

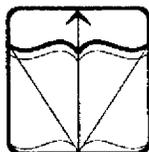
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ**

Сборник научных статей
Республиканской научно-практической конференции

11-12 ноября 2010 г.



ИНТЕХ 2010

УДК У378.046.4.001.76
И 32

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор
УО «Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина»
А.Н. Сендер;

доктор философских наук, профессор
УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы»
Ч.С. Кирвель

Редакционная Яловая Наталья Петровна, УО «Брестский государственный
коллегия: технический университет», директор ИПКиПК, к.т.н., доцент
Халецкий Виталий Анатольевич, УО «Брестский государст-
венный технический университет», доцент кафедры ИЭиХ
Строкач Таисия Владимировна, УО «Брестский государст-
венный технический университет», начальник редакционно-
издательского отдела

**И 32 Инновационные технологии в процессе переподготовки и
повышения квалификации специалистов в вузе:** Сб. научн. ст. /
УО «Брестск. гос. техн. ун-т»; редкол.: Н.П. Яловая [и др.]. –
Брест: БрГТУ, 2010. – 164 с.

ISBN 978-985-493-172-2

В сборнике представлены статьи, подготовленные участниками Респуб-
ликанской научно-практической конференции «Инновационные технологии в
процессе переподготовки и повышения квалификации специалистов в вузе»,
которая состоялась 11-12 ноября 2010 г. в Институте повышения квалифика-
ции и переподготовки кадров УО «БрГТУ». В статьях рассмотрены актуальные
проблемы организации последиplomного образования.

УДК У378.046.4.001.76

ISBN 978-985-493-172-2

© Изд-во «БрГТУ», 2010



<i>Демьянишина Р.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
<i>Дмитриев Е.И.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	52
<i>Дроздова Н.В., Лобанов А.Л.</i> МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ	55
<i>Дронт М.И.</i> ПЕРЕПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ КАК ИНФОРМАЦИОННО-ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА (ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В ДЕЙСТВИИ)	58
<i>Ермакова Э.Э.</i> ИННОВАЦИЯ КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	62
<i>Капица Л.И.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	66
<i>Кацер А.А.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ КАДРОВ	68
<i>Кичаева Т.В., Мишкова М.П.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРЕДПРИЯТИЙ	72
<i>Козинский А.А., Величко Л.А.</i> ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БРЕСТСКОМ РЕГИОНЕ	74
<i>Концевой М.П.</i> СЕТЕВЫЕ КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПЕРЕВОД»	76
<i>Корчалова Н.Д., Осипчик И.Е.</i> ВОЗМОЖНОСТИ кейс-метода в обучении слушателей системы ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	80
<i>Крощенко А.А.</i> РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ДЛЯ ВЕДЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБОРОТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ	84
<i>Куган С.Ф., Фабисяк Ю.В.</i> ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	87
<i>Кулешова А.М.</i> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	90
<i>Кушнер Т.Л.</i> РОЛЬ РАДИОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	93
<i>Макоско В.В.</i> ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	96
<i>Михайлова Н.С.</i> ВИРТУАЛЬНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ	102



УДК 378.046.4-371.315

Корчалова Н.Д., Осипчик И.Е.

Центр проблем развития образования

Белорусского государственного университета, г. Минск

ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Переподготовка и повышение квалификации специалистов представляет собой особую форму образовательной практики, отличную от подготовки специалистов на первой ступени высшего образования. Основой этого отличия служит своеобразие учебной аудитории, состоящей из слушателей, во-первых, уже имеющих базовое высшее образование, в рамках которого решались задачи формирования широкого (научного, культурного и т. д.) мировоззрения, первичного овладения профессиональной культурой и профессией в целом; во-вторых, имеющих опыт непосредственной профессиональной деятельности, позволяющий выстроить прочные отношения между теоретическими знаниями и практическим их применением. Таким образом, «незнание», являющееся ключевым условием традиционно полагаемого образования, имеет у слушателей системы переподготовки и повышения квалификации локальный, а не тотальный характер, что ставит перед организаторами обучения сложную задачу обнаружения этого «отсутствующего» знания.

