

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»


Факультет дошкольного образования

Кафедра общей и дошкольной педагогики

(рег. № УМ 29-02-45-2023)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 Поздеева Т.В.
30.06 2023 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 Анцыпирович О.Н.
30.06 2023 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**«Современные технологии преподавания психолого-педагогических
дисциплин»**

для специальности

7-06-0112-01 Дошкольное образование.

Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования

Составители: канд. пед. наук, доцент Митрош О.И.

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ
29 июня 2023г., протокол № 9

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	6
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	154
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	172
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	186

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (электронный учебно-методический комплекс) разработан на основе учебной программы учебной дисциплины «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» по специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования и структурирован в соответствии с Положением об учебно-методическом комплексе.

УМК предназначен для информационно-методического обеспечения учебной дисциплины «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин».

Изучение учебной дисциплины «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» должно обеспечить формирование у магистрантов универсальных и углубленных профессиональных компетенций.

Требования к универсальным компетенциям.

УК-4 – Обеспечивать коммуникации, проявлять лидерские навыки, быть способным к командообразованию и разработке стратегических целей и задач;

УК-5 – Развивать инновационную восприимчивость и способность к инновационной деятельности.

Требования к углубленным профессиональным компетенциям.

Магистрант должен:

УПК-1 – Разрабатывать учебно-планирующую документацию, проверять и оценивать качество обеспечения образовательного процесса.

Требования к компетенциям по учебной дисциплине находят выражение в знаниях и умениях, которыми должны овладеть магистранты.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен знать:

- специфику педагогической деятельности в высшей школе и психологические основы педагогического мастерства преподавателя;
- сущность понятия «педагогическая технология», различные подходы к классификации педагогических технологий;
- характерные черты традиционных и инновационных технологий обучения в высшей школе,
- теоретические основы проектирования учебно-планирующей документации и образовательной технологии в учреждении высшего образования;
- критерии эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения в учреждении высшего образования.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен уметь:

- анализировать различные образовательные технологии;
- выбирать технологию в зависимости от целей и задач, решаемых в образовательном процессе, и уровня развития студентов;

- адаптировать современные достижения науки и наукоемких технологий к образовательному процессу.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен владеть:

- способами использования различных технологий обучения в образовательной практике;
- навыками проектирования учебно-планирующей документации и инновационных технологий образовательной деятельности в учреждении высшего образования.
- формами и методами оценки качества обеспечения образовательного процесса.

Всего на изучение учебной дисциплины по дневной форме получения образования отводится 96 часов (3 з. е.), из них аудиторных 38 часов (20 часов лекции, 18 часов практические занятия). На самостоятельную работу отводится 58 часов. Промежуточная аттестация проводится в соответствии с учебным планом по специальности в форме экзамена (2 семестр).

На изучение учебной дисциплины на заочной форме получения образования отводится 96 часов (3 з. е.), из них 16 аудиторных часов (8 часов лекции, 8 часов практические занятия). На самостоятельную работу отводится 80 часов. Промежуточная аттестация проводится в соответствии с учебным планом по специальности в форме экзамена (3 семестр).

УМК включает в себя Пояснительную записку и 4 раздела: теоретический, практический, вспомогательный, контроля знаний.

Теоретический раздел содержит краткий курс лекций, в котором представлено 10 тем.

В практический раздел входят планы практических занятий.

Использование УМК позволит более эффективно реализовать одну из важнейших функций высшего образования – способствовать формированию у обучающихся практических умений, навыков и компетенций. С этой целью в каждой теме практических занятий предусмотрены различные задания: решение кейсов, педагогических задач, заполнение таблиц, подготовка конспектов занятий, мультимедийных презентаций, разработка тестовых заданий и других средств диагностики компетенций.

Во **вспомогательный раздел** включены несколько блоков: 1) программный блок, куда входит учебная программа; 2) глоссарий основных понятий учебной дисциплины; 3) методические рекомендации по организации самостоятельной работы при изучении учебной дисциплины.

Раздел контроля знаний содержит вопросы для самоконтроля, вопросы к экзамену по учебной дисциплине, тестовые задания.

Структура и содержание учебных материалов способствует системному освоению учебного материала и привлечению студентов к разным этапам образовательного процесса: от принятия целей обучения до рефлексии и самооценки образовательных результатов через самостоятельную учебную работу.

Повышение эффективности организации образовательного процесса с помощью УМК достигается: более целенаправленной реализацией личностно ориентированного подхода (содержание учебного материала, задач и ситуаций имеет личностно и социально значимый, практико ориентированный характер); предоставлением широких возможностей для студентов работать с УМК в любое удобное время в соответствии с личностными возможностями и потребностями; широким использованием активных форм и методов обучения; созданием условий для активизации мыслительной деятельности студентов; воспитательным воздействием на студентов самого содержания учебного материала, которое имеет большое значение для формирования мировоззрения, гражданственности, нравственного сознания студентов.

Овладение студентами содержания учебной дисциплины посредством УМК позволяет им комплексно увидеть цели и задачи изучения данной учебной дисциплины, поэтапно овладеть учебным материалом и сформировать практические умения и соответствующие компетенции.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

I. СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 1. Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь

Проблемное поле:

1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.
2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.
3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.
4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.
5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.
6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.

В прогрессивных системах образования в настоящее время происходит смена парадигм. Она состоит в отказе от идеи «достижения высокого академического результата любой ценой», от искусственных механизмов стимулирования учебной деятельности и увеличения учебной нагрузки и в *переходе к экологичной, здоровьесберегающей модели образования*. При данной модели оценка качества образования не сводится к формальным количественным показателям успеваемости обучающихся (результатам их аттестации), а предполагает учет многих других параметров:

- высокие показатели ментального, психологического и физического здоровья обучающегося, его эмоционального комфорта и осознания себя частью учреждения образования. *Данные показатели являются приоритетными при оценке качества образования;*
- высокая мотивация обучающихся к обучению;
- сформированность трансформационных / трансверсивных / ключевых / универсальных компетенций как главного результата образования. Данные компетенции определяют ведущий вектор развития образования в современном мире на ближайшие 20 лет, поскольку именно они определяют сущностные признаки человеческого разума и духовности, которые не сможет воссоздать искусственный интеллект;
- гибкие траектории получения образования, которые предполагают легкость перехода из одного типа учреждения образования в другой, преемственность и совместимость уровней образования,

комбинаторные модели среднего специального и среднего общего образования, наличие системы карьерного коучинга и т. п.;

- низкая зависимость академических результатов от социально-экономического статуса ребенка. Она означает отсутствие большой разбежки в результатах обучения между детьми с высоким и детьми с низким социально-экономическим статусом.

В Проекте Концепции формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи (Республика Беларусь, 2023) выделен ряд мировых тенденций развития образования, обусловленных переходом к новой образовательной экологии. Данные тенденции заключаются в следующем:

- на уровне содержания образования: 1) акцент на формирование преобразующих опережающих компетенций, установки на саморазвитие, смысложизненное и ценностное самоопределение; 2) предупреждение учебной инфляции (межпредметность и контроль учебной нагрузки, сокращение, наличие в них элективных и вариативных компонентов, обеспечивающих персонализацию обучения (соответствие индивидуальным особенностям, потребностям и интересам каждого обучающегося и предоставление ему возможности учиться в индивидуальном темпе);

- на уровне организации образовательного процесса: 1) переход к проектному обучению и модели мастерских на уроках (учебных занятиях), к феномено-ориентированному обучению (изучению феноменов и проблем вместо адаптированного научного знания) и к другим образовательным практикам, которые отвечают требованиям экологии учебной деятельности и задачам формирования опережающих компетенций; 2) игрофикация обучения (использование в обучении игровых мотивов – желание «побить» собственный рекорд, перейти на новый уровень, освоить новую роль, имитировать социально значимую деятельность, например, снимать фильм, составлять план решения проблемы, обучать других, оказывать помощь и т. д.); 3) переход к формирующему оцениванию учебных достижений, основанному на постоянной обратной связи и качественной оценке результатов обучения в различных формах (портфолио, самооценивание, эссе, творческие проекты и др.), позволяющих учитывать способность решать нестандартные задачи и проявлять универсальные компетенции;

- на уровне образовательной среды: 1) усиление чувства сопричастности, привязанности к учреждению образования, степени осознания себя полноценным членом школьного сообщества (шефство, тьюторство, корпоративный дух); 2) снижение стрессогенности (антибуллинговые программы, комнаты психологической разгрузки и т.д.); 3) стимулирование двигательной активности на занятиях и переменах (вводятся ограничения на гаджеты, поощряется свобода передвижения при освоении учебного материала и др.).

Несмотря на высокие темпы развития и модернизации системы образования, за ее пределами остается молодежь, которая в силу разных

причин (по своему добровольному выбору или вынужденно) оказывается исключенной из рынка труда и образования. Согласно зарубежным исследованиям высокая доля такой молодежи является индикатором трудностей стыковки сферы образования и рынка труда, а молодые люди, входящие в эту категорию, составляют одну из самых уязвимых групп в современных обществах. Стимулирование представителей такой молодежи к повышению квалификации и переобучению является актуальной проблемой на современном этапе развития социальной и образовательной сферы.

В соответствии с п. 1 ст. 198 Кодекса Республики Беларусь об образовании высшее образование – уровень основного образования, направленный на развитие личности студента, курсанта, слушателя, их интеллектуальных и творческих способностей, формирование у них компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, завершающийся присвоением квалификации специалиста с общим высшим, углубленным высшим или специальным высшим образованием и (или) степени.

Функционирование и развитие системы высшего образования осуществляется на основе реализации принципов государственной политики в сфере образования, которые отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021 – 2025 годы, Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года.

Кодекс Республики Беларусь об образовании (п. 3 ст. 198) определяет следующие *виды высшего образования*:

- общее высшее образование при реализации образовательной программы бакалавриата, направленное на подготовку специалистов с присвоением квалификации и степени «Бакалавр» (срок получения общего высшего образования – 4 - 4,5 года);
- углубленное высшее образование при реализации образовательной программы магистратуры, направленное на подготовку специалистов с присвоением степени «Магистр» (срок получения углубленного высшего образования – 1 - 2 года);
- специальное высшее образование при реализации непрерывной образовательной программы высшего образования, направленное на подготовку специалистов с присвоением квалификации и степени «Магистр» (срок получения специального высшего образования – 5 - 6 лет).

Общее высшее образование дает право на продолжение высшего образования (получение углубленного высшего образования) и трудоустройство по полученной специальности, присвоенным квалификации и степени «Бакалавр».

Углубленное высшее образование дает право на освоение содержания образовательной программы аспирантуры (адъюнктуры) на уровне научно-ориентированного образования и трудоустройство по полученной специальности и присвоенной степени «Магистр».

Специальное высшее образование дает право на освоение содержания образовательной программы аспирантуры (адъюнктуры) на уровне научно-ориентированного образования и трудоустройство по полученной специальности, присвоенным квалификации и степени «Магистр».

В настоящее время в Республике Беларусь образованием охвачено абсолютное большинство детей в возрасте до 15 лет. Доля молодежи, которая учится, работает и приобретает профессиональные навыки, от общей численности населения в возрасте 15–24 лет составляет не менее 94 процентов. В белорусском обществе и системе образования сформировано представление о том, что целью современного образования является помощь обучающимся в приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и ответственного принятия осознанных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора.

Компетентностный подход в образовании признается ключевым. Значение компетентностного подхода заключается в том, что он выступает средством установления взаимосвязи между системой высшего образования и наукой, производством, экономикой, бизнесом, социумом. Его реализация в высшем образовании призвана сделать образовательный процесс в современном университете более открытым и гибким ко всем внешним изменениям, растущим образовательным потребностям личности, новым требованиям рынка труда и социально-государственного заказа (О.Л. Жук).

В Макете образовательного стандарта высшего образования (ОСВО 6-05-XXXX-XX-202X) (общее высшее образование) определено, что бакалавр, освоивший содержание образовательной программы бакалавриата по специальности (указывается код и наименование специальности), должен обладать *универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями.*

Компетентность – способность применять знания и навыки для достижения намеченных результатов.

Базовые профессиональные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с общим высшим образованием и отражающие его способность решать общие задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью.

Специализированные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с общим высшим образованием и отражающие его способность решать специализированные задачи профессиональной деятельности с учетом профилизации образовательной программы бакалавриата по специальности в учреждении высшего образования.

Универсальные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с общим высшим образованием и отражающие его способность применять базовые общекультурные знания и умения, а также социально-личностные качества, соответствующие запросам государства и общества.

На всех уровнях основного образования важной задачей признается формирование у детей и учащейся молодежи универсальных компетенций, которые должны стать не просто признаками личности, а ее потребностями.

В соответствии с Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года предполагается *переход к новой парадигме образования*, означающей учение вместо обучения, в основе которого лежит не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия.

Концепцией развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года определено, что обществу нужны компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества, отличающиеся мобильностью и динамизмом.

Формирование универсальных (личностных и метапредметных) компетенций у детей и учащейся молодежи является важной задачей системы образования Республики Беларусь, которая закреплена законодательно. Так, образовательные стандарты общего среднего образования содержат требования к результатам освоения основных образовательных программ. В них описывается, каких личностных, метапредметных и предметных результатов должны достичь учащиеся по завершении обучения и воспитания на каждой ступени общего среднего образования.

Согласно образовательным стандартам профессионально-технического, среднего специального и высшего образования выпускник должен обладать универсальными компетенциями, отражающими его способность применять базовые общекультурные знания и умения, а также социально-личностные качества, соответствующие запросам государства и общества.

Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы (утв. Приказом Министра Образования Республики Беларусь 13.05.2021 №366) определила цель и задачи педагогического образования.

Цель развития педагогического образования – обеспечение опережающего характера подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных педагогических работников, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях на основе реализации идей образования для устойчивого развития общества, обладающих духовно-нравственными и национально-культурными ценностями, способных к личностному и профессиональному совершенствованию на протяжении всей жизни.

Задачи:

1. Обновление на всех уровнях подготовки педагогических работников целей, содержания, форм, методов, технологий и ресурсного обеспечения образовательного процесса на основе компетентностной модели.

2. Наращивание научно-исследовательского потенциала педагогического образования по приоритетным направлениям психолого-педагогических исследований с учетом реализации исследовательского подхода в образовательном процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников.

3. Усиление взаимодействия всех заинтересованных субъектов – участников подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и заказчиков кадров – в интересах своевременного обновления системы педагогического образования.

4. Обеспечение выполнения педагогическим образованием социально значимой миссии по повышению образовательного, культурного, интеллектуального, духовно-нравственного потенциала общества в рамках социального партнерства.

5. Формирование информационно-образовательной среды учреждения высшего образования.

Методологическими регулятивами развития педагогического образования выступают принципы фундаментальности, гуманистической направленности, опережающего характера подготовки будущих педагогических работников, непрерывности, практикоориентированности и вариативности.

Смена образовательных приоритетов находит отражение в *тенденциях развития педагогического образования* в контексте общемировых и национальных вызовов:

- опережающий учет запросов рынка труда на подготовку конкурентоспособных специалистов сферы образования;
- подготовка педагогических работников на основе национальнокультурных традиций;
- реализация идей в области образования для устойчивого развития; реализация компетентностного подхода в подготовке педагогических работников;
- усиление практикоориентированности образовательного процесса; подготовка педагогических работников, способных к созданию и развитию информационно-образовательной среды для обучающихся, работе в условиях цифровизации образования;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании;
- усиление социальной ответственности УВО, создание условий для гражданско-патриотического воспитания обучающихся педагогическим специальностям;

- повышение престижа педагогической профессии и привлечение на педагогические специальности мотивированных абитуриентов.

Изменение социокультурной ситуации, процессы глобализации и интеграции, информатизация общества детерминируют подготовку, переподготовку и повышение квалификации современного педагогического работника, который:

- способен обеспечить воспитание личности с гуманистическим мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением, активной гражданской позицией, национальным самосознанием в условиях открытого поликультурного общества;
- готов к духовно-нравственному воспитанию детей, умеет организовывать социально значимые инициативы обучающихся с опорой на лучшие традиции коллективного воспитания, формировать у них установку на здоровый образ жизни, осуществлять профилактику вредных привычек, агрессии;
- владеет навыками работы в цифровой образовательной среде; способен предвосхищать социальную ситуацию развития современного ребенка;
- осознает необходимость достижения целей устойчивого развития и реализует в профессиональной деятельности идеи образования для устойчивого развития;
- готов к работе в условиях реализации принципа инклюзии в образовательном процессе;
- умеет проектировать свою жизненную и профессиональную траекторию, развиваться и самообразовываться на протяжении всей жизни, находить оптимальные решения в нестандартных профессиональных ситуациях, жить и общаться в поликультурном мире.

Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24.03.2022 № 54 «Об утверждении, введении в действие и отмене общегосударственного классификатора Республики Беларусь» утверждены Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации» (далее – ОКСК) и перекодировочные таблицы от специальностей ОКСК к специальностям (направлениям специальностей, специализациям) Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации». ОКСК вводится в действие с 01.09.2022.

В соответствии с ОКСК определяются наименования и коды профилей образования, направлений образования, групп специальностей, специальностей, по которым реализуются образовательные программы профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, образовательная программа переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование,

образовательная программа переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование, образовательная программа повышения квалификации руководящих работников и специалистов, присваиваемые квалификации.

В соответствии с пунктом 2 статьи 3 Закона Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании» лица, принятые (зачисленные) в УВО для получения высшего образования до 1 сентября 2022 г., завершают освоение содержания образовательных программ высшего образования, для освоения которых они были приняты (зачислены) в УВО, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием, степени магистра, выдачей соответствующего документа об образовании, предусмотренного законодательством об образовании, действующим до 1 сентября 2022 г.

