегося изучается не изолированно, а в контексте социальных отношений (взаимоотношения с членами учебной группы, специалистами базы практики и др.);
- данные педагогической диагностики не должны быть направлены против самой личности обучающегося; нельзя делать выводы об особенностях личности обучающегося только на основе одного диагностического метода;
- необходимо изучать личность обучающегося в развитии и сравнивать ее достижения не только с успехами других обучающихся, но, прежде всего, с его собственными предыдущими показателями.

*Социально-педагогическая диагностика* представляет собой специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность обучающегося социокультурных (в

том числе и субкультурных), социально-психологических, социально-педагогических, социально-экономических, экологических, конфессиональных и других факторов.

По содержанию и конечным целям данная диагностика является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями.

В социально-педагогической диагностике распознаются социально-психологические характеристики воспитательного микросоциума: выявляется воспитывающий потенциал целостного профессионально-образовательного процесса вуза (ссуза), профессионально-воспитательный потенциал волонтерской работы, учебно-производственной практики, а также выявляются индивидуально-психологические характеристики личности обучающегося, которые развиваются в результате различных социально-коммуникационных взаимодействий.

Процесс социально-педагогической диагностики имеет следующую структуру: констатация определенного неблагополучия в деятельности и поведении обучающегося; осознание возможных причин неблагополучия, анализ особенностей случая; выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных; сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы; проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных; при не подтверждении гипотезы – повторение процедуры.

В последнее время в профессиональный словарь педагогов достаточно прочно вошло понятие «педагогический мониторинг». Мониторинг является производным от латинского «monitor» – предостерегающий. В толковом словаре В.И. Даля дается такое объяснение: «Мониторь – военный корабль... Название дано от ящерицы мониторь, будто бы предвещающей о близости крокодила...» [52, с. 326].

В социологии «мониторинг» рассматривается как непрерывный процесс наблюдения за объектом, организующийся на достаточно продолжительном отрезке времени, с целью оценивая состояний и тенденций развития объекта, осуществления контроля за характером происходящих событий, предупреждения нежелательных тенденций развития, осуществления прогнозов развития тех или иных тенденций. Мониторинг обязательно имеет адресность и предметную направленность, то есть применяется к конкретным объектам и процессам для решения



конкретно поставленных задач.

Идея и потребность в разработке теории и технологии *педагогического мониторинга* возникла, по мнению некоторых исследователей [30; 32; 134 и др.], в связи с аварией на Чернобыльской АЭС, когда появилась необходимость выяснить особенности обновления процессов обучения и воспитания личности в районах радиоактивного загрязнения.

Основываясь на данных медицинского мониторинга, ученые сформулировали задачи психологического и педагогического мониторинга. Психологический мониторинг устанавливает тенденции и закономерности психического развития школьников разных возрастов, переживших экологическую катастрофу. Педагогический мониторинг, используя данные медицинских, психологических обследований, определяет, насколько рациональны педагогические средства, которые реализуются в учебно-воспитательном процессе, насколько дидактические средства (содержание, формы, методы обучения, режим учебной работы и другое) адекватны заявленным целям и выявленным индивидуально-психологическим и возрастным особенностям обучающихся, а также специфике среды их жизнедеятельности.

Таким образом, мониторинг как междисциплинарное научное понятие предполагает выработку текущих знаний о состоянии объекта и среды, в которой осуществляется тот или иной процесс, с последующим переводом этих знаний на язык управленческих решений (в частности, по результатам мониторинга должны быть определены ответы на вопросы: что означает данное состояние объекта? что конкретно из этого следует? какие меры должны быть приняты для улучшения ситуации?).

*Педагогический мониторинг* – научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о состоянии объекта педагогической деятельности, принятие на этой основе стратегического и тактического решения.

С одной стороны, педагогический мониторинг предназначен отслеживать целостный педагогический профессионально-ориентированный процесс с позиций интересов личности обучающегося, а, с другой, – с позиций профессиональных задач преподавателя и целей профессиональной подготовки будущего специалиста.

Можно выделить следующие составные части педагогического мониторинга: а) постановка цели, б) формулирование задач, в) определение нормы состояния объекта, г) определение содержания проводи-

мых диагностических, оценочно-измерительных действий, процедур, д) «обратная связь» по результатам интерпретации полученных данных, е) коррекция, ж) итоговая оценка (интегративный результат).

Норма (нормирование), на наш взгляд, одна из необходимых частей оснований педагогического мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с нормами в педагогической деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следует содержательная оценка состояния объекта и разработка программы коррекции.

Рассматривая социально-педагогический мониторинг с технологической стороны, можно выделить следующие принципы его организации.

*Принцип научности.* Означает такую организацию мониторинга, которая соответствует основным закономерностям психолого-педагогического познания и управления педагогическими объектами и явлениями.

*Принцип непрерывности.* Означает взгляд на мониторинг как целостную, динамически развивающуюся систему. Мониторинг должен определять моменты перехода одного качества в другое, корректировать, поддерживать или ослаблять соответствующие тенденции педагогического процесса.

*Принцип педагогической целесообразности.* Мониторинг не является самоцелью, а выступает средством глубокого изучения личности и надежным инструментом педагогического управления ее продвижением в процессе обучения и социальной, профессиональной адаптации. В использовании методов, приемов мониторинга не могут быть применены технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, правам личности участников педагогического процесса. Мониторинг должен быть организован с учетом особенностей конкретной ситуации.

*Принцип прогностического мониторинга.* Смысл мониторинга не только в том, чтобы получить конкретную картину состояния процесса в определенный момент, на определенной стадии, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития той или иной его стороны и предвидеть возможные управленческие решения, направленные на поддержку, развитие положительных, торможение, блокировку, трансформацию нежелательных тенденций.

## **§2. Технологии учебного диалога**

*Технологии учебного диалога* рассматриваются не только как особая организационная форма процесса учебно-профессионального взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся – группа обучающихся», но и как фактор актуализации критической и рефлексивной функции личности. Опыт диалогического учебно-профессионального общения накапливается постепенно (как у студентов, так и у преподавателя).

Введение в ситуацию учебного диалога предполагает:

а) готовность обучающихся к диалогическому общению (наличие коммуникативного опыта в ситуации диалога и полилога, опыта корректной, развернутой аргументации своей позиции, установки на доброжелательное восприятие иных точек зрения; наличие базовых знаний, достаточного объема информации по обсуждаемому вопросу и др.);

б) готовность преподавателя к диалогическому общению с обучающимися (поиск круга вопросов и проблем в сфере профессионального развития, волнующих студентов, благодаря которому может эффективно складываться личностный смысл изучаемого материала; умение перерабатывать учебный материал в систему проблемных профессионально-ориентированных и лично значимых вопросов и задач; продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога и др.).

Следует заметить, что преподаватель, привыкший на занятиях доминировать, «держать инициативу в своих руках», может испытывать в ходе учебного диалога психологическое напряжение, связанное с необходимостью сохранения нейтральной позиции, иногда продолжительного молчания в моменты высказываний обучающихся, невозможностью быстро высказать собственные критические оценочные суждения о происходящем.

В целом же реализация технологии учебного диалога требует от преподавателя смены установок в плане умений адекватно выстраивать линию своего поведения в ситуации множественности позиций, многообразия и вариативности точек зрения без очевидного предпочтения какой-либо одной из них, в условиях непредсказуемости, импровизационности развития диалога.

В учебном диалоге непременно идет обмен суждениями, проясне-

ние неясного в позиции другого, процесс подтверждения или опровержения своей точки зрения, а главное, формируется качественно новый уровень осмысления обсуждаемой проблемы в результате своеобразного интегрирования представленных позиций.

Учебный диалог, целенаправленно и систематически используемый в работе преподавателей вуза, позволяет:

- овладеть приемами и техниками профессиональной коммуникации; выявить, уточнить, максимально расширить круг профессиональных представлений будущих специалистов;

- развить составляющие профессионального интеллекта (умения выделять и формулировать проблему, систему уточняющих вопросов, сопоставлять разные точки зрения и др.);

- приобрести опыт аргументации и защиты авторской позиции, неагрессивного восприятия суждений принципиально отличных от собственных;

- активизировать профессионально-личностное самоопределение.

Таким образом, учебный диалог, особенно затрагивающий вопросы профессионально-личностного развития обучающихся, требует серьезных усилий преподавателя по его подготовке, организации, поддержанию атмосферы доброжелательного и открытого взаимодействия, по актуализации и активизации умений участников гибко встраиваться в быстро меняющуюся ситуацию дискурсивного обсуждения проблемы.

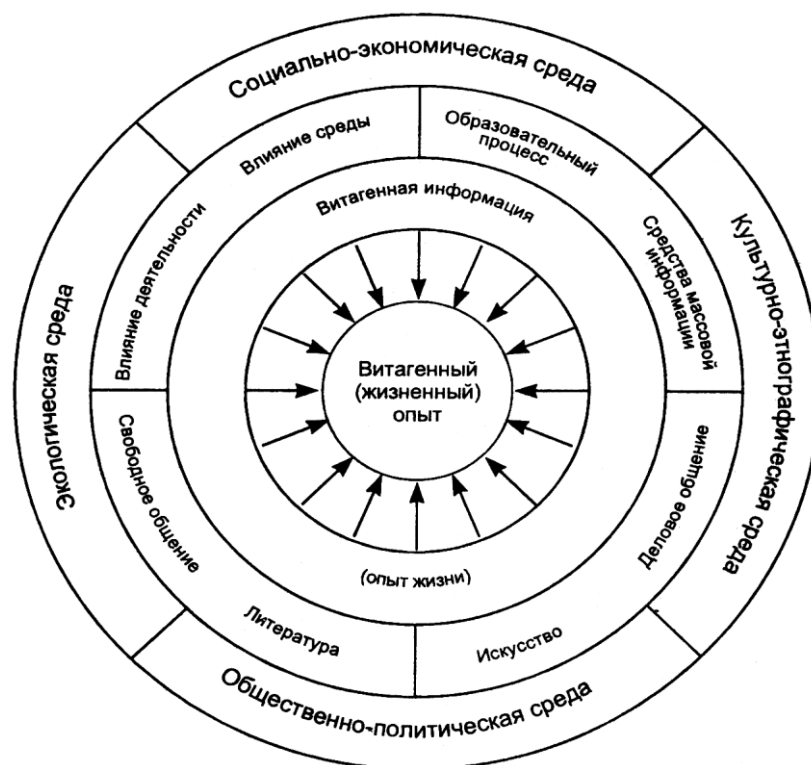
### ***§3. Технологии витагенного обучения***

Перспективной технологией профессионально-ориентированного обучения является *технология витагенного обучения*, разработанная и обоснованная в последней четверти XX века Заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А.С.Белкиным [19].

*Технологии витагенного обучения* базируются на актуализации, востребовании жизненного опыта и интеллектуально-психологического потенциала обучающегося в образовательных (дидактических) целях.

Включение в учебный материал теоретически осмысленного субъективного жизненного опыта обучающегося (учебного, социального, профессионального и др. опыта) порождает новую психодидактическую реальность, которая придает приобретаемым знаниям и умениям личный, индивидуально-значимый смысл и обогащает жизненный опыт

обучающегося на новом теоретически осмысленном уровне (Рис. 1).



**Рис. 1. Источники витагенной информации по А.С. Белкину**

Таким образом, технология витагенного обучения предполагает, что учебный процесс базируется на активизации жизненного опыта обучающегося, который рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Источниками витагенной информации для каждого обучающегося являются: личностное, деловое общение; средства массовой информации; научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; различные виды деятельности и др.

В целом же реализация технологии витагенного обучения базируется на применении следующих основных приемов:

- а) стартовой актуализации в дидактических (учебно-профессиональных) целях жизненного опыта обучающихся;
- б) ретроспективного и рефлексивного анализа жизненного опыта как обучающихся, так и самих преподавателей;
- в) опережающей проекции преподавания учебных дисциплин с учетом витагенных аналогий, перспектив профессионального и лично-

стного развития обучающихся; моделирования возможных (идеальных) объектов профессиональной и личностной Я-концепции будущих специалистов.

#### **§4. Игровые технологии**

Многие традиционные технологии профессионально-ориентированного обучения в вузе (ссузе) формируют у студентов скорее репродуктивно-алгоритмическое, рассудочно-эмпирическое мышление, чем профессионально-эвристическое. В то же время такие виды учебно-профессиональной деятельности, как деловые, профессионально-имитационные, учебно-ролевые, дидактические игры, игры-тренинги способствуют формированию профессионально-творческого мышления и навыков профессионально адекватного и целесообразного поведения будущих специалистов. Действительно, трудно переоценить роль игровых профессионально-образовательных технологий в процессе формирования системы инвариантных и вариативных компетенций будущего специалиста.

*Учебно-ролевая профессионально-имитационная игра* – это дидактическое средство развития теоретического и практического профессионального мышления и профессионального поведения будущего специалиста.

Дидактическая игра снимает противоречия между **абстрактным** характером учебной дисциплины и **реальным** характером профессиональной деятельности, **системным** характером используемых знаний в профессиональной деятельности и их принадлежности к разным дисциплинам в период учебы в вузе (ссузе).

Проигрывание определенной сценарием роли в процессе профессионально-имитационной (деловой) игры, отождествление с ней помогает студенту:

- установить связь между своим профессионально-учебным поведением и его последствиями;
- обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми (например, как членами трудового коллектива, клиентами и др) в лично-стно и профессионально значимых ситуациях;
- пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных обстоятельствах жизнедеятельности (в частности, в

периоды волонтерской работы и практики).

Игра в образовательном профессионально-ориентированном процессе рассматривается как внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной учебный материал (предметные знания), обращаясь к своему прошлому, ориентируя себя к настоящему и профессиональному прогнозу будущего в процессе игры.

*Функции* игровых форм профессионально-ориентированного обучения. Дидактические (учебно-ролевые и др.) игры позволяют развивать и закреплять у обучающихся навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и управлять коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. В ходе игры, опираясь на особенности игровых имитационных профессионально-ориентированных моделей, студенты вырабатывают следующие умения и навыки:

- сбор и анализ информации, необходимой для принятия решений в процессе игры;
- принятие решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценка эффективности принимаемых решений;
- анализ определенного типа задач и зависимостей в динамике;
- установление связей между различными сферами профессиональной деятельности и параметрами, которые в конкретной деятельности в явном виде не проявляются;
- работа в коллективе, выработка коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;
- выявление соответствия игровой имитации и общего информационного обеспечения управления в системах;
- навыки абстрактного, образного и профессионально-ориентированного мышления как основы эффективного, творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений в трудовой сфере.

Во всех случаях дидактические игры в профессионально-ориентированном обучении выполняют учебно-познавательную, исследовательскую, воспитательную, развивающую, профессионально-

адаптационную функции, а также функцию контроля.

Таким образом, деловые игры, игровое моделирование становятся универсальным средством воспроизведения учебной, производственной, исследовательской и управленческой деятельности, обеспечивающей принятие обоснованных решений в заданных условиях, аналогичных реалиям профессиональной практики.

Формы игровых профессионально-ориентированных учебных занятий, признанных наиболее эффективными, можно представить следующим перечнем.

*Анализ конкретных (конфликтных) ситуаций (КС).* Под конкретной ситуацией понимается проблема, с которой тот или иной обучаемый, выступая в роли руководителя или иного профессионала, может в любое время встретиться в своей трудовой деятельности и которая требует от него анализа, принятия решений, каких-либо конкретных действий. В этом случае на учебном занятии обучающимся сообщается единая для всех исходная информация, определяющая «объект профессионального управления». Преподаватель ставит перед обучающимися задачу по анализу данной обстановки, но не формулирует проблему, которая в общем виде перед этим могла быть выявлена на лекции. Студенты на основе исходной информации и результатов ее анализа сами должны сформулировать проблему и найти ее решение.

В ходе занятия преподаватель может вводить возмущающее воздействие (ВВ), проявляющееся в резком изменении обстановки (как это довольно часто бывает в реальной профессиональной практике) и требующее от обучающихся неординарных действий. В ответ на это студенты должны принять решение, устраняющее последствие возмущающего воздействия или уменьшающее его отрицательное влияние.

*Метод инцидентов* иногда рассматривается как частный случай конкретной ситуации. Как известно, инцидент (от лат. *incidens* - случающийся) – случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера. В учебной профессионально-ориентированной практике инцидент имитируется в виде стрессовой или аварийной ситуации, требующей от обучающихся быстрых и решительных, подчас неординарных, нестандартных действий или решений. При обработке инцидента проверяются наличие определенных профессиональных навыков, доведенных до автоматизма, а также самообладание и наличие необходимых волевых качеств.



«Профессиональные микроситуации» представляют собой служебные инциденты, наглядные поучительные примеры из реальной жизни трудовых коллективов, поэтому, как правило, довольно быстро усваиваются обучающимися и далее входят в их личный опыт.

*Методы имитации коллективной профессиональной деятельности* используются на интерактивных занятиях, характеризующихся выделением ролей (не менее двух), назначением на них обучаемых, взаимодействием участников занятий, занимающих различные игровые должности.

*Разыгрывание ролей* – наиболее простой вид имитационного моделирования коллективной деятельности. Используется для решения плановых, проектных и управленческих задач. Учебным занятиям, использующим метод разыгрывания ролей, присущи следующие признаки:

- распределение ролей между участниками игрового занятия в виде должностей определенных организационных структур и звеньев управления конкретного предприятия, учреждения;
- наличие профессиональной задачи (проблемы), подлежащей решению;
- различие интересов участников, представляющих разные службы и подразделения;
- взаимодействие участников игрового занятия при выработке определенного решения посредством проведения дискуссии;
- ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий, новых сведений, которые следует учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в требуемое русло;
- оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

В таких инсценировках обучающиеся, «исполняя» определенную роль, имеют возможность наблюдать за реакцией своих товарищей на свои решения, поступки, поведение. Этот метод направлен преимущественно на выработку навыков поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных отношений.

Метод «*мозговой атаки*», или «*мозгового штурма*», достаточно широко используется как эффективное средство решения сложных профессионально-ориентированных проблем, требующих группового мыш-

ления. Проведение сеансов «мозгового штурма» существенно активизирует всех участников игры, создает повышенный психологический настрой и в итоге повышает эффективность занятий.

*Игровое проектирование (конструирование)* используется, как правило, для решения (изучения) инженерных проектно-конструкторских задач (проблем) по данной специальности и привития навыков ее решения всем участникам игрового занятия. Для этого учебная группа делится на небольшие соревнующиеся подгруппы (подгруппу может представлять и один обучаемый) по числу вариантов решения проблемы (задачи), поставленной преподавателем. Игровые занятия подобного рода характеризуются высокой эффективностью и во многом способствуют развитию творчества обучающихся.

Однако *игровое проектирование* можно использовать и для студентов специальностей социально-гуманитарного профиля (например, для студентов психолого-педагогических специальностей – проектирование коллективных творческих дел для воспитанников; для студентов филологических специальностей – проектирование и обоснование концепции нового издания; для студентов социально-педагогических специальностей – проектирование содержания деятельности детско-юношеского или молодежного общественного объединения).

*Деловые игры* являются довольно сложной формой игровых профессионально-ориентированных занятий, в процессе которых имитируется коллективная профессиональная деятельность.

Деловые игры – это «живые» модели, воспроизводящие взаимодействие участников конкретной системы труда с определенными объектами. Взаимодействие участников в игре обусловлено специальными правилами, воспроизводящими те закономерности, зависимости, положения реальной трудовой деятельности, которые являются наиболее характерными для рассматриваемого комплекса и интересуют организаторов (создателей, «конструкторов») игры.

*Классификация деловых игр* производится по различным основаниям:

а) способы передачи и обработки информации (игры с применением обычных средств связи и обычных носителей информации, игры с использованием макетов, планов действующих объектов и др.);

б) возможности развития игры (игры с ограниченным, неограниченным числом ходов, саморазвивающиеся игры без масштаба времени

и с масштабом времени);

в) характер моделируемых ситуаций (игра с соперником (борьба сторон); игра с природой; игра-тренировка);

г) характер игрового процесса (противоборствующие отношения сторон, взаимодействие подгрупп; состязание; игра с применением ЭВМ, АСУ, обучающих устройств);

д) динамика моделируемых процессов (ситуационные, оперативные и долгосрочные частично или полностью формализованные сферы деятельности или объекты управления в системе труда, которую академик Е.А. Климов подразделяет на системы «человек - человек», «человек - природа», «человек - техника», «человек - знаковая система», «человек - художественный образ»).

Дидактические свойства деловых игр отражают динамизм обстановки, повторяемость шагов, сложность сочетания возможных альтернатив действия, сжатие масштаба времени при принятии решений. От других форм игровых занятий деловые игры отличаются следующими наиболее важными признаками, характеризующими их дидактические свойства:

1. Наличие важной социально-психологической, социально-экономической, производственной, проектной и др. проблемы, общей цели для всего игрового коллектива и вместе с тем наличие возможности для каждого участника игры своими действиями влиять на достижение конечного результата, работая на определенной должности.