С психологической точки зрения, преподавателям системы переподготовки приходится иметь дело не со становящейся, а с уже ставшей личностью, имеющей систему взглядов, ценностей, самооценок и самоописаний, профессиональных убеждений, которые со временем приобретают все более и более устойчивый, не поддающийся изменениям характер [1]. Мы не будем останавливаться на подробном описании содержания указанных компонентов личностной сферы, а лишь укажем важный для наших дальнейших рассуждений аспект, заключающийся в установке взрослого человека на причастность к управлению происходящим в его жизни. Иными словами, для взрослого человека принципиальным условием целенаправленного и полноценного участия в каком-либо событии (в том числе и образовательном) может быть возможность влияния на него на всем его протяжении. Кроме того, исследования в



области наук об образовании показывают, что «взрослые для залуска процесса обучения нуждаются в понимании назначения последнего. ... Действительно, чтобы сделать его (подход в обучении – прим. авт.) применимым, необходимо сделать его понятным для участников и проводить подлинное образование ... на всем цикле обучения. ... Представляется, что осознание обучения, безусловно, должно быть тщательно отработано, взрослый, нуждающийся в понимании так развернутого действия, будет заботиться о содействии его действительному освоению» [2].

Все вышесказанное может быть использовано в качестве критериев принятия решения о подходе, в рамках которого будет организовано обучение слушателей системы переподготовки и повышения квалификации специалистов. В данном случае под подходом понимается специфическая философско-педагогическая позиция в отношении образования, задающая наиболее общим образом целевые ориентиры обучения, распределение ролей участников образования, способы отбора и упорядочивания содержания. Кеммис с соавторами, Айснер и Познер [цит. по 3] выявили несколько так понятых подходов к составлению учебных планов, к которым отнесли традиционный (основанный на предмете), исполнительский, когнитивный, лично значимый (или эмпирический) и общественно важный. Каждый из указанных подходов позволяет решить ряд встающих в системе ИПК задач, однако в контексте приведенных выше аргументов наиболее значимым и продуктивным, с нашей точки зрения, является лично значимый (эмпирический) подход.

В лично значимом подходе программа обучения выстраивается совместно с обучающимися с учетом их индивидуальных потребностей и интересов. Кроме того, особое значение здесь придается обучению на опыте, как имеющемуся у обучающегося, так и запланированном и специально организованном в рамках обучения. Это вовсе не означает, что все содержание обучения отдается на откуп обучающимся. «Роль преподавателя частично состоит в том, чтобы заставить студентов осознать, какие навыки от них потребуются в их профессии или дисциплине» [3, с. 203]. Конкретным методом, с помощью которого может вестись обучение в рамках данного подхода, может стать кейс-метод.

Кейс-метод, или метод конкретных ситуаций, ставший известным благодаря Гарвардскому университету, «использует проблемы, взятые из реальной жизни, и применим в различных областях: истории, биологии, химии, науках о коммуникации, медицине, праве, административных науках и т. д. Он позволяет вовлекать учащихся в решение конкретных проблем: «... в частности для тренировки их диагностического чутья, для обучения правильной постановке проблемы, несмотря на множество критериев, полагаемых важными и необходимыми, для поиска того решения, которое бы максимально соответствовало решаемой проблеме, для научения проводить эти решения в жизнь через отбор соответствующих средств и планирование действия» [4, р. 16].

Кейс-метод является пусть и не единственным, но все же весьма действенным средством, обеспечивающим взаимодействие теории и практики [2]. Помимо этого, работа с данными и материалами, относящимися к конкретной ситуации, а также изменение для обучающихся способа присутствия в аудитории выступают фактором, существенно мотивирующим как к самостоятель-



ному, так и к совместному учению [4]. Длительное использование кейс-метода в обучении позволило дифференцировать отдельные виды кейсов (случаев), в частности, Фьол (Fiol, 1994) выдвигает следующую типологию, вычленившую кейс-приложение, кейс-иллюстрацию, кейс-решение, кейс по анализу, диагностический кейс и идентификационный кейс. Помимо этого, согласно сферам приложения кейсы могут быть сфокусированными (дисциплинарной логикой), нефокусированными и синтезированными кейсами (приводится по [2]). Если первая типология указывает на способ работы и ее возможные ожидаемые результаты, в том числе на полюсе обучающегося, то вторая выявляет варианты соотношения метода обучения и предметного содержания. Однако кейс-метод дает возможность решать и специфические педагогические задачи, в том числе косвенно обозначенные нами ранее.

Как мы уже говорили, в системе переподготовки и повышения квалификации важным является определение локальных, возможно, узкоспециализированных задач обучения с учетом потребностей самих обучающихся, что составляет основу лично значимого подхода. Решению вопроса о планировании так определяемого обучения отводится значительное количество времени, предваряющего сам процесс обучения, собственно же решение принимается в ходе переговоров «обучающихся» и «обучающих». На данный момент наши институты повышения квалификации не владеют таким ресурсом времени и чаще всего не имеют непосредственного «доступа» к участникам образовательных мероприятий, что исключает возможность в полноценной форме реализовывать лично значимый подход. Однако частично эта проблема может быть решена за счет организации педагогического взаимодействия и специфики применения методов обучения.