Прием в 2023 году осуществляется исключительно по специальностям, включенным в ОКСК.

В связи со вступлением в силу новой редакции Кодекса и ОКСК с 1 сентября 2023 г. образовательный процесс в УВО для лиц, принятых (зачисленных) для освоения содержания образовательной программы бакалавриата, непрерывной образовательной программы высшего образования, образовательной программы магистратуры, будет организован на основе новых образовательных стандартов высшего образования по всем специальностям.

В соответствии с Кодексом образовательные стандарты высшего образования включают в себя образовательные стандарты общего высшего образования, образовательные стандарты углубленного высшего образования и образовательные стандарты специального высшего образования.

Образовательные стандарты высшего образования разрабатываются по каждой специальности и устанавливают требования к результатам освоения содержания образовательной программы бакалавриата, образовательной программы магистратуры, непрерывной образовательной программы высшего образования, содержанию учебно-программной документации соответствующей образовательной программы высшего образования, срокам получения соответствующего высшего образования, организации образовательного процесса, итоговой аттестации, присваиваемым квалификации и (или) степени. Требования к результатам освоения содержания соответствующей образовательной программы высшего образования включают в себя формируемые компетенции обучающихся.

Образовательные стандарты высшего образования, кроме образовательных стандартов высшего образования по направлениям образования «Здравоохранение» и «Сельское хозяйство», образовательных стандартов высшего образования для УВО, находящихся в подчинении органов государственной безопасности, *утверждаются Министерством образования Республики Беларусь* по согласованию с заинтересованными государственными органами, подчиненными и (или) подотчетными

Президенту Республики Беларусь, республиканскими органами государственного управления, иными государственными организациями, подчиненными Правительству Республики Беларусь, в подчинении которых находятся УВО и (или) для которых осуществляется подготовка кадров.

В связи с этим в УВО проведена качественная работа по проектированию и разработке примерных учебных планов и образовательных стандартов высшего образования по закрепленным специальностям в соответствии с требованиями, изложенными в письме Министерства образования Республики Беларусь от 14.07.2022 № 03-01-14/7042/дс/.

Разработка образовательных стандартов и примерных учебных планов осуществляется наиболее квалифицированным профессорско-преподавательским составом кафедр УВО в тесном взаимодействии с представителями заказчиков кадров и ведущими специалистами отраслей экономики и социальной сферы. Определено, что содержание образовательных стандартов должно соответствовать актуальным и перспективным задачам и направлениям профессиональной деятельности специалистов. Разработчикам необходимо обеспечить гармонизацию образовательных стандартов с утвержденными профессиональными стандартами, используя последние в качестве инструмента модернизации подготовки будущих специалистов, предусмотреть формирование у обучающихся необходимых в дальнейшем на практике профессиональных компетенций.

В 2015 году в нашей стране осуществлен переход системы педагогического образования на *кластерную модель развития*. В стране создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (УНИК НПО), который обеспечивает интеграцию и развитие потенциала всех субъектов, участвующих в подготовке педагогических работников. В УНИК НПО входят учреждения, осуществляющие подготовку, повышение квалификации и переподготовку педагогических работников на различных уровнях образования; научные и научно-методические организации, обеспечивающие концептуально, содержательно и методически процесс подготовки педагогических работников; общественные педагогические объединения педагогов, иные структуры.

Кластерное сотрудничество позволило осуществлять согласованную деятельность по развитию системы непрерывного педагогического образования, в том числе обеспечивать ее научно-методическое сопровождение, развивать академическую мобильность, расширять сеть ресурсных центров, формировать базу данных о научно-педагогических школах и базах передового опыта в сфере подготовки педагогических работников и др. Одной из приоритетных задач деятельности УНИК НПО является привлечение на педагогические специальности мотивированной, академически успешной, занимающей активную гражданскую и жизненную позицию молодежи. С целью формирования эффективной системы непрерывной подготовки педагогических работников с учетом особенностей

и ресурсов регионов созданы региональные кластеры непрерывного педагогического образования.

Тема 2. Образовательные технологии в высшем образовании: сущность понятия, подходы к классификации

Проблемное поле:

1. Эволюция понятия «педагогическая технология».
2. Соотношение понятий «педагогическая технология» и методика.
3. Основные структурные составляющие педагогической технологии.
4. Основные методологические принципы педагогической технологии.
5. Разнообразие технологий обучения.
6. Специфические педагогические задачи, решаемые различными педагогическими технологиями.
7. Критерии выбора педагогической технологии.

Образовательная технология – это целевое применение средств системы образования, направленное и однозначно определяющее получение заданных характеристик некоторого образовательного феномена (качеств выпускников, содержания образования, повышения квалификации работников образования и т. п.).

Образовательная технология – система, состоящая из следующих элементов: 1) модель исходного состояния обучающегося, заданная множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; 2) некоторое диагностическое и операциональное представление планируемых результатов обучения (модель конечного состояния обучающегося); 3) средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; 4) набор моделей обучения; 5) критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; 6) механизмы обратной связи, обеспечивающие взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Первым опытом в области конструирования и практического применения образовательных технологий признают технологию массового образования для рационального индустриального общества. Ее содержание было разработано еще в XVII в. Я. А. Коменским и включало: классно-урочную систему; предметность обучения; всеобщий порядок изложения материала и организацию жизни учебного заведения.

В дальнейшем происходило совершенствование образовательных технологий, повышение их эффективности.

Считают, что идея технологизации образовательного процесса, т. е. применение достижений педагогической практики в отечественной

педагогике, в первую очередь принадлежит педагогу-практику А. С. Макаренко. Именно он ввел в педагогику и обосновал категорию «педагогическая техника», понимая под этим и технологичность построения образовательного процесса.

В настоящее время идет новый этап эволюции понятия «образовательная технология», который начался в 80-е гг. XX в. с появлением универсальных аппаратно-программных средств обучения на основе персональных компьютеров. К сожалению, понятие «образовательная технология» до сих пор не является достаточно устойчивым по содержанию. Существующие определения понятия образовательной технологии отражают следующие ее сущностные признаки: системность, стандартизацию, совместную деятельность педагога и обучающихся, единство человеко-технических ресурсов и оптимизацию обучения и воспитания.

Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными задачами.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии называют процессом *педагогического проектирования*. Последовательность его шагов будет следующей: выбор содержания образования, предусмотренного учебным планом и учебными программами; выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель; выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель; разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания учебной дисциплины, форм организации образовательного процесса, выбор методов и средств обучения. Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности. При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение студентами знаниями, навыками и умениями, формирование компетенций, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие оценке компетенций обучающихся.

Сущность и содержание категорий «образовательная технология» и «педагогическая технология» являются более широкими по отношению к традиционному в сфере образования понятию «методика обучения». Отличие технологии от методики заключается в том, что педагог уже не является «транслятором» единой методики. Профессиональная задача педагога заключается в определении оптимального стиля обучения и воспитания студентов. Технология, в отличие от методики, жестко ориентирует (нацеливает) субъектов образовательного процесса на конечный результат, обеспечивает оптимальные условия восприятия учебного материала для каждого вне зависимости от уровня его успеваемости. Технология

предполагает наличие индивидуальной методической системы, которая придает действиям педагога смысловую предсказуемость.

Проанализируем различные взгляды исследователей на соотношение «технологии» и «методики».

По мнению С. И. Змеева, технология обучения отличается от методики обучения следующим:

- системной организацией взаимодействия всех элементов процесса обучения на всех его этапах;
- определением основных операций при организации и реализации процесса обучения;
- определением основных характеристик и параметров, участвующих в процессе обучения элементов;
- детерминацией действий и функций прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения: обучающегося и обучающего;
- гарантией с высокой степенью достоверности достижения поставленных целей обучения.

По мнению Ю. Г. Фокина, технология отличается от методики обучения тем, что помимо выбора конкретной методической разработки (т.е. ответ на вопрос: что делать?) она определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Одна и та же методическая разработка может быть воспроизведена каждым преподавателем по-разному, вполне возможно, что преподаватель воспроизводит точно и конкретно все необходимые действия авторской методики, но это не всегда может привести к заданному результату.

Следует понимать, что в педагогической деятельности всегда присутствует личностный компонент, который «окрашивает» своеобразие педагогической деятельности, однако речь идёт прежде всего о процессуально необходимых действиях преподавателя, в которых должны находить отражение сущностные характеристики процесса обучения. Исследования показывают, что, не сумев уловить эти методологические основания какой-либо методической разработки, педагогическая деятельность представляет собой простое копирование чужого опыта, а потому достижение результата становится малоэффективным. Технология предполагает совокупность разнообразных методов, приёмов, средств и техник, которые выступают в единстве, и нацелены на решение определённой задачи.

Отличительные особенности «технологии обучения» от «методики обучения»

Технология обучения	Методика обучения
1. Точные регламентированные рекомендации, инструкции по осуществлению образовательного процесса	1. Неопределённые, нерегламентированные рекомендации, предложения по осуществлению образовательного процесса
2. Объективные трактовки	2. Возможны субъективные трактовки понятий и

понятий и терминов	терминов
3. Технологии всегда воспроизводимы и тиражируемы	3. Невозможность полностью воспроизвести оригинал
4. Гарантирует реализацию целей обучения	4. Способ достижения целей обучения часто зависит от личностных возможностей преподавателя
5. Четкая последовательность проведения занятий	5. Методика – понятие более узкое и менее жесткое, чем технология. В технологию обучения входят разные методики
6. Низкая вариативность	6. Высокая степень вариативности

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

- научный: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- процессуально-действенный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Основные *структурные* составляющие педагогической технологии:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения: цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть – технологический процесс: организация образовательного процесса; методы и формы учебной деятельности студентов; методы и формы работы преподавателя; деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала; диагностика образовательного процесса и др.

Основные характеристики, которым должна отвечать педагогическая деятельность, если она осуществляется в рамках той или иной педагогической технологии:

- системное представление о процессе обучения – его содержание, методы и средства взаимосвязаны и взаимообусловлены;
- структурными элементами педагогической технологии являются – цели и содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация образовательного процесса, преподаватель и студент во взаимодействии; результат деятельности;
- организация взаимодействия преподавателя и студента в рамках процесса обучения;
- осуществление контроля за процессом познавательной деятельности студентов.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности). Г. К. Селевко выделяет следующие *критерии технологичности*:

1. Концептуальность. Каждой технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.
2. Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.
3. Управляемость. Предполагает возможность диагностического целополагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.
4. Эффективность. Технологии должны быть эффективными по результатам, оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.
5. Воспроизводимость. Подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) технологии в других однотипных учреждениях образования, другими субъектами.

В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г. К. Селевко.

Классификация образовательных технологий (по Г. К. Селевко):

1. По уровню и характеру применения: метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические); макротехнологии (отраслевые, частнометодические, предметные); мезотехнологии (модульные, локальные); микротехнологии (конкретно-личностные).
2. По философской основе: материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразные, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, коэволюционные.
3. Методологический подход (определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельности его участников): гуманистический, деятельностный, системный, личностно-ориентированный, групповой, знаниевый, ситуативный, алгоритмический, социокультурный, информационный, природосообразный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовой, валеологический, задачный, практико-ориентированный, исследовательский, детерминистский, коммуникативный, манипулятивный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический.
4. По ведущему фактору психического развития личности: биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические.
5. По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации: ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие,

интериоризаторские, бихевиористские, гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические и др.

6. По целевой ориентации на сферы и структуры индивида: информационные (формирование, знаний, умений, навыков по основам наук); операционные (формирование способов умственных действий); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений); технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности); эвристические (развитие сферы творческих способностей); практические (формирование действенно-практической сферы); здоровьесберегающие и др.

7. По характеру содержания и структуры: светские и религиозные; общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные), монотехнологии, комплексные (политехнологии) проникающие технологии.

8. По основному виду социально-педагогической деятельности субъектов и объектов образовательного процесса: обучающие (дидактические), воспитательные, развивающие технологии; технологии педагогической поддержки (сопровождения); технологии реабилитации; технологии педагогической помощи; технологии социализации (адаптации, автоматизации, социального закалывания); управленческие (диагностики, мониторинговые, компенсирующие).

9. По типу управления учебно-воспитательным процессом (по В. П. Беспалько): классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение; современное традиционное обучение с помощью учебной книги, т.е. самостоятельная работа; обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств; система «малых групп»; система «консультант»; система «репетитор»; компьютерное программированное обучение; самообучение. В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем.

10. По методам и способам обучения и воспитания: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арттехнологии и др.

11. По организационным формам учебно-воспитательного процесса: традиционные классно-урочные (лекционно-семинарские), академические и клубные, индивидуальные, групповые, коллективные, открытые и закрытые, дифференцированное обучение.

12. По современным средствам обучения и воспитания: вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные,

электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и действенно-практические (разнообразные).

13. По подходу к обучаемому и воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий): субъект-субъектные, субъект-объектные; авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические, социоцентрические, антропоцентрические, педоцентрические; личностно-ориентированные, средоориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания.

14. По направлению и содержанию тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается: традиционная классноурочная (лекционно-семинарская) педагогическая система: педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений; педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение и др.); педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения и др.); педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала; педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений (технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др.); педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств; технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образования; альтернативные технологии (природосообразные, технологии свободного воспитания, вальдорфская педагогика, технология авторизованного образования и др.).

15. По категории педагогических объектов: технологии, предназначенные для различных педагогических объектов, отличающихся возрастом, социальным статусом, способностями, здоровьем и т.д.

Критерии выбора технологии (по Н.И. Запрудскому):

- возможность на основе данной технологии разрешить имеющиеся противоречия образовательной практики;
- соответствие технологии тенденциям развития общества и образования;
- адекватность технологии целецеленностным представлениям самого педагога;
- «вписанность» технологии в программу развития учреждения образования;
- возможность и готовность овладения педагогом данной технологией;
- ресурсная обеспеченность применения технологии;
- содержательная специфика: для преподавания точных или гуманитарных учебных дисциплин предназначена технология;

- соответствие технологии возрасту обучающихся;
- целевая направленность технологии.

Каждый метод, каждая технология имеют свои сильные и слабые стороны, причем они взаимосвязаны. При обращении к любой технологии преподаватель должен выявить ее достоинства и недостатки и учесть их при проектировании образовательного процесса.

Тема 3. Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования

Проблемное поле:

1. Понятие «педагогическое проектирование».
2. Объекты, этапы и формы педагогического проектирования.
3. Алгоритм проектировочной деятельности педагога.
4. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода.
5. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема).
6. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.
7. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. Современные учебные, учебно-методические издания.

Проектировочная деятельность преподавателя начинается с постановки целого ряда вопросов и поиска ответов на них. Разрабатывая содержание учебной дисциплины или готовясь к конкретному занятию, каждый преподаватель (в том случае, если он ориентируется на технологический подход) должен продумать ряд вопросов, суть которых сводится к тому, что:

- строгое определение целей обучения (чему и для чего?)
- должно способствовать отбору и проектированию содержания (что?),
- организации и управлению образовательным процессом (как?),
- выбору методов и средств обучения (при помощи чего?)
- с учетом необходимого уровня квалификации преподавателей и индивидуальных особенностей студентов (кто?),
- методов оценки достигнутых результатов обучения (так ли это?).

Приведенные критерии в их комплексном применении определяют сущность образовательного процесса – его технологии.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности преподавателя и студентов. Этот термин пришел в педагогику из технических областей знания. В основе проектирования лежит целенаправленная деятельность по диагностированию, прогнозированию и моделированию педагогического (образовательного) процесса и его результатов в наиболее благоприятных (оптимальных) условиях.

Назначение педагогического проектирования – создавать предположительные варианты предстоящей деятельности преподавания-учения и прогнозировать результат.

Объектами педагогического проектирования являются педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация.

Педагогическая система – это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Первый признак педагогической системы: для ее создания необходима полнота компонентов, причастных к достижению цели.

Второй признак педагогической системы – наличие связей и зависимостей между компонентами.

Третьим признаком системы является наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов. Таким центральным звеном с позиций личностно-ориентированного обучения является студент как субъект образовательного процесса.

Четвертый признак педагогической системы – появление у ее компонентов некоторых общих качеств: устойчивая результативность.

В структуре педагогической системы четко просматриваются две исходные части: дидактическая задача и дидактическая технология.

В структуру дидактической задачи входит цель, исходные условия (исходные качества абитуриентов) и информация – содержание учебных дисциплин, усвоение которого обеспечит изменение исходных качеств.

Каждая дидактическая задача разрешается с помощью адекватных технологий обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанными компонентами: квалификация преподавателя, используемые им средства, методы, формы организации образовательного процесса, наличие необходимой учебно-научной базы.

Таким образом, «педагогическая система» как объект проектирования – очень сложное образование: в нее входят люди, материальные объекты, техника. Каждый из компонентов сам по себе имеет характер системы. Любая педагогическая система строится как открытая, т.е. она входит в еще большие системные образования, взаимодействует с ними, принимает на себя их влияние, может быть, усиливает их или, наоборот, нивелирует. Как правило, проектированием такого объекта как педагогическая система занимаются целые коллективы.

Главным объектом проектирования для преподавателя является педагогический процесс (образовательный процесс).