2. Различие интересов участников и учет условий неопределенности, которые могут проявиться из-за разного положения тех или иных участников по отношению к рассматриваемой проблеме и разного состояния ресурсов и субъективных оценок их важности, неодинаковой объективной ответственности участников игры за решение проблемы.

3. Наличие информационной неопределенности, различного рода сбоях, отклонений, осложнений, неполадок в обстановке, как и в реальной жизни.

4. Принятие и реализация в процессе игры определенной последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого данным участником на предыдущем этапе (шаге), и от действий других участников.

5. Наличие и необходимость развитой системы стимулирования, реализующей функции побуждения, подчинения, обеспечения объ-

ективной оценки личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели коллектива.

Таким образом, под деловой игровой понимается процесс выработки и принятия решения в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры. Параметры ограничений от шага к шагу могут изменяться, в связи с чем создаются все новые и новые частные ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели. Образно деловую игру можно представить в виде системы взаимосвязанных конкретных ситуаций, влияющих друг на друга. Поэтому решение может быть получено только с учетом этих влияний и конечной цели. Это позволяет построить учебный процесс так, чтобы рассмотрение нескольких конкретных ситуаций в общем было не оторванным друг от друга, а подчинено единой цели. Тогда, соблюдая определенную последовательность, из них можно составить деловую игру. Каждая отдельная ситуация будет представлять собой фрагмент деловой игры, которая может проводиться отдельно как самостоятельное занятие.

Деловые игры, используемые в учебном профессионально-ориентированном процессе, обладают широкими дидактическими возможностями:

- они обеспечивают закрепление и комплексное применение знаний, полученных при изучении разных дисциплин (интеграционная роль игр),
- способствуют формированию четкого представления о профессиональной деятельности в избранной специальности;
- развивают навыки эффективного управления реальными процессами, в том числе с помощью современных математических методов и технических средств.

*Профессионально-имитационные* игры предназначены для развития творческого мышления, формирования практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач. Они в определенном смысле отражают репетицию элементов профессиональной деятельности выпускника вуза (ссуза). Профессионально-имитационные игры являются модификацией деловых игр. В то же время их можно подразделить на учебно-имитационные игры; операционные игры; исполнение ролей; метод

инсценировки; психодраму и социодраму.

*Социально-психологический профессионально-ориентированный тренинг.* В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям, навыкам в сфере общения (лично-делового), а также формы их соответствующей коррекции путем групповой практики психологического воздействия, основанной на активных методах групповой работы.

Продуктивность тренингов в решающей степени зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов. Основными из них являются:

- принцип «здесь и сейчас»;
- принцип доверительности в общении;
- принцип сознательной активности на занятиях;
- принцип обратной связи;
- принцип добровольности и конфиденциальности участия;
- принцип равенства позиций и признания личностных норм каждого участника;
- принцип ненанесения ущерба никому из участников и защищенность их от грубости; беспристрастность и осознание личностных блокирующих ролей;
- принцип одобрения взаимной поддержки участников;
- принцип «экологичности» коммуникаций; интеллектуальных и эмоциональных рисков;
- принцип гибкости ролевой тактики и др.

Соблюдение принципов тренинга позволяет решать двудеятельную организационную задачу: с одной стороны, обеспечить позицию каждого участника занятия, которая характеризуется активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признание ценности личности другого студента), объективацией поведения (участие на объективированном уровне в работе) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем).

С другой стороны, руководителю тренинга представляется возможность избрать оптимальную тактику проведения занятия. Наиболее продуктивными вариантами признаются такие: ориентирование группы на руководителя; центрирование группы на участниках; поддержание совместной ответственности. Отдельно избранный вариант или их соче-

тание обеспечивают реализацию возможностей социально-психологического тренинга с максимальной эффективностью.

Социально-психологический тренинг предполагает последовательное прохождение следующих этапов:

- создание единого психологического пространства, а также обеспечение обратной связи между участниками тренинга и от всей группы – к каждому участнику;

- проведение дискуссии, игры, полилога или интервьюирования для педагогической рефлексии процессов, происходящих на всем протяжении тренинга;

- решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение других развивающих или корректировочных целей;

- релаксационно-восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап подразделяется на соответствующие фазы. В процедуре социально-психологического тренинга выделяются следующие фазы:

- определение темы, целей занятия, характера проблемы, а также ориентация на них участников занятия;

- круговая дискуссия для сбора информации, обмена знаниями, суждениями, мнениями, новыми идеями, предположениями всех участников дискуссии по обсуждаемой проблеме;

- упорядочение информации (выбор дефиниций), ее обсуждение, обоснование альтернатив и совместная их оценка;

- подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование и сопоставление целей занятия с полученными результатами;

- снятие психологической нагрузки и подведение итогов занятия.

В рамках тренинга наиболее распространенными методами являются групповая дискуссия и групповой метод.

Используемые в образовательном процессе вуза (ссуза) профессионально-ориентированные *игры-тренинги* предоставляют студентам возможность эмоционально отреагировать на различные волнения, тревоги, трудности, связанные с учебно-познавательной и учебно-профессиональной (в период практики) деятельностью, научиться контролировать свое поведение.

Профессионально-образовательные игры-тренинги являются сред-

ством познания себя и других, позволяют моделировать перспективы профессионального саморазвития будущего специалиста. Обязательным элементом таких игр является «*обратная связь*» - обсуждение итогов, результатов игры.

В играх-тренингах формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка, развиваются умения и навыки профессионального общения.

Традиционные дидактические технологии предполагают доминирование интеллектуальной сферы, в игровых же технологиях достаточно ярко проявляется вся личность, все индивидуальные особенности студента.

Игры-тренинги активизируют включение рефлексивных процессов, предоставляют возможность индивидуально-значимой интерпретации и осмысливания полученных результатов. При этом подчеркнем, что игровая технология не подменяет традиционные методы обучения, а рационально их дополняет, расширяя педагогический арсенал преподавателя вуза (ссуза), позволяя более эффективно достигать поставленной цели конкретного занятия и всего учебного курса. При этом необходимо отметить значимость психологической компетентности преподавателя, организующего ролевую (деловую, профессионально-имитационную) игру, к которой необходимо отнести:

- способность преподавателя к анализу игровой ситуации и эмоциональных переживаний участников игры;
- умение преподавателя прогнозировать последствия разворачивающихся игровых событий;
- способность преподавателя гибко и оперативно реагировать на происходящее в процессе игры;
- навык руководства игровыми процессами без оценочных суждений.

Таким образом, профессионально-ориентированные игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков, компетенций, профессионально важных качеств и свойств личности будущего специалиста в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в основу ее разработчиками и преподавателями.

## ***Методические рекомендации по организации и проведению профессионально-образовательных игр***

При разработке и использовании игровых профессионально-образовательных технологий, как правило, оперируют рядом рабочих терминов (основных понятий), которые условно можно разделить на две группы: описательные и процессуальные.

*Описательные понятия* дают представления об основных требованиях к структуре и содержанию дидактических игр, а также логике их разработки.

*Процессуальные понятия* отражают регламент и последовательность этапов дидактической игры.

Ниже приведем основные понятия, характеризующие сущность процессов подготовки и реализации игровых профессионально-образовательных технологий не в алфавитном порядке, а в логической последовательности, которая отражает взаимосвязь этапов разработки игровой технологии.

*Перспектив игры* раскрывает ее общее содержание и условия применения. В перспективе указываются:

- цель и задачи игры,
- для кого она проводится,
- состав участников, их количество и число микрогрупп,
- моделируемые роли (профессиональные, социальные, семейные и др.).

*Сценарий игры* дает подробную характеристику модели профессионального объекта или процесса, представленного в игре (в качестве объектов могут выступать, например, структурные подразделения будущих баз производственной практики студентов); устанавливает и обосновывает роли, характеризует правила игры, способы их представления участникам и критерии оценки деятельности участников. В сценарии излагается непосредственное содержание игрового процесса, который и предстоит организовать тем лицам, которые возьмутся за проведение данной игры.

*Упрощения, допускаемые в игре* – ограничения в структуре и функционировании моделируемого объекта или процесса, которые позволяют провести игру, сосредоточив внимание на наиболее существенных моментах изучаемого объекта и не искажив при этом его реального



функционирования.

*Предыстория моделируемого в игре объекта или процесса* – характеристика слабых и сильных сторон моделируемого объекта и его преимуществ, указания на имеющиеся ресурсы и другие фактические данные, с которых начинается первый игровой цикл. Предыстория позволяет показывать взаимосвязи между различными разделами учебного курса, включать те материалы, которые уже изучены и к которым, по мнению преподавателя (организатора игры), целесообразно обратиться еще раз, используя эмоциональный настрой участников игрового взаимодействия.

*Словарь терминов игры* – список основных понятий, которые изучаются с помощью проводимой игры.

*Игровая обстановка* отражает принципиальные положения по формам взаимодействия игроков в процессе игры. При описании игровой обстановки указывается, с помощью каких игровых предметов и (или) документов игроки решают поставленные перед ними задачи, как происходит это игровое взаимодействие (устно, письменно или с помощью компьютера и т.д.). В этом же документе дается подробная характеристика области возможных решений, то есть определяется сфера компетенции как отдельных игроков, так и игровых групп, и всего игрового коллектива в целом. Здесь же описываются игровые циклы, база данных и катализаторы, то есть факторы, влияющие на скорость протекания игры и стимулирующие дополнительную активность участников.

*Регламент (расписание) игры*, в котором указывается структура и временные характеристики проведения игры (непрерывное или дискретное, то есть с периодическими остановками, рабочими перерывами), коэффициент сжатия времени (например, один финансовый год деятельности учреждения воспроизводится в течение 25 минут). Для учебных игр обязательно указывается примерное оптимальное время, в течение которого обучающиеся глубоко и полно осваивают учебный материал, предлагаемый в игре.

*Игровая роль* отражает некоторую реальную роль (например, должность с конкретным функционалом) или совокупность элементов реальных жизненных ролей. При этом устанавливается возможность совмещения ролей и исполнения одной роли несколькими игроками.

*Игрок* – участник игры, к которому могут предъявляться определенные требования. Если это необходимо по сценарию, то может прово-

даться тестирование или использоваться другая процедура отбора претендента на ту или иную роль в игре.

*Игровая команда* – микрогруппа, в которой в зависимости от заданной жизненной ситуации и игровой обстановки распределяются роли между ее членами (игроками). Это понятие является ведущим для деловых и ролевых игр, основное содержание которых разыгрывается именно в групповом (командном) взаимодействии.

*Представление ролей* – способы изложения информации, необходимой для участников игры. С педагогической точки зрения, это наиболее важный момент при описании игры, так как именно от того, как будет представлена будущему участнику его роль, во многом зависит его первоначальная реакция и желание включиться в игровой процесс.

*Координатор(ы)* – преподаватель, или другое лицо (группа лиц), который(ые) отвечает(ют) за подготовку, организацию и проведение игры. Координатор следит за соблюдением правил, регламента и других требований, которые сформулированы в основных документах игры.

*Группа экспертов* – группа лиц (или лицо), которая создается для решения возможных конфликтных ситуаций и наиболее объективного решения возникающих проблем. Как правило, в обязанности этой группы входит и подведение итогов игры (если иное не предусмотрено ее правилами).

*Оснащение игры* включает в себя перечень инструкций, программ, описание алгоритмов обработки данных, образцы или комплект необходимого количества различных бланков и прочей деловой документации, которая сопровождает игровой процесс и является его составной частью.

*База данных* – содержание основных показателей, нормативов, имеющих прямое отношение к содержанию игры, а также способы их предъявления по ходу игры.

*Катализаторы* – факты, влияющие на скорость протекания игры, стимулирующие действия участников, затрудняющие принятие решений и т.д. Катализаторы используются для создания эмоционально управляемого напряжения.

*Вход в игру* (вводный этап) обеспечивается определенными исходными данными и сведениями, причем их реалистичность для учебной игры не обязательна, но вводная информация должна, по возможности, быть реальной или максимально приближенной к реальности. Вход в

игру - это педагогически очень важный момент, от его качества во многом зависит как сама игра, так и ее результат.

*Игровая деятельность* связана с непосредственным функционированием игроков. В этот период происходит реализация основного замысла игры, используется база данных, включаются ролевые установки игроков и игровых команд – идет активное игровое взаимодействие по разработанным правилам.

*Формы взаимодействия игроков* – способы рекомендуемых и допустимых контактов (устно, письменно, с помощью различных игровых предметов или компьютера).

*Последовательность действий* игроков определяется некоторой областью возможных решений. В правилах игры не фиксируются конкретные решения. Правила задаются в такой форме, чтобы у каждого игрока была возможность перестроить свои действия в зависимости от складывающейся в игре ситуации.

*Игровой цикл* – это часть игры, которая отражает относительно завершенный отрезок времени, которым может быть год, рабочий день, час.

*Выход из игры* (итоговый этап) представляет собой анализ результатов, достижение которых было целью игры. Например, получение участниками игры новых знаний или повторение уже изученного, а также закрепление навыков и развитие профессионально важных способностей, которые могут быть полезны будущему специалисту.

Для координатора итоговый этап – это накопленный опыт и материалы для корректировки и проведения игры с другим составом участников или для разработки новой игры.

*Заключительная дискуссия* – способ обсуждения процессов подготовки, хода и итогов игры.

Определить более или менее точную последовательность разработки (конструирования) игровой технологии весьма сложно, так как в одних случаях у координатора (организатора игры) есть возможность использовать реальную документацию и компьютерную технику, а в других – под рукой нет практически ничего, когда приходится проводить игру, опираясь только на понимание ее необходимости для участников. Кроме того, в игре невозможно в деталях предсказать действия участников, нельзя смоделировать все ситуации, которые могут возникнуть по мере развития игры. И, тем не менее, игра должна быть разрабо-

тана и формально описана для последующего использования.

***Примерная схема последовательности этапов разработки  
и составления формализованного описания  
профессионально-образовательной игры***

1. *Определение объекта имитации и педагогических возможностей игровой технологии при изучении конкретной темы.*

2. *Формулировка цели игры.* Цель должна быть сформулирована предельно четко, чтобы служить ориентиром не только для самого разработчика и организатора игры, но и для ее участников. Как правило, цель игры не может быть однозначной. Можно выделить четыре цели, соответствующие четырем степеням (уровням) познания материала:

а) общее знакомство с профессионально-ориентированной темой учебного предмета;

б) уяснение конкретных положений трудовой деятельности будущего специалиста, необходимых для принятия решений в соответствии с располагаемыми фактами;

в) умение применять полученные знания в практической профессионально-ориентированной деятельности;

г) анализ ранее полученных результатов аналогичных профессиональных ситуаций с целью выработки более обоснованных решений.

3. *Определение типа игры* (имитационная, ролевая, деловая, комплексная и т. д.). В соответствии с определенным объектом игрового моделирования и поставленной целью делается вывод о типе разрабатываемой игровой технологии, которая способна максимально отразить моделируемый объект (процесс) и достичь поставленной цели.

4. *Составление проспекта игры*, то есть описание общего содержания игры с указанием конкретных целей и задач, состава участников, моделируемых ролей и других необходимых элементов.

5. *Характеристика объекта или процесса, моделируемого в ходе игры.* На этом этапе осуществляется выявление и анализ структуры и связей моделируемого в игре объекта, а также детальное изучение функций, выполняемых выделенными игровыми группами, и отбор среди них тех, которые отражают основные стороны функционирования моделируемого объекта. Это необходимо для упрощения, которое позволяет провести игру, сосредоточив внимание на наиболее существен-

ных моментах изучаемого объекта и не исказив при этом его реального функционирования. На этом же этапе составляется предыстория моделируемого объекта, для чего определяются и указываются его слабые стороны, на которые следует обратить особое внимание во время игры, а также имеющиеся преимущества.

6. *Определение регламента игры.* После определения моделируемого объекта, составления общего проспекта игры и формулировки упрощений составляется ее регламент, то есть порядок разыгрывания частей игры. Определяется характер времени проведения игры (непрерывное или дискретное). Важным моментом является введение коэффициента сжатия времени. Рассчитывается общее время, которое требуется для проведения игры.

7. *Определение состава игровых ролей и их характеристика.* Это один из важнейших этапов, так как именно им задается игровое взаимодействие, определяется глубина и детализация моделируемой профессионально-ориентированной системы. Кроме того, наличие интересных ролей гарантирует активное включение в игровое взаимодействие практически всех будущих участников. Одним из инструментов активизации деятельности участников является детальная характеристика предлагаемой игровой роли, в которой могут быть отражены не только функциональные обязанности, сугубо деловые качества или свойства героя, но и чисто бытовые, личностные характеристики. В этом же разделе указываются способы представления ролей.

8. *Составление инструкции игрокам.* После определения состава ролей и составления их подробных характеристик следует не менее важный этап оформления этой информации таким образом, чтобы четко и доходчиво донести ее основной смысл и детали до участников игры. При этом следует учитывать особенности будущих участников (возраст, уровень их подготовки и др.).

9. *Формулировка правил игры.* Этот раздел является центральным в любой игре, так как именно четкие и однозначно понимаемые правила позволяют организовать и успешно провести игру без конфликтов. Обычно такие конфликты возникают из-за разночтений или непонимания игровых правил.

10. *Формирование базы данных.* Для успешного игрового взаимодействия необходимо продумать определенную систему конкретных показателей, которые характеризуют моделируемый объект. От качества

базы данных зависит успех игрового взаимодействия и количество ошибок.

11. *Определение списка катализаторов.* Любая игровая процедура требует специально предусмотренных способов, призванных активизировать действия участников. Это связано с естественной «психологической усталостью», неизбежно наступающей в определенные моменты игры. «Катализаторы» позволяют создавать и поддерживать управляемое эмоциональное напряжение, то есть снимать эту усталость, стимулировать активность участников, включая новые вводные, неожиданные ситуации. Поэтому при разработке игры следует специально продумать и подготовить набор таких способов, приемов, которые можно будет использовать во время игры по мере необходимости.

12. *Определение содержания основных этапов игры.* Представляя в целом схему будущей игры, следует четко выделить содержание основных этапов, включая этап предварительной подготовки, вводный этап, основной (или собственно игру), подведение итогов (заключительный этап).

13. *Составление руководства для координатора игры.* Следующим важным этапом является подготовка специального раздела руководства для координатора игры. В этом документе отражаются организационно-педагогические аспекты, которые должен знать только педагог, иначе это может помешать осуществлению замысла игры. В этом разделе также описывается необходимое оснащение, способы подбора и подготовки отдельных участников или всего игрового коллектива в целом, даются рекомендации по проведению игры, ее отдельных этапов, подведению итогов, тематика заключительной дискуссии, а также содержание приложений, которые сопровождают игру.

14. *Составление руководства для экспертной группы.* Если по сценарию игры предусмотрена деятельность группы экспертов, нужно составить специальное руководство, в котором даются четкие и конкретные правила определения итогов игры, подсчета результатов.

15. *Составление словаря терминов.* Этот этап является факультативным, то есть необязательным. Но если в игре встречаются новые термины, которые могут быть непонятны участникам, их следует раскрыть в этом разделе, приведя примеры их использования в других ситуациях, не связанных с игрой. Составление словаря употребляемых терминов и понятий необходимо также для их однозначного толкования

участниками игры.

16. *Генеральная репетиция (демонстрация)*. Крайне желательно проведение апробации, генеральной репетиции уже подготовленной, игры, особенно, если сценарий игры довольно сложный и требует от игроков базового (первичного) опыта игровой деятельности. Эта процедура дает возможность увидеть слабые стороны разработанной игровой технологии, обнаружить пробелы и противоречия. Пробный прогон игры дает более реальное представление о том, как она будет разворачиваться в той аудитории для которой предназначена.

17. *Окончательная корректировка созданной игры*. Получив первую информацию о разработанном проекте игры поиле генеральной репетиции, проводится окончательная доводка игрового проекта, вносятся необходимые изменения, ликвидируются замеченные противоречия с учетом тех замечаний и пожеланий, которые поступили от ее участников. Разумеется, и сам разработчик игры должен очень внимательно и, по возможности, объективно отнестись к тому, что удалось увидеть во время генеральной репетиции.

Таким образом, изложенные выше этапы разработки игровой технологии позволяют заинтересованному преподавателю самостоятельно оформить идею новой игры, грамотно описать ее в соответствующих документах, качественно подготовить и провести с конкретной группой обучающихся.

### **§5. Проектные технологии**

Теоретико-методологические основы *проектных технологий* подробно освещены в работах В.П. Беспалько, В.М. Монахова, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и др.

В основе проектной технологии лежит умение студента ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания. При выполнении проекта деятельность студентов может быть индивидуальной, парной или групповой. Работа выполняется в течение определенного отрезка времени и направлена на решение конкретной учебно-профессиональной проблемы.