Конкретизируя организационные вопросы относительно кейс-метода, можно сказать, что его использование может быть сообразным указанным выше целям, начиная с первой встречи преподавателя и обучающихся. С одной стороны, предложение проанализировать ту или иную конкретную ситуацию позволит купировать негативные ожидания со стороны слушателей по отношению к обучению в системе ИПК; с другой стороны, представленный участниками первичный анализ кейса сыграет роль педагогического диагностического средства, с помощью которого преподаватель может установить наличие и, как следствие, требующее освоения знание (хотим здесь отметить, что, как и любой другой современный метод обучения, кейс-метод не ограничивается исключительно знанием соотношенностью, он позволяет развивать различные виды умений и способностей, а также создавать условия для инициации тех или иных установок).

Мы считаем, что более целесообразным в рамках переподготовки и повышения квалификации является предложение слушателям в письменной форме дать кейсу первичный анализ и решение самостоятельно, а не в малых группах или в совместной работе всей аудитории. Если первичному анализу кейса предшествовала микрогрупповая дискуссия, то в ее ходе отдельные участники могут принимать те или иные оценки и объяснения ситуации, скорее по принципу новизны (для них самих), высказываемые другими участни-



ками суждений, и включать их в свои письменные отчеты, причем за письменными оборотами не будут стоять ни собственные размышления, что, соответственно, осложняет задачу диагностики развития интеллектуальной сферы обучающегося, ни освоенные и примененные знания, что не позволит преподавателю определить, какой именно материал, в том числе теоретический, должен быть освоен конкретным слушателем. В этом смысле термин «диагностический кейс» может быть понят как педагогическое средство, в наибольшей степени позволяющее конкретизировать необходимое содержание дальнейшего обучения. В то же время обнаружение обучающимися (или для обучающихся — при соответствующей педагогической аранжировке) дефицитарности первичного анализа может стать весьма существенным мотивирующим к обучению фактором для слушателей.

Представление недостаточности первичного анализа может быть осуществлено в нескольких организационных формах:

- в виде индивидуальной обратной связи как в прямой (с указанием нерешенных или неправильно решенных вопросов) или косвенной (через ряд вопросов или сомнений к представленному в тексте содержанию) форме. Однако эта организационная форма возможна лишь в малочисленных аудиториях;

- в виде обратной связи участников друг другу. Это возможно, если в работах представлены позиции, противоположные по различным критериям — по точке зрения на сам случай, по степени аргументированности умозаключений, по количеству и составу вовлеченных в анализ критериев, параметров и позиций (например, в социальных ситуациях диапазон ролей) и др. Основная задача этой работы — расширить горизонт рассмотрения сложной ситуации каждым участником и определить возможности для индивидуального движения, а не указать на имеющиеся ошибки;

- в виде групповой работы по формированию кооперативного решения, где принципом отбора членов группы будет опять же несовпадение их характеристик по тому или иному критерию, которые мы представили в предыдущем пункте. Рамкой для организации такой работы будет пространственная и временная возможность организации групповой работы;

- в виде проблемной лекции, структурированной на основе выявленного несоответствия наличествующего уровня подготовки слушателей некому его желаемому уровню.

Все указанные организационные возможности позволяют использовать один и тот же кейс дважды: в ходе первичного и окончательного анализа. В то же время они оставляют место для использования в процессе обучения иных обучающих методов и средств, соответствующих целям обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корчалова, Н. Д. «Социальная ситуация развития» в образовании взрослых / Н. Д. Корчалова // Инновационное образование взрослых: модели, опыт, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 13–15 дек. 2006 г. / Республ. ин-т инновац. технологий ; редкол. : М. М. Болбас [и др.]. — Минск: РИИТ, 2007. — С. 97–98.



2. Abdessemed, T. Pour un renouveau de la méthode des cas dans la formation supérieure au management / T. Abdessemed [Electronic resource]. – Mode of access : <https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/>. – Date of access : 28.02.2008.

3. Тухи, С. Убеждения, ценности и идеологии при разработке учебных курсов / С. Тухи // Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич. – Минск: БГУ, 2008. – С. 196–210.

4. Stappen, Y. La méthode des cas / Y. Stappen // Pédagogie collégiale. – 1989. – Vol. 3, № 2. – P. 16–18.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