Проектирование касается всех компонентов образовательного процесса.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса. Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном учебном пространстве. Ситуации могут возникать стихийно, но могут быть и специально спроектированы педагогом. Структура ситуации внешне очень проста:

преподаватель, студент и способ их взаимодействия в конкретный временной промежуток. Весь процесс обучения складывается из множества ситуаций. Самое главное – проектировать на каждом акте обучения способ взаимодействия. Проектирование педагогических ситуаций происходит как процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей с оперативным учетом реальной обстановки. Таким образом, любой преподаватель проектирует все три объекта: педагогическую систему (свою, собственную), процесс обучения и ситуации.

Педагогическое проектирование – сложная многоступенчатая деятельность. Совершается она как ряд последовательных, следующих друг за другом этапов, приближая разработку педагогического проекта от общей идеи к точному описанию конкретных действий.

1-ый этап – моделирование. Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка общей идеи создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Откуда берутся эти идеи? Теории, убеждения преподавателя, его внутренняя установка на собственную деятельность, мотивы, его отношение к людям.

С чего начинает преподаватель, когда ему предстоит разработать учебную дисциплину или отдельное занятие? У него прежде всего появляется некий образ, идеальное представление. Он должен выделить ключевую идею, какой-то стержень. В технологической разработке таким стержнем может быть либо деятельность студентов, либо совместная деятельность. Далее выделяются главные элементы этой деятельности, продумываются связи. В этот момент могут появиться какие-то схемы, графики, матрицы – это уже какие-то документы, фиксирующие модель. Далее начинается работа с моделью, наполнение ее содержанием, определение последовательности действий, подбор необходимых средств.

2-ой этап – проектирование. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Если проект создан на этом уровне, то его сможет реализовать другой педагог, довести до конкретного применения, в конкретных условиях.

3-й этап – конструирование. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

Каждому объекту и этапу проектирования соответствуют определенные формы. Формы педагогического проектирования – это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Для того, чтобы успешно справляться с педагогическим проектированием, сам преподаватель должен освоить алгоритм проектировочной деятельности. Эта деятельность протекает в несколько этапов.

Подготовительная работа:

1. Анализ объекта проектирования: нужно определить, что именно проектируется – система, процесс, ситуация. Необходимо рассмотреть структуру этого объекта, связи элементов, выделить слабые стороны, проблемные места. В результате выделится противоречие, т.е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или его состоянием в целом и требованиями к нему. Все дальнейшее проектирование технологии будет направлено на разрешение этого противоречия.

2. Выбор формы проектирования: форма зависит от объекта и этапа. Чаще всего для преподавателя – это учебные программы, планы-конспекты занятий, учебно-методические комплексы (электронные учебно-методические комплексы).

3. Теоретическое обеспечение проекта: это поиск информации о функционировании подобных объектов в других местах, об опыте проектирования и реализации проекта другими педагогами, о теоретических и эмпирических исследованиях, показывающих его эффективность (или наоборот) влияния на становление специалиста, это отбор теорий, на которые он будет опираться в разработке проекта.

4. Методическое обеспечение проекта: подготовка нужных документов, имеющихся разработок, уже используемых учебных планов, учебных программ, дидактических материалов и т.д.

5. Пространственно-временное обеспечение: определение времени, места, условий реализации проекта (аудитория, лаборатория).

6. Материально-техническое обеспечение проекта: отбор средств обучения, их доступность и необходимое количество.

Этапы разработки проекта:

1. Выбор системообразующего фактора: им может быть один из многих компонентов педагогической системы: цели деятельности, принципы, содержание образования, даже формы. Но в технологических педагогических проектах – чаще всего – цели.

2. Уточнение связей между элементами проектируемого объекта и написание самого проекта.

Проверка качества проекта:

1. Апробация проекта (мысленное экспериментирование).

2. Экспертная оценка проекта.

3. Необходимая корректировка проекта.

4. Принятие решения об использовании проекта.

Согласно Ст. 211 п. 1. Кодекса Республики Беларусь об образовании научно-методическое обеспечение высшего образования включает в себя:

- учебно-программную документацию образовательных программ высшего образования;
- программно-планирующую документацию воспитания;
- учебно-методическую документацию;
- учебные и иные издания;
- контрольно-измерительные материалы;

- информационно-аналитические материалы;
- методические указания по разработке учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

В соответствии со Ст. 212 п. 1 учебно-программная документация образовательных программ высшего образования включает в себя учебные планы, учебные программы, программы по практике, индивидуальные планы работы магистрантов, слушателей.

Методологической основой проектирования учебно-методической документации, целей, результатов и содержания высшего образования выступает компетентностный подход.

Компетентностный подход задает алгоритм проектирования учебных результатов в виде компетенций как социально задаваемых требований к знаниям, умениям и навыкам, ответственности и самостоятельности выпускника, необходимых для эффективного решения задач в определенной сфере деятельности. Обоснование компетенций начинается с анализа факторов, с учетом которых работодатели совместно с представителями системы высшего образования определяют функции, актуальные проблемы, задачи профессиональной деятельности. Последние служат основой для определения перечня компетенций как результатов обучения в комплексном, обобщенном виде. Эти компетенции включаются в профессиональный стандарт, а затем конкретизируются в образовательном стандарте как обобщенные учебные результаты, подлежащие диагностированию. Именно этот перечень компетенций задает состав модулей и учебных дисциплин, а также содержание обучения и учебные результаты более частного порядка как показатели освоения этого содержания.

В настоящее время в системе высшего образования Республики Беларусь осуществлена разработка образовательных стандартов поколения 3+, учебных планов на основе компетентностного и модульного подходов. В ходе модернизации профессионального образования такая же работа по содержанию профессиональных и образовательных стандартов проводится и в России.

Понимание разработчиками различий между компетенциями, учебными результатами и традиционными знаниями, умениями и навыками является важным условием качественного проектирования учебно-программной документации. Разработчикам надо уметь осуществлять свертку (или композицию) учебных результатов в обобщенном («емком») виде для представления их в образовательных стандартах специальности или учебных планах. И наоборот, преподавателям необходимо уметь производить декомпозицию (или «расшивку») компетенций на учебные результаты (знать и понимать, уметь, владеть) более частного порядка. Компетенции как учебные результаты самого высокого уровня обобщения содержатся в профессиональных и образовательных стандартах, учебных планах; учебные результаты более частного порядка – в учебных программах учебных дисциплин.

В белорусских образовательных стандартах поколения 3+ для бакалавриата и магистратуры компетенции представлены тремя группами: универсальные, профессиональные (базовые – для бакалавриата или углубленные – для магистратуры), специализированные.

Анализ опыта проектирования компетенций и определения их состава позволил выявить следующие основные проблемы и трудности (О.Л. Жук):

- 1) необоснованное включение разноуровневых знаний, умений, навыков в одну группу компетенций;
- 2) неконкретность формулировок содержания компетенций;
- 3) недостаточная разработанность обоснованной системы оценки уровней сформированности компетенций.

Важными методическими требованиями к обоснованию состава компетенций разного уровня обобщения и сложности являются следующие:

– формулировать знания, умения и навыки, лежащие в основе компетенций, в обобщенном виде, но при этом они должны относиться к практическим результатам конкретной деятельности в рамках образовательного процесса. Это обеспечит возможность качественной диагностики формируемых компетенций;

– соблюдать преемственность между компетенциями, формируемыми при освоении образовательных программ бакалавриата и магистратуры;

– учитывать возрастающий уровень сложности профессиональных исследовательских задач, которые должен решать выпускник магистратуры, и их связь с научными проблемами, разрабатываемыми в аспирантуре.

Одна из главных особенностей педагогической деятельности в том, что она всегда целенаправленна. И цель образовательного процесса всегда связана с развитием, обучением человека, с его совершенствованием.

Педагогических целей много, они разнообразны. Существуют цели, которые общество и государство ставит перед системой образования в целом; существует своеобразие целей каждого уровня основного образования и т.д. Каждое учреждение образования, осуществляя образовательный процесс, движется к своей цели. И, наконец, преподаватель, задумывая и проводя конкретное занятие, обязательно ставит определенные цели. Методологическими основами определения целей выступают социальные и государственные заказы, образовательные стандарты и результаты маркетинговых исследований потребностей в специалистах с высшим образованием.

На практике разработчиками конкретных целей обучения оказываются преподаватели. Необходим профессионализм в определении целей учебных дисциплин, ориентация на кадровый заказ, опора на современные достижения педагогические науки.

Одна из главных особенностей технологического процесса обучения, т.е. такого процесса, который бы гарантировал результаты обучения, был воспроизводим – четко заданная цель, осознанная не только преподавателем, но и студентом. Более того, *цель должна быть сформулирована диагностично.*

Цель задана диагностично, если используемые понятия удовлетворяют следующим требованиям:

- максимально конкретно описано, что должно получиться в результате обучения – цель конкретна;
- в цели присутствуют критерии и показатели, по которым можно судить, что она достигнута – цель критериальна;
- признаки настолько точно – описаны, что понятие всегда адекватно соотносится с его объективным проявлением (т.е. с тем, что оно обозначает) – цель идентифицируема;
- признаки обладают категорией меры, т.е. их величина поддается прямому или косвенному измерению – цель измеряема;
- результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки.

Решение проблемы целеопределения состоит в том, чтобы:

- построить четкую систему целей;
- выделить в ней обобщенные виды (категории) целей и их иерархию.

В педагогике можно рассматривать долгосрочные цели обучения и развития. Их достижение выходит за пределы повседневного образовательного процесса. Они, как правило, ставятся для определенного этапа обучения и развития студента. Поэтому, даже признавая их необходимость, нельзя отрицать известной неясности, неопределенности, неинструментальности в их постановке. Далее будем говорить о цели конкретного занятия, может быть «связки» таких занятий, как лекция и семинар, лекция и практикум, что типично для учреждения высшего образования. Здесь цель должна быть поставлена диагностично.

Трудно не согласиться со сторонниками образовательной технологии в том, что определение целей обучения через содержание предмета, процесс деятельности преподавателя или студента не дает полного представления о предполагаемых результатах обучения.

Способ постановки целей, который отличается повышенной инструментальностью, состоит в том, что цели обучения формулируются через *результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые преподаватель может надежно опознать*. Обращение к четким формулировкам целей, выраженным через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке.

Для того, чтобы ставить цели обучения, нужно описывать и оценивать то, что делает студент. Но делать это необходимо с определенной степенью точности, строгости. Здесь придется обращаться к уровням усвоения учебного материала, так как в данном подходе отражены как действия преподавателя, так и самостоятельные действия студента.

Классификации учебных целей в педагогике именуется таксономиями (от греческого *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон).

Американский психолог Б. Блум предложил таксономию целей, выделив категории учебных целей в познавательной области (когнитивной) и соответствующие им действия обучающихся. В отечественной дидактике эта цель рассматривается как образовательная задача занятия. Почему именно в когнитивной области? Исследования показали, что наиболее часто преподаватель ставит именно такие цели.

Знание. Эта категория соответствует уровню знание-знакомство, она обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий).

Действия студента: запоминает и воспроизводит конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы.

Понимание. Эта категория относится к способности понимать значение изученного. Показателем может служить преобразование из одной формы выражения в другую (например, из словесной формы в математическую). В качестве показателя выступает также интерпретация учебного материала, предположение о дальнейшем ходе событий, явлений.

Действия студента: объясняет, преобразует, предположительно описывает, аргументирует.

Применение. Эта категория относится к умению использовать изученный материал в конкретных ситуациях (знакомых и новых).

Действия: использует понятия или правила не только в стандартных, но и новых ситуациях, грамотно применяет законы в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода, процедуры в конкретных ситуациях, причем может делать это автоматически.

Анализ. Эта категория обозначает умение разбить материал на части, на составляющие, причем так, чтобы ясно была определена структура. Учебные результаты характеризуются более высоким уровнем, чем понимание и применение, поскольку требуют как осознания содержания учебного материала, так и его организации.

Действия студента: вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, выделяет принципы организации целого, выделяет скрытые предположения, видит ошибки в логике рассуждений, проводит различия между фактами, причинами и следствиями.

Синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть план действий, план эксперимента, план сообщения или исследовательской работы, какие-либо схемы для упорядочения многих элементов. Соответствующие результаты предполагают уже деятельность творческого характера, с преобладающим акцентом на создание чего-то нового.

Действия студента: составляет сообщение, находит оригинальную форму предъявления выполненного задания, составляет блок-схему, составляет модель объект, использует знания из различных областей, чтобы найти способ решения проблемы. Все предшествующие категории цели присутствуют.

Оценивание. Эта категория описывает умение оценивать значение того или иного учебного материала с точки зрения конкретной цели. Суждения студентов должны основываться на четких критериях. Критерии может задать преподаватель, а может выделить сам студент.

Действия: оценивает логику построения материала, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, или поставленным задачам, оценивает значимость того или иного продукта деятельности.

Конечно, эта таксономия подвергалась критике со стороны педагогов. Экспертные оценки доказали полноту данной таксономии, т.е. она охватывает все уровни усвоения учебного материала, все учебные цели от начальной школы до высшей. Строгая иерархичность может быть установлена только в трех первых категориях. Далее студент может достичь в любом порядке целей анализа, синтеза или оценки.

Диагностично поставленная цель не замыкается только на необходимости формирования системы знаний и умений студентов, требуемых компетенций. Личностно-ориентированный процесс обучения ставит во главу угла становление и развитие личности молодого специалиста. А это означает, что цели обучения должны касаться и психических функций человека (развития его памяти, внимания, речи, мышления), и эмоционально-ценностного восприятия мира, т.е. формирования отношений к миру.

Какими формами проектирования занимается непосредственно преподаватель?

Чаще всего – это учебная программа, план-конспект занятия, учебное (учебно-методическое) пособие, учебно-методический комплекс (электронный учебно-методический комплекс).

Остановимся на следующей ступени конкретизации – том уровне постановки целей, который соответствует учебной дисциплине и его тематическим разделам. Именно на этом уровне преподаватель непосредственно работает с содержанием предмета и его разделов, уточняет учебные цели, проектирует и организует образовательный процесс.

Конкретизация целей учебной дисциплины на основе этой таксономии проводится в два этапа. На первом выделяются цели учебной дисциплины, на втором – цели текущей, повседневной учебной деятельности.

Эти цели конкретизируются по учебным разделам. Затем внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для студентов элементы содержания, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого (установленного преподавателем) уровня усвоения. Общий прием конкретизации целей – использовать в их описании глаголы, указывающие на определенное действие.

Строительной основой для конструирования содержания образования является вся мировая культура, опыт, накопленный человечеством в течение многих веков. Тем сложнее определить, какие его элементы подлежат усвоению на уровне общего среднего образования, какие являются базой для конструирования учебного материала в учреждениях высшего образования.

Но любой преподаватель учреждения высшего образования сам проектирует учебную программу своей учебной дисциплины.

Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Усвоение содержания образования – это тот конечный результат, к которому стремится каждое учреждение образования, тот уровень профессиональной и личностной подготовки, который можно выразить в категориях знаний, умений, личностных качеств.

В последнее время, в соответствии с принципом гуманистической направленности образовательного процесса, все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности (функций, структуры) содержания образования. В соответствии с этим подходом, содержание образования должно обеспечивать развитие человека во всех его проявлениях: его природные особенности (здоровье), психические особенности (способность мыслить, чувствовать, действовать), его социальные свойства (быть гражданином, семьянином, трудиться, взаимодействовать и сотрудничать с коллективом), его свойства как субъекта культуры и деятельности (свободу, духовность, творчество). При таком подходе содержание образования обеспечивает удовлетворение образовательных, культурных и жизненных потребностей личности, создает условия для развития индивидуальности и возможности самореализации. Содержание образования должно иметь общечеловеческую и национальную ценность. А это означает, что его составляющими должны быть элементы всей мировой культуры, элементы, отражающие национальные достоинства и особенности. В этом заключается культурологическая функция содержания образования.

Однако для формирования содержания образования она должна быть структурирована, разбита на определенные компоненты, в которых можно было бы выделить элементы, подлежащие усвоению сначала на уровне общего среднего образования, затем – высшего. В отечественной дидактике наиболее признанной считается концепция И.Я. Лернера, который выделил следующий состав содержания образования:

- система научных знаний и эмоционально-образный мир искусства (они выполняют ориентационную функцию, т.е. помогают человеку войти в социум и освоиться в нем, кроме того, они являются основой для освоения следующего компонента);
- установленные и выведенные в опыте способы деятельности, основу которых составляют умения и навыки (они выполняют функцию воспроизводства существующей культуры, существующего уровня развития общества);
- опыт творчества (создание сначала чего-то субъективно, а затем и объективно нового, что способствует прогрессивному развитию общества);
- эмоционально-ценностные ориентации, ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе к себе

самому, к окружающим людям, к тому, что делает человек в общественной, научной, профессиональной деятельности (формирование системы ценностей).

Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого.

И в школе, и в УВО традиционно утвердилась предметная структура содержания образования. Такая структура, несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она дробит единый мир, разлагает его на составные части, что препятствует формированию в сознании обучающихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях. Другая трудность обучения заключается в том, что большой по объему материал каждой учебной дисциплины изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно. Обучение по необходимости растянуто во времени, у студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления даже об отдельных научных теориях и предметах. Поэтому сегодня востребован *иной подход к построению содержания образования*.

Содержание образования имеет социально-исторический характер. Это означает, что оно определяется на каждом историческом этапе уровнем развития и потребностями общества. Цель, которую ставит общество перед системой профессионального образования, является ведущей детерминантой содержания образования. Это положение зафиксировано в одном из законов педагогики, который можно сформулировать таким образом: содержание, методы и средства педагогического процесса зависят от целей и условий, в которых он протекает, а также от уровня развития педагогической науки, которая определяет их оптимальный выбор.