Преподаватель вуза, применяющий в своей педагогической практике проектную технологию, должен уметь:

- создать мотивацию для качественного выполнения студентами проекта;
- четко определять, чему должны научиться студенты в результате выполнения проекта;
- организовать проектную работу в группах или индивидуально;
- создать образовательную среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности;
- использовать простые примеры для объяснения тех или иных явлений профессиональной практики, которые значимы для выполнения проекта;
- консультировать;
- в процессе защиты проекта обосновать критерии объективной оценки полученного результата проекта;

Фактически преподавателю вуза становятся необходимыми навыки педагога-исследователя.

Виды проектной деятельности студентов:

- *информационно-аналитические* проекты (студенты осваивают различные методы получения профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ международных, отечественных нормативно-правовых, финансово-экономических документов, компьютерных баз данных, научно-методических, монографических литературных источников, интервью со специалистами-практиками, анализ материалов специальных профессиональных журналов; способы презентации профессионально-значимой информации: доклад, публикация, Интернет-форумы и пр.);

- *имитационно-игровые* проекты (студенты в группах разрабатывают содержание и сценарий проведения деловой игры, предполагавшей распределение ролей конкретной профессиональной ситуации и др.);

- *специализированные практико-ориентированные* проекты (результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного социального проекта, например, системный анализ инвестиционной стратегии в конкретном регионе, а также обязательное получение внешней экспертной оценки проекта специалистами-практиками).

Умение организовать проектную деятельность студентов – показатель высокой квалификации преподавателя, его способности использовать развивающие технологии профессионально-ориентированного обучения.



## Этапы работы над учебно-профессиональным проектом

Содержание работы на этапе		Деятельность участников проекта
<b>Подготовительный этап</b>		
	Выбор темы, формулирование целей проекта	Обсуждают тему проекта, консультируются с преподавателем
2.	Определение ресурсов проекта, количества участников, формирование состава группы	Формулируют название проекта, его цели и гипотезу, задачи
3.	Письменные рекомендации участникам проектной группы (требования, сроки, форма отчетности, график консультаций)	Распределение обязанностей и составление индивидуальных планов работы в группе участников проекта
<b>Организационный этап</b>		
<i>Планирование деятельности</i>		
1.	Определение источников информации	Составление плана поиска документов и распределение ответственных за его проведение
2.	Планирование способов сбора и анализа информации	Уточнение сроков сбора документов, методов анализа их содержания
3.	Планирование итогового продукта проекта, формы отчета по проекту	Выбор формы отчета по проекту, определение этапов его создания, распределение ответственных за их выполнение
<b>2. Выполнение исследования</b>		
1.	Сбор информации по теме исследования	Знакомство с различными источниками информации, развитие поисковых умений
2.	Анализ собранной информации	Систематизация и классификация собранного материала, оценка его содержания, выявление наиболее актуальных документов и их оценка
3.	Подготовка отчета о проведенном исследовании	Оформление результатов работы, формулирование выводов; создание презентационных материалов; подготовка устного доклада об исследовании
<b>Этап представления готового продукта</b>		
1.	Представление разработанных форм результата работы по проекту	Выступление с отчетом о проделанной работе, демонстрация наглядных материалов, ответы на вопросы
<b>Этап оценки процесса и результатов работы</b>		
1.	Подведение итогов работы	Представление результатов работы, анализ качества его выполнения, оценивание значения выполненной работы
2.	Определение вклада каждого участника в достижение результата	Характеристика наиболее сложных моментов выполнения работы, описание удач и затруднений при выполнении заданий проекта
3.	Постановка новых задач	Определение возможностей развития проекта и путей внедрения результатов исследования в собственную практику

Таким образом, проектные технологии формируют осмысленное развитие профессионально-исследовательского интеллекта, а также и целесообразное проектирование практических действий будущего специалиста в сфере выполнения профессионально-ориентированного учебно-познавательного задания. В частности, методические грамотная реализация преподавателем проектных технологий предполагает следующие требования к целевым и мотивационным профессионально-ориентированным установка обучающихся:

- понимание обучающимся целевого назначения проекта, сути учебно-познавательного (учебно-профессионального) задания, понимание характера взаимодействия в системах «студент – студент», «студент – специалист базы практики», «студент – преподаватели различных дисциплин»; осознание системы требований к представлению выполненной работы или ее частей;

- умения, связанные с планированием конечного результата проекта и его представление в форме практико-ориентированных технологий (например, методов, форм работы специалиста в сфере конкретной трудовой деятельности и др.);

- планирование системы действий по выполнению проекта, т.е. распоряжение бюджетом времени, сил, средств, составление последовательности действий с ориентировочными оценками затрат времени на этапы; выполнение обобщенного алгоритма проектирования;

- внесение коррективов в ранее принятые решения на основе предварительного обсуждения промежуточных результатов проектной деятельности на семинарских занятиях, заседаниях научного студенческого общества;

- конструктивное обсуждение результатов и проблем каждого этапа проектирования как с сокурсниками, так и преподавателями, специалистами-практиками;

- формулирование конструктивных вопросов и запросов о помощи (советы, дополнительная информация, оснащение и т.д.);

- выражение замыслов, конструктивных решений с помощью технических рисунков, схем, эскизов, чертежей, макетов;

- составление схемы необходимых расчетов (конструктивных, технологических, экономических), представление их в вербальной форме;

- оценивание собственного результата проектной деятельности по

достижению планируемого, по объему и качеству выполненного, по трудозатратам, по новизне; оценивание проектов, выполненных другими;

- четкое понимание критериев оценивания проектов, процедуры публичной защиты проектов;

- адекватное определение научных и практических результатов проектирования.

Различают проекты с непосредственным руководством преподавателя и проекты со скрытой координацией. В ходе проекта с открытой координацией преподаватель-координатор участвует в проекте в своем собственном статусе, направляет работу, организует отдельные этапы проекта. Здесь важным является отказ от авторитарного руководства, работа в содружестве со студентами, при сохранении консультирующих функций, но без навязывания своего решения. В проекте с скрытой координацией преподаватель эпизодически оказывает консультативную помощь студентам

### ***§6. Эвристические технологии обучения***

С древнейших времен ученые и философы задумывались над вопросами: «Как осуществлять исследования, чтобы они вели к открытию *нового* знания?», «Как продуктивно, правильно, а порой и нестандартно, решать возникающие проблемы?», «Как организовать свою мыслительную деятельность, чтобы она протекала более эффективно?».

Ответы на вышеперечисленные вопросы были вариативны и разнообразны. В начале XX века было признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовывать мыслительную деятельность так, чтобы она выводила человека к *новому* знанию, и эти принципиально качественно новые процессы мышления называли эвристическими.

На сегодняшний день существует несколько вариантов определений эвристики (от греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю»).

Эвристика – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности) (*Александров Е.А. Ос-*

новы теории эвристических решений. – М.: Наука, 1975).

Эвристика – , изучающая закономерности построения новых действий в нестандартной, новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности). Также эвристика представляет собой совокупность присущих человеку мыслительных механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач (например, механизмы установления ситуативных отношений в проблемной ситуации, отсечение неперспективных ветвей в дереве вариантов, формирование опровержений с помощью контрпримеров и т.д.). Эти механизмы решения творческих задач универсальны по своему характеру и не зависят от содержания конкретной решаемой задачи (*Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. – М.: Аспект-Пресс, 1995*)

Эвристика – междисциплинарная научная область (отрасль), изучающая инновационную мыслительную деятельность. Ее основной объект – творческая деятельность человека; важнейшие проблемы, связанные с моделями принятия решений, поиском новых для субъекта и общества структурирования описаний внешнего мира. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации (*Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная пед. академия, 1998*).

Как наука, эвристика решает следующие задачи:

- познание закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания;
- выделение и описание реальных ситуаций, в которых проявляются эвристическая деятельность человека или ее элементы;
- изучение принципов организации условий для эвристической деятельности;
- моделирование ситуаций, в которых человек проявляет эвристическую деятельность с целью изучения ее протекания и научения ее организации;
- создание целенаправленных эвристических систем (общих и частных) на основе познанных объективных закономерностей эвристиче-

ской деятельности;

- конструирование технических устройств, реализующих законы эвристической деятельности.

Таким образом, основная задача эвристики как междисциплинарной научной отрасли – это изучение закономерностей построения новых действий в новой ситуации. Новая ситуация трактуется как никем не решенная задача или неизобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена. (В педагогике профессионально-ориентированного обучения новой будет и ситуация, когда обучающийся встречается с нестандартной, нетиповой для своего уровня подготовленности задачей.) Попадая в новую ситуацию, человек ищет пути и способы решения этой ситуации, пути, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока не известны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят, как правило, алгоритмический характер, т.е. он вспоминает их последовательность, которая обязательно приведет к цели. В этих действиях нет элементов эвристического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. Объективно новым результатом считается тот результат, который получен впервые. Субъективно новым результатом считается тот результат, когда он является новым для конкретного человека, его получившего.

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т.е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики - педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения. Пробраз эвристической системы обучения широко применял еще Сократ. Путем особых вопросов и рассуждений он помогал собеседнику самостоятельно приходить к постановке или решению проблемы. Причем истина открывалась подчас не только ученику, но и самому учителю.

Современный этап развития эвристики как науки связан с возникновением кибернетики (50-ые годы XX века) и характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека.

*Учебная эвристическая деятельность* представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;
- систематизировать, т.е. упорядочивать, учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность без развитого и осознанного навыка ее проведения характеризуется многими неоптимальными чертами. Так, хорошо известны случаи, когда некоторые обучающиеся, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данных, т.е. пытаются найти решение «наугад», на основе неосознанных, неконтролируемых действий, хотя именно здесь должна начинаться деятельность, которую называют эвристической.

Теорию и технологию эвристического образования называют дидактической эвристикой. *Дидактическая эвристика* – это теория обучения, устанавливающая цели, принципы, содержание и технологию такого типа образования, которое обеспечивает создание самими обучающимися и преподавателем нестандартных образовательных продуктов и выстраивание на этой основе индивидуальных образовательных траекторий в изучаемых областях знаний и деятельности.

Принципиальное отличие традиционного образования от эвристического состоит в том, что в первом случае заранее фиксированное содержание образования передается обучающемуся с целью его репродуктивного усвоения, а во втором – для того, чтобы обучающимся было создано *собственное* (индивидуально-интериоризированное) содержание образования в виде тех продуктов учебно-познавательного, учебно-

исследовательского творчества, которые он сам производит в процессе и в результате эвристической деятельности.

Эвристическое обучение не отрицает необходимости «передачи» обучающимся готового для пошагового освоения информационного материала, т.е. всего того, что свойственно традиционному обучению. Меняется лишь роль этого «даваемого» материала. Учебный материал передается не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали его в качестве условий или среды для создания собственного учебно-исследовательского творческого продукта.

Основные характеристики эвристических технологий:

- знания обучающимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно «*переоткрыть*», добывать самостоятельно;
- преподаватель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных дидактических средств, методов, приемов, техник;
- обучающиеся под руководством преподавателя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Реализация в учебном процессе вуза (ссуза) профессионально-ориентированных эвристических технологий определяет исследовательский статус и студентов, и преподавателя в процессе обучения, т.е. преподаватель ищет новые нетрадиционные способы «передачи» знаний, а студент – оптимальные пути решения поставленной перед ним учебно-познавательной, учебно-профессиональной задачи.

Среди факторов, способствующих успешному осуществлению эвристических технологий, можно выделить ниже следующие.

А). Чрезвычайно важны способность и умение обучающихся самостоятельно проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска разрешения конкретной проблемы от начала до завершения.

Б). Рациональность действий обучающихся помогает объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать дан-

ные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечит предпосылку развития способности генерировать рациональные идеи.

Основным принципом реализации эвристической технологии является развитие креативного (дивергентного) способа мыслительной деятельности студента в процессе обучения, который основан на разрешении серии эвристических (проблемно-поисковых) вопросов, формулируемых преподавателем; на умении самостоятельно найти свой путь решения, поставленной перед ним задачи, исходя из всей накопленной учебной информации, имеющейся у обучающегося на данный момент.

Как отмечают Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, методы, с помощью которых человек открывает конкретные способы решения задачи, проблемы, строит нестереотипные планы и программы, т.е. осуществляет поиск, принято называть эвристическими. *Эвристический метод* в педагогике – это система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы (или дискуссии, или дидактической игры) с целью организации самостоятельной работы учащихся по усвоению частей учебного материала путем решения проблемных познавательных задач [103].

Ведущими методами, доминирующими при реализации эвристических технологий, являются:

- метод анализа – осмысленное восприятие информации; выделение существенных признаков и отношений, известного и неизвестного; разделение и нахождение структурной единицы; осмысление и объяснение связей;

- метод выделения главного – разделение информации на логические части и сравнение их; определение приоритетных векторов мысли; нахождение основополагающих понятий; вывод о сути главной идеи;

- метод сравнения – определение объектов сравнения; выделение основных признаков сравнения; установление сходства и различия изучаемого материала; оформление результатов сравнения;

- метод обобщения – отбор типичных фактов; выделение главного; сравнение; первичные выводы; переформулирование; перекодирование; рассмотрение развития изучаемого явления; окончательные результаты обобщения;

- метод доказательства – определение тезиса; выбор способа доказательства; подбор аргументов; формулировка выводов; установление



причинно-следственных связей; оформление результатов доказательства;

- метод аналогий – анализ существующих решений подобных задач; выявление похожих элементов и частей существующих решений; постепенная трансформация известных решений в решение требуемой задачи на основе творческого подхода; проверка принятого решения; оформление результата аналогии;

- метод «мозговой атаки» – интуитивное генерирование идей группой студентов за короткий промежуток времени; анализ, сравнение, выбор лучшей идеи среди предложенных; обоснование и доказательство правильности отобранной идеи; оформление результата «мозговой атаки»;

- метод неологий – применение чужой идеи с целью ее адаптации под требуемую задачу; переконпоновка основных элементов и частей выбранной идеи; изменение алгоритма чужой идеи; проверка полученного решения задачи на основе видоизменения чужой идеи; оформление результата неологии;

- метод наводящей задачи-аналога – этим эвристическим методом часто пользуются при проектировании. Он основан на первоначальном поиске чужих идей и тщательном анализе их достоинств и недостатков. Применение этого метода позволяет решить проектную задачу, используя чужой опыт проектирования. Это может натолкнуть на видоизменение или совершенно новые идеи для решения поставленной проблемы, находясь в русле профессионального решения подобных задач.

Рассмотрим некоторые из эвристических методов, которые могут использоваться в учебно-познавательной деятельности как обучающий инструмент активизации мыслительной деятельности студентов.

«Мозговой штурм» относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности обучающихся. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, было предложено разделить во времени две позиции: а) выдвижение гипотез; б) их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно:

- условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах;

- группа «генераторов идей» за отведенное время (20-40 мин) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шуточные. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности "мозгового штурма" полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела;

- группа «экспертов» выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы;

- не решенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке;

- для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое);

- гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

*Модификации «мозгового штурма».* Письменный «мозговой штурм» состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах «мозгового штурма». Организационно проходит аналогично.

Индивидуальный «мозговой штурм» представляет собой процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10-15 мин с их записью, а оценка через 3-5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом.

Обратный «мозговой штурм» основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

### *Синектический метод, методика его использования*

Синектика (греч. «совмещение разнородных элементов») – система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы. Методика представляет собой логическое развитие «мозгового штурма». Отличие состоит в том, что последний проводится с людьми, которые могут не иметь опыта творческой деятельности. Синектика же предполагает создание постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы и т.д.

Синектические группы представляют собой объединение людей различных специальностей, научных дисциплин, возраста и т.д. Оптимальная численность группы – 5-7 человек. В течение 8-12 мес. группу готовят к работе. Подготовка ведется в общенаучном, профессиональном и психологическом направлениях. Целью деятельности таких объединений является попытка нахождения творческого решения проблемы. Реализуется она на сессии синекторов.

Сессии синекторов, как правило, начинаются не с точной постановки задачи, а с обсуждения ее признаков. Затем руководитель сессии переключает внимание на обсуждение более конкретных вопросов, постепенно направляя дискуссию в нужное русло. Таким образом, проблема сначала формулируется в общем виде. Сессия синекторов решает задачу вместе со специалистами в области обсуждаемых проблем. Постепенно участники подходят к пониманию проблемы и формулировке ее в понимании синекторов.

Для решения сформулированной проблемы проводится «экскурсия» по различным научным областям с целью выявления возможных решений, проблем в них. В процессе экскурсии используют 4 вида аналогий (прямую, личную, символическую, фантастическую), с помощью которых производится перенос новых гипотез на проблему, выявляют состоятельность гипотез. Большое значение придается анализу магнитофонных записей заседания.

С технологиями эвристического обучения связано психологическое явление, именуемое «ага-эффектом».

Термин «Ага!-эффект» был впервые предложен в 1979 году группой ученых во главе с Салом Сораци (Sal Soraci), исследовавшие мозго-

вые процессы человека, приводящие к открытиям или инсайтам. В своем докладе они указывали, что когда нужный объем информации накоплен, собеседнику достаточно произнести ключевое слово, которое явится искрой и после задержки в примерно 400 миллисекунд, когда слово будет услышано, понято (усвоено), происходит последняя электрохимическая связь, которая и приводит к озарению. Они предложили термин «Aha!-effect» вместо несколько устаревшего «Эврика!».

### **§7. Технологии контекстного обучения**

*Настоящее приобретает для человека смысл  
только в контексте прошлого и будущего*  
М.М. Бахтин

Реализация в учебном процессе *технологий контекстного обучения* базируется на том, что целенаправленное освоение студентом профессиональной деятельности невозможно вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия, другие люди, с которыми он находится в отношениях межличностного взаимодействия.

В социальной психологии категория «контекст» связана с понятием «ситуация» (ситуация как система условий, побуждающих субъекта к чему-либо и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он контактирует.

Лингвopsихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации.

Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

Цель реализации в профессионально-ориентированном учебном процессе вуза (ссуза) контекстных технологий – постараться преодолеть противоречия:

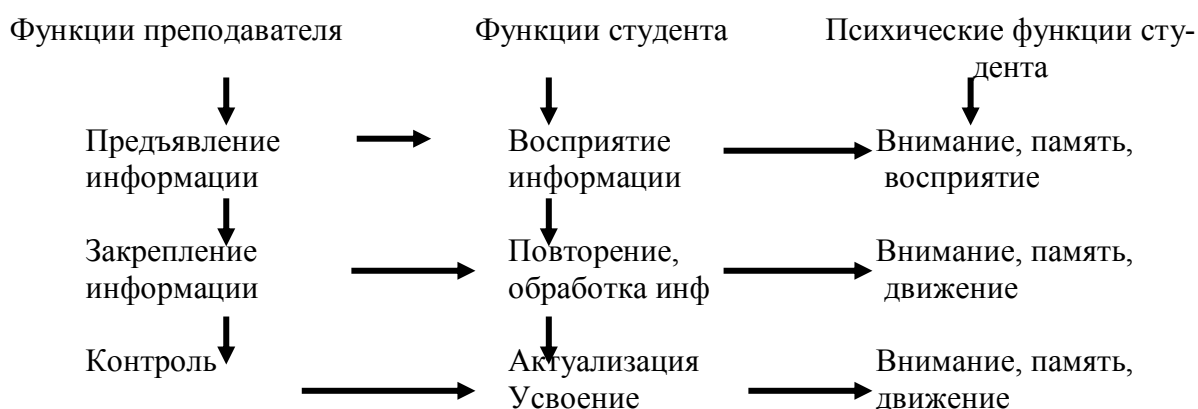
- между формами учебной деятельности в вузе (ссузе) и формами

будущей профессиональной деятельности. (Формы учебной деятельности в вузе *не адекватны* реальным формам профессиональной деятельности);

- между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность (см. Схемы 1 и 2; Табл. 1).

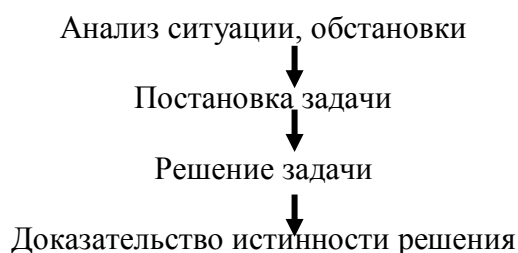
**Схема 1**

**Схема традиционного обучения в вузе (ссузе)**



**Схема 2**

**Схема действия специалиста в реальной профессиональной практике**



При реализации технологии контекстного обучения:

- студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде сценариев развертывания различных аспектов будущей профессиональной деятельности;

- студент накапливает опыт использования *учебной* информации в профессиональной сфере;

- знания и умения осваиваются студентами в контексте разрешения *моделируемых ситуаций* профессиональной деятельности.

Таблица 1

**Различия в содержательном наполнении учебной и профессиональной деятельности**

<b>Структурные звенья деятельности</b>	<b>Учебная деятельность в вузе</b>	<b>Профессиональная деятельность</b>
<b>Потребности</b>	В учении (в идеале)	В труде (в идеале)
<b>Мотив</b>	Познание нового, формирование теоретико-методических, технологических основ реализации профессиональной деятельности	Самореализация интеллектуального, духовно-нравственного, творческого потенциала в профессиональной деятельности
<b>Цель</b>	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и духовных ценностей
<b>Действия</b>	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические
<b>Средства</b>	Психического отражения реальности	Преобразование реальной действительности
<b>Предмет</b>	Информация или знаковая система	Организм человека (медик), природа (эколог), вещества (химик), техника (инженер), неизвестное (ученый), сознание человека (педагог, психолог)
<b>Результат</b>	Деятельные способности личности, система отношений к миру, людям, к себе как профессионалу и личности	Новые знания, продукция различного рода, товары, образованность и здоровье людей и др.

При контекстном обучении используются следующие **типы проблемных ситуаций**:

- *интеллектуальные ситуации*, которые содержат сведения когнитивного характера о будущей профессиональной деятельности и предполагают самоанализ своей профессиональной подготовленности к ней;
- *эмоционально-личностные ситуации*, способствующие формированию положительного отношения к будущей профессии;
- *регулятивно-поведенческие ситуации*, предусматривающие выбор модели поведения в конкретных деловых ситуациях, способствующие повышению адаптивных возможностей студентов. Разновидностью данных ситуаций являлись «ситуации аргументированного убеждения», «ситуации принятия решения».

Для построения технологии контекстного обучения используется,

как правило, следующая классификация видов профессионального контекста в обучении:

### **ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА**

#### ***Социальный***

- 1) ценностно-ориентационный
- 2) личностный
- 3) *деонтологический*

#### ***Предметный***

- 1) производственно-технологический
- 2) организационно-управленческий
- 3) должностной
- 4) учрежденческий

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

### ***§8. Кейс-технологии***

В современной педагогической литературе существует несколько вариантов трактовки понятия «кейс-технологии» (от английского case – случай, ситуация). Приведем некоторые из них:

- кейс-технологии – дидактический инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению реальных практических задач профессионального характера;

- кейс-технологии или технологии анализа конкретных ситуаций (case study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы;

- кейс-технологии – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач –

ситуаций (решение кейсов).

Кейс-технологии базируются на разборе обучающимися учебных конкретных ситуаций, которые специально разработаны или подобраны преподавателем на основе фактического материала из реальной профессиональной практики с целью обучения будущих специалистов проводить анализ ситуаций, действовать в «команде», принимать управленческие решения.

### ***Краткая история метода кейсов***

*А) Зарубежный опыт.* Впервые метод case-study был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году. Внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 году. Преподаватели Гарвардской бизнес-школы поняли, что нет учебников, подходящих для аспирантской программы в сфере бизнеса. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчетов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям курсов давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно или в ходе коллективного обсуждения решение.

Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета бизнеса.

В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

*Б) Отечественный опыт.* В России метод case-study (или, как писали в двадцатые годы, «метод казусов») был известен преподавателям экономических дисциплин еще в 20-е годы XX века.

В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам в советских партийных школах (совпарт-школах), на которой рассматривались вопросы применения различных методик обучения, в том числе рассматривался и метод проектов (или метод казусов). В период с октября 1924 года по октябрь 1925 года пре-



подаватели совпартшкол ознакомились с методом казусов в одном из американских экономических журналах (Harvard Business Review) – органе Гарвардского университета.

С целью популяризации кейсов среди студентов, в 2007 году студенты МГИМО и ГУ-ВШЭ создают чемпионат по решению бизнес-кейсов MindWrestling (в 2010 году этот кейс-чемпионат был переименован в Changellenge).

### ***Общая характеристика кейс-технологий***

Для того чтобы учебный профессионально-ориентированный процесс на основе кейс-технологий был эффективным, необходимы два условия: 1) хороший кейс и 2) определенная методика его использования в учебном процессе.

*Суть кейс-технологии* – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса работы с кейсом – оценка предложенных алгоритмов решения и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Методика использования кейс-технологии заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации (см. ниже правила), произошедшей в реальной жизни, в реальной профессиональной практике, и отражается тот комплекс знаний и практических профессионально-ориентированных навыков, которые студентам нужно получить. При этом преподаватель может выступать в роли ведущего в процессе обсуждения кейса, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества в системе «обучающиеся – кейс – преподаватель».

*Цели, достигаемые при использовании кейс-технологий:*

- осознание студентами многозначности возникающих в реальной профессиональной деятельности проблем и жизненных ситуаций;
- развитие у студентов критического, самостоятельного, аналитического мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою;
- формирование умений поиска и выработки альтернативных решений,

- выработка навыков простейших обобщений; развитие способности и готовности к принятию решения и его оценки;
- развитие социальных компетенций при работе в группе (включая учебу у других и с другими).

*Задачи, решаемые в процессе реализации кейс-технологий:*

- осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения (*проблемный анализ*);

- определение характеристик, структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (*системный анализ*);

- установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий ее развертывания (*причинно-следственный анализ*);

- диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация (*праксеологический анализ*);

- построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц (*аксиологический анализ*);

- подготовка предположений (версий) относительно вероятного, потенциального и желательного будущего при разрешении обсуждаемой ситуации (*прогностический анализ*);

- выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (*рекомендательный анализ*);

- разработка программ деятельности в данной ситуации (*программно-целевой анализ*).

Хороший кейс должен удовлетворять следующим *требованиям*:

- кейс содержит проблему, опыт в разрешении которой является существенным для профессиональной деятельности обучающихся или ценен для них в личностном плане;

- кейс ориентирован на конкретные дидактические цели и учитывает особенности и уровень подготовленности обучающихся, имеет соответствующий уровень трудности;

- кейс задает основу и импульс для исследования и поиска, результаты которого при взгляде на заголовок и беглом чтении невозможно предугадать;

- содержание кейса провоцирует дискуссию;

- кейс четко структурирован, понятно изложен, вызывает заинтересованность;

- кейс – «живой» материал, который, как правило, после апробации требует корректировки и обновляется параллельно с изменениями, происходящими в реальной жизни;

- кейс не должен устаревать слишком быстро;

- кейс обеспечивает вариативность в поиске путей решения проблемы, спорность оценок и возможность альтернативных решений.

В целом же метод case-study в профессионально-ориентированном обучении можно рассматривать как синергетическую технологию (синтез технологий коллективного обучения, развивающего обучения, исследовательской аналитической технологии, технологии «создания успеха»), суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в профессионально-ориентированную ситуацию, в формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

По мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (АИБЕС) в Москве Питера Эксмана нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения.

Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники. Источники кейсов: анализ научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме; аналитические отчеты о деятельности различных корпораций, ведомств и др.; общественная жизнь во всем своем многообразии; художественная и публицистическая литература, оперативная информация из СМИ

Нет определенного стандарта представления кейсов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов.

**Классификация кейсов** производится по различным основаниям (признакам).

*По степени сложности различают:*

- иллюстративные учебные кейсы (их цель – на конкретном прак-

тическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной профессионально-ориентированной ситуации);

- учебные кейсы с четким формированием профессионально-ориентированной проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы (цель кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме);

- учебные кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; (цель кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов).

В зависимости от того, кто выступает *субъектом кейса*, их можно условно разделить на:

- личностные кейсы, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители и др.;

- организационно-институциональные кейсы отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;

- многосубъектные кейсы обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

#### *Классификация кейсов по целевому дидактическому назначению*

1. Case Study Method (Нахождение проблемы). Обучаемые подавляющее время, предназначенное для работы с кейсом, анализируют ситуацию с помощью предоставленной информации. Акцент ставится на поиске и понимании сути профессионально-ориентированной проблемы, лишь затем рассматриваются возможные варианты решения.

2. Case Method (Поиск решения). В этом варианте основной задачей является решение проблемы. Обучающиеся получают всю необходимую информацию для анализа ситуации, поэтому кейсы состоят обычно очень объемными. С помощью представленных данных нужно решить поставленную задачу. Например: «Какое место должно быть выбрано для социально-геронтологического центра в конкретных региональных условиях (на окраине или в центре старого города, в сельской местности и др.)»?

3. Incident Method (Поиск информации). В работе с кейсом доминирующим предполагается процесс поиска информации, т.к. кейс заве-

домо содержит информационные лакуны в описании ситуации. Студентам для анализа ситуации приходится самим добывать недостающую информацию. Для поиска информации преподаватель должен предоставить в распоряжение обучающихся определенный промежуток времени или быть готовым дать эту информацию в ответах на заданные ему вопросы.

4. In-Basket-Exercise-Method (Почтовая корзина). Суть – решение кейс-задач под давлением времени (разбор деловой корреспонденции и принятие управленческих решений). Например: «Вы должны с сегодняшнего дня занять рабочее место коллеги, который находится в отпуске. Ваши действия».

5. Stated Problem Method (Оценка решения). В этом кейсе кроме описания ситуации (предоставляется в распоряжение вся существенная информация) приводятся принятые решения, которые также анализируются и подвергаются критической оценке. Часто студентам предлагается разработать собственное решение, тем самым повышается их мотивация при сравнении с альтернативными вариантами решения.

6. Project Method (Проектирование) или Junior Mentoring & Consulting in Experiential Life Cases (Консультирование в реальных случаях). Речь идет о взаимодействии с реальным объектом, к примеру, школой, в которой предполагается проведение практики, стажировки.

*Деятельность преподавателя* при использовании кейс-технологий включает в себя две фазы.

Первая фаза представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа, состоящую из научно-исследовательской, конструирующей и методической частей. Особого внимания заслуживает разработка методического обеспечения самостоятельной работы студентов по анализу кейса и подготовке к обсуждению, а также методического обеспечения предстоящего занятия по его разбору.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Презентация (или представление) результатов анализа, обсуждения кейса (в частности, в рабочих микрогруппах обучающихся) высту-

пает очень важным аспектом реализации в учебном процессе метода case-study. Умение публично представить интеллектуальный продукт по результатам работы с кейсом (1 или 2 человека от микрогруппы обучающихся), хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также «выстоять под шквалом критики», является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация анализа кейса вырабатывает у будущих специалистов навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

*Основные шаги студентов при работе с кейсом.*

- Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление.

- Выпишите из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса.

- Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать.

- Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

- Подумайте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Анализ кейса, данный студентом при непубличной (письменной) презентации считается удовлетворительным, если:

- было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющих в кейсе;

- проведено максимально возможное количество расчетов;

- были сделаны собственные выводы на основании информации о кейсе, которые отличаются от выводов других студентов;

- были продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки информации;

- составленные документы по смыслу и содержанию отвечают требованиям;

- приведенные в итоге анализа аргументы находятся в соответствии с ранее выявленными проблемами, сделанными выводами, оценками и использованными аналитическими методами.

Примеры кейсов приведены в Приложении 3.

## §9. Технология модерации

Целостное и однозначное представление о технологии модерации (от англ. *moderate* — смягчение, сдерживание, умеренность, обуздание) в современной педагогической литературе отсутствует.

*Модерация* – это интерактивная технология проведения учебных занятий (или профессиональных совещаний), представляющая собой структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения, принятия общего решения, которое каждым участником обсуждения воспринимается как свое собственное.

*Модератор* – организатор групповой работы, активизирует и регламентирует процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов, обеспечивает деловое общение, протоколирование процесса обсуждения, промежуточных и итоговых результатов групповой дискуссии.

Следует заметить, что в 60-ые годы XX века в научной литературе модератору отводилась роль «*искусного манипулятора*», который в ходе целенаправленно организуемого обсуждения подводил группу с помощью определенных приемов к единодушному принятию решений, которые, как правило, были модератором (преподавателем) заранее сформулированы.

В современной литературе «*эффективный модератор*» – это специалист, который:

- умеет управлять групповым процессом, но не вмешивается в содержание обсуждения, не навязывает группе собственное мнение и личные цели, даже когда участники провоцируют его к этому,
- способен не оценивать чужие мысли, высказывания и поведение других,
- владеет методами активизации групповой работы, задавая тему и настраивая участников на взаимодействие, при этом сохраняя непредвзятость, принимает все высказывания группы как сигналы, помогающие ему понимать коммуникативные процессы в группе,
- обладает необходимой психологической, коммуникативной компетентностью для своевременного реагирования на возникающие конфликты и располагает адекватными методами их устранения.

*Последовательность реализации технологии модерации:*

1) нейтрализация или снижение эмоционального напряжения при обсуждении актуальных, профессионально и личностно значимых для обучающихся проблем; оперативность в выработке вариантов решений и достижения согласия относительно выбора оптимального из них;

2) логичное завершение обсуждения проблемы составлением плана конкретных действий по ее разрешению;

3) возможность всем участникам почувствовать свой вклад в выработку решения и принять персональную ответственность за реализацию принятых решений.

*Основными дидактическими целями* использования технологии модерации является:

- развитие способности обучающихся к самостоятельному и ответственному решению проблем, что включает развитие способности к анализу информации и выявлению проблемы;

- развитие умения находить возможности и ресурсы для решения проблемы;

- развитие умения выработать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия;

- развитие способности ведения переговоров и дискуссии (умение; выслушать другого, убеждать и принимать коллегиальные решения);

- развитие навыка принятия персональной ответственности за воплощение принятых решений в жизнь.

### ***Этапы реализации технологии модерации***

*I этап – начало модеративного занятия, знакомство его участников друг с другом с целью установления свободной и доверительной атмосферы.*

На данном этапе создается настрой участников модерации на предстоящую работу. Умело организованное преподавателем-модератором начало модеративного занятия, введение в суть технологии и обсуждаемой проблемы помогает освобождению от непродуктивных стереотипов поведения, определяет атмосферу открытости и доверительности, повышает работоспособность участников образовательного процесса. Технологии начала модеративного занятия могут быть разными, например, участники могут отвечать на определенные вопросы модератора или свободно рассказывают о себе; можно проводить в виде интервью, участники попарно задают друг другу вопросы по заданным модератором темам с последовательным представлением результатов



интервью перед всеми участниками.

В знакомстве участвует и модератор, который обозначает свою роль, задачи предстоящей работы и результаты, которые нужно получить. Желательно (с учетом контингента аудитории, бывает и обязательно) поинтересоваться у участников об их ожиданиях относительно предстоящей работы, оформить их письменно и зафиксировать в виде карточек и плакатов. Можно ввести балльную систему для оценки ожиданий в виде координатной сетки или таблиц.

*II этап – определение и формулировка проблемы или темы обсуждения.*

На данном этапе необходимо четко сформулировать тему предстоящего обсуждения, довести до познания каждого участника группы значимость проблемы для него лично, его собственную роль в разрешении проблемы, но не приступать к обсуждению проблемы по существу. Для этого модератором должны быть сформулированы конкретные вопросы. Ими могут быть так называемые «закрытые вопросы», требующие однозначных ответов, например, такие: «Важна ли данная тема для меня лично?», «Сталкиваюсь ли я с необходимостью решать указанную проблему в своей работе, в учебе, в семейной жизни, в моем социальном окружении?».

Продолжая разговор, можно собрать формулировки индивидуальных предложений для обсуждения (насуточные вопросы) или поинтересоваться у участников, о чем они конкретно хотели бы поговорить в контексте проблемы, которую предстоит обсудить в процессе модеративного занятия. Также можно попросить, чтобы каждый написал свое мнение на карточках, которые потом собираются и в определенном порядке прикрепляются на стенд. Таким образом, создается «память» заявленных самими участниками проблем (банк данных), где все вопросы и желания упорядоченно собраны. Впоследствии всеми участниками определяется значимость каждого из указанных вопросов, и выявляются приоритеты для обсуждения.

*III этап – обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов.*

На этом этапе проводится само обсуждение темы. Как правило, более продуктивно обсуждение проблемы проходит в малых группах (не более 7-8 человек), когда каждый может высказаться и быть услышанным. Происходит обмен мнениями, выявляются противоречия и пу-

ти их разрешения. Необходимым условием является выполнение предварительно оговоренного временного регламента. Заранее модератор готовит различные алгоритмы, «сценарии» для такого обсуждения, которые даются участникам в качестве рекомендаций.

По ходу обсуждения модератор при необходимости консультирует участников относительно логики «сценария» и требований к форме презентаций результатов, а также контролирует соблюдение временных ограничений.

*IV этап — обобщение и конкретизация результатов работы.*

К данному этапу у участников может сложиться впечатление, что главная и основная работа завершена. Происходит как бы спад заинтересованности и работоспособности, к сожалению, эта реакция закреплена нашим прошлым опытом — «договорили и разошлись». В этом случае очень велика роль модератора, которому предстоит, проанализировав, обобщить проделанную работу и представить участникам результаты обсуждения в новом ракурсе. Необходимо акцентировать внимание на проявленной заинтересованности каждого в совместной работе и значимости вклада в общий результат, а также на персональных возможностях и ответственности за решение проблемы.

Результаты, которые можно получить с использованием метода модерации, редко бывают однозначными и неизменными, но в них закреплён согласованный подход к решению реальных проблем и принятие персональных обязательств. Скорее всего, в итоге работы будут составлены: перечень (каталог) взвешенных проблем, который признается всеми участниками; список задач, выработанных с целью разрешения проблем, с указанием конкретных мероприятий, заданий отдельным лицам или подгруппам, а также сроков их выполнения и т.д.

*V этап — подведение итогов работы и обмен впечатлениями.*

На заключительном этапе важно обратить внимание не только на подведение итогов работы в деловом аспекте, а также на свободный обмен мнениями и впечатлениями между участниками по той причине, что рабочий процесс был наполнен яркими эмоциональными переживаниями, которые также требуют своего логического завершения. Можно предложить участникам поделиться чувствами и эмоциями, только что пережитыми во время споров, совместного нахождения решений или чувствами, с которыми участники покидают мероприятие. Удачными для данных целей будут, например, такие вопросы: «Что в процессе ра-

боты микрогруппы (группы в целом) меня особенно удивило (огорчило, порадовало, расстроило и др.)», «Что было самым главным для меня в проделанной работе?», «Что я еще хочу сказать группе?», «Что ценного для себя я получил (в личностном или профессиональном плане)?».

Эффективным бывает использование таблицы с координатной сеткой, в которой все участники модеративного занятия отмечают степень своей удовлетворенности полученным результатом и отношениями сотрудничества.

Очень важно вернуться к плакатам, составленным на I этапе модерации, где были зафиксированы ожидания участников от предстоящей работы. Теперь самое время обсудить нынешнее отношение к ним авторов, степень удовлетворенности/неудовлетворенности результатами модеративного занятия, выявить их причины.

Функции модератора, его профессиональная компетентность заключаются и проявляются в том, что модератор является методическим помощником, «менеджером-координатором», специалистом в области улучшения делового (профессионально-личностного, учебно-познавательного) общения между людьми с целью достижения заданного результата.

### ***Правила для участников модерации***

*Правило 1. Высказывания в процессе модеративного занятия должны быть краткими.* Если кто-то не соблюдает регламентируемое время (например, в начале занятия установили регламент – 1 минута), то модератор его обязательно прерывает, указывая на оговоренное время выступлений (желательно иметь большие песочные или электронные часы, которые наглядно демонстрируют истечение времени выступления). Чтобы тот кого прервали не почувствовал обиду, можно предложить ему за дополнительные несколько секунд дать короткие комментарии.

*Правило 2. Не разрешается говорить нескольким участникам одновременно.* Чтобы с самого начала на занятии исключить, так называемые «перебранку» и «восточный базар», оговаривается, что выступать можно только с разрешения модератора, показав свое желание поднятием руки. Модератор должен следить за соблюдением равноправия всех и не нарушать очередность желающих выступить.

*Правило 3. Главные идеи и предложения должны быть визуализированы.*

Визуализация главных мыслей выступающих (осуществление записей, составление схем, микротаблиц, использование слайдов, которые могут прочитываться на расстоянии и расположены в поле зрения всех участников) — это одна из основных задач модератора. Во время обсуждения, которое может длиться несколько часов, а в случае учебных занятий, модерация может продолжиться и через неделю, никто не в состоянии запомнить все высказанное. Поэтому модератору следует кратко повторить выступление и написать главную мысль, получив на это согласие участвующих. Таким образом, исключаются недопонимание и неправильные выводы.

Если модератор не успевает обеспечивать визуализацию, он может попросить одного из участников группы ассистировать ему. В ряде случаев работа будет продуктивнее, если запись осуществляют сами участники, это повышает продуманность высказываний и ответственность за них. Текущая визуализация одновременно является основой протокола обсуждения.

*Правило 4. В процессе модеративного занятия его участники ведут записи ключевых моментов обсуждения проблемы и вариантов ее решений.*

Если обсуждается актуальная тема (проблема), и заинтересованные участники вступают в горячие дискуссии, зачастую трудно бывает не отклониться от основной темы и соблюдать порядок обсуждений. В такой ситуации можно попросить, чтобы каждый кратко написал свою идею на карточке. Карточки потом прикрепляются к доске и спокойно обсуждаются. При таком методе не потеряется «красная нить», ни один аргумент не будет упущен. Также полезно напомнить о данном правиле перед презентациями результатов работы каждой из микрогрупп, которые не рекомендуется прерывать (от микрогруппы после окончания обсуждения в ней какого-либо аспекта проблемы выступает один человек, его «ассистент» в процессе выступления может делать на доске схемы, записывать выводы; если в процессе обсуждения микрогруппы использовали компьютер, то можно демонстрировать слайды).