Другим фактором, определяющим формирование содержания образования, является уровень развития науки. Все более сложной, особенно с расширением образовательной базы, выступает проблема отбора из общего состава культуры тех элементов, которые следует включить в общее и профессиональное образование. Поэтому задачей дидактики высшей школы является выделение принципов отбора содержания образования.

Отправной точкой проектирования содержания учебной дисциплины являются требования к компетенциям выпускника данной специальности в соответствии с образовательным стандартом специальности. Определяется, что знания, полученные при изучении данной учебной дисциплины, востребованы при изучении других учебных дисциплин (указывается, каких).

Определившись с организационными аспектами преподавания учебной дисциплины, переходят к целеполаганию, формулировке цели и задач учебной дисциплины.

Далее определяется, что в результате изучения данной дисциплины обучающийся должен *знать, уметь и владеть*.

Далее проектируется содержание учебной программы, которое необходимо разделить на разделы (темы). Поскольку первым компонентом содержания образования являются знания, выделяют следующие виды знаний, подлежащие усвоению: мировоззренческие, мотивационные, понятийно-описательные, теоретические и ориентировочные. Через усвоение первых двух видов раскрывается развивающая функция обучения.

Определение наборов знаний и умений по учебной дисциплине состоит в выделении предметных умений и необходимых для их освоения знаний и задания уровня их усвоения. Различным уровням усвоения знаний и освоения умений должны соответствовать разработанные преподавателем контрольные задания.

Следующий шаг работы связан с определением содержания учебного материала по каждой теме и требований к компетенциям, знаниям и умениям студентов, которые представляют собой дальнейшую конкретизацию образовательных целей учебной дисциплины. Они должны быть сформулированы таким образом, чтобы после окончания изучения темы можно было проверить, усвоили ли студенты соответствующие знания и овладели ли необходимыми умениями. Формулировка этих требований является основой для проведения контрольно-оценочного компонента.

Главное, что элементы учебного материала в рамках учебной темы группируются на основании содержательных связей. Они образуют взаимосвязанные группы – «гроздь» (кластеры) учебных элементов.

Следующий шаг проектирования – формы организации учебной работы студентов (лекционные, лабораторные и практические занятия). Разработчики учебных программ учебных дисциплин должны знать особенности этих форм организации обучения, их дидактические цели и содержание, место в подготовке специалиста. При разработке содержания лабораторных и практических работ следует иметь в виду, что в совокупности они призваны обеспечить систематизацию и углубление знаний, а главное – формирование умений и компетенций.

Следующий шаг разработки учебных программ связан с определением объема и содержания самостоятельной работы студентов. Ее совершенствование зависит от увеличения объема самостоятельных аудиторных и внеаудиторных занятий, формирования навыков и умений самостоятельной работы, разнообразия ее видов, усиления профессиональной направленности выполняемых самостоятельно заданий. Могут быть созданы сценарии учебных занятий, которые создаются путем осуществления нескольких оперативных действий: замысла учебного занятия, формулирования его целей, определения содержания учебного занятия, организации деятельности преподавателя и студента.

На заключительном этапе составитель учебной программы на основе сложившегося опыта и достижений педагогической науки разрабатывает рекомендации по рациональному выбору форм организации обучения. Имеются в виду такие формы, как лекции, семинары, консультации, разные

типы занятий. Эти рекомендации включаются в пояснительную записку к учебной программе учебной дисциплины.

Тема 4. Традиционные технологии обучения в учреждении высшего образования

Проблемное поле:

1. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.
2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции, дидактическое общение.
3. Методы обучения в учреждении высшего образования, их классификация.
4. Практические занятия в учреждении высшего образования: формы организации, цели, функции.
5. Самостоятельная работа студентов на практических занятиях. Уровни самостоятельной работы студентов.

Образовательный процесс в учреждении высшего образования осуществляется в определенных формах. Вместе с развитием образования исторически изменялись организация обучения студентов и его формы. В настоящее время высшая школа имеет большое разнообразие организационных форм образовательного процесса, передачи научной информации и усвоения ее, формирования педагогических умений, развития личности будущего педагогического работника. Каждая из форм организации обучения имеет свой строй и режим.

Форма организации обучения в учреждении высшего образования - это внешний вид образовательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения.

Иначе, чем через формы, невозможно представить и выразить содержание учебных дисциплин. В формах опосредуется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности преподавателя и студентов, выражается разная степень их взаимодействия. В одних формах возможно проявление большей степени активности преподавателя (лекция), в других – студентов (практическое, семинарское занятие). Совокупность разнообразных форм составляет структуру образовательного процесса. Учебный план по специальности обычно представляется через организационные формы обучения студентов.

Формы организации предполагают определенное количество и состав студентов. В зависимости от этого фактора учебная деятельность учреждения высшего образования реализуется в массовых формах (лекция), групповых (практическое, семинарское занятие), индивидуальных (консультация); при этом преподаватель выполняет разные функции: организатора процесса, источника знаний, консультанта, контролера, аналитика.

Выбор формы обучения студентов зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, а также от уровня педагогической культуры преподавателя и состояния учебно-методической базы учреждения. В свою очередь, форма организации обучения детерминирует выбор дидактических методов. В современной высшей школе используются следующие формы учебной деятельности, которые условно принято подразделить на четыре группы:

- 1) теоретические (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- 2) практические (лабораторные и практические занятия, практикум);
- 3) комбинированные (учебная и производственная практика);
- 4) контрольные (коллоквиум, зачет, экзамен).

Лекция. Она продолжает оставаться ведущей формой организации обучения студентов. На лекции реализуется совокупность взаимосвязанных целей: осуществляется передача студентам фундаментальных и прикладных знаний с их теоретическим анализом, продолжается разностороннее развитие и воспитание различных качеств, отношений, взглядов, убеждений, суждений и т.д.

В соответствии с этим спектр решаемых с ее помощью задач может быть очень широк. Это теоретическая форма обучения, основной метод – устное последовательное изложение содержания науки. Лекция не должна сводиться к пересказу учебника или других литературных источников, а представлять личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определенной области знаний и всегда носить авторский характер.

Для лекции характерны большой объем учебного материала, фундаментальность, сложность логических построений, доказательств и обобщений. Она охватывает все занятие. На нем студенты получают установку и направление для последующей самостоятельной работы.

В зависимости от места и роли в образовательном процессе, различают лекции следующих типов: вводные, систематического курса, обзорные, установочные, итоговые.

Вводная лекция является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи учебной дисциплины, кратко характеризуется ее содержание, раскрывается современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, на вводной лекции студенты должны получить представление о формах учебных занятий и формах контроля, о характере их самостоятельной работы.

Лекции систематического курса носят тематический характер и последовательно раскрывают содержание учебной дисциплины, ее место и роль в подготовке специалистов.

Обзорные лекции читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов заочной формы получения образования, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время.

Установочные лекции, как правило, читаются для студентов заочной формы получения образования. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в содержании курса, объеме учебного материала, оказать помощь в самостоятельном его изучении.

Итоговые лекции проводятся после изучения всей учебной дисциплины: они углубляют и обобщают ранее изученные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

Лекция, как организационная форма учебно-познавательной деятельности, появилась еще в античной Греции, в школах известных философов. Но так как само слово «лекция» латинского происхождения, есть основание утверждать, что в своем классическом виде она оформилась в средневековых университетах, возможно, в Болонском, Константинопольском, Сорбонском и др. Постепенно лекция заняла ведущее положение во всех университетах и академиях, причем, длительное время магистры и профессора читали лекции на латинском языке. В средневековом университете был известен и использовался один тип лекций – классический, и цель их сводилась к передаче научных знаний профессором студентам. В буквальном смысле слова это было чтение текста из учебника или конспекта. Развитие университетского образования внесло большие изменения в лекционную форму учебной работы, что особенно характерно для XX в.

В современном учреждении высшего образования преподаватели, осуществляя образовательный процесс, обращаются к лекциям следующих типов: классическому, проблемному, монографическому, лекции-дискуссии, лекции-аудиовизуализации, лекции вдвоем (или лекция с участием экспертов), лекции с запланированными ошибками.

Классическая, или традиционная, лекция является первоосновой данной формы образовательного процесса и самой распространенной. Она перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебниками и другими пособиями, в том числе в электронном виде. Этому способствуют и проблемные вопросы, введение рассказа, фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, гипотезы, вызывать интерес к изучаемой учебной дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и учебному поиску.

Проблемная лекция впервые появилась в университетах Америки. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем читают ее, опираясь на ответы студентов. В отечественных учреждениях проблемная лекция имеет свою модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. И студенты приглашаются для размышлений и ответа на них по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Проблемные вопросы ставились на лекциях и во времена Я.А. Коменского, но эта методика не носила систематического характера и лишь в XX в. дидакты выделили проблемную лекцию в самостоятельный тип.

Монографическая лекция по методике проведения фактически соответствует лекции классического типа. Цель ее состоит в раскрытии определенной темы конкретной монографии фундаментального характера, в показе видения проблемы глазами известного ученого, исследователя, педагога-новатора. Монографическая лекция может содержать 2-3 проблемных вопроса, но они не должны отвлекать студентов от авторской трактовки самой проблемы.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение. Существуют методические варианты проведения лекции-дискуссии. Вариант первый: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Вариант второй: дискуссия занимает не все время лекции, а лишь часть ее, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2-3 вопроса по теме занятия, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.

Лекция-аудиовизуализация — результат дидактического поиска преподавателей УВО и институтов повышения квалификации второй половины XX в. Сначала появилась лекция-визуализация, которая представляет собой попытку реализовать принцип наглядности с помощью технических средств обучения (А.А. Вербицкий, В.П. Зинченко, И.С. Якиманская и др.). Данный тип лекций приобрел популярность в тех учреждениях, где имелись аудитории, специально оборудованные обучающей техникой.

По мере развития учебного телевидения, создания в учреждениях образования телецентров, продвижения в образовательный процесс видеотехники стало возможным внедрение аудиовизуальной методики обучения студентов. Появилась лекция-аудиовизуализация. Чтобы провести подобную лекцию, преподаватель должен переконструировать, перекодировать учебный материал на диски или флэш-карты, чтобы затем использовать в аудитории. В подготовке подобных пособий могут участвовать и студенты.

В процессе проведения лекции преподаватель, опираясь на аудиовизуальные материалы, осуществляет их развернутое комментирование и вводит дополнительную информацию по теме лекции. Опытный в данном вопросе преподаватель использует разные способы аудиовизуализации. Любой из них позволяет создавать проблемные ситуации или включать проблемные вопросы в звуковой и зрительный текст.

Практика показывает, что к лекции-аудиовизуализации целесообразно обращаться на вводном или итоговом, обобщающем, этапах изучения учебной дисциплины или раздела.

Лекция вдвоем (или лекция с приглашением экспертов). Под вторым названием данный тип лекции в литературе встречается чаще. Методика проведения лекции вдвоем относительно проста. В ее проведении помимо преподавателя участвуют еще 2-3 специалиста – эксперты по теме занятия. Это могут быть преподаватели-коллеги, ученые, работники образования. Важно, чтобы они имели разные точки зрения, тогда возникает проблемная ситуация, завязывается диалог, в который «втягиваются» и студенты. Они задают вопросы, могут излагать свою позицию. Необходимо, чтобы стороны, формируя свое отношение к обсуждаемому вопросу, проявляли культуру дискуссии и совместного поиска, осуществляли взаимопонимание и взаимодействие. Реализовать подобные методические требования возможно тогда, когда эксперты «интеллектуально и личностно совместимы», имеют «общий фонд мыслей» (Б.В. Ломов), обладают способностью к импровизации, владеют коммуникативными умениями.

Лекция вдвоем меняет прежнюю установку, когда студенты получают информацию из одного достоверного источника, которым является преподаватель. В данном случае имеются два-три источника персонифицированной информации, что несколько затрудняет ее восприятие, заставляет сравнивать, анализировать, делать тот или иной выбор, формировать свою точку зрения. Для лекции вдвоем характерна высокая степень мыслительной активности студентов.

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок содержательного или методического характера, маскирует их, чтобы выявить их было не так просто (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова). Студенты, воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки, если их обнаружат. Затем в конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции.

Однако не все педагоги положительно воспринимают данный тип лекции. Они опасаются, что студенты усвоят недостоверную информацию, избавиться от которой впоследствии им будет трудно.

Приведенная классификация лекций свидетельствует о разнообразии в современной высшей школе этой формы организации образовательного процесса. Не следует увлекаться каким-то одним типом лекций, а использовать их с учетом дидактических целей, профессионального замысла преподавателя. Новые типы лекций требуют более серьезной

фундаментальной подготовки, более высокой методической культуры преподавателя.

Продуктивность лекций любого типа зависит от ряда факторов:

- глубины и научности содержания;
- четкой структуры;
- доказательности и убедительности позиции преподавателя;
- контакта преподавателя с аудиторией, степени взаимодействия;
- культуры речи преподавателя, манеры ведения лекции;
- использования наглядных и аудиовизуальных средств.

В учреждении высшего образования лекции читаются при реализации различных образовательных программ. Имея много общего, они отличаются целевой установкой, содержанием, разным уровнем фундаментальности, типами, степенью самостоятельности слушателей, уровнем сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Методические советы начинающим преподавателям при проектировании лекционного занятия:

- выяснить тему лекции;
- определить ее место в образовательном процессе по учебной дисциплине;
- установить цели лекции: образовательную, воспитывающую, развивающую, профессиональную;
- определить тип лекции;
- ознакомиться с рекомендациями учебной программы по данной теме;
- определить содержание лекции;
- отобрать методы ведения лекции;
- подготовить, если необходимо, наглядные и другие пособия, мультимедийную презентацию;
- написать текст лекции, изучить его, определить форму подачи студентам.

Многие дидакты считают, что эффективность лекции можно повысить, используя *опорный конспект*, который преподаватель разрабатывает самостоятельно и вручает каждому студенту. Обращение к опорному конспекту имеет смысл тогда, когда он применяется на каждой лекции.

В этом случае студенты владеют системой кодирования учебного материала преподавателем и методикой работы с опорным конспектом. Опорные конспекты популярны в западноевропейских и американских учреждениях высшего образования, в наших условиях им еще предстоит утвердиться в высшей школе.

Существует еще одна разновидность опорного конспекта, он носит индивидуальный авторский характер. Его разрабатывает каждый студент, магистрант, аспирант после лекции. Затем либо преподаватель выборочно просматривает его, либо авторы сами зачитывают и комментируют свой труд, либо организуется перекрестная взаимная экспертиза на следующей лекции. Такой вид конспекта обладает достаточно высокой степенью

продуктивности: студенты, магистранты, аспиранты по «свежим следам» повторяют и персонифицируют теоретический материал лекции, учатся его анализировать, одновременно происходит переход от репродуктивной деятельности к творческой.

Несмотря на то, что лекционная форма учебной деятельности общепризнанна во всех учреждениях высшего образования, ее активно используют практически все преподаватели, споры вокруг нее не прекращаются до настоящего времени. Одна группа дидактов отрицает ценность и важность лекций, считая, что это пассивный метод учебной работы, не позволяющий установить обратную связь с аудиторией. Они объясняют это тем, что лекция устарела, так как в настоящее время имеется необходимая база учебников, учебно-методических пособий, в том числе в электронном виде, интернет-ресурсов, и преподавателю не надо заниматься «диктантом», а ориентировать студентов на самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Другая группа ученых поддерживает лекционную форму образовательного процесса. Во-первых, лекция сегодня очень разнообразна в методическом отношении и ее следует гибко и творчески использовать; во-вторых, это не автономная форма обучения: она разрешает свои задачи в комплексе с другими компонентами образовательного процесса; в-третьих, это активная форма образовательного процесса, так как у лектора с аудиторией существует связь, но не всегда циклически замкнутая, а с некоторой задержкой управления. Кроме того, лекцию неправомерно относить к методам обучения, это организационная форма образовательного процесса. И независимо от последующего развития других форм и технологий обучения лекция как живое средство общения преподавателя со студентами сохраняет приоритетное значение в профессиональной подготовке студентов.

Остановимся на методах обучения.

Характеристика методов обучения по характеру деятельности. Рассуждая о методах обучения в соответствии с этой характеристикой, мы должны опять вспомнить об уровнях усвоения учебного материала.

Объяснительно-иллюстративный метод. Форма реализации – лекция, объяснение, работа с учебным пособием. Обучающиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. Поэтому они остаются на первом уровне умственной деятельности – уровне узнавания, а знания носят характер «знаний-знакомств». Данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. Им можно пользоваться для изложения и усвоения фактов, подходов, оценок, выводов.

Инструктивно-репродуктивный метод. Форма реализации – упражнения по образцу, тренировочные упражнения. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по

инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом, ситуациях. При этом обучаемые находятся на втором уровне усвоения учебного материала – алгоритмическом, или уровне воспроизведения, а знания (умения), которые усваиваются этим методом, имеют характер знаний-копий. Этот метод имеет большое значение для приобретения навыков, когда человек должен действовать автоматически. Он эффективен, когда студенты осваивают стандартные ситуации. Однако, в профессиональной деятельности специалист, как правило, сталкивается с нестандартными ситуациями. Можно ли научить будущего преподавателя, исследователя эффективно действовать в таких ситуациях, если в процессе обучения использовать только объяснительно-иллюстративный и инструктивно-репродуктивный метод. Ответ очевиден – нет.

Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, преподаватель не просто излагает материал, а ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. При этом он показывает путь поиска этого способа. Студенты становятся как бы свидетелями и соучастниками научного поиска. Они даже могут высказывать свои предположения. Особенно в тех случаях, когда преподаватель преднамеренно заводит их в тупик.

Частично-поисковый, или эвристический, метод. Он заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом или самостоятельно сформулированных студентами познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Но здесь уже сами студенты активно вовлекаются в процесс решения проблемы. Искусство преподавателя заключается в том, что проблемная учебная задача разбивается на подпроблемы, в которых студенты могут ориентироваться, сами найти решение (пошаговое решение проблемы). Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими обучающимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Последние два метода относятся уже к продуктивным. Формы их реализации разнообразны: проблемный рассказ, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, эвристическая беседа, диспут, дискуссия, деловая игра. Эти методы способствуют активизации мышления, возбуждения интереса к познанию. Уровень учебной деятельности соответствует применению, а знания становятся средством деятельности в нестандартных ситуациях.

Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в

исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы, имитирующие, а иногда и реализующие научный поиск. В данном случае учебная деятельность носит творческий характер, а знания, полученные студентами, приводят их к открытиям, пусть пока и субъективным.

Применение продуктивных или как их еще называют активных методов обучения на аудиторных занятиях, несомненно, способствует успешной исследовательской работе студентов, в которую они включаются при выполнении курсовых или дипломных работ и проектов.

Выбор метода обучения осуществляется на основе многомерного подхода. Приходится учитывать, на каком этапе обучения будет применяться метод, в какой логике будет изучаться учебный материал, на какой уровень самостоятельности можно вывести студентов, а это определяется и трудностью материала, и наличием источников информации, и количеством учебного времени.

Необходимо помнить, что должно быть оптимальное соотношение продуктивных и репродуктивных методов, оптимальное использование всех источников информации – словесных, наглядных, практических.

Необходимы методы стимулирования в образовательном процессе, а также определение тех точек, которые требуют контроля.

Наиболее распространенным в учреждении высшего образования является бинарный подход к классификации методов обучения. В дидактике предлагается подход к выбору метода обучения, обобщенный в теории оптимизации процесса обучения. Он состоит из алгоритма, насчитывающего семь шагов.

1. Решить, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством преподавателя. Если учебный материал не требует излишних усилий и затрат времени, доступны различные источники информации, то помощь педагога не требуется.

2. Если материал изучается с помощью преподавателя, необходимо определить соотношение репродуктивных и продуктивных методов. При наличии соответствующих условий предпочтение отдается продуктивным методам.

3. Определить соотношение индуктивной или дедуктивной логики предъявления учебного материала. Если эмпирическая база для дедукции и анализа сформирована, то целесообразно использовать дедуктивный путь. Эти методы более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Определить соотношение словесных наглядных, практических методов.

5. Принять решение о необходимости стимулирования учебной деятельности.

6. Определение точек контроля, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумать запасные варианты на случай отклонения от запланированного. Этот алгоритм предполагает многомерный подход к выбору методов обучения на основе многих критериев.

Образовательный процесс в УВО предусматривает *практические занятия*. Они предназначены для углубленного изучения учебной дисциплины. Их формы разнообразны. Понятию «практическое занятие» нередко придают очень широкое толкование, понимая под ним все учебные занятия, проводимые под руководством преподавателя и направленные на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы: упражнения в решении задач по общенаучным курсам, лабораторные работы, семинарские занятия и т.д.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции. Практические занятия преследуют разнообразные педагогические цели. По большому счету, их главная задача – формирование умений и навыков, компетенций студентов. Однако можно детализировать цели практических занятий. Они призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

Некоторые ученые-дидакты понимают практические занятия только как вид репродуктивного обучения, обеспечивающий связь теории и практики, содействующий выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы. Конечно, в первую очередь практическое занятие как форма организации образовательного процесса носит обучающий характер, является связующим звеном между самостоятельным теоретическим освоением обучающимся учебной дисциплины и применением ее положений на практике.

Но кроме репродуктивного обучения, на практических занятиях имеются большие возможности и для развития творческого мышления студентов. Содержание практических занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческой активности личности. Они развивают научное мышление и речь обучающихся. Поэтому практические занятия должны выполнять не только познавательную и воспитательную функции, но и способствовать росту будущих специалистов как творческих работников. Ценность практических занятий заключается в том, что при их проведении осуществляется оперативная обратная связь «студент-преподаватель» и вносятся необходимые коррективы в процесс обучения.

Семинар является гибкой формой обучения, характеризующейся активной познавательной позицией студентов, интенсивностью их самостоятельной работы под руководством преподавателя. На продуктивность семинарского занятия определяющее влияние оказывает методика его проведения. Важно, чтобы преподаватель использовал

разнообразные методы с учетом темы и цели занятия: дискуссию, обсуждение вполголоса, бригадный метод, «мозговую атаку», «аквариум», лабиринт, сократовскую беседу и т.д.

Семинарским занятиям присущи следующие основные функции:

- углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы;
- развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы;
- формирование аналитического мышления, развитие рефлексии;
- привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи;
- контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

На семинарах могут использоваться проблемные вопросы, возникать проблемные ситуации, применяться аудиовизуальные средства. Опыт свидетельствует, что успеху занятия нередко содействует расположение студентов в аудитории по принципу «круглого стола» – «глаза в глаза». В этом случае легче организовать взаимодействие студентов друг с другом, коллективную работу, активный обмен мнениями.

Критерии эффективности семинарского занятия:

- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

Методические советы начинающим преподавателям:

- определить тему семинарского занятия;
- выявить его место в образовательном процессе: носит ли тема самостоятельный характер или соотносится с темой лекции;
- выяснить цель семинара;
- определить тип занятия и разработать его план; определить методы проведения семинара;
- подобрать необходимую литературу; подготовить самостоятельные задания студентам;
- подобрать задачи, вопросы эвристического типа;
- решить, как расположить студентов в аудитории.

Лабораторные занятия, их специфика. Лабораторно-практические занятия, практикумы – форма организации обучения, на которой обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные, практические работы.

В основе практикума лежит упражнение, в рамках которого решаются познавательные задачи и большое внимание уделяется обучению специальным приемам и способам профессиональной деятельности, овладению терминологией, умению устанавливать связи между научными категориями. Само значение слов «лаборатория», «лабораторный» указывает на сложившиеся в далекие времена понятия, связанные с применением

умственных и физических усилий к изысканию ранее неизвестных путей разрешения возникающих задач.

Не случайно слово «практикум», применяемое для обозначения определенной системы практических (преимущественно лабораторных) учебных работ, выражает ту же основную мысль, означает «деятельный», это значит, что предполагаются такие виды учебных занятий, которые требуют от обучающихся усиленной деятельности.

В отличие, например, от лекции (традиционной), осуществляющей обучение на уровне общей ориентировки в предмете и методологии изучаемой науки и обеспечивающей усвоение материала в лучшем случае через его воспроизведение, лабораторный практикум обеспечивает усвоение на более высоком уровне.

Обучающе-развивающий эффект лабораторных работ проявляется в активной мобилизации студентами своих творческих сил, в выработке умения подходить к изучаемому объекту с различных исследовательских позиций. Воспитательное значение лабораторных занятий обнаруживается в познавательной активности студентов, их самостоятельности, ответственности за ход и итоги опытной работы. Выполняя лабораторные работы, студенты лучше усваивают программный материал, так как многие определения и тезисы, казавшиеся отвлеченными, становятся вполне конкретными, происходит соприкосновение теории с практикой, что в целом содействует уяснению сложных вопросов науки и становлению обучающихся как будущих специалистов. Словом, соприкосновение теории и опыта, не только содействует усвоению учебного материала, но и развивает определенным образом мышление, придавая ему активный характер. В диагностическом аспекте участие студентов в лабораторных работах дает преподавателю информацию не только о степени их теоретической подготовленности, но и об умении применять знания на практике.

При проведении лабораторных работ возможны три подхода к их выполнению, а именно, реализация:

- рецептурных действий обучающихся, когда они проявляют умение работать преимущественно в стандартных условиях, отраженных в руководстве по лабораторному практикуму;
- частично поисковых действий, когда студенты могут действовать достаточно самостоятельно, решать несложные творческие задачи при подсказке или непосредственном руководстве преподавателя;
- активных творческих действий студентов, когда они проявляют способность действовать в условиях, близких к реальным, используя запас приобретенных знаний.

Разумеется, в современных условиях интенсификации обучения должен преобладать третий подход, но полностью отказаться от первого и второго тоже нельзя – применение творческого подхода к деятельности возможно только при наличии определенного багажа знаний, умений и навыков.

Таким образом, на лабораторных практикумах можно и нужно не только организовывать обучение, приводящее к появлению у студентов умений и навыков, но и проводить занятие так, чтобы активизировать творческие действия студентов. Этой цели можно достичь разными педагогическими методами. Соприкосновение теории и практики на лабораторных работах активизирует познавательную деятельность студентов, способствует детальному и прочному усвоению учебной информации. Соприкосновение теории и практики не только содействует лучшему усвоению учебного материала, но и развивает мышление, придавая ему активный характер. Лабораторный практикум по учебной дисциплине должен быть тесно связан с лекциями и практическими, семинарскими занятиями, служить их активной творческой иллюстрацией.

План практического занятия отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей, ведущих данную учебную дисциплину. Тематика всех учебных занятий (и лекционных, и практических) представлена в учебно-методических картах учебных программ учебных дисциплин.

Методика практического занятия может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель.

Между лекцией и практическим занятием планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Структура практического занятия в основном одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты. Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и студентам. Практическое занятие не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать практическое занятие так, чтобы студенты постоянно ощущали рост сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы студентов группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы

студентов. При проведении практического занятия следует учитывать роль повторения. Но оно не должно быть нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариативно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Коллоквиум. Коллоквиум соединяет учебную и научную основы учебной дисциплины, создает предпосылки для развития дискуссионно-полемических качеств, научной речи студентов. Основные функции коллоквиума – обобщающая и контрольная.

Методические советы начинающему преподавателю:

- уточнить тему практического занятия, определить его структуру, содержание, место проведения;
- отобрать методы, которые будут положены в основу проведения занятия;
- определить необходимость оборудования и его виды;
- установить формы связи со студентами, формы контроля за их познавательной деятельностью;
- проанализировать итоги занятия, выявить его продуктивность.

Практика. На факультете практика студентов является органической частью образовательного процесса учреждения высшего образования. Она автономна от учебных занятий, так как проходит в другом учреждении образования (учреждении дошкольного образования) с отрывом от работы, организуется по специальной программе. К проведению практики привлекаются руководство учреждений образования, воспитатели учреждений дошкольного образования. Педагогическая практика – комплексная форма обучения, профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающая связь научных теоретических знаний с практическим их применением. И, несмотря на то, что практика проводится в соответствии с профилем специализации, во время ее прохождения студенты используют знания и компетенции по всем учебным дисциплинам. Педагогическая практика является логическим продолжением теоретического обучения.

Порядок организации и проведения практики регулируется Положением о практике студентов, курсантов, слушателей (в редакции Постановлений Совета Министров от 04.08.2011 №1049, от 31.08.2022 №570). Практика является обязательным компонентом высшего образования, организуется и проводится учреждениями высшего образования в тесном взаимодействии с государственными органами и иными организациями, для которых осуществляется подготовка специалистов.

Основные цели практики, согласно Положению, – овладение студентами практическими навыками, умениями и их подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности по получаемой специальности. Продолжительность и содержание практики регламентируются программой практики, разработанной с учетом требований законодательства об образовании, образовательных стандартов высшего образования, примерных учебных планов по специальностям и учебных планов учреждений высшего образования по специальностям.

Программа практики разрабатывается кафедрами, согласовывается с деканом факультета, утверждается руководителем учреждения высшего образования или уполномоченным им лицом и включает в себя задачи, на решение которых должна быть направлена работа студентов при прохождении практики.

В соответствии с Положением, практика подразделяется на *учебную* и *производственную*. Производственная практика включает практику по специальности и преддипломную практику. Вид практики в каждом учебном году определяется учебным планом по специальности.

Задачами учебной практики являются формирование у студентов практических умений и навыков по изучаемым учебным дисциплинам, закрепление теоретических знаний, освоение первичных навыков по избранной специальности.

Учебную практику студенты проходят в учебных аудиториях, на учебно-производственных объектах, в центрах компетенций, иных структурных подразделениях учреждений образования, в организациях, соответствующих профилю образования, по которому осуществляется подготовка специалистов. Учреждение образования, в структуре которого создан центр компетенций, для организации учебной практики студентов обеспечивает центр компетенций сырьем, материалами и иными средствами для выполнения работ в соответствии с программой учебной практики студентов.

Задачами практики по специальности (организационно-управленческой, производственно-технологической, конструкторской, творческой, педагогической и другими) являются приобретение студентами профессиональных навыков по специальности, закрепление, расширение и систематизация знаний, полученных при изучении специальных учебных дисциплин по специальности.

Практику по специальности студенты проходят преимущественно в базовых организациях, соответствующих профилю образования, по которому осуществляется подготовка специалистов.

Задачами преддипломной практики являются освоение и закрепление знаний и умений студентов, полученных в учреждении высшего образования по всему курсу обучения, проверка возможностей самостоятельной работы будущего специалиста в условиях конкретного производства, подготовка материалов к дипломному проекту (дипломной работе).

Содержание преддипломной практики определяется темой дипломного проекта (дипломной работы), а также потребностью изучения методов решения технических, экономических, творческих, управленческих и других задач. Преддипломную практику студенты проходят на выпускном курсе в организациях, соответствующих профилю подготовки специалистов. Во время преддипломной практики студенты выполняют отдельные трудовые функции, предусмотренные должностными обязанностями квалификационной характеристики соответствующей должности служащего, содержащейся в Едином квалификационном справочнике должностей служащих. В период данной практики студенты могут приниматься на

работу на вакантные должности служащих в соответствии с законодательством о труде.

На факультете дошкольного образования в соответствии с примерным учебным планом по специальности осуществляются следующие виды практик:

Учебные практики:

- 1) ознакомительная – 1 сем., 2 недели;
- 2) учебно-поисковая – 4 сем., 3 недели.

Производственные:

- 1) педагогическая (в группах раннего возраста) – 5 сем., 3 недели;
- 2) педагогическая (в группах дошкольного возраста) – 6 сем., 5 недель;
- 3) педагогическая – 7 сем., 3 недели;
- 4) преддипломная – 8 сем., 5 недель.
- 4) преддипломная педагогическая практика студентов V курса.

Каждый из видов практики имеет свои задачи, содержание, продолжительность.

Непрерывная педагогическая практика на любом этапе создает реальную возможность для студентов почувствовать себя в роли воспитателя, руководителя, а также проверить правильность своего профессионального выбора.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является одним из важнейших элементов обучения в УВО. Это связано с тем, что преподаватель лишь организует и направляет познавательную деятельность обучающихся. Ее эффективность зависит от собственных усилий последних. Поэтому самостоятельный поиск знаний – отличительная черта обучения в УВО. По сути, весь процесс обучения в высшей школе – специально организованная самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа организуется на основании Методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов (курсантов, слушателей), утвержденных Министерством образования Республики Беларусь 18.11.2019, Положения о самостоятельной работе студентов учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». В данных документах даны определения понятий, указаны цели и задачи самостоятельной работы студентов, отражено планирование самостоятельной работы студентов, определено содержание и научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, раскрыто содержание контроля самостоятельной работы и нормирование нагрузки преподавателей.

Самостоятельная работа студентов – это вид учебной деятельности студентов в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.) с использованием различных средств обучения и источников информации.

Цель СР – активизация учебно-познавательной деятельности студентов, способствующая формированию у них умений и навыков

самостоятельного приобретения и обобщения знаний, способности самостоятельно применять знания на практике, а также обеспечивающая их саморазвитие и самосовершенствование студентов.

Управляемая самостоятельная работа студентов (далее – УСР) – это самостоятельная работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве лица из числа профессорско-преподавательского состава и контролируемая на определенном этапе обучения преподавателем.

Целью УСР является создание условий для реализации творческих способностей студентов, развития их академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, активного включения в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность факультета, а также реализация принципов инновационного образования в учебной и научно-методической работе профессорско-преподавательского состава посредством снижения аудиторной нагрузки преподавателей и студентов, оптимизации использования аудиторного фонда.

Задачи УСР:

овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, умениями и навыками выполнения самостоятельной работы, углубленное и творческое освоение учебного материала;

формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения актуальных учебных, научных и инновационных задач;

личностное развитие студентов в качестве субъектов образовательной и профессиональной деятельности;

стимулирование научно-методической работы профессорско-преподавательского состава кафедр.

УСР как важная составная часть образовательного процесса должна опираться на мотивацию студентов, доступность и качество научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения.

При выполнении УСР должны быть созданы условия, при которых обеспечивается активная позиция студентов в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Управление СР студентов должно осуществляться через разработку научно-методического обеспечения СР и осуществление контрольных мероприятий.

При правильной организации самоподготовка имеет решающее значение для развития самостоятельности как одной из ведущих черт личности специалиста с университетским образованием и выступает средством, обеспечивающим для студентов:

- сознательное и прочное усвоение знаний по учебной дисциплине;
- овладение способами и приёмами самообразования;
- развитие потребности в самостоятельном пополнении знаний.

Для усвоения информации обязательна собственная активность студента (познавательная деятельность). От совершенства операций познавательной деятельности зависит скорость и качество усвоения.