Удобно в процессе выступления всех представителей микрогрупп и модератору, и участникам записывать вопросы или замечания на карточки для последующего обсуждения.

*Правило 5. Применять так называемые «конфликтные знаки».*

При любом обсуждении бывают противоречивые мнения. Они часто приводят к длительным и непродуктивным дискуссиям. Целесообразно, в целях экономии времени и предупреждения личностных конфликтов, использовать специальные пометки, например знак «молния», для обозначения таких высказываний, с которыми не все участники согласны. Этим также создается атмосфера, в которой все участвующие получают возможность свободного выражения собственного мнения.

### ***§10. Технологии контрольно-оценочной деятельности***

Теоретической основой разработки и реализации технологии контрольно-оценочной деятельности в вузе (ссузе) является таксономия учебных задач.

Понятие «таксономия» заимствовано квалиметрией образования и дидактической тестологией из биологии, в которой таксономия обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности.

Одним из основоположников педагогической таксономии является Бенжамин Блум, который полагал, что одной из основных задач процесса обучения является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем [207]. Б. Блум выделяет шесть категорий целей обучения (знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), которые подлежат последовательной квалиметрической оценке.

Чешскими учеными Д. Толлингеровой, Д. Голоушковой, Г. Канторковой [180] была предложена таксономия системы учебных задач (27 типов учебных задач), разделенных на 5 категорий по операциям, которые необходимы обучающемуся для их выполнения.

*1 категория.* Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:

1.1. Задачи на узнавание.

- 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов, чисел.
- 1.3. Задачи на воспроизведение дефиниций, норм, правил.
- 1.4. Задачи на воспроизведение больших текстовых блоков, стихов, таблиц, и т.п.

*2 категория.* Задачи, требующие простых мыслительных операций:

- 2.1. Задачи на выявление фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.)
- 2.2. Задачи по перечислению и описанию фактов.
- 2.3. Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий.
- 2.4. Задачи по разбору и структуре (анализ и синтез).
- 2.5. Задачи на сопоставление и различение (сравнение и разделение).
- 2.6. Задачи по распределению (категоризация и классификация).
- 2.7. Задачи на выявление взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, влияние, функция, полезность, способ и т.п.).
- 2.8. Задачи по абстракции, конкретизации и обобщению.
- 2.9. Решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.п.).

*3 категория.* Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

- 3.1. Задачи по переносу (трансляция, трансформация).
- 3.2. Задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование).
- 3.3. Задачи по индукции.
- 3.4. Задачи по дедукции.
- 3.5. Задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации).
- 3.6. Задачи по оценке.

*4 категория.* Задачи, требующие сообщения данных:

- 4.1. Задачи по разработке обзоров, конспектов, эссе и т.д.
- 4.2. Задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов.
- 4.3. Самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты и др..

*5 категория.* Задачи, требующие творческого мышления:

- 5.1. Задачи по практическому приложению.
- 5.2. Решение проблемных задач и ситуаций.

5.3. Постановка вопросов и формулировка задач и заданий.

5.4. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе).

5.5. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на рациональной основе).

5.6. Оформление в письменном тексте решения проблемных задач.

5.7. Задачи на осмысление и обобщение эмпирических данных (например, нравственной, этической проблемы).

5.8. Поиск интуитивных решений сложной ситуации.

5.9. Участие в групповом решении сложных проблем с открытой структурой.

*6 категория.* Рефлексивные задачи (данная категория задач была добавлена позднее отечественными педагогами)

6.1. Задачи, позволяющие обучающимся освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий познания, запоминания, припоминания.

6.2. Рефлексивные процедуры, связанные с построением разных типов текста.

6.3. Задачи на построения стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем.

6.4. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

В целом же таксономия учебных задач может использоваться при проектировании комплексных тестов по заранее заданным параметрам (например, по сложности, операционному составу, интеллектуальным операциям). При этом чередование в тесте сравнительно разнородных типов задач, выполнение которых требует разных интеллектуально-познавательных операций, предотвращает демотивацию обучающихся в процессе тестирования под влиянием монотонности выполнения однотипных задач.

*Квалиметрический мониторинг* профессионально-образовательных достижений обучающегося позволяет реализовать технологию контрольно-оценочной деятельности качества обучения, основанную на получении *аттестационно-диагностической оценки* (аттестационная оценка обеспечивает констатацию достижения обучающимся определенного образовательного уровня; диагностическая оценка необходима для выявления причин недостатков в результатах обучения и их устра-

нения в рамках коррекционной работы) [100].

Кратко опишем суть процесса составления аттестационно-диагностической матрицы оценки знаний обучающихся (Таблица 2).

Таблица 2

**Структура аттестационно-диагностической матрицы оценки знаний**

<b>Дидактические единицы (<math>d</math>)</b>	<b>Комплексные показатели (КП) освоения (<math>d</math>)</b>	<b>Единичные показатели</b>	<b>Шкалы оценивания</b>
$d_1$	КП $d_1$ 1; 2	ЕП $d_1$ 1.1.1; 1.1.2 и др.	Шк 1.1
$d_2$	КП $d_2$ 1; 2	ЕП $d_2$ 2.1.1; 2.1.2 и др.	Шк 2.1
...	...	...	...
$d_n$	КП $d_n$ 1; 2	ЕП $d_n$ N.1.1; N.1.2 и др.	Шк N.1.

Преподаватель разрабатывает комплексную контрольную работу по учебной дисциплине, в которую включены задания (репродуктивного, реконструктивного, преобразовательного типа) практически по всем значимым дидактическим единицам госстандарта. Общая схема структуры качества освоения дидактических единиц дисциплин госстандарта имеет вид, предложенный в таблице 2.

Верное выполнение каждого задания оценим в 2 балла, за неполное или неточное выполнение задания поставим 1 балл (обучающийся старался найти путь решения), за невыполнение задания – 0 баллов.

Подсчитывая количество набранных баллов каждым обучающимся (оценка аттестационного типа), мы можем сравнивать уровни их достижений, а также, вычисляя среднее значение оценок обучающихся одной учебной группы, можем получить оценку качества обучения на межгрупповом уровне.

С другой стороны, обобщая полученные результаты по каждому признаку пользы, получим диагностическую оценку, полезную для планирования коррекционной работы.

Далее заполняется матрица, столбцы которой несут необходимую информацию о достижениях каждого обучающегося, а строки – об успешности усвоения контролируемых дидактических единиц – Таблица 3.



Таблица 3

Пример аттестационно-диагностической матрицы оценки знаний

Дидактическая единица	Номер обучающегося										Диагностическая оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
$d_1$	1	2	1	2	2	1	1	0	2	2	70
$d_2$	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100
$d_3$	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	85
$d_4$	1	2	0	2	2	1	1	0	1	2	55
$d_5$	2	2	0	0	0	2	2	1	1	0	50
$d_6$	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
$d_7$	1	2	1	1	2	2	0	1	0	1	55
$d_8$	2	2	2	1	1	0	1	2	1	1	65
<b>Атт. оценка</b>	<b>62,5</b>	<b>87,5</b>	<b>50</b>	<b>62,5</b>	<b>68,75</b>	<b>50</b>	<b>56,25</b>	<b>50</b>	<b>56,25</b>	<b>62,5</b>	<b>60</b>

Последний столбец в таблице 3 содержит данные (в процентах) об уровне усвоения каждой дидактической единицы. Последняя строка состоит из данных (в процентах) об уровне успешности усвоения каждым обучающимся группы дидактических единиц.

Крайняя правая цифра (60%) в последней строке отражает средний уровень усвоения контролируемых дидактических единиц в исследуемой учебной группе, состоящей в приведенном примере из данных 8 обучающихся.

Анализ данных матрицы позволяет констатировать, что дидактическая единица  $d_2$  усвоена всеми обучающимися;  $d_6$ , напротив, не усвоена ни одним из обучающихся.

В последнем столбце таблицы приведены средние значения уровней усвоения других  $d$ .

В нижней строке приведены «рейтинговые» значения уровней усвоения каждым обучающимся, которые с использованием конкретной шкалы соответствия могут быть переведены в традиционные отметки (например, «отлично» – 86-100; «хорошо» – 56-85, «удовлетворительно» – 31-55).

Следует особо подчеркнуть, что обучающиеся №3, №6 и №8 получают одинаковые отметки, хотя характер их достижений и недостатков различен, и, следовательно, содержание коррекционной работы для каждого из них должно различаться, если будет опираться на диагностическую оценку каждого из них.

В содержательно-технологической структуре квалитетического

мониторинга особое место занимают тесты.

Согласно базовым идеям дидактической тестологии, тесты являются наиболее эффективной и объективной формой оценивания знаний, умений, навыков. Методически и дидактически грамотно составленные тесты, как правило, позволяют выявлять не только уровень учебных достижений, но и структуру системы знаний обучающегося, степень ее отклонения от нормы по профилю ответов обучающегося на тестовые задания.

Системное проведение *различных видов* тестирования, которые основаны на дифференциации уровней подготовленности обучающихся и информационной доступности результатов тестирования (с соблюдением, при необходимости, индивидуальной конфиденциальности), в том числе и среднестатистических, сравнение с которыми обеспечивает условия самоанализа и самооценки обучающегося, позволяет формировать у обучающихся общеучебные компетенции, планировать и осуществлять необходимые и адекватные изменения в сфере самокоррекции учебной деятельности в процессе освоения программного материала.

В современной дидактической тестологии существует более 10 различных классификаций тестов. Приведем одну из возможных классификаций, которая удобна для применения в процессе профессионально-ориентированного обучения.

В зависимости от *уровня усвоения учебного материала* классификация разновидностей тестовых заданий может иметь следующую градацию.

Для *1-го уровня усвоения* учебного материала характерна репродуктивная деятельность обучающегося на основе повторно предъявленной учебной информации (как, правило, с опорой на ранее освоенный материал).

К тестовым заданиям первого (репродуктивно-выборочного) уровня относятся следующие виды заданий:

а) прямое буквальное воспроизведение информации, представленной в виде понятий, правил, определений и т.п.;

б) прямое буквальное следование изученным правилам, алгоритмам, методикам,

в) действия, которые связаны с узнаванием объектов, их свойств, процессов (Таблица 4).

Таблица 4

**Пример видов тестовых заданий для первого уровня усвоения  
учебного материала (репродуктивно-выборочные тесты)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
Опознавание	Вопрос, требующий альтернативы: «да» – «нет» (вариантами)	Эталонная альтернатива (один правильный ответ)
Различение	Вопрос с несколькими вариантами ответов, среди которых есть заведомо неверные	Полное указание точных (или в некоторых тестах ложных) ответов
Соотнесение	Соотнесение двух или более множеств по какому-либо признаку	Полный перечень правильных соотнесений

Для выполнения тестовых заданий *2-го уровня усвоения* учебного материала (так называемые тесты на воспроизведение) необходима более сложная интеллектуальная деятельность обучающегося, которая требует от него сформированности умений применять усвоенные базовые знания (проверенные тестами 1-ого уровня) для решения типовых (стандартных) задач (Таблица 5).

Таблица 5

**Пример видов тестовых заданий для второго уровня усвоения  
учебного материала (тесты на воспроизведение)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
На подстановку	Вставить пропущенные элементы в схему, текст и т.п.	Правильный перечень пропущенных элементов задания
Конструктивные	Обучающийся должен сам сформулировать определение, составить схему и т.п.	Полный правильный ответ с указанием всех необходимых составляющих
Тесты-задачи	<b>Типовые</b> обучающие задачи на применение конкретного правила, теоретического материала	Полное точное описание последовательности действий, операций по решению типовой задачи
Тесты-процессы	Задания на применение <b>многошагового типового</b> алгоритма (например, организации и осуществления какой-либо деятельности, применения технологии и т.п.)	Полное точное пошаговое описание алгоритма деятельности с необходимым описанием существенных операций, действий и т.п.

Для выполнения тестовых заданий *3-го уровня усвоения* учебного материала (так называемые продуктивно-эвристические тесты) необходима продуктивная самостоятельная интеллектуальная деятельность обучающегося, которая характеризуется созданием субъективно новой для обучающегося информации, способа деятельности, а также решением нестандартных задач и т.п. (Таблица 6) .

Таблица 6

**Пример видов тестовых заданий для третьего уровня усвоения учебного материала (продуктивно-эвристические тесты)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
Тесты-задачи и тесты-процессы	Задания, которые требуют самостоятельного оригинального преобразования имеющихся знаний для решения <b>нетиповых</b> задач	Полное и четкое описание <b>нестандартного</b> решения или деятельности с указанием последовательности операций (действий, технологий и т.п.)

Каждый из рассмотренных видов тестов может иметь гомогенный (один предмет) или гетерогенный (межпредметный) характер в зависимости от количества измеряемых переменных, находящихся соответствующее отражение в содержании заданий теста. Гетерогенные тесты, в свою очередь, делятся на полидисциплинарные и междисциплинарные, требующие многомерного шкалирования при оценивании результатов обучающихся.

Следует заметить, что, к сожалению, в системе профессионально-ориентированного обучения в вузе (ссузе) довольно часто используются тестовые задания, которые можно отнести к репродуктивному уровню. При реализации компетентного подхода в системе профессионально-ориентированного обучения проектирование учебного процесса выдвигает задачу разработки и реализации тестирования продуктивного, эвристического уровней.

Однако необходимо отметить, что разработка так называемых *компетентных тестов*, которые применяются для оценки уровня сформированности компетентности, которая распадается на совокупность отдельных компетенций, достаточно сложна. Дело в том, что существуют компетенции профессиональной деятельности специалиста, которые вряд ли могут быть в полной мере стандартизованы и объективно оценены по результатам выполнения тестовых заданий (напри-

мер, коммуникативные компетенции; бывают случаи, когда обучающийся отлично справляется с тестовыми заданиями на знание теории коммуникации, на структуру и виды общения, а в реальной практике не проявляет высокого уровня коммуникативной культуры). Также трудность тестовой проверки уровня сформированности компетентности специалиста состоит в том, что компетентность нельзя трактовать как сумму предметных (пусть даже междисциплинарных) знаний и умений. Многие компетенции проявляются только при решении реальных практических трудовых задач в определенных условиях профессиональной деятельности.

Считаем целесообразным заметить, что даже в странах, в которых имеется давняя традиция тестирования, отношение к тестам неоднозначно. Так, например, в документе, опубликованном Американской ассоциацией развития науки, содержится призыв «покончить со стандартизированным тестированием и перейти к оценке достижений обучающихся через защиту ими оригинальных авторских междисциплинарных исследовательских проектов» [200; 201].

### ***§11. Технологии профессионально-ориентированного обучения в системе повышения квалификации, профессиональной переподготовки***

Система непрерывного профессионального образования специалистов различного профиля, включающая в себя подсистемы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дополнительного профессионального образования (ДПО), является одной из стратегических областей социально-экономического развития Российской Федерации, которая позволяет рационально использовать кадровые ресурсы, интенсифицировать производительность труда, решать локальные и региональные социальные проблемы в условиях реструктурирования современного рынка труда, демографического кризиса, миграционных процессов и др.

Рассмотрим основные характеристики (признаки) «эффективного взрослого обучающегося» в системе ДПО и «эффективного преподавателя системы ДПО», что важно для понимания сути процесса реализации системы технологий профессионально-ориентированного обучения.

Основными характеристиками (признаками) «эффективного взрос-

лого обучающегося» в системе ДПО являются:

- осознанность информационно-познавательного, профессионально-образовательного запроса, которая выражена в понимании целей, смысла обращения к тому или иному образовательному контенту, содержанию конкретной программы ДПО;

- способность к рефлексии, самоанализу по поводу осмысления содержания, технологий и результатов процесса обучения;

- логичность, критичность, самостоятельность мышления, которые позволяют адекватно оценивать и корректировать ход обучения по программе ДПО;

- открытость, дивергентность мышления, которые проявляются в способности взрослого человека принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения, отличные от собственных;

- высокий уровень интерпретационной культуры взрослого обучающегося, который позволяет находить и раскрывать другим собственные смыслы получаемой учебно-познавательного и профессионально-образовательной информации по мере освоения содержания программы ДПО;

- умение выстраивать позитивные личностно-деловые взаимоотношения в другими членами учебной группы, преподавателями, руководителями баз стажировок.

*«Эффективным преподавателем системы ДПО»* является тот преподаватель, который умеет успешно разрешать следующие основные андрагогические задачи:

- осуществить диагностику индивидуальных, типовых, групповых проблем аудитории взрослых обучающихся, в частности, диагностировать степень мотивированности слушателей на освоение конкретной программы ДПО, выявлять учебно-познавательные и профессионально-ориентированные запросы, потребности контингента слушателей;

- диагностировать актуальный уровень общеобразовательной и общепрофессиональной подготовленности, профессиональной компетентности, а также уровень притязаний по отношению к результатам освоения программы ДПО;

- диагностировать «пробелы» в системе знаний, которые необходимы для качественного освоения конкретной программы ДПО и реализовывать коррекционные мероприятия по ликвидации «пробелов»;

- определять готовность слушателей обучаться в предлагаемой форме, изучать учебную дисциплину на основе конкретных технологий

обучения и в случае негативного отношения, отторжения изменять методику преподавания;

- создавать условия для продуктивного межличностного взаимодействия в процессе обучения;

- оказывать квалифицированную необходимую помощь в адаптации взрослых обучающихся к условиям обучения в системе ДПО, помощь в профессиональном самоопределении и выборе индивидуального образовательного маршрута и режима обучения, в понимании перспектив профессионального и личностного роста;

- предоставить каждому слушателю курсовой подготовки возможность для самовыражения, самореализации в учебном процессе;

- гарантировать получение слушателями курсовой подготовки конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуации профессиональной деятельности (например, алгоритмы и программы действий, технологии, проекты и др.);

- диагностировать *трудности* (социально-психологические, психофизиологические, социально-педагогические), которые характерны для конкретного контингента учебной группы.

Приведем краткую характеристику вышеперечисленных трудностей.

*Социально-психологические трудности* связаны с тем, что, как правило, взрослым людям бывает некомфортно, а иногда просто страшно, оказаться в позиции ученика. Особенно это характерно для лиц, которые занимают достаточно высокое административно-должностное и социальное положение. Психологически многие взрослые люди не готовы к добровольному «превращению» в «объект педагогических влияний».

*Психофизиологические трудности* слушателей курсовой подготовки, как правило, обусловлены тем, что у некоторых взрослых людей возникает негативизм в отношении своей способности к обучению. Это связано с распространенным мифом о снижении с возрастом способности к запоминанию и воспроизведению учебной информации. Однако целым рядом ученых, исследователей [7; 18; 22; 37; 54; 102; 103; 104 и др.] убедительно теоретически и экспериментально доказано, что успешно обучаться человек может в любом возрасте. Необходимо учитывать тот факт, что в разные периоды жизни на первый план выступают иные, чем в юности, типы внимания (как правило, постпроизвольное), различные виды и функции памяти, изменяется мотивация учебного процесса, необходимо тщательно подбирать методики и технологии обучения, которые эффективны в той или иной возрастной группе. Од-

нако в целом взрослый человек всегда способен к выработке *индивидуальных способов* оптимальной работы с учебной информацией.

*Социально-педагогические трудности* возникают у определенной части взрослых обучающихся, у которых не сформированы личностно значимые целевые установки на необходимость для современного человека непрерывного профессионального образования. Взрослый обучающийся, как правило, хочет знать: зачем ему изучать именно этот материал в процессе освоения программы ДПО. В отличие от ребенка, образовательные установки и учебная взрослого человека отличаются ярко выраженной избирательностью.

Преподавателям системы ДПО, которые стремятся к эффективному андрагогическому взаимодействию со слушателями курсовой подготовки, необходимо учитывать следующие специфические характеристики контингента взрослых обучающихся.

А) Взрослого человека, как правило, сопровождает «боязнь неуспеха» в обучении, поэтому следует строить образовательный процесс в системе ДПО с ориентацией на достижения обучающихся; использовать вариативные контрольно-оценочные технологии.

Б) Взрослый человек, как правило, довольно настороженно относится к тому, что он находится в позиции «того, кого учат». Слушатель курсовой подготовки обладает определенным учебным, профессиональным опытом и считает, что способен сам оценить и выбрать необходимые ему формы, методы, технологии обучения. В большинстве случаев взрослый обучающийся предпочитает такую организацию образовательного процесса в системе ДПО, в которой другими людьми (членами учебной группы, преподавателями) будет востребован его жизненный опыт. Учебный процесс в ДПО необходимо осуществлять в атмосфере сотрудничества, партнерства, взаимопомощи и поддержки в системе «взрослый обучающийся – преподаватель – члены учебной группы».