Студент может осуществлять познавательную деятельность по собственной инициативе, вызванной познавательной потребностью или интересом, но может выполнять ее и по "принуждению", из опасения получить плохую оценку или какие-либо другие неприятности. Известно, что студент может выполнять свою познавательную деятельность по строго предписанным ему правилам (алгоритмам), регламентирующим исполнение каждой операции и контроль ее правильности. Эта регламентация либо осуществляется преподавателем, либо записывается в виде специально подготовленных дидактических средств. В обоих случаях студент несамостоятелен. Если студент работает по учебным книгам, в которых не заданы способы познавательной деятельности и контроля ее качества, он самостоятелен в выборе. Если студент, прослушав лекцию или понаблюдав за деятельностью другого человека, затем сам пытается воспроизвести ее, он несамостоятелен, его деятельность ему задана, хотя и неявно.

Студент всегда "сам выполняет познавательную деятельность" (это основное условие усвоения вообще), но не всегда может и должен быть самостоятельным.

И.Л. Наумченко рассматривает самостоятельную работу студентов "как управляемый процесс, который служит главным образом целям обучения (усвоения, закрепления, совершенствования знаний в объеме вузовских программ) и приобретения соответствующих умений и навыков, составляющих содержание подготовки специалиста.

Г.Е. Ермилов оговаривает, что работа может считаться самостоятельной, если она включает в себя элементы обдумывания и осмысления студентом своей деятельности, ее результатов и выводов из нее.

Л.Е. Кертман и Н.Н. Павлов основными критериями любой самостоятельной работы считают "единство познания и творчество". На этом основании, по их мнению, не может считаться самостоятельной работой конспектирование книг, сведенное к сокращенному изложению мыслей автора. Бесспорно, осмысливание знаний – основа самостоятельного труда студента. Однако нельзя недооценивать и все то, что способствует этому процессу, в том числе слушание, конспектирование лекций, первоисточников, чтение книг и т.д. Слушая, читая, записывая, студент приводит полученную информацию в систему: отбирает главное, анализирует, синтезирует, усваивает. Результаты учебной деятельности зависят от уровня СРС, который определяется личной подготовленностью к этому труду, желанием заниматься самостоятельно и возможностями реализации этого желания.

Наиболее сложным в организации самостоятельной работы является адаптация первокурсника к новым условиям обучения. Центр тяжести по усвоению учебной дисциплины студентом находится в его последующей самостоятельной работой над лекцией, учебным пособием, в подготовке и

выполнении им практических, семинарских занятий, лабораторных работ, участия в работе СНИЛ и т.п. От инициативы студента зависит объем получаемых им знаний. Организация самостоятельной работы первокурсника сводится к тому, чтобы:

- научить его правильно слушать и записывать лекции, воспринимать их;
- научить его самостоятельно работать на практических и лабораторных занятиях;
- совершенствовать навыки работы с книгой;
- научить правильно конспектировать литературу, готовить рефераты, выступать с докладами и сообщениями.

Итак, усвоение учебного материала происходит на различных видах учебных занятий, может происходить самостоятельно и несамостоятельно.

Тема 5. КОНТРОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле:

1. Педагогический контроль: цели, классификация видов, дидактические функции.
2. Методы и формы педагогического контроля.
3. Инновационные оценочные средства.
4. Проблемы педагогического тестирования. Требования к педагогическому тесту. Классификация тестов.
5. Основные этапы разработки педагогического теста.
6. Рейтинговая система контроля.
7. Портфолио, функции и виды.
8. Кейс-метод в образовательном процессе.
9. Виды ситуаций, составляющих основу кейса. Источники кейсов.

В Главе 38 (Ст. 209, 210) Кодекса Республики Беларусь об образовании определен порядок аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования. Установлено, что обучающиеся проходят *текущую и промежуточную аттестацию* по учебным дисциплинам, модулям учебного плана учреждения образования по специальности. Студенты, курсанты, слушатели при освоении содержания образовательных программ высшего образования проходят промежуточную аттестацию по практике учебного плана учреждения образования по специальности.

Текущая аттестация студентов, курсантов, слушателей проводится в течение семестра в целях периодического контроля и оценки результатов их учебной деятельности по учебной дисциплине, модулю учебного плана учреждения образования по специальности, изучаемым в семестре.

Конкретные формы текущей аттестации студентов, курсантов, слушателей определяются учебными программами по учебным

дисциплинам, модулям учебного плана учреждения образования по специальности, индивидуальным планом работы магистранта, слушателя.

Текущая аттестация студентов, курсантов, слушателей проводится в соответствии с Правилами проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования и Кодексом.

Промежуточная аттестация студентов, курсантов, слушателей проводится в целях оценки результатов их учебной деятельности за семестр по учебной дисциплине, общеобразовательной дисциплине, модулю учебного плана учреждения образования по специальности, изучаемым в семестре, прохождения практики, выполнения индивидуального плана работы магистранта, слушателя.

Промежуточная аттестация студентов, курсантов, слушателей проводится в соответствии с требованиями соответствующего образовательного стандарта высшего образования, учебно-программной документации образовательной программы высшего образования соответствующего вида.

Студенты, курсанты, слушатели при завершении освоения содержания образовательных программ высшего образования проходят *итоговую* аттестацию, которая проводится государственными экзаменационными комиссиями.

Результаты обучения – знания, умения и навыки (опыт), которые обучающийся может продемонстрировать по завершении изучения конкретной учебной дисциплины либо модуля.

В соответствии с Макетом образовательного стандарта высшего образования, конкретные формы и процедуры текущей и промежуточной аттестации по каждой учебной дисциплине разрабатываются соответствующей кафедрой учреждения высшего образования и отражаются в учебных программах учреждения образования по учебным дисциплинам, модулям.

Для обеспечения текущей и промежуточной аттестации обучающихся создаются *фонды оценочных средств*, включающие типовые задания, задания открытого типа, задания коммуникативного типа, контрольные работы, тесты, комплексные квалификационные задания, тематику курсовых проектов (курсовых работ), методические разработки по инновационным формам обучения и контроля за формированием компетенций, тематику и принципы составления эссе, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и иное. Фонды оценочных средств разрабатываются соответствующими кафедрами учреждения высшего образования.

Оценочными средствами должна предусматриваться оценка способности обучающихся вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов.

В традиционном обучении контроль в образовательном процессе – это проверка хода и результатов усвоения студентами теоретического и практического учебного материала.

Цели контроля как компонента процесса обучения:

- с точки зрения преподавателя – установление внешней связи, а с точки зрения студента – установление внутренней связи между достигнутым результатом и целью;
- проверка качественных и количественных параметров знаний и умений, сформированности компетенций;
- установление уровня усвоения учебного материала.

Следует пояснить: если проверяется качество знаний и качество деятельности, которую студенты могут выполнять на основе усвоенных знаний, то можно выявить уровень учебной деятельности, на котором они находятся.

Оценка – это следствие контроля, результат контроля.

Основная функция оценки – установление степени соответствия оцениваемого объекта выбранному эталону. Оценка должна отражать и качественную и количественную характеристику. Качественная оценка предполагает выявление существенных характеристик объекта.

Количественная характеристика выступает вторым действием. Она, несомненно, связана с качественными, но уже наделяет их градуационными свойствами. Как правило, в методических рекомендациях для педагога вводится раздел «За что ставится оценка: от 10 до 1».

Очевидно, что для количественной характеристики нужна дискретная шкала, а в целом для оценивания нужен эталон и критерии.

Эталон – это мерило, образец, мера, служащая для хранения и передачи какой-либо единицы величины. С педагогической точки зрения эталоном могут быть те существенные характеристики качества знаний и умений, которые зафиксированы в требованиях к уровню усвоения учебного материала в стандартах и в учебных программах по каждому разделу. Но, к сожалению, они там даны очень свернуто. Однако, существует один очень действенный способ «заложить» в обучение эталон качества. Это цель-эталон.

Критерий – это признак, на основании которого производится оценка. Разработка критериев качества знаний и умений и критериев их оценивания – процесс очень трудоемкий. Для примера можно сказать, что на итоговой аттестации он отражен в протоколе защиты выпускной работы. Если эти показатели не будут выделены заранее, то, согласитесь, членам комиссии будет трудно объективно оценить результат вашего обучения, предъявленный в форме ВКР. Таким образом, *педагогический контроль и оценка* – это последовательность действий преподавателя, включающая в себя постановку диагностической цели, разработку контрольного задания (вопроса), организацию, проведение и анализ результатов учебной деятельности, что все вместе приводит к конечному выводу – отметке в зачетной книжке.

Обученность – одно из существенных качеств, отражающее способность студента оперировать знаниями и умениями при решении теоретических и практических задач.

Обученность – это способности студента, которые позволяют ему применять полученные знания для выполнения учебного задания и достигать определенного темпа деятельности.

Воспитанность – это показатель сформированных отношений студентов к окружающему миру, к людям, событиям, к деятельности и ее результатам. Эти отношения реализуются и проявляются в деятельности, в действиях. Для оценивания уровня сформированности отношений их необходимо сравнить с социальными нормами, существующими в обществе и предъявляемыми человеку.

В современной дидактике высшей школы различают следующие виды контроля: входной, текущий, рубежный, промежуточный, итоговый, отсроченный.

1. Входной контроль – это контроль в начале обучения по определенной учебной дисциплине. Так как все учебные дисциплины объединены в учебной программе в блоки (модули), важно продиагностировать исходный уровень усвоения содержания образования, на основании этого можно внести коррективы в структуру учебного материала, подлежащего усвоению, выбрать методы обучения, дифференцировать обучающихся по группам. Чаще всего реализуется либо на вводном занятии, либо на этапе актуализации знаний, при этом используются методы беседы, тестирования, устного опроса.

2. Текущий контроль преследует оперативную (формирующую) оценку состояния студентов. Предполагает непрерывно осуществляемое отслеживание выполнения студентами текущих заданий, оформление отчетов по лабораторным и практическим работам. Он необходим для корректирования знаний, умений, мотивов учебной деятельности. Как правило, этот вид контроля осуществляется на семинарских занятиях с применением методов устного или письменного опроса, выполнения контрольных упражнений, диктантов, программированного опроса.

3. Рубежный (тематический) контроль – это контроль по окончании изучения темы, раздела, модуля курса. Осуществляется в форме контрольных работ, коллоквиумов, выполнения тестов.

4. Промежуточный контроль, в ходе которого проводится сравнение с эталоном по установленным критериям. Формы: зачет, экзамен, защита курсовой или дипломной работы.

5. Отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (от 3 до 6 месяцев).

В процессе контроля преподаватель должен осуществить следующие действия:

1. Выявление знаний и умений. Осуществляется в виде ответов на вопросы, решения задач, выполнения контрольных заданий. При этом

предъявляются требования к качеству и количеству задач, к объему работы, которую должен выполнить студент. Должны быть оговорены условия: возможность использовать источники информации, оборудование, объявлены сроки выполнения. Студент должен знать, какие требования предъявляются к ответам: краткие, полные, с пояснением. Все это оговаривается перед проведением контроля.

2. Оценивание результатов работы. Важно довести до сведения студентов критерии и нормы оценки, а также и саму оценку. Обучающемуся должно быть ясно, за что получена та или иная отметка.

3. Выявление причин ошибок. Это многоаспектный анализ. Он необходим, что провести заключительное действие.

4. Корректировка знаний и умений, устранение причин выявленных пробелов. Преподаватель должен не просто дополнить знания и умения, но и устранить неверно сформированные. Основной дидактической функцией контроля является установление обратной связи между преподавателем и студентом, получение преподавателем объективной информации о ходе и результатах учебного процесса. Кроме того, контроль выполняет ряд других *взаимосвязанных функций*:

- диагностическая функция связана с выявлением уровня знаний и умений студентов, их объема и качества. Она обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствие нормам и стандартам, а также определяет возможность продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и умениями.

- Обучающая функция заключается в том, что контроль, оценка, учет остаются органическими элементами обучения и их задача не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать исправлению ошибок, оказанию помощи в дальнейшем продвижении.

- Стимулирующая функция, как продолжение и дополнение обучающей, призвана обеспечить поощрение успехов, четкую организацию учебной деятельности студентов, создание ситуаций уверенности в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

- Аналитико-корректирующая функция связана с педагогической рефлексией преподавателя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и студентов, а именно - способов преодоления ими трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

- Воспитывающая функция заключается в том, что система контроля дисциплинирует, организует и направляет учебную деятельность, формируя ответственность, целеустремленность, волевое саморегулирование и другие, социально ценные способности и черты характера.

- Развивающая функция связана с формированием у студентов адекватной самооценки. Кроме того, при соответствующем содержании контрольных заданий формируется творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности. Чаще всего в процессе обучения

подвергается контролю и количественной оценке качество знаний и качество деятельности студентов, т.е. обученность.

Вернемся к вопросам и заданиям, с помощью которых выявляются результаты учебной деятельности. Заранее необходимо определить какой уровень усвоения учебного материала нужно проверить. Качество усвоения студентами учебного материала, подлежащего изучению, качество приобретенного ими опыта и, следовательно, качество деятельности, которую могут осуществлять студенты в результате обучения, может характеризоваться как уровень учебной деятельности (Беспалько В.П., Чернилевский Д.В.). Каждому уровню учебной деятельности соответствует определенное содержание контрольных заданий и вопросов, а также характер действий студентов в ходе выполнения контрольного задания.

1-й уровень – уровень представления (знакомства). Студент, усвоивший материал на этом уровне, способен узнавать объекты и процессы, если они представлены ему сами (в материальном виде) или даны их описание, изображение, характеристика. На этом уровне студент обладает знанием-знакомством и способен опознать, различить и соотнести эти объекты и процессы. Деятельность, соответствующая этому уровню, носит алгоритмический характер «с подсказкой». Контрольное задание представляет собой вопрос с описанием объекта, процесса, явления или способа действия.

2-й уровень – уровень воспроизведения. Студент может воспроизвести (повторить) информацию, операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении без подсказок преподавателя. Усвоенный алгоритм позволяет обучающимся действовать самостоятельно. Студент обладает знанием копией. В этом случае контрольное задание – это вопрос, предусматривающий устное или письменное воспроизведение информации, повторение действий, решение типовой задачи.

3-й уровень – уровень умений и навыков (уровень трансформации). На этом уровне усвоения студент умеет выполнять действия, общая методика и последовательность (алгоритм) которых изучены на занятиях, но содержание и условия их выполнения новые. От студента, прежде всего, требуется дополнить, уточнить заданную ситуацию, затем выбрать или скомбинировать из известных алгоритмов наиболее подходящий, и применить его в условиях нетиповой задачи. Это уже эвристическая деятельность, выполняемая не по готовому алгоритму, а по созданному или преобразованному в ходе самих действий. Контрольное задание представляет собой задачу на выполнение действий, приближенных к практической профессиональной деятельности, либо нестандартную задачу, либо проблемное задание, требующее аналитико-синтетической деятельности.

4-ый уровень – уровень творчества. Как известно, творчеством считают проявление продуктивной активности человеческого сознания. Если в задаче известна лишь в общей форме цель деятельности, а студент должен самостоятельно найти необходимые действия и определить ситуацию, в которой они могут привести к достижению цели, это будет продуктивная

деятельность творческого типа. Человек действует «без правил», но в хорошо изученной им области, создавая новые алгоритмы действий. Чаще всего контрольные задания творческого типа связаны с опытно-экспериментальной или поисковой работой в ходе курсового или дипломного проектирования, участием в научно-исследовательской работе.

Характер контрольного задания различен в соответствии с уровнями. Так, для первого уровня (знакомство) вопрос должен содержать описание объекта, явления, процесса, способа действия. По этому описанию студент должен его опознать, отличить от других.

Для второго уровня вопрос должен предусматривать устное или письменное воспроизведение информации, выполнение действий по алгоритму в знакомой ситуации. Студент должен воспроизвести изученную информацию, решить самостоятельно типовую задачу.

Для третьего уровня (трансформации) задание должно предусматривать возможность применить усвоенные алгоритмы в несколько измененных условиях с новым содержанием, нетиповая задача. Студент должен выявить элемент новизны, выбрать последовательность действий, т.е. какой-то из изученных алгоритмов, возможно, его видоизменить и применить к заданию.

И, наконец, на творческом уровне студенту предъявляются исследовательские задания, творческая работа.

В соответствии с требованиями образовательного стандарта учреждение высшего образования создает *фонды оценочных средств* для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Эти фонды могут включать: контрольные вопросы и типовые задания для практических занятий, лабораторных и контрольных работ, коллоквиумов, зачетов и экзаменов; тесты и компьютерные тестирующие программы; примерную тематику курсовых работ/проектов, рефератов и т.п., а также иные формы контроля, позволяющие оценить степень сформированности компетенций обучающихся.

В число требований к *организации контроля и оценки*, соблюдение которых считается необходимым в контексте ориентированного на результат компетентностного подхода, входят следующие:

- 1) планирование адекватных методов контроля и оценивающего инструментария уже на стадии формулирования результатов;
- 2) обеспечение четкого описания результатов обучения;
- 3) освоение новых методов преподавания, обучения (учения) и оценивания;
- 4) осуществление проверки уровня сформированности компетенций с помощью инновационных оценочных средств;
- 5) формирование положительного отношения студентов к современным формам контроля;
- 6) подготовка преподавателей к применению новых методов контроля и оценивания.

Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников УВО ориентирована на решение следующих взаимосвязанных задач:

контроль (с помощью набора оценочных средств) за процессами приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков (далее – ЗУН), компетенций;

управление (с помощью элементов обратной связи – диагностики и мониторинга индивидуальных учебных достижений и пр.) процессом приобретения студентами ЗУНов и компетенций; достижение уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечил бы признание квалификаций выпускников работодателями и международными образовательными системами.

Выбор отдельных традиционных форм контроля или инновационных оценочных средств (либо их комбинаций) на практике осуществляется в соответствии со сложившимися традициями преподавания учебных дисциплин, индивидуальными стилями преподавания и практической возможностью реализации тех или иных форм контроля.

Традиционные виды контроля осуществляются в трех основных формах: 1) путем устного опроса; 2) в виде письменных работ; 3) с помощью технических средств контроля.

Устный опрос включает следующие формы педагогического контроля: собеседование, коллоквиум, зачет, экзамен по учебной дисциплине, модулю. Устный опрос позволяет оценить знания и кругозор студента, навыки логического построения ответов. Устный опрос обладает большими возможностями воспитательного воздействия, поскольку при непосредственном контакте создаются условия для неформального общения преподавателя со студентом.

Письменные работы могут включать: тесты¹, контрольные работы, эссе, рефераты, курсовые работы, научно-учебные отчеты по практикам, отчеты по НИРС.

Важнейшими достоинствами письменных работ являются: экономия времени преподавателя (затраты времени в два-три раза меньше, чем при устном контроле); возможность поставить всех студентов в одинаковые условия; повышение степени объективности и обоснованности оценки.

Напомним, что перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности обучающихся приводится в *учебной программе учебной дисциплины* (устная форма, письменная форма, устно-письменная форма).

Технические средства контроля могут содержать: программы компьютерного тестирования, учебные задачи, комплексные ситуационные задания. В настоящее время в УВО все чаще используются информационные системы обучения, программный инструментарий которых позволяет преподавателям эффективно и разнообразно реализовывать образовательный процесс и осуществлять контроль результатов обучения. Информационные системы обучения используют многовариантные виды тестов знаний и умений (банки тестов), качество которых определяется квалификацией

преподавателей. Основные достоинства систем в режиме контроля результатов обучения – оперативность, производительность, доступность.

В то же время контроль с применением технических средств уступает в объективности письменному и устному. Опыт ряда УВО показывает, что технические средства должны сопровождаться устной беседой со студентом.

Важными требованиями к реализации компетентностного подхода в учреждениях высшего образования являются разработка и использование *адекватных средств диагностики формируемых у обучающихся компетенций*. Подчеркнем, что компетенции должны определять учебные результаты в обобщенном виде и характеризовать поведение (деятельность) студента или выпускника во множестве учебно-исследовательских и социально-профессиональных ситуаций. *Поэтому диагностический инструментарий должен носить не узко дидактический, а комплексный характер*. В этой связи комплексные диагностические средства, которые выявляют способность студента применять компетенции на практике, должны включать в себя:

- компетентностно ориентированные задачи;
- имитационные, ролевые и деловые игры;
- итоговую оценку за все виды практик;
- рейтинговую систему оценки знаний, умений и навыков;
- разработку и защиту учебно-исследовательского проекта;
- кейс-метод.

Как утверждает О. Л. Жук, наиболее эффективным и часто используемым средством диагностики является *компетентностная задача*. Основные этапы диагностики:

- актуализация преподавателями перечня компетенций как результатов образования, содержащихся в образовательных стандартах специальностей и в учебных программах, и предъявление этого перечня студентам;

- декомпозиция («расшивка») этих компетенций на учебные результаты (на знания, умения, навыки), которые имеют меньший уровень обобщения и связаны с конкретными результатами деятельности в рамках образовательного процесса;

- выявление уровней, критериев и показателей сформированности учебных результатов (что должен знать, уметь делать, чем владеть студент или выпускник при решении задач в ходе освоения модуля, учебной дисциплины, ее раздела);

- разработка в соответствии с содержанием компетенций компетентностных задач, которые классифицируются по выявленным уровням;

- шкалирование ранее выявленных показателей по какой-либо балльной системе.

В последнее время для контроля качества освоения образовательных программ часто используются инновационные оценочные средства, которые позволяют: повысить аутентичность результатов промежуточного и

итогового контроля; создать в процессе контроля условия, адекватные современным технологиям обучения и обеспечивающие развитие компетенций, повышение вариативности и доступности учебных программ для студентов; повысить роль самоконтроля, самокоррекции и самооценки в учебной деятельности; выбрать общие критерии оценивания; создать эффективную систему вузовского мониторинга качества образовательных достижений, процесса формирования личных качеств и творческих характеристик студента; перейти к интегральным многомерным итоговым оценкам учебных достижений обучающихся.

К инновационным оценочным средствам принято относить: портфолио; рубежные аттестационные тесты; кейс-измерители; тесты практических умений; компетентностно-ориентированные задания; анкетные обследования; интервью и некоторые другие средства. Инновационные оценочные средства могут использоваться или в сочетании с рассмотренными ранее традиционными видами контроля (например, контрольная работа), или самостоятельно как особые виды контроля.

Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ) – интегративная дидактическая единица компетентностно-ориентированного образования, включающая технологии, содержание, мониторинг качества обучения, направленная на эффективное формирование профессиональных компетентностей обучающихся вуза. КОЗ нацелено не на воспроизведение обучающимися информации, а на организацию или саморганизацию их деятельности. КОЗ требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность обучающихся, а не требует воспроизведения ими информации или отдельных действий. Отличительные особенности КОЗ заключаются в том, что оно является деятельностным, моделирует профессиональную ситуацию, строится на актуальном для обучающихся материале и задается следующими структурными элементами:

- *стимул*: погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение;
- *бланк задания*: определяет последовательность деятельности обучающихся и позволяет оценить качество выполнения задания;
- *задачная формулировка*: описывает деятельность обучающихся для выполнения задания;
- *инструмент проверки*: задает способы и критерии оценивания результата;
- *информация для преподавателей*: характеристика задания: цель, задачи, ожидаемые результаты, особенности работы с заданием;
- *инструмент проверки выполнения задания*: определяет количество баллов за каждый этап деятельности;

- *источник информации:* содержит информацию, необходимую для успешной деятельности обучающихся для выполнения задания.

Исследования Е.А. Вахтиной и А.И. Артюхиной показали, что у студентов, выполняющих КОЗ, уровень усвоения учебного материала увеличивается на 34 %, а уровень учебно-познавательной активности – на 29 %. Для формирования профессиональных компетентностей у обучающихся вуза необходима разработка не единичных компетентностно-ориентированных заданий, а их системы.

В настоящее время большее распространение для контроля знаний и сформированности компетенций у студентов получает *тестирование*. Оно может с успехом использоваться и в модульно-рейтинговой системе. Вместе с тем следует учитывать, что тесты – это только одна из возможных форм оценки учебных достижений обучающихся.

Педагогический тест – это система заданий определенного содержания, возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков и компетенций. Следует отметить, что не всякое содержание поддается трансформации в форму тестового задания. Многие доказательства, многословные описания трудно выражаются, а то и совсем не выражаются в тестовой форме. Для проведения итогового педагогического тестирования разрабатываются тестовые задания по всем разделам учебных программ по изучаемым учебным дисциплинам.

Тесты составляются в таком количестве заданий и вариантов, чтобы их было достаточно для достижения максимальной объективности оценки уровня подготовленности студента, проходящего тестирование. Итоги тестирования оцениваются по десятибалльной системе.

Преподаватель в инструкции к своему тесту должен оговорить, как будут оцениваться предложенные им тестовые задания. Если тест состоит из заданий одного уровня сложности, то лучше оценивать каждое верно выполненное задание по 1 баллу. Если тест состоит из заданий нескольких уровней сложности, то верно выполненные задания первого уровня можно оценивать по 1 баллу, второго – по 2, третьего – по 3 балла и т. п.

Если студент по конкретному тесту набирает число баллов, составляющее 90–100 % от максимально возможного, то можно выставлять оценку «9»–«10»; 60–80 % – «6»–«8»; 30–50 – «3»–«5»; 10–20 % – «1»–«2».

Обучающим тестом называют определенную группу заданий в тестовой форме, объединенных принципом соответствия последовательности изложения повествовательного материала учебника. Как правило, обучающий тест дублирует материал отдельного параграфа учебника. Основой для создания обучающих тестов явилась идея сплошного тестирования.

Под *сплошным тестированием* подразумевают такой подход к составлению заданий в тестовой форме, при котором весь повествовательный

материал учебника, поддающийся формализации, излагается в тестовом варианте. Подготовку и публикацию пособий с максимально возможным количеством заданий к каждому разделу конкретных учебников можно рассматривать как еще один вариант распространения учебных знаний. При сплошном тестировании достигается практически стопроцентная содержательная валидность (пригодность для данных целей). Именно при таком подходе к переложению повествовательного учебного материала можно говорить о новом варианте распространения учебных знаний в тестовой форме. Создание обучающих тестов по различным учебным дисциплинам гуманитарного знания позволяет решать и другие задачи в системе современного образования, в частности применять обучающие тесты (после их доработки) и для целей педагогического контроля знаний.

По характеру действий тесты подразделяются на *вербальные* и *невербальные*. По степени однородности задач они бывают *гомогенные* (по одной учебной дисциплине) и *гетерогенные* (по нескольким учебным дисциплинам).

Основными формами тестовых педагогических заданий являются:

- 1) тесты открытой формы, где ответ дают сами испытуемые;
- 2) тесты закрытой формы, в которых студенты выбирают один или несколько правильных ответов из множества;
- 3) тестовые задания на соответствие, в которых элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества;
- 4) тестовые задания на установление правильной последовательности, в которых обучаемый упорядочивает хаотичный перечень объектов.

Тестовое задание включает в себя констатирующую часть, процедурную часть и элементы самого выбора. Констатирующая часть описывает ситуацию, но может и отсутствовать. Процедурная часть содержит варианты выполнения обучаемым каких-либо конкретных действий – выбрать правильный элемент из предложенного набора, установить соответствие или правильную последовательность, назвать дату, имя, фамилию и т. д.

Задание должно быть максимально кратким. Длина процедурной части не должна превышать 5–7 слов. Задание формулируется в утвердительной форме. Нельзя формировать предложения с отрицанием, потому что могут появиться двусмысленные ответы. Во всех четырех формах тестовых заданий должна быть стандартная инструкция. При проведении тестирования и проверки его результатов удобно использовать специальные листы ответов, структура которых соответствует структуре теста.

Задача теста – выявить, на каком уровне достижений находится студент в данное время. Эта задача приводит нас к выводу о том, что не может существовать единого теста для выявления качества усвоения деятельности учащимся: тест должен соответствовать, быть валидным, уровню диагностируемого мастерства.

Отсюда следует, что тесты должны различаться по четырем уровням мастерства. В зависимости от требуемой надежности тестирования создаются соответствующие батареи тестов данного уровня усвоения.

При создании тестов успешности обучения следует руководствоваться тремя наиболее общими требованиями к ним: содержательная валидность, функциональная валидность, простота.

Требование содержательной валидности теста состоит в том, что можно контролировать только то знание, которому обучающийся был обучен.

Под функциональной валидностью теста понимают его соответствие тому уровню деятельности, который тестируется.

Требование простоты теста состоит в том, что каждый тест должен состоять только из одной задачи, данного уровня деятельности, т. е. не следует усложнять тест, соединяя несколько задач в одном тестовом кадре.

Тесты первого уровня. По определению, первый уровень усвоения – это деятельность по узнаванию ранее изученной информации при повторном ее восприятии. Самый простой способ – это задание на опознание, когда студенту необходимо лишь подтвердить («да-нет») узнавание.

Тесты различения являются также тестами первого уровня: в них требуется выполнить многократные действия опознания правильных ответов (указание на неправильный ответ – это правильный ответ).

Тесты классификации (сопоставления), когда нужно установить соответствие понятий.

Тесты второго уровня мастерства. В соответствии с определением второго уровня усвоения деятельность испытуемого должна состоять в редуцировании по памяти ранее усвоенной информации и алгоритмов деятельности при решении типовых задач. Наиболее важное правило, которого должен строго придерживаться создатель тестов второго уровня, – чтобы задачи, включаемые в тест, могли быть решены путем прямого и буквального применения ранее усвоенных алгоритмов решения без какой бы то ни было трансформации задач или алгоритмов. Различают три конструкции тестов второго уровня: тесты-подстановки; конструктивные тесты; тесты – типовые задачи.

Тесты-подстановки. Задания в таких тестах содержат пропуски текста или символов в формулах, которые испытуемый должен восполнить.

Конструктивные тесты. Задания конструктивных тестов – это хорошо известные вопросы по пройденному материалу, требующие от студента его воспроизведения по памяти. В этих тестах число существенных операций также определяется по эталону, содержащему полный и правильный ответ на вопрос, поставленный в задании теста.

Существенно улучшить качество образования, по мнению В. С. Аванесова, возможно на основе расширенного применения *заданий в тестовой форме*. Такое применение заданий дает начало новой образовательной технологии. При этом имеется в виду применение в образовательном процессе не тестов, а заданий в тестовой форме. Разница

между педагогическим тестом и заданием в тестовой форме состоит в том, что тесты применяются для объективизации итогового контроля результатов обучения, а совокупность заданий в тестовой форме используется для активизации текущей учебной деятельности. К заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования: краткость, технологичность, правильность формы, корректность содержания, логическая форма высказывания, одинаковость правил оценки ответов, наличие определенного места для ответов, правильность расположения элементов задания, одинаковость инструкции для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания. В образовательном процессе задания в тестовой форме подбираются чаще не по обязательному для теста принципу возрастающей трудности, а по тематическому или иному принципу.

В целом применение заданий в тестовой форме характеризуется возможностью организовать тотальный контроль усвоения знаний. Ни один другой метод такой возможности не предоставляет. Задания в тестовой форме стали использоваться не только для разработки тестовых заданий и тестов, но и применяться в текущем образовательном процессе для эффективной организации самостоятельной работы. Теперь началась не менее важная работа по внедрению тестовых форм в текущий образовательный процесс, в самостоятельные занятия и в новое поколение учебников и пособий. Вместо заданий с выбором одного правильного ответа из 3–5 ответов следует переходить, как считает В. С. Аванесов, к фасетным заданиям, с выбором нескольких правильных ответов из большего числа ответов. Испытуемому может даваться такая инструкция: «Вашему вниманию предлагаются задания, в которых может быть один, два, три и более правильных ответов. Нажимайте на клавиши с номерами всех правильных ответов». За ответы на подобные задания испытуемые могут получить от нуля до трех баллов, и как следствие, повышается точность педагогического измерения знаний студентов. Помимо заданий с выбором нескольких правильных ответов, в самостоятельной работе студентов желательно использовать так называемые сдвоенные задания. За правильный ответ в каждом из сдвоенных заданий испытуемый получает по одному баллу.

Портфолио (в широком смысле) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося в определенный период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования, относящих его к разряду "аутентичных" индивидуализированных оценок, ориентированных на новые формы оценивания, а также самооценивания. Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные, как правило, на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены и т.д.

Применительно к образовательному процессу УВО под портфолио понимается целевая подборка работ студента, раскрывающая его достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах на протяжении некоторого периода с позиции творчества, самостоятельной поисковой деятельности в

профессиональной области, выполнению учебных проектов, нахождения нового как в методике решения задач, так и в учебной информации. Подборка работ студента осуществляется на основе стандартизированных (на уровне УВО, факультета) подходов с участием самого студента. При этом четко должны быть заданы критерии оценки достижений и тщательно подбираться свидетельства самостоятельной работы студента.

Обзор литературы, посвященной портфолио, показывает, что сторонники этой идеи видят в портфолио нечто гораздо большее, чем альтернативный способ оценивания или собрание работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия, а именно новое понимание сути образовательного процесса, с новыми целями образования.

Самым главным здесь является не «портфолио» как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио. Само же портфолио получается как продукт этого процесса.

В самом общем понимании портфолио представляет собой:

- форму и процесс организации (коллекцию, отбор, анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих материалов из внешних источников, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента и дальнейшей коррекции процесса обучения;
- коллекцию работ студента, которая всесторонне демонстрирует не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях, умениях, по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставку учебных достижений студента по данной учебной дисциплине;
- форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов студента;
- набор работ студентов, который связывает отдельные аспекты их учебной деятельности в более полную картину. В любом случае, основной смысл портфолио – показать все, на что ты способен. Педагогическая философия этой формы работы состоит в смещении акцента с того, что студент не знает и не умеет по данной учебной дисциплине, к тому, что он знает и умеет, в интеграции количественной и качественной оценки, и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку.

По содержанию можно выделить следующие виды портфолио:

- Портфолио достижений: включает в себя результаты работы по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными, известными, доступными способами.
- Рефлексивный портфолио: включает материалы по оценке и самооценке достижения целей, особенностей и качества результатов своей

учебной работы, по анализу особенностей работы с различными источниками информации; ощущений, размышлений, впечатлений.

- Проблемно-ориентированный портфолио: включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы.

- Тематический портфолио: включает материалы, отражающие работу студента или учащегося в рамках той или иной темы или модуля.

Этапы работы над портфолио

Мотивация – очень важный момент в работе с портфолио. Преподавателю, который принимает решение использовать портфолио в процессе преподавания своей учебной дисциплины, следует понимать, что портфолио не есть самоцель. Это значит, что нельзя собирать портфолио ради портфолио. Формирование портфолио должно иметь смысл в контексте учения. Каждому студенту должно быть понятно, зачем нужно работать над портфолио, иначе он будет воспринимать это только как дополнительную нагрузку.

Следующий этап работы с портфолио – это постановка целей. Цели работы с портфолио должны быть открытыми и внятными. Кроме того, цели должны быть связаны с индивидуальными интересами студентов и зафиксированы в явной письменной форме. Момент целеполагания в работе с портфолио очень важен. Цель есть осознанный образ предвосхищаемого результата. Значит, формулируя четкие и ясные цели, студенты одновременно моделируют результат обучения, планируют свою работу.