В) Взрослые обучающиеся системы ДПО, как правило, не склонны имитировать интерес и включенность в учебное занятие, если таковые отсутствуют. Довольно часто они стремятся публично выразить отказ от предлагаемой информации, свое несогласие (протест) преподавателю и аудитории в отношении предлагаемого учебного материала и методик преподавания. В определенной мере это связано с тем, что слушатель курсовой подготовки выступает в роли потребителя дополнительных профессионально-образовательных услуг (и часто за свой счет), и больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «профессионально-образовательного продукта», поэтому занимает позицию



требовательного и критически настроенного взрослого обучающегося.

В процессе реализации андрагогического взаимодействия в системе «преподаватель ДПО – взрослый обучающийся» кроме особенностей потребностей в освоении программ ДПО необходимо учитывать значимость и специфику *мотивов* (от лат. *move* – приводить в движение, толкать) *обучения* слушателей курсовой подготовки, поскольку мотивация к обучению в ДПО существенно влияет на качество освоения конкретной программы ДПО.

По нашему мнению, мотивы обучения слушателей курсовой подготовки условно можно объединить в следующие группы:

а) *внутренне-обусловленные* (связаны с высокой личностной значимостью непрерывного профобразования и самообразования; со стремлением к профессиональному и личностному росту, саморазвитию; с перфекционизмом; с совершенствованием профессионального имиджа; с необходимостью обеспечивать и поддерживать свою конкурентоспособность на современном рынке труда, с потребностью повысить свою профессиональную и социальную мобильность и др.);

б) *внешне-обусловленные* (обучение в системе ДПО под давлением администрации (иногда и по принуждению); мотивы, связанные с существенными изменениями в образе жизни, например, трудовая миграция, гарантированные карьерные перспективы, возрастные, семейные изменения и т.д.).

Наиболее продуктивными профессионально-образовательными технологиями для обеспечения качества функционирования системы ДПО являются следующие технологии: технология учебного диалога; технологии витагенного обучения; проектные технологии; кейс-технологии; технологии модерации; технологии модульного обучения; технологии контекстного обучения; игровые технологии; технологии визуализации учебной информации; технологии развития критического мышления; эвристические технологии; технологии «диагностика – консалтинг – обучение»; технологии корпоративного обучения (обучение в малых группах, сочетающие индивидуальную работу с работой в парах и с группой в целом); технологии проблемного обучения (обеспечивает стимуляцию самостоятельной поисковой смыслодеятельности взрослых обучающихся); технологии коллективного взаимообучения (основана на реализации модели обучения в динамических парах, где каждый из обучающихся выступает поочередно то учеником, то учителем); дистанционные технологии (основаны на использовании методов дистанционного консультативно-индивидуального обучения: тьюторство, менторство,

индивидуальное наставничество и др.); технологии персонифицированного тренинга; технологии активизации самообразовательной деятельности и организации самостоятельной работы слушателей курсовой подготовки; технологии организации и проведения стажировок; технологии активизации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности слушателей курсовой подготовки; технологии учебно-профессиональных мастерских.

Мастерская – творческая форма организации учебного процесса в системе ДПО. Многолетний опыт использования этой технологии в системе ДПО РГСУ позволяет сделать вывод: педагогическая мастерская предоставляет каждому участнику, с опорой на его способности, интересы и субъектный опыт, возможность реализовать себя в учебно-профессиональной деятельности.

Основные технологические приемы организации работы мастерской:

- *индукция* (введение участников в проблемную ситуацию, вызывая тем самым личностное отношение к предмету обсуждения, и, желательно, положительный эмоциональный настрой),

- *самоконструкция* (выполнение слушателем индивидуального задания для определения своих реальных возможностей в рамках поставленной проблемы),

- *социоконструкция* (выполнение заданий в микрогруппах, выработка групповой позиции по изучаемой проблеме; в процессе поиска каждый участник может вырабатывать и отстаивать свою позицию при общем решении учебной проблемы);

- *интеграция* (общее обсуждение изучаемой проблемы, защита позиций; каждая группа объявляет и отстаивает выработанную сообща позицию перед всеми; дискуссия; проявление взрослыми обучающимися готовности/неготовности к пересмотру своих суждений, изменению образа действий в свете тех или иных убедительных аргументов);

- *афиширование и вернисаж* (творческое оформление результатов деятельности микрогрупп при достижении изучаемой проблемы);

- *рефлексия* (внутреннее осознание каждым участником мастерской полноты/неполноты, соответствия/несоответствия своего старого знания новому; осмысление результатов проведения мастерской).

Основными сущностными характеристиками процесса реализации в системе ДПО профессионально-образовательных технологий являются: *профессионально-прикладная и практическая ориентированность* (интегрированность с реальным контекстом профессиональной деятельно-

сти специалистов), *персонализированность* (ориентированность на профессионально-личностные интересы и потребности конкретного взрослого обучающегося).

В целом же кумулятивная (синергетическая) реализация в системе ДПО различных видов учебно-профессиональных технологий приводит к следующим дидактическим эффектам, которые оказывают существенное влияние на качество освоения взрослыми обучающимися программ ДПО:

- эффект обновления системы знаний, умений, компетенций (на смену устаревшим знаниям, умениям приходят новые, необходимые в современной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы);

- эффект заимствования «нужного мне опыта» (в процессе обучения слушатель курсовой подготовки находит предварительные решения интересующих его проблем, как профессиональных, так и жизненных);

- эффект пополнения системы знаний, умений, компетенций (их становится больше, чем было до обучения в ДПО, что расширяет инструментарий, арсенал средств, используемых специалистом-практиком в профессиональной деятельности);

- эффект «свежего взгляда» на свой профессиональный опыт, работу структурного подразделения организации, в которой трудится слушатель курсовой подготовки, методы, приемы, техники осуществления трудовых процессов, методы управления и т.д., что позволяет внести необходимые изменения в деле саморазвития уровня своей профессиональной компетентности);

- эффект совершенствования системы знаний, навыков, компетенций (у слушателя курсовой подготовки до начала обучения в системе ДПО ранее уже были несистематизированные знания, первичные умения, навыков, базовые компетенции, которые в процессе обучения приобретают более совершенный, отточенный вид, систематизируются);

- эффект развития профессиональной культуры и профессиональной компетентности специалиста-практика (данный эффект является как бы суммой всех предыдущих эффектов, конечным результатом освоения программы ДПО).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизация отечественной системы непрерывного профессионального образования может основываться на реализации технологического подхода к организации учебного процесса в условиях ссуза, вуза, учреждения повышения квалификации.

Преподаватель учреждения профессионального образования призван обществом выполнять следующие функции: а) способствовать становлению студентов как будущих профессионалов; б) повышать их социальную адаптивность и профессиональную мобильность, для чего развивать их субъектность и инициировать творческую активность. Чтобы реализовать эти задачи, преподаватель должен быть психологически подготовлен и методически обучен для использования в своей работе технологий профессионально-ориентированного обучения.

Технологию профессионально-ориентированного обучения следует рассматривать как совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического и профессионально-педагогического инструментария преподавателя. Данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации процесса профессионально-ориентированного обучения. В основе любой технологии обучения (в том числе и технологии профессионально-ориентированного обучения) всегда лежит определенная психологическая/педагогическая теория (или комплекс теорий) усвоения знаний. Технология профессионально-ориентированного обучения должна гарантировать достижение поставленных целей профессиональной подготовки будущих специалистов.

В целом же *технология профессионально-ориентированного обучения* можно трактовать как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и обучающихся по проектированию, организации и проведению учебного процесса профессионально-ориентированной направленности с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающего (преподавателя) и обучающегося (студента, слушателя курсовой подготовки). Данная технология должна гарантировать достижение поставленных целей профессиональной подготовки будущего специалиста (выпускника вуза, ссуза).

Новые профессионально-образовательные технологии, чтобы

быть эффективными, должны отвечать следующим требованиям: а) учитывать естественные психологические свойства обучающегося и его интеллекта; б) опираться на внутренние ресурсы личности, а не на принуждение; в) интенсифицировать побудительные мотивы творческого развития личности в её стремлении к актуализации и профессиональной самореализации.

Внедрение в практику профессионально-образовательного процесса технологий обучения требует развитости и у преподавателя, и у студента такого личностно-психологического образования как «субъектность». Действительно, работа студента в технологическом режиме требует от него достаточно высокого уровня культуры интеллектуального труда, самостоятельности, активности, инициативы, личностно-значимых ориентаций и мотивационных установок на системное освоение профессионально-ориентированных знаний, умений, навыков.

Любая технология профессионально-ориентированного обучения нацелена на становление основ профессионализма *конкретного* студента (выпускника ссуза, вуза), что предполагает переход от ориентации на, так называемого, «усредненного студента» к дифференцированным и индивидуализированным программам профессионально-ориентированного обучения. Целевая установка преподавателя (ссуза, вуза) – «с учебным предметом к студенту» – меняется на установку – «с конкретным студентом (будущим специалистом) к учебному предмету». Следствием такого личностно-ориентированного профессионально-образовательного процесса является «развертывание субъектности» (А.В. Петровский) студента. С позиции любой технологии профессионально-ориентированного обучения студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Таким образом, работать в технологическом режиме сможет только тот студент, который сменил потребительскую позицию «получателя знаний» на активную, тот, у кого появилась осознанная готовность взять на себя ответственность за свое профессионально-ориентированное учение.

В каждой конкретной ситуации профессионального обучения перед преподавателем стоит проблема – как обеспечить оптимальность и эффективность решения профессионально-обучающей задачи. Надо уметь выбрать именно ту технологию профессионально-ориентированного обучения, которая в данной ситуации наиболее целе-

сообразна, и, главное, – обеспечить высокую действенность ее реализации в работе с определенной учебной группой студентов или индивидуально с конкретным студентом.

Следует согласиться с мнением В.П. Беспалько: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией - заканчивается, чтобы затем началось сначала» [20, с. 6]. Действительно, технология – это то, что уже сложилось, принято. Однако ни одна технология профессионально-ориентированного обучения не дает гарантии успеха – обязательно нужно искусство, профессионально-педагогическое мастерство преподавателя, чтобы добиться необходимого результата в сложнейшей системе взаимодействия с обучающимися в учреждении профессионального образования.

Результатами внедрения в учебно-воспитательный процесс учреждений профессионального образования технологий профессионально-ориентированного обучения являются: повышение уровня сформированности основ профессиональной культуры, компетентности, конкурентоспособности специалиста (выпускника ссуза, вуза); развитие его социальной, профессиональной мобильности; развитие научно-исследовательской и методической компетенций преподавателей.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1996.
2. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Кн. для преподавателей вуза, техникумов. – М.: Просвещение, 1998.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское образование, 1990.
4. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
5. Артамонова Е.И. Нравственные аспекты познавательной активности студентов // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №7. – С.7-14.
6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая шк., 1980.
7. Асмолов А.Г., Вербицкий А.А., Гузаиров М.Б. О методологических основах функционирования и развития системы непрерывного образования в условиях многоуровневой подготовки // Высшая школа России. – М., 1993. – С. 22-29.
8. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения. – М.: Мир, 1969.
9. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1987.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982.
11. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
12. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 5-13.
13. Байденко В.И., Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
14. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: сб. науч. тр. – М., 2002. – С. 27-34.
15. Байденко В.И., Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Государственные образовательные стандарты как нормативная база комплексного мониторинга в Национальной системе оценки качества образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России. Кн. 2. Ч. 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – С. 8-18.
16. Бархаев Б.П. Педагогические технологии воспитания и развития // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С.68-80.

17. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб: Питер, 2007.
18. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
19. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1999.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
21. Беспалько В.П. Образование и обучение с использованием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.
22. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практик современного образования. – М., 1994.
23. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. и др. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. Система принципов нейропедагогике // «Учительская газета» от 15.07.2003.
24. Блинов В.И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: Аркти, 2009.
25. Блинов В.И., Безрогов В.Г. История педагогики (Серия: История и философия науки). – М.: Гардарики, 2007.
26. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д.п.н. В.И. Байденко. – М., 2000.
27. Болотов В.А. О создании общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вестник образования. – 2005. - №11. – С.10-18.
28. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 5-10.
29. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д, 2000.
30. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.
31. Бреннан Дж. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. – 2001. – №7. – С. 5-13.
32. Буланова-Топоркова М.В., Кукушкин В.С. Педагогические технологии. – Ростов н/Д: изд-во «Март», 2002.
33. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990.
34. Вейлл П. Искусство менеджмента. – М.: Инфо, 2002.
35. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
36. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. – М.: Логос, 2009.
37. Вершловский С.Г. Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз. – СПб, 1998.



38. Виленский М.Я. Профессионально-творческое развитие личности специалиста в процессе обучения: Монограф. – М. – Иркутск, 2004.
39. Виленский М.Я. и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. общ-во России, 2005.
40. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1983.
41. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 2000.
42. Высшее профессиональное образование в области социальной работы: нормативно-методические материалы; опыт и проблемы. – М., 2002.
43. Ганеева Е.А. Моделирование содержания профессионального образования. – Оренбург, 2003.
44. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (базовая модель) / в сб. Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. – Том 1 / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002.
45. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
46. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сб. науч. ст. / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. – Вып. №5. – С. 95-100.
47. Гузеев В.Н. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001.
48. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2001
49. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы – М., 1971.
50. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: РИПКРО, 1994.
51. Дабагян А.В., Михайличенко А.Н. Совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в современных условиях. – Харьков, 1996.
52. Даль В.И.. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Академкнига, 1998. – Т. 3.
53. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
54. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: МПСИ, 2004.
55. Долгоруков А.М. Case-stady как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21-44
56. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 42.

57. Жуков В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования // Социальная работа: теория и практика. – М., 2002. – С. 3-25.
58. Жуков В.И. Философия, социология и практика современного социального образования: контекст глобализации и постреформенной модернизации в России XXI века // Социальное образование России XXI: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. – М.: Изд-во РГСУ, 2006. – С. 12-21.
59. Жукова Г.С., Зироян М.А. Развитие системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы на основе прогностического подхода // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы и социального образования: сб. науч. ст. – М.: РГСУ, 2012. – С.138-142.
60. Жукова Г.С., Федякина Л.В. Система менеджмента качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университетском комплексе // Ученые записки РГСУ. – 2010. – №3. – С. 6-12.
61. Завьялова В.М. Оценка микроклимата студенческой группы как коллектива // Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: сост. Шапарь В.В. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 406-409.
62. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. – М.: «Академия», 2001.
63. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо на уроках. – М.: Просвещение, 2004.
64. Зайда Дж. Обучение взрослых и «образование всю жизнь» // Социология образования. – 2000. – №4. – С.13-21.
65. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Юрист, 2010.
66. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М.: Владос, 2005. – 328 с.
67. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МСПИ, 2005. – 235 с.
68. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
69. Зеленова Л.П. К понятиям о качестве управления и о потребительской оценке качества образовательных услуг и продукции // Проблемы управления качеством образования / Научн. ред. Н.Н. Решетников. – М.: АП-КиППРО, 2003. – С. 23-40.
70. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
71. Зимняя И.А. Ключевая компетенция – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 8-13.
72. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы. – М.: Иссл. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
73. Зимняя И.А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании. – М.:

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 31 – 37.
74. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Владос, 2003.
75. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002.
76. Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 8-13.
77. Ильина Т.А. Тема обсуждения – педагогическая технология // Вестник высшей школы. – 1973. – № 11. – С. 21-26.
78. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., 2002.
79. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №3. – С. 17-21.
80. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 142 с.
81. Касьянов В.Н, Касьянова Е.В. Адаптивные системы и методы дистанционного обучения // Информационные технологии в высшем образовании. – 2004. – № 4. – С. 40-60.
82. Кларин М.В. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М.: ИТПИМИО, 1994.
83. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – №2. – С.14-21.
84. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
85. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
86. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. – М.: Наука, 1977.
87. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
88. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996.
89. Климов Е.А. Пути в профессионализм: психологический взгляд. – М.: МПСИ / Флинта, 2003.
90. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2005.
91. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Академия, 2005.
92. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы // Рубеж. – 1997. – № 10-11. – С. 177-189.
93. Колесник Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: Методические рекомендации – в 2-х частях. – СПб: НП «Стратегия будущего», 2006.
94. Колесникова И.А. и др. Основы андрагогики. – М.: Академия, 2004. – 255 с.
95. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педаго-

- гика. – 1995. – № 6. – С. 38-42.
96. Кондаков А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Известия РАО. – 2005. – № 1. – С. 18-24.
  97. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительством РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р). – М., 2008. – 155 с.
  98. Корнетов Г.Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43-49.
  99. Корнешук Н.Г., Рубин Г.Ш. Квалиметрическая модель комплексной оценки качества деятельности образовательных систем // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №5. – С. 7-10
  100. Королев М.Ф., Полле А.Б., Романькова Н.В. Образовательные стандарты и контрольно-оценочная деятельность. – М., 1996.
  101. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – М., 1980.
  102. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: ГУПМ, 2003.
  103. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Просвещение, 1984.
  104. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002.
  105. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология. Учеб. пособ. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1995.
  106. Лаврентьева Н.Б., Кулешова И.И. Резервы оптимизации модульного обучения на основе мотивационного программно-целевого управления и педагогической фасилитации // Педагог: Наука, технология, практика. – Барнаул. – 2001. – С.29-35.
  107. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – М.: Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1994.
  108. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
  109. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1997.
  110. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСИ, 2008.
  111. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974.
  112. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
  113. Леонтьев А.Н. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001.
  114. Литвак Б.Г. Экспертные оценки и принятие решений. – М.: Патент, 1996. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. – М.: АПКИППРО, 2005.

115. Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002.
116. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1. – С. 34-41.
117. Мардахаев Л.В., Беляев В.И. и др. Методика преподавания в вузе / под общ. ред. В.И. Жукова. – М.: РГСУ, 2006.
118. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1996
119. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2008.
120. Медведева Г.П. Этика социальной работы. – М.: Владос, 2002.
121. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: ИПП / Воронеж: МОДЭК, 1996.
122. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: МПСИ, 2002.
123. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: общее понятия // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 109-117.
124. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001.
125. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. – Казань: Идеал-Пресс, 2008.
126. Муштавинская И.В., Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011.
127. Найн А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995.
128. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 4.10.00 г. №751 // Народное образование. – 2000. – № 2. – С.14-28.
129. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М.: Прометей, 2000.
130. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Педагогика. – 1999. – № 9. – С. 43-51.
131. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного образования. – М.: РИПКРО, 1999. – 314 с.
132. Никитина Н.И. Непрерывное социально-профессиональное образование как социокультурный феномен // Социальная политика и социология. – №5. – 2009. – С.237-243.
133. Никитина Н.И. Организационно-технологический базис реализации учебного процесса в условиях факультета дополнительного образования социального университета // Человеческий капитал. – 2012. - №5(41). – С. 164-168.
134. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Владос, 2007.
135. Никитина Н.И., Металова И.Г. Регионализация профессиональной подготовки педагогических кадров для сельских школ: опыт, проблемы, перспективы // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №10. – С.

67-74.

136. Никитина Н.И., Федякина Л.В. Университетский комплекс социального профиля как центр интеграции непрерывного социально-профессионального образования региона // Социология образования. – №4. – 2009. – С.15-28.
137. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Гриданов. – Минск, 2003.
138. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – №3. – С.2-10.
139. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004.
140. Новый энциклопедический словарь – М.: изд-во БРЭ, 2008.
141. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 24 издание / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2005.
142. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб; Воронеж: РЦНО, 1995.
143. Орлов Ю.М. Саногенное мышление. – М., 1994.
144. Осмоловская И.М. Дидактика. – М.: Академия, 2006.
145. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики. – М., 1996.
146. Педагогика и психология / Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, В.А. Сластенина. – М., 2002.
147. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004.
148. Педагогическая технология: Программа учебного курса / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Прометей», 1991.
149. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Наука, 2002.
150. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
151. Пидкасистый П.И. и др. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999.
152. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002.
153. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Владос, 2001.
154. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
155. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – №5. – Т.2. – С. 155-157.
156. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
157. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1990.
158. Пятирублевый Л.Г. Оценка эффективности образовательного тестирования и тестов // Труды III Всеросс. науч.-метод. конф. «Развитие сис-

- тем тестирования в России». – М.: Изд-во Центра тестирования МО РФ, 2001. – С. 26-33.
159. Пятирублевый Л.Г. Особенности знаний обучаемого как объекта в системе управления процессом обучения // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №4. – С. 35-39.
160. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Перевод с англ. – М.: Когито-центр, 2000.
161. Резник Н.А. Технология визуального мышления // Школьные технологии.– 2000. – № 4. – С. 127-141.
162. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова – М., 1999.
163. Свиридов А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. – М.: Высшая школа, 1981.
164. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических технологий. – М.: Школьные технологии, 1996.
165. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998.
166. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Новая школа, 2003.
167. Селезнева Н.А., Субетто А.И. Мониторинг качества непрерывного образования в России. – Новосибирск: НГТУ, 1999.
168. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград, 1994.
169. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. – 2007. – №10. – С. 3-12.
170. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. – М.: МГОУ, 2005.
171. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: Межд. пед. акад., 1995.
172. Слостенин В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования. – Липецк: Изд-во Липецкого ун-та, 2000.
173. Современный словарь иностранных слов / Под редакцией И.В. Нечаева. – М.: АСТ, 2002.
174. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. – М.: Прогресс, 1976.
175. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы // Труды Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. Ч. 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991.
176. Талызина Е.В. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975.
177. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Т., Хихловский Л.Б. Теоретические основы разработки модели специалиста. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1997.
178. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С.13-18.

179. Ткаченко Е.В. Современное состояние и проблемы развития профессионального образования в России // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – №4. – С. 3-7.
180. Толлингерова Д., Голоушкова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.-Прага: Роспедагенство, 1994.
181. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. Монография. – М.: Смысл, 2000.
182. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. – М.: Академия, 2008.
183. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособ. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
184. Чернова Ю.К. Интегральный критерий качества усвоения знаний // Квалитативные технологии обучения / под. ред. Ю.К. Черновой. – Тольятти, 1998.
185. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособ. – М.: Народное образование, 1996.
186. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-33.
187. Шадриков В.Д. Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 37-39.
188. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.
189. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
190. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999.
191. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.
192. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения: Учеб. пособ. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
193. Якиманская И.С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения. – М., 1994.
- Зарубежные источники*
194. Arnold R. Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. – Frankfurt a/Main, 2003. – 354 s.
195. Bowden J., & Marton F. The university of learning: beyond quality and competence in higher education. London: Kogan Page. 1998.
196. Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil. – Rio de Janeiro, 1983.
197. Feigenbaum A.V. Quality and Productivity // Quality Progress. - 1977. - Nov. - pp. 18-21.
198. Ist UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education - Paris, 18-19 Oct, 2002.
199. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the ar-



chitecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (Paris, the Sorbonne, May 25, 2001).

200. Method for Improving the Quality of Higher Education based on the EFQM Model / Expertgroup HBO Translation third version, November 1999.
201. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling. - Training and development, august, 1997. – pp. 73-77.
202. Schelten A. Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005. – 164 s.

*Интернет-источники*

203. Гордин В.Э. Использование кейс-метода в производственной и преддипломной практике студентов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ejournal.finec.ru/view/?id=12>
204. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600)
205. Окно в ситуационную методику [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.casemethod.ru/>
206. Смолянинова О.Г. Кейс метод обучения экономике [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/ECase/ECase.html>
207. Bloom Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom's\\_Taxonomy](http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom's_Taxonomy)
208. Conner M. Andragogy + Pedagogy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html> – 09.08.2006.
209. McKenzie J. How Teachers Learn Technology Best // The Educational Technology Journal. – 2001. – Vol. 10, № 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fno.org/mar01/howlearn.html> – 10.07.20011.

## Краткая характеристика международного Европейского проекта TUNING

Разработка и реализация проекта TUNING «Education Structures in Europe» (TUNING «Настройка образовательных структур в Европе») была инициирована в 2000 году двумя достаточно крупными европейскими университетами: Гронингена (Нидерланды) и Деусто (Бильбао, Испания). С 2006 года в проекте TUNING участвуют более 200 вузов из 50 стран Европы, Латинской Америки и др., а также ряда стран постсоветского пространства. Суть проекта: всем участникам проекта TUNING согласованно представлять структуры и описания программ всех уровней профессионального образования на основе компетентностного подхода.

Основные этапы (стадии) развития проекта TUNING.

*Первый этап* – с 2000 по 2002 год (определение и научное обоснование системы компетенций для выпускников вузов по следующим дисциплинарным областям, специальностям: «Бизнес», «Химия», «Геология», «Педагогика», «История», «Математика», «Физика»). В 2000 году был подготовлен перечень из 85 компетенций, которые были разбиты на три категории: а) инструментальные компетенции, б) межличностные компетенции; в) системные компетенции. В мае 2001 года был разработан итоговый (окончательный) вариант списка компетенций, который включал 30 компетенций, объединенных в следующие группы: а) универсальные компетенции; б) предметные компетенции; в) инновационные компетенции, которые должны быть обязательно сформированы у выпускников бакалавриата и магистратуры.

Следует заметить, что предметные компетенции подразделялись на: а) *академические* предметно-специализированные компетенции (обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных предметно-образовательных программ на соискание степени бакалавра и магистра); б) *общие* предметно-профессиональные компетенции (важны для конкретных профессиональных и социальных групп: например, выпускников вузов, работодателей, профессорско-преподавательского состава).

В свою очередь общие компетенции делятся на следующие категории: способность к освоению и усвоению новых знаний, владение методологиями, методами, приемами изучения предмета, технологий и языков; способности к анализу, систематизации информации; способности к взаимодействию и сотрудничеству; выбору форм и методов организации сотрудничества для решения поставленных вопросов.

Первый этап проекта включал в себя и разработку новых подходов к

преподаванию в системе профобразования и к оценке качества, эффективности обучения; совершенствование качества профобразования на программном уровне. На первом этапе было утверждено определение «компетенции» как динамичного сочетания знаний, пониманий, умений, навыков, способностей. Формирование и развитие вышеперечисленных компетенций является целью программ профессионального обучения в рамках различных курсов. Компетенции должны систематически оцениваться на каждой стадии обучения.

*Второй этап* – с 2003 по 2004 год (определение и научное обоснование системы компетенций для выпускников вузов социально-гуманитарных специальностей, в частности, «медицина», «социальная работа», «международные исследования»).

*Третий этап* – с 2005 года по настоящее время (предполагается включить в процесс реализации проекта TUNING все страны, подписавшие Болонскую декларацию, провести необходимые информационные кампании, сосредоточиться на проблемах **тестирования, оценки и мониторинга качества профессионального образования**; обеспечения инструментов для улучшения качества образовательных программ, разработки путей использования результатов обучения и компетенций для формального признания квалификаций и т.д.).

Особо подчеркнем, что с самого начала работы проекта TUNING (с 2000 года), студенты и работодатели принимали самое активное участие при разработке ключевых компетенций, а также элементов системы обеспечения и контроля качества профобразования.

Заметим также, что в «Преамбуле» к проекту TUNING отмечается: «тогда как структура систем образования остается прерогативой правительств, за вузами остаются структуры образовательных программ и их содержание» (цит. по <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>.)

*Базовые понятия проекта TUNING, которые используются для характеристики процесса профобразования и важны для реализации квалиметрического подхода*

**Результаты обучения** – это формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать по завершении процесса обучения чему-либо. Результаты обучения включаются в установленный учебный план.

**Результаты профессионального обучения** – усвоенные, интериоризованные обучающимися знания, освоенные компетенции, способы деятельности, которые однозначно свидетельствуют об их (обучающихся) академическом и профессиональном становлении, которое предусмотрено данным уровнем образования. Результаты профессионального обучения – это кон-

клетные измеряемые достижения.

*Краткая характеристика проекта*  
*«Настройка образовательных программ в российских вузах»*  
*(TUNING-Russia)*

Проект «Настройка образовательных программ в российских вузах» («*Tuning Education Programmes in Russian HEIs*», TUNING-Russia) является составной частью международного проекта «Настройка образовательных структур» («*Tuning Educational Structures*», TUNING).

19 сентября 2003 года в Берлине Россия присоединилась к Болонской декларации. С 2006 года участниками проекта «Настройка образовательных программ в российских вузах (TUNING-Russia)» стали: Российский университет дружбы народов (Москва, РФ), Томский государственный университет (Томск, РФ), Государственный университет – Высшая школа экономики (Москва, Нижний, Новгород, Пермь, Санкт-Петербург – РФ), Национальный фонд подготовки кадров (Москва, РФ). В проекте TUNING-Russia принимают участие ведущие эксперты Министерства образования и науки Российской Федерации. Зарубежными партнерами по проекту являются Университет Грёнинген (Голландия), Университет Лондон Метрополитен (Англия), Университет Деусто (Испания), Университет Лимерик (Ирландия).

Финансирование проекта осуществлялось при поддержке программы Европейского Союза ТЕМПУС, Инновационной образовательной программы ГУ-ВШЭ «Формирование системы аналитических компетенций для инноваций в бизнесе и государственном управлении» и внебюджетных средств ГУ-ВШЭ.

За время реализации проекта TUNING-Russia (с 2006 по 2012 годы) основными его результатами стали: а) освоение его участниками международной методологии TUNING применительно к широкому спектру дисциплин с учетом существующих и перспективных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования; б) создание информационно-методической базы и экспертной сети для дальнейшего продвижения компетентностно-ориентированных методик в систему высшего профессионального образования России.

*Список использованной литературы*

1. Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (о проекте Tuning). – М., 2011. – 217 с.
2. Железов Б.В. Настраиваемся по-болонски: о проекте Tuning в России и в мире // Платное образование. – 2007. – №1-2(51-52). – С. 4-10.
3. Проект «[Настройка образовательных программ в российских вузах](#)» // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2006. – №8. – С. 5-8.

### Система принципов нейропедагогики

( по материалам статьи Салли Блейк, Мурат Чошанов, Эль Пасо, Стивен Пейп «Использование достижений нейробиологии в педагогике США» // «Учительская газета» от 15.07.2003 г.)

**1. Мозг как параллельный процессор (принцип параллельного процессора).** Человеческий мозг может выполнять несколько функций одновременно. Мышление, эмоции, воображение и другие сложные процессы могут протекать в мозгу одновременно с обработкой информации и социально-культурным взаимодействием (общением) с другими людьми. Исходя из этого принципа, учитель (преподаватель) должен предусматривать широкие возможности для вовлечения учащихся в разнообразную по содержанию и формам учебно-познавательную деятельность, применяя различные методы и приемы обучения. При этом недогрузка мозга, так же как и его перегрузка, может оказать отрицательное воздействие на его развитие.

**2. Учение и познание как естественные механизмы развития мозга.** Учение также естественно для организма в целом, и для мозга в частности, как процесс дыхания. Природа наделила человека мозгом, способным к учению, и поэтому любознательность и стремление к познанию - естественные потребности мозга. Педагогика как наука должна обеспечивать условия для удовлетворения этих потребностей. Кроме того, учение и познание - энергоёмкие физиологические процессы для человеческого мозга, и поэтому очень важно обеспечивать *благоприятные условия в процессе обучения с точки зрения гигиены и питания.*

**3. Опора на прежний опыт и поиск смысла как врожденные качества мозга.** Человеческий мозг функционирует в режиме связи прежнего опыта с новой ситуацией. Понимание и осмысление новой ситуации возникает тогда, когда мозг находит опору в прежних знаниях и представлениях. Отсюда вытекает важность постоянной актуализации прежнего опыта для овладения новыми знаниями в процессе обучения. Этот принцип подтверждает концепцию зоны актуального и ближайшего развития Л.С. Выготского, который сейчас необычайно популярен в педагогике и психологии США.

**4. Мозг ищет смысл через установление закономерностей.** Беспорядочность и хаос усложняют продуктивную деятельность мозга. В любой

беспорядочно заданной ситуации мозг пытается найти какой-либо смысл через установление закономерностей. Известны психологические эксперименты по исследованию процессов восприятия, памяти и мышления, когда испытуемому дается задание, например, запомнить число 1123581321345589. На первый взгляд, для испытуемого эта задача лишена какого-либо смысла, ибо он не видит закономерности, «спрятанной» в этом огромном числе. В математике эта числовая закономерность носит название чисел Фибоначчи: каждое последующее число (точнее - числовой фрагмент), начиная слева, равно сумме двух предыдущих чисел. По мнению американских ученых, обучение, направленное на простое запоминание этого числа, вредно для мозга, в то время как обучение, направленное на поиск закономерности в этом числовом ряду, полезно. Иными словами, обучение эффективно тогда, когда человек преодолевает интеллектуальные трудности в условиях поиска смысла через установление закономерностей.

**5. Эмоции как необходимый фактор продуктивной деятельности мозга.** Удивление, возмущение, вдохновение, чувство прекрасного и даже чувство юмора - постоянные «попутчики» полноценной интеллектуальной деятельности человека. «Эмоции и познание неразделимы», - утверждают американские нейропсихологи. Очевидна необходимость создания и постоянной поддержки в процессе обучения благоприятного эмоционального фона. Такой фон возникает, если ученик решает проблему, противоречие, парадоксальную ситуацию, если в учебный процесс включаются элементы литературы, поэзии, музыки, юмора независимо от предмета. Учебный материал, изученный в благоприятной эмоциональной атмосфере, лучше запоминается и связан с соответствующим эмоциональным состоянием. Более того, эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал обучаемого.

**6. Мозг способен одновременно анализировать и синтезировать поступающую информацию, оперировать целым и частью.** Результаты нейропсихологических исследований показывают, что мозг обладает уникальной способностью «видеть» объект одновременно «в целом и по частям», «умеет» в одно и то же время расчленивать и собрать объект. Иными словами, выполнение взаимно обратных операций - природная способность мозга. Надо подчеркнуть, что американские психологи отдают должное работам российской научной школы С.Л. Рубинштейна, посвященным исследованию аналитико-синтетической деятельности мозга человека. Анализ и синтез - это два очень важных, постоянно взаимодейст-

вующих мыслительных процесса в обучении, совместное развитие которых требует соответствующего подкрепления посредством адекватных приемов и методов обучения. Одностороннее обучение, направленное на формирование только аналитических умений, или, как его называют иначе, «обучение по частям», несомненно, блокирует природный потенциал мозга, его естественную способность к одновременному анализу и синтезу. Такую же ошибку совершают сторонники «синтетического» обучения, игнорирующие аналитические способности мозга. С учетом данного принципа в процессе обучения учебный материал должен представляться в режиме взаимодействия целого и частного, анализа и синтеза, индукции и дедукции, прямого и обратного методов решения задач и доказательства теорем, конкретизации и обобщения и т.д.

**7. Мозг способен воспринимать информацию одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия.** Человеческий мозг может впитывать информацию, лежащую не только в непосредственном поле внимания, но и за его пределами. Так, мозг ребенка, находящегося в классе, воспринимает как слова учителя, так и посторонние звуки за окном, в коридоре школы и т.д. Если умело организовать процесс обучения, то можно использовать особенности периферийного восприятия ребенка как конструктивный фактор обучения. Так, как, например, кинематографисты используют фоновую музыку, чтобы зрители поняли контекст фильма. В то же самое время при игнорировании этого принципа механизм периферийного восприятия может выступать в качестве деструктивного элемента обучения. Этот принцип важно принимать во внимание, начиная с проектирования здания школы и кончая оформлением конкретного кабинета и учебного места в классе.

**8. Процессы сознания и подсознания в мозге обучаемого протекают одновременно.** В процессе обучения мы получаем гораздо больше информации, чем мы можем себе это представить. Здесь уместно сравнение с айсбергом. Подводная его часть - это те процессы, которые протекают в обучении на подсознательном уровне. Нередко, например, периферийные сигналы (звуки, слова, образы) поступают в наш мозг «без разрешения» нашего сознания, как бы минуя «контрольно-пропускной пункт» сознания и устремляясь в глубинные слои подсознания. Достигнув подсознания, эти сигналы могут всплыть на уровне сознания с определенной задержкой или же действовать опосредованно на сознание человека через внутренние мотивы, неосознанные желания, состояния и чувства. Организуя процесс обучения, этот принцип необходимо принимать во внимание во взаимо-

действию с другими нейрофизиологическими принципами. Ибо он означает, что на обучаемого оказывает влияние не только и не столько то, что сказал учитель, а весь комплекс внутренних (прежний опыт, эмоциональное состояние, уровень мотивации, индивидуальные характеристики обучаемого) и внешних факторов (общая атмосфера в классе, звук, свет) среды обучения.

**9. Мозг оперирует, как минимум, двумя системами памяти: визуально-пространственной и системой «зубрежки».** Первая система более природна, более естественна для функционирования мозга обучаемого. Вторая - более искусственна и трудоемка. Например, нам не стоит особого труда вспомнить, где и как мы провели вчерашний вечер. Здесь не требуется особых приемов запоминания информации, ибо она размещается и кодируется визуально-пространственной системой памяти. Эта система тесно связана с природной способностью мозга к осмысленному восприятию и кодированию информации (см. принципы 3 и 4). Вторая система памяти, условно названная американскими нейропедагогами системой «зубрежки», оказывает нам неоценимую помощь в тех случаях, когда необходимо запомнить отдельные, не связанные между собой фрагменты информации (даты, номера, имена, числа, фразы). *Чем более оторваны элементы информации от прежних знаний и опыта человека, от конкретного контекста, тем больше усилий требуется мозгу для запоминания этой информации.* Недостаток этой системы очевиден: знания и информация, поступившие в «хранилища» памяти через систему «зубрежки», неустойчивы и непродуктивны. Они, как правило, располагаются в ячейках памяти хаотично, образуя кипы бессистемной информации. Поэтому чем больше такого рода информации «складируется» в памяти, тем труднее мозгу отыскать ее в этих «завалах». Напротив, визуально-пространственная система памяти систематизирована таким образом, что вся информация, как в библиотеке, хранится строго по каталогу и контексту. В этом случае удобно не только «складировать» информацию, но и быстро находить и воспроизводить ее. Отсюда вытекает следующий принцип.

**10. Человек понимает и запоминает лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти (принцип визуализации).**

**11. Развитие мозга стимулируется в условиях свободы творчества и блокируется в обстановке давления, принуждения и угрозы (принцип свободы творчества).** Известно, что творческая личность не терпит



насилия ни над собой, ни над другими. Американские педагоги считают, что стать творческой личностью можно под руководством либо творческой личности, либо личности, способной создать условия для свободы творчества. В случае, если эти условия не созданы, идет обычный процесс воспроизводства «серой» массы посредственностей. Некоторые учителя в стремлении поддерживать строгую учебную дисциплину в классе, сами того не замечая, «убивают» атмосферу творчества. Конечно же, это ни в коей мере не означает, что дисциплина мешает развитию творчества. Скорее наоборот, решение проблемы творчества в процессе обучения естественным образом снимает проблему дисциплины в классе.

**12. Мозг каждого человека уникален (принцип уникальности).** Мозг каждого из нас имеет свои индивидуальные характеристики с точки зрения объема и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т.д. Именно поэтому каждый из нас имеет свой индивидуальный стиль учения, собственное понимание окружающего мира, оригинальный стиль мышления. Задача учителя - всячески поддерживать уникальность учебно-познавательной деятельности каждого учащегося: хода рассуждений и формулировки мыслей, способа видения проблемы и т.д. Этот принцип лежит в основе философско-педагогического течения конструктивизма, которое в настоящее время приобретает все большую популярность в педагогике США.

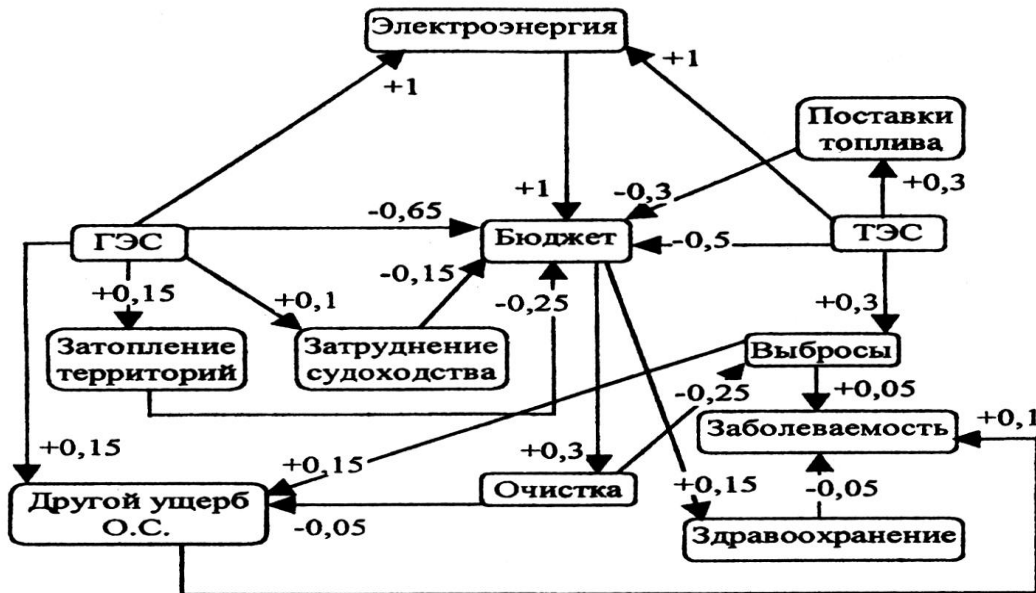
Американские нейропедагоги убеждены, что обучение без учета нейропсихологических принципов «слепое». Оно может привести к ослаблению или нарушению природных механизмов деятельности мозга обучаемых. Восстановить эти механизмы гораздо сложнее, чем организовать процесс «естественного» обучения, согласованного с природными механизмами функционирования мозга».

**Пример 1.** Кейс-задания для обучающихся: «Вы являетесь сотрудниками проектного отдела Министерства энергетики и вам необходимо аргументированно, доказательно определить целесообразность строительства ТЭС или ГЭС одной мощности в г. Ахваз Республики Иран».

Содержание кейса составлено по материалам исследования Н.Н. Чернышевой. Согласно проведенным исследованиям: относительная стоимость на строительство ГЭС – 65%, ТЭС – 50%; поставки топлива для ТЭС – 30%, для ГЭС – 0%; расходы на охрану окружающей среды при строительстве и эксплуатации; на очистку топлива для ТЭС – 25%, для ГЭС – 5%; на выбросы – 30%; на здравоохранение – 5%; на затопление территорий ГЭС – 15%; на затруднение судоходства из-за ГЭС – 10%; другой ущерб окружающей среде от ГЭС и ТЭС принимается одинаковым (15%).

ТЭС расположена на берегу. ГЭС перегораживает плотиной воду. Местность равнинная. Наблюдаются резкие изменения уровня воды в реке.

Орграф задачи имеет вид:



*Орграф сравнительного эколого-экономического анализа строительства и эксплуатации ТЭС и ГЭС в одном регионе*

ГЭС и ТЭС вырабатывают одинаковое количество электроэнергии, продажа которой пополняет бюджет. Стоимость строительства ГЭС и ТЭС уменьшает бюджет. Из-за равнинной местности затопление территорий достаточно велико, и на бюджете это отражается весьма негативно. Кроме того, строительство ГЭС вызывает затруднение судоходства по реке, что дает снижение бюджета. Строительство как ГЭС, так и ТЭС нанесет и другой ущерб окружающей среде: изменение климата, нарушение водного баланса, заболачивание и т.д., что увеличит заболеваемость и потребует бюджетных затрат на здравоохранение для снижения уровня заболеваемости. В свою очередь, более дешевое строительство ТЭС

требует затрат на поставку топлива (природный газ) и очистку выбросов для снижения отрицательного влияния на окружающую среду.

С учетом проведенного исследования матрица смежности орграфа будет иметь следующий

вид:

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & -0,65 & 0 & 0 & 0,15 & 0,1 & 0 & 0 & 0,15 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0,3 & 0 & 0,15 & 0 \\ 1 & 0 & -0,5 & 0 & 0,3 & 0 & 0 & 0,3 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -0,3 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -0,25 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -0,15 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0,15 & 0 & 0,05 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -0,25 & 0 & -0,05 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0,1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -0,05 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

При исследовании проводилась активация вершин ТЭС и ГЭС. Сравнение вариантов осуществлялось по второму, третьему и seventhому году (см. Таблицу 1) после завершения строительства. Во всех случаях наилучшим вариантом являлось строительство ГЭС

Таблица 1

**Данные сравнительного анализа строительства ГЭС и ТЭС по seventhому году**

Вершины	ГЭС	ТЭС
Электроэнергия	1	1
ГЭС	1	0
Бюджет	0,2975	0,4100
ТЭС	0	1
Поставки топлива	0	0,3
Затопление Территорий	0,15	0
Затруднение Судоходства	0,1	0
Выбросы	- 0,0223	0,2693
Очистка	0,0893	0,1230
Другой ущерб ОС	0,1422	0,0342
Здравоохранение	0,0446	0,0615
Заболеваемость	0,0108	0,0138

Суммарная матрица парных сравнений будет иметь вид:

$$\begin{pmatrix} 12 & 8 \\ 12 & 5 \end{pmatrix}$$

Сумма баллов за строительство ГЭС (первая строка) – 20, а сумма баллов за строительство ТЭС (вторая строка) – 17. *Вывод:* строительство и эксплуатация ГЭС в этом регионе предпочтительнее.

**Пример 2.** Кейс-задания для обучающихся: «Вы являетесь сотрудниками фармацевтической лаборатории. Известно, что дротаверина гидрохлорид легко разрушается, особенно при повышенной температуре и влажности, а также в щелочной среде с образованием пернаралдина и 3,4-диэтоксibenзойной кислоты, поэтому возможным способом его производства является комбинированный способ грануляции. Вам необходимо аргументировано и доказательно определить, какую из шести модельных прописей шипучих таблеток, содержащих дротаверина гидрохлорид, следует запустить в массовое производство».

По запросу студентов должна быть предоставлена следующая информация. Для выбора состава корригентов из шести модельных прописей шипучих таблеток, содержащих дротаверина гидрохлорид, проведена оценка органолептических свойств (см. Табл. 1), в которых варьировали соотношением натрия гидрокарбоната (от эквивалентного соотношения до преобладания кислотной фракции), а также добавками различных ароматизаторов, сочетающимися с горьким вкусом и подсластителей.

Таблица 1

**Состав модельных прописей шипучих таблеток дротаверина гидрохлорида**

Наименование компонентов	Содержание (г) в различных модельных составах					
	1	2	3	4	5	6
Дротаверина гидрохлорид	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04	0,04
Сахар молочный	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Натрия гидрокарбонат	1,3	1,2	1,1	1,0	0,9	0,8
Аспартам	0,015	0,02	0,025	0,03	0,04	0,045
Кислота лимонная	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Ароматизатор сухой «Апельсин»				0,05		
Ароматизатор сухой «Лимон»		0,05	0,02			0,05
Ароматизатор сухой «Грейпфрут»					0,05	
Ароматизатор сухой «Мята»	0,04		0,02			
И Т О Г О	2,895	2,810	2,705	2,620	2,490	2,435
pH раствора	5,76	5,68	5,49	5,28	5,02	4,65

Для определения согласованности мнений экспертной группы при оценке органолептических свойств и степени корригирования составов шипучих таблеток (в частности, дротаверина гидрохлорида) студенты осваивают расчет по А.М.Шевченко.

Каждый состав модельных прописей шипучих таблеток оценивается по девятибалльной шкале по показателям: внешний вид, цвет, вкус и аромат, на основании которых рассчитывалась средневзвешенная оценка.

Для определения согласованности мнений экспертной группы рассчитывается ко-

эффицент конкордации: 
$$V = \frac{12 \cdot S}{i^2(j^3 - j)} ; \quad S = \sum_{i=1}^n D_j^2 ;$$

$$D_j = R_j - T ; \quad R_j = \sum_{i=1}^n Q_{ij} ; \quad T = \frac{i(j+1)}{2}$$

где: V – коэффициент конкордации; I – число экспертов; j – число образцов; S – сумма квадратов D<sub>j</sub>; R<sub>j</sub> – сумма баллов по каждому образцу; Q<sub>ij</sub> – оценка в баллах, присвоенная i–экспертом j-образцу.

Экспертная оценка органолептических свойств модельных смесей, проведенная в соответствии с требованиями к дегустационному анализу продуктов, показала, что наиболее приемлемым является состав №5. При этом коэффициент конкордации составил 0,69, т.е. находился на значительном уровне (0,5-0,75).

## Приложение 4

### Вопросы к зачету по дисциплине «Технологии профессионально-ориентированного обучения»

1. Понятия «технология обучения» и «технология профессионально-ориентированного обучения», достоинства и недостатки технологизации учебного процесса (привести примеры).
2. Влияние содержания конкретных дисциплин на выбор технологии обучения (привести примеры).
3. Отбор и структурирование учебно-профессиональной информации (на материале конкретной дисциплины).
4. Технологии проведения лекций.
5. Технологии проведения семинаров.
6. Технологии проведения практикумов.
7. Технологии организации и проведения различных видов практики (с учетом профиля профессиональной подготовки; ознакомительной, учебно-производственной, преддипломной практики).
8. Технологии витагенного обучения.
9. Проектные технологии.
10. Технологии учебного диалога.
11. Алгоритмические технологии обучения.
12. Игровые профессионально-образовательные технологии.
13. Технологии контекстного обучения.
14. Технология полного усвоения знаний.
15. Технологии коллективного взаимообучения, технологии обучения в сотрудничестве.
16. Технологии модульного обучения.
17. Технологии проблемного обучения, эвристические технологии.
18. Технологии модерации.
19. Кейс-технологии.
20. Технологии учебно-профессиональных мастерских.
21. Технологии активизации самообразовательной деятельности.
22. Методы и технологии организации самостоятельной работы студентов
23. Технология визуализации учебной информации.
24. Инфотелекоммуникационные и дистанционные технологии обучения.
25. Методические и технологические проблемы современной дидактики высшей школы (на примере конкретной дисциплины).
26. Технология управления качеством высшего профессионального образования.
27. Использование различных заданий как инструмента диагностики и метода формирования нового знания по дисциплине.

28. Технологии совместной исследовательской деятельности преподавателя и студентов (примеры конкретной реализации).
29. Технологии активизации научно-исследовательской профессионально-ориентированной деятельности студентов.
30. Методы и технологии анализа учебно-социального состояния студенческой группы.

## Приложение 5

### Комплексные тестовые задания по дисциплине «Технологии профессионально ориентированного обучения»

#### **ЗАДАНИЕ 1** (*выберите варианты согласно указанной последовательности*)

*Установите соответствие названий методологических подходов к организации профессионально-ориентированного образовательного процесса вуза и их определений.*

1. Данный подход требует признания уникальности личности каждого студента, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста
2. Данный подход предполагает формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности
3. Данный подход предусматривает создание в процессе вузовской подготовки комплекса условий для развития «человека культуры» (М.Библер), формирования основ профессиональной культуры будущего специалиста
4. Данный подход постулирует, что профессионально-личностный рост будущего специалиста обеспечивается развитием в вузе системы компетенций как необходимых составляющих его профессионализма

- А) культурологический подход
- Б) личностно-ориентированный подход
- В) деятельностный подход
- Г) компетентностный подход

#### **ЗАДАНИЕ 2** (*выберите один вариант ответа*)

*Движущими силами процесса обучения в вузе является(ются) \_\_\_\_\_*

- 1) противоречия, возникающие в ходе обучения
- 2) закономерности и принципы построения процесса обучения
- 3) профессионализм преподавателя
- 4) образовательная активность студента

**ЗАДАНИЕ 3 (выберите несколько вариантов ответа)**

*В отечественной научно-педагогической литературе в понимании и употреблении терминов «образовательная технология», «технология обучения (в вузе, ссузе)» существуют разночтения. Выберите три наиболее «устоявшихся», признанных определения в отечественной педагогической науке.*

*Технология обучения – это ....*

А) совокупность положений, раскрывающих содержание какой-либо теории обучения, концепции в системе педагогической науки

Б) научно обоснованное алгоритмическое описание процесса достижения планируемых результатов обучения путем точного воспроизведения гарантирующих успех педагогических действий и содержательной техники реализации учебного процесса

В) совокупность средств и методов развития психической активности личности обучающегося, направленной на познание и преобразование мира и самого человека

Г) устойчивость результатов обучения, полученных при повторном контроле, а также близких результатов при его проведении разными преподавателями

Д) дидактическая система, включающая четкое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата в динамично изменяющихся условиях образовательного процесса, критерии оптимального обучения для данных конкретных условий

Е) активное взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью, в ходе которого обучающийся выступает как субъект обучения и удовлетворяющий таким образом свои познавательные потребности

Ж) продуманный во всех деталях набор операций, инструментария по конструированию, организации и проведению учебного процесса, по формированию и контролю знаний, умений, навыков в соответствии с поставленными целями обучения;

З) комплекс условий оптимизации учебного процесса

**ЗАДАНИЕ 4 (выберите один вариант ответа)**

*Методы профессионально ориентированного обучения - это*

А) формы изложения учебного материала, призванные ретранслировать систему социального и профессионального опыта

Б) средства управления познавательной активностью студентов, средства самообучения и взаимообучения

В) способы совместной деятельности, упорядоченного взаимодействия преподавателя и студентов, направленные на достижение заданной цели обучения, на решение конкретных задач обучения

Г) пути познания объективной реальности в условиях многоаспектного рас-

смотрения гносеологических механизмов и познавательной активности студентов

Д) механизмы профессиональной и личностной социализации студента

**ЗАДАНИЕ 5 (выберите один вариант ответа)**

*Обучение в вузе как сотворчество преподавателя (S1) и студента (S2) характеризуется следующей моделью:*

- А)  $S_1 > S_2$
- Б)  $S_1 < S_2$
- В)  $S_1 \Leftrightarrow S_2$
- Г)  $S_1 = S_2$

**ЗАДАНИЕ 6 (выберите один вариант ответа)**

*Из предложенных вариантов ответов найдите определение педагогической техники преподавателя вуза.*

- А) Разновидность методики, обеспечивающая гарантированный результат обучения
- Б) Совокупность личностно значимых и индивидуально стилистически приемлемых средств, методов, навыков, приемов педагогического взаимодействия и воздействия, которыми владеет преподаватель и которые позволяют ему эффективно решать задачи профессионально ориентированного обучения
- В) Комплекс знаний, умений, необходимых преподавателю для оптимизации форм образования
- Г) Последовательная система действий преподавателя, связанная с планомерным решением и воплощением на практике заранее спроектированного педагогического процесса

**ЗАДАНИЕ 7 (выберите варианты ответа согласно тексту задания)**

*Установите соответствие между названиями принципов реализации технологий профессионально ориентированного обучения и их характеристиками.*

- 1) Принцип научности
- 2) Принцип доступности обучения
- 3) Принцип ситуативности
- 4) Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности студентов при руководящей роли преподавателя
- 5) Принцип конгруэнтности
- 6) Принцип прочности результатов обучения
- 7) Принцип прогностичности (футуристичности)

А) Данный принцип требует, чтобы профессионально ориентированные знания, умения, компетенции надолго закреплялись в памяти студентов, стали бы частью их профессионального сознания, основой профессионального поведения



Б) Данный принцип требует учета особенностей развития студентов, анализа учебного материала с точки зрения реальных познавательных возможностей студентов, а также такой организации обучения, при которой студенты не испытывают чрезмерных физических, интеллектуальных, моральных перегрузок.

В) Данный принцип констатирует, что профессионально ориентированное обучение эффективно лишь тогда, когда студенты осознанно проявляют познавательную активность, интерес к знаниям, осознают цели своего учения, планируют и организуют свою учебно-познавательную работу, умеют себя контролировать и проверять, ставят проблемы и умеют искать их решения

Г) Данный принцип постулирует необходимость учета перспектив развития и модернизации высшего образования в контексте эволюции различных видов профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе

Д) Данный принцип предусматривает соответствие содержательно-технологического и научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса вуза сути формируемой профессиональной компетентности будущего специалиста

Е) Данный принцип предполагает отбор ситуаций профессиональной деятельности будущих специалистов, в которых необходимо проявление тех или иных профессиональных компетенций, и организацию учебного процесса на основе анализа конкретных ситуаций

Ж) Данный принцип отражает взаимосвязь содержания обучения с современным научным знанием; требует, чтобы содержание обучения знакомило студентов с объективными научными фактами, теориями, законами, способствовало бы овладению студентами элементами научного поиска, методами науки, способами научной организации труда

#### ***ЗАДАНИЕ 8 (выберите варианты ответа согласно тексту задания)***

***Установите соответствие между компонентами структуры педагогической деятельности преподавателя вуза и их характеристиками.***

1. Конструктивно-проективная деятельность \_\_\_\_\_
2. Организаторская деятельность \_\_\_\_\_
3. Коммуникативная деятельность \_\_\_\_\_

А) направлена на установление педагогически целесообразных отношений преподавателя со студентами, коллегами, специалистами баз практики

В) предполагает отбор, планирование и построение профессионально-ориентированного учебно-воспитательного процесса

С) предполагает выполнение системы действий, направленных на включение студентов в различные виды деятельности, создание коллектива студенческой группы и организацию совместной деятельности

#### ***ЗАДАНИЕ 9 (выберите один вариант ответа)***

***Стиль педагогического общения, при котором преподаватель едино-***

*лично определяет цели учебного взаимодействия и субъективно оценивает результаты деятельности студента, называется \_\_\_\_\_*

- 1) демократическим
- 2) попустительским
- 3) игнорирующим
- 4) авторитарным

**ЗАДАНИЕ 10** (*выберите варианты ответа согласно тексту задания*)

*Установите соответствие между трактовкой основных видов технологий обучения в вузе и их названием:*

1. Обеспечивают субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия преподавателей и студентов
2. Стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде
3. Обеспечивают межпредметные связи, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций
4. Формируют умения и навыки определенного вида деятельности (социально-коммуникативной, информационно-познавательной и др.) с учетом специфики, особенностей, контекста развития будущей профессии
5. Представляют собой совокупность средств и методов обучения, а также администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.
6. Базируются на актуализации, востребовании жизненного опыта и интеллектуально-психологического потенциала обучаемого в образовательных целях

- А. Технологии контекстного обучения
- Б. Технологии интерактивного обучения
- В. Технологии дистанционного обучения
- Г. Интегративно-модульные технологии
- Д. Проектные технологии
- Е. Технологии витагенного образования

**ЗАДАНИЕ 11** (*выберите варианты ответа согласно тексту задания*)

*Установите соответствие между профессиональными качествами преподавателя вуза и практическими умениями и навыками.*

1. Общепедагогические качества \_\_\_\_\_
2. Коммуникативные качества \_\_\_\_\_
3. Самообразовательные качества \_\_\_\_\_

- А) включают в себя умение общаться с людьми разных возрастных категорий
- В) включают в себя информационные, ориентационные и саморазвивающие умения и навыки преподавателя

С) включают в себя умения и навыки анализировать, систематизировать и обобщать знания, опыт, адекватно применять их при решении педагогических задач

**ЗАДАНИЕ 12 (выберите варианты ответа согласно тексту задания)**

**Установите соответствие между трактовкой основных видов проектной деятельности студентов в вузе и названием проектов:**

Виды проектной деятельности студентов:

1. Студенты в группах разрабатывают содержание и сценарий проведения деловой (учебно-профессиональной) игры, предполагающей распределение ролей в конкретной профессиональной ситуации и др.

2. Студенты осваивают различные методы получения профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ международных, отечественных нормативно-правовых, финансово-экономических документов, компьютерных баз данных, научно-методических, монографических литературных источников, интервью со специалистами-практиками, анализ материалов специальных профессиональных журналов; способы презентации профессионально-значимой информации: доклад, публикация, Интернет-форумы и пр.

3. Результатом проектной деятельности студентов является обоснование и разработка плана реализации конкретного профессионально-прикладного проекта (например, системный анализ инвестиционной стратегии в конкретном регионе, система действий по созданию экологической троты в городском лесопарке и др.), а также обязательное получение внешней экспертной оценки проекта специалистами-практиками.

- А) информационно-аналитические проекты
- Б) имитационно-игровые проекты
- В) специализированные практико-ориентированные проекты

**ЗАДАНИЕ 13 (выберите варианты ответа согласно тексту задания)**

**Укажите последовательность реализации умений преподавателя, который реализует проектные технологии.**

Преподаватель вуза, применяющий в своей педагогической практике проектную технологию, должен уметь:

- А) организовать проектную работу в группах или индивидуально - № \_\_\_;
- Б) создать мотивацию для качественного выполнения студентами проекта - № \_\_\_;
- В) создать образовательную среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности- № \_\_\_;
- Г) проконсультировать - № \_\_\_;
- Д) в процессе защиты проекта обосновать критерии объективной оценки полученного результата проекта - № \_\_\_;

Е) использовать простые примеры для объяснения тех или иных явлений профессиональной практики, которые значимы для выполнения проекта - №\_\_\_;

Ж) четко определить, чему должны научиться студенты в результате выполнения проекта - №\_\_\_;

**ЗАДАНИЕ 14 (выберите один вариант ответа)**

*Кто является автором слов: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди»*

- А) А.С. Макаренко
- Б) Н.К. Крупская
- В) К.Д. Ушинский
- Г) Я.А. Коменский

**ЗАДАНИЕ 15**

*Дополните перечень факторов, которые влияют на выбор технологии профессионально-ориентированного обучения*

Выбор технологии обучения в вузе зависит:

- от особенностей содержания конкретной науки и изучаемого учебного предмета, темы;
- от уровня реальных познавательных возможностей студентов;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- от цели, задач и содержания материала конкретного занятия;

---

---

---

*Жукова Галина Севастьяновна  
Никитина Наталья Ивановна  
Комарова Екатерина Владимировна*

## **Технологии профессионально-ориентированного обучения**

*Учебное пособие*

Редактор *Н.В. Машковцева*  
Художественный редактор *А.А. Кулаков*  
Технический редактор *Ю.В. Квасова*

Подписано в печать 28.08.2012.  
Формат бумаги 60x90 1/16. Гарнитура Таймс.  
Усл. п.л. 10  
Тираж 100 экз.  
Бумага офсетная №1. Заказ 1030-08/12

Издательство  
Российского государственного социального университета  
107150, Москва, ул. Лосиноостровская, вл. 24  
Тел.: 8(499)169-78-60, 8(499)169-79-60

Отпечатано в типографии  
«Риза-Принт»  
121471, Москва, Можайское ш., д. 29  
Тел. 8(495)505-18-22