Для правильной и наиболее эффективной организации работы над портфолио необходимо определить сроки работы, т. е. определить, когда портфолио нужно будет сдать на проверку. Важно также определить, когда будет происходить работа над портфолио: на занятиях, во время самостоятельной работы, в процессе домашней подготовки.

Оптимальным количеством рубрик может быть 7–8, часть из которых обязательные, часть – по выбору студента.

У портфолио, как будет отмечено ниже, очень много плюсов, но есть и минусы, которые отмечаются многими педагогами, использующими портфолио в процессе преподавания, а также авторами, пишущими об этой технологии. Одним из главных минусов является размытость и нечеткость критериев оценки, субъективность процесса оценивания. В какой-то степени помогает если не преодолеть, то минимизировать эти минусы специально организованная работа над критериями оценивания портфолио. Во-первых, критерии оценивания должны быть известны студентам заранее, еще до того, как они приступят к работе над портфолио. Лучше, если критерии оценивания определяются преподавателем, но обсуждаются вместе со студентами. Некоторые из критериев могут стать обязательными и не подлежать обсуждению. Важно обратить внимание студентов на то, что субъектов оценивания может и должно быть много. Будет интересно, если студент получит оценку портфолио не только от преподавателя, но и от

своего товарища, другого преподавателя, эксперта в этой предметной области и т. д.

Структура портфолио

Портфолио имеет четкую структуру. Структура портфолио представлена разделами и рубриками. Количество рубрик и их содержательное наполнение может быть различным. Она включает следующие разделы: • Портрет. • Коллектор. • Рабочие материалы. • Мои достижения.

Рефлексия – суть портфолио-процесса. Чтобы студент смог оценить собственные достижения, их нужно сделать непосредственно зримыми. В процессе работы над портфолио студент сам решает, что считать своим достижением. Тем самым в процессе обучения от него требуется самооценка. Многие авторы, отмечая важность изменения форм оценивания учебных достижений, подчеркивают, что формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют. Таким образом, изменяя процедуру оценивания, мы оказываем существенное влияние на сам образовательный процесс. То есть портфолио не только более адекватно отражает действительные достижения студентов, но и становится инструментом повышения качества образовательного процесса.

Варианты оценки портфолио могут быть различны: 1) оценивается только процесс и характер работы над портфолио; 2) оцениваются по заданным критериям только отдельные части портфолио (например, обязательные рубрики); 3) оцениваются все рубрики, а оценка выводится как среднее арифметическое; 4) оценивается окончательный вариант портфолио по заранее заданным критериям; 5) оценивается не только портфолио, но и качество его презентации; 6) портфолио не оценивается, а студент сам выбирает некоторые части портфолио для презентации на итоговом занятии, что является допуском к зачету или экзамену. В качестве критериев оценки портфолио можно предложить следующие: полнота и глубина содержания; наличие обязательных рубрик; использование исследовательских методов работы; качество оформления; наличие «внешних» отзывов; анализ полезности портфолио для самого студента.

В последнее время среди преподавателей приобрел популярность *метод кейсового обучения* (изучения конкретных ситуаций).

В рамках кейсового метода студентам обычно предлагаются конкретные ситуации, в которых описана история отдельного человека (или учреждения), сталкивающегося с решением какой-либо проблемы. Кейс (ситуация) – совокупность условий и обязательств, описывающих совершенно конкретно реальную обстановку в учреждении в рассматриваемый период. Ситуация предусматривает наличие управленческой проблемы и обычно включает информацию о целях и деятельности организации.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности студентов.

Цель преподавателя – на основе конкретной ситуации помочь студентам провести анализ фактов и проблем, а затем рассмотреть возможные решения и последствия выбранных действий.

Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Метод анализа конкретных ситуаций (кейсовый метод) включает обучение действием, развитие навыков анализа, принятия решений, устной коммуникации и групповой работы. Студенты учатся справляться со спонтанно возникающими проблемами реальной жизни. Таким образом, кейсовый метод – это репетиция реальных жизненных ситуаций.

Различают следующие *виды ситуаций*: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы.

Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя студентам может быть позволено сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация уже перейдет в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные умения студентов в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт.

Ситуация-оценка выдвигает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. Проводится как бы критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события. Позиция слушателей – они, как бы, сторонние наблюдатели.

Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Студенты являются действующими лицами, пытающиеся найти решение или прийти к выводу о его невозможности. Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение студентов к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Однако основная цель этого метода – развивать аналитические способности студентов, способствовать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях. Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого – наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного решения проблемы.

Задача преподавателя состоит в подборе соответствующего реального материала, а студенты должны предложить решение поставленной проблемы

и получить реакцию окружающих (других студентов и преподавателя) на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении студентов отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех студентов группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Подготовка и обучение на основе кейс-метода

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3. Принимает решение или участвует в его принятии.
После занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составляет письменный отчет о занятии по данной теме

Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Методологически кейс-метод принципиально отличается от аналогичного содержания обучения, которое не использует кейс-метод. Это различие проявляется, прежде всего, на уровне применяемых дидактических принципов. Кейс-метод опирается на совокупность определенных дидактических принципов.

1. Индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий.

2. Максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения).

3. Обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется).

4. Минимально необходимый объем теоретического материала, что позволяет студентам концентрироваться лишь на основных положениях.

5. Обеспечение доступности преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему.

6. Формирование у студентов умения работать с информацией.

7. Акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента.

Наблюдается специфика кейс-метода и с точки зрения тех *методов*, на которые он опирается.

Основные методы, которые интегрированы в кейс-стади, представлены в табл. 2.

Таблица 2. Методическая база кейс-стади

Метод, интегрированный в кейс-стади	Характеристика роли метода в кейс-стади
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования
Методы описания	Создание описания ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговой штурм»	Генерирование идей относительно разрешения проблем, описанных в ситуации
Дискуссия	Обмен мнениями по поводу проблемы и путей ее решения

Компетенции, которые студенты приобретают в процессе кейс-стади:

- умение оценить ситуацию;
- умение выбрать и организовать ключевую информацию;
- умение определять проблемы и возможности;
- умение прогнозировать пути развития ситуации;
- умение взаимодействовать с другими управляющими;
- умение принимать решения в условиях неопределенности;
- умение уметь критиковать;
- умение конструктивно реагировать на критику.

При разработке кейса следует учитывать уровень сложности заданий и ситуаций, и соблюдать строгое соответствие между уровнем сложности кейса и уровнем подготовленности студентов.

Выделяют четыре *типа кейсов*:

1. Наиболее простые учебные кейсы, содержащие вопросы, близкие к формулировкам учебника. Язык написания кейса, представление материала в максимальной степени должны совпадать с терминами, понятиями, определениями, даваемыми в теоретической части учебных занятий.

2. Кейсы второго уровня не должны содержать постановок вопросов. Студенты должны сами выявить и поставить проблемные вопросы на основе анализа представленного материала.

3. Кейсы третьего уровня требуют, чтобы на основе проблемных вопросов деятельности учреждения, поставленные студентами, были проанализированы концептуальные проблемы реализации потенциала развития учреждения, что требует привлечения дополнительной внешней и внутренней информации. Этот уровень предполагает не только правильную формулировку проблемы, но и поиск наиболее эффективных путей её решения.

4. Кейсы четвертого уровня предполагают формулировку концептуальных предпосылок развития учреждения. Стимулируют к нахождению новых стратегий и путей его развития, новых методов оценки качества и т. д. Ситуация в таком кейсе может не содержать части информации. Определение потребности в такой информации и самостоятельное её нахождение является частью задания.

Кроме того, представляется целесообразным разделить кейсы по их временной направленности на *исторические (классические) и текущие кейсы*.

Исторические кейсы описывают проблемные ситуации, которые в действительности произошли и получили практическое разрешение. Как правило, в этом случае уже существует готовое верное решение (или несколько вариантов решения). Такие кейсы носят учебный характер, позволяя обучающимся развивать необходимые навыки в одной или нескольких областях знаний.

Текущие кейсы описывают ситуации, которые происходят в учреждениях образования в настоящее время и требуют разрешения. Такие кейсы имеют практическую направленность.

Некоторые специалисты выделяют пять ключевых критериев, по которым можно отличить кейс от другого учебного материала:

1. Источник. Источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в определенную ситуацию, требующую решения.

2. Процесс отбора. При отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает кейс, иначе он потеряет интерес, так как будет казаться нереальным.

3. Содержание. Содержание кейса должно отражать учебные цели. Кейс может быть коротким или длинным, может излагаться конкретно или обобщенно. Следует избегать чрезмерно насыщенной информации или информации, напрямую не относящейся к рассматриваемой теме. В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения.

4. Проверка в аудитории. Проверка в аудитории – это апробация нового кейса или оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался, но для других групп студентов (другой специальности, другого курса или УВО, другой программы обучения). Изучение реакции на кейс необходимо для получения максимального учебного результата.

5. Процесс устаревания. Большинство кейсов постепенно устаревают, поскольку новая ситуация требует новых подходов. Кейсы, основанные на истории, хорошо слушаются, но работа с ними происходит неактивно, поскольку «это было уже давно». Проблемы, рассмотренные в кейсе, даже исторического характера, должны быть актуальны для сегодняшнего дня.

Таким образом, кейс-стади представляет собой процесс с выделением таких его главных составляющих, как «обсуждения», «дискуссии». Традиция использования кейс-стади в обучении исходит из принципа «движение к истине важнее, чем сама истина».

Организация обучения на основе кейс-стади включает в себя следующие процедуры.

1. Объявление темы. Кейс-стади может предполагать предварительную подготовку к выполнению кейса со стороны студентов. В этом случае дата, тема кейс-стади и соответствующее задание на подготовку даются заранее, как минимум за неделю до предполагаемой даты проведения кейс-стади.

2. Формирование рабочих групп для выполнения кейс-стади. Состав и величина рабочей группы зависят от сложности задания, целей кейс-стади, времени на выполнения кейса и т.п. Возможны ситуации, когда рабочие группы не выделяются, а обсуждение кейса является общегрупповым, охватывающим всех студентов. Кроме того, возможна индивидуальная работа над кейсом. Если формируются рабочие группы, то в каждой группе выбирается лидер (модератор), отвечающий за проведение кейса.

3. Выдача заданий и обсуждение целей и задач кейса.

4. В ходе работы над кейсом преподаватель выполняет координирующие функции, выступая, если это необходимо, консультантом по организационным вопросам.

Студентам в ходе выполнения кейса можно использовать следующие методы группового обсуждения: мозговой штурм; морфологический анализ; синектический анализ.

Правила мозгового штурма:

– любая возникшая идея, неважно насколько она осуществима, должна быть выслушана;

- любой может высказать одну или несколько идей одновременно, чтобы не заблокировать свою фантазию;
- остальные члены группы должны воздерживаться от критики в адрес автора идеи;
- после того, как идеи высказали все члены группы, происходит их последовательное обсуждение и выработка общего решения;
- член группы, несогласный с общим решением, имеет право выступить с особым мнением на этапе защиты темы.

Правила морфологического анализа:

- рассматриваемую проблему необходимо разложить на ряд системных элементов;
- элементы, выделенные для анализа, распределяются между участниками обсуждения;
- предлагаемые поэлементные решения состыковываются в единую логическую цепочку или представляются в виде матрицы решений;
- обсуждается в целом предлагаемое решение проблемы, а в случае необходимости выбора из альтернативы или ранжирования, используется метод парного сравнения;
- согласованное решение с учетом возможных корректировок представляется для обсуждения по окончании работы над темой занятий.

Правила синектического анализа:

- модератор подгруппы представляет проблему;
- проблема анализируется с использованием мозговой атаки либо морфологического метода;
- делается попытка привлечь к рассмотрению данной темы известные аналоги и вспомнить, каким образом решались там похожие проблемы;
- известные решения проецируются на решение поставленной цели;
- окончательно формулируется мнение подгруппы для доклада результатов по итогам работы над темой.

В процессе обсуждения проблемы модератор должен определить технику работы своей подгруппы. Например, будет ли фиксировать идеи, мысли, соображения каждый участник, или это будет записывать кто-либо один из членов подгруппы (может быть сам модератор)? Также необходимо продумать технику принятия решения, если имеется несколько вариантов. Например, методом прямого простого голосования, методом взвешенного голосования (каждому члену подгруппы присваивается вес – баллы для голосования), методом парных сравнений и т.д. В некоторых случаях модератор может взять на себя ответственность за принимаемые решения. При работе в подгруппе (команде) каждому участнику рекомендуется придерживаться следующих правил:

- активно принимать участие в высказывании идей и обсуждении;
- терпимо относиться к мнениям других участников;
- не прерывать говорящего, давать ему возможность полностью высказаться;
- не повторяться вслух;

- не манипулировать неточными или неверными сведениями;
- помнить, что каждый участник имеет равные права;
- не навязывать своего мнения другим;
- четко формулировать свое окончательное мнение (устно или письменно).

Возможны следующие формы представления результатов выполнения кейса: устная презентация или выступления в ходе обсуждения; письменный отчет; компьютерная презентация.

Оценка результатов выполнения кейса базируется на трех элементах:

1. Мнение преподавателя о результате работы.
2. Самооценка студентов (если предусмотрена данная форма итогового контроля, студенты должны получить анкету или опросный лист для самооценки).
3. Оценка студентами выступлений и презентаций других участников кейс-стади (в этом случае студентам выдается оценочный лист).

Также в практике преподавания ряда учебных дисциплин получили широкое распространение кейсы, выполняемые студентами индивидуально, обычно в ходе самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины. Такие кейсы, как правило, имеют многогранный характер, позволяющий студентам применить и закрепить знания и навыки, приобретение которых является целью преподавания учебной дисциплины. Оценка за выполнение таких кейсов может служить базой для оценки за учебную дисциплину либо для промежуточной оценки результатов ее изучения.

В БГПУ используется рейтинговая система оценки компетенций обучающихся, которая организуется на основе Положения о рейтинговой системе оценки компетенций обучающихся (утв. Приказом ректора БГПУ от 29.07.2021 № 81). Рейтинговая система представляет собой комплекс мероприятий, обеспечивающих текущий контроль обучающихся в рамках изучения конкретной учебной дисциплины и позволяющих при проведении текущей аттестации выставлять итоговую отметку, объективно отражающую уровень приобретенных обучающимися компетенций.

Цели рейтинговой системы: повышение качества обучения за счет непрерывного мониторинга образовательного процесса, активизации работы профессорско-преподавательского состава по совершенствованию методов обучения и контроля; повышение мотивации обучающихся к постоянной системной самостоятельной работе в процессе освоения учебной дисциплины на протяжении всего семестра; повышение объективности итоговой отметки по учебной дисциплине с учетом результатов работы обучающихся в течение семестра.

Тема 6. Личностно-ориентированные технологии обучения

Проблемное поле:

1. Личностно-ориентированные технологии как воплощение гуманистической философии.
2. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе. Основные теоретические положения этих технологий. Социально-психологические условия использования личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе учреждений высшего образования.
3. Обучение в сотрудничестве.
4. Разноуровневое обучение.
5. Диалоговые технологии. Формы реализации диалоговых технологий: дискуссия, круглый стол.
6. Требования к проведению дискуссии. Факторы, определяющие эффективность использования дискуссии. Стадии развития дискуссии: ориентация, оценка, консолидация. Итоги дискуссии.
7. Особенности проведения круглого стола. Требования к ведущему и выступающим. Итоги круглого стола.
8. Требования к проведению дебатов. Методика проведения дебатов.

Личностно-ориентированная технология представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Фундаментальная идея состоит *в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению.*

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность человека, ее самобытность, самоценность. Но сделать это можно только тогда, когда педагог сумеет сначала раскрыть субъектный опыт, а затем согласовать его с содержанием образования. Если традиционная философия образования, а вслед за ней и педагогика описывает социально-педагогические модели развития личности в виде извне задаваемых образцов, эталонов познавательной деятельности, то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого обучающегося, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация обучающимся заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» человека, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития.

Признание студента субъектом образовательного процесса, главной действующей фигурой в образовательном процессе и есть суть личностно-ориентированной педагогики. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает:

- признание обучающегося основным субъектом процесса обучения;

- определение цели проектирования – в общем виде это: развитие индивидуальных способностей обучающегося;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления субъектного опыта студента, его направленного развития в процессе обучения.

Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (преподавателей, студентов, администрации учреждения образования). Необходимы также особые процедуры отслеживания характера и направленности развития студента; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития человека (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития человека в сравнении с самим собой, а не с другим). В соответствии с личностно-ориентированным подходом образовательный процесс рассматривается как развивающий, а обучение и воспитание являются средствами развития человека в соответствии с его запросами и социально обусловленными целями. При этом выделяются:

- социальная функция – обучение призвано развивать личность, отвечающую запросам общества, перспективам его развития, способную адаптироваться и плодотворно трудиться;
- личностно-развивающая функция – обучение призвано развивать способности человека к саморегуляции, саморазвитию и самореализации, формировать его духовную сущность (идеалы, ценности, познавательные способности), создавать условия для нравственного становления, развивать социальные свойства личности,
- здоровьесберегающая функция – образование должно обеспечивать развитие человека во всех его проявлениях: его природные биологические особенности (физическое здоровье), психические особенности (способность мыслить, чувствовать, действовать), нравственное здоровье (способность взаимодействовать и оценивать результаты деятельности, строить взаимоотношения на основе нравственных ценностей);
- функция социальной защиты – образование должно обеспечить человеку возможность пережить различные жизненные катаклизмы, быть социально и профессионально мобильным;
- функция трансляции культуры и ее творческого развития – формировать свойства человека как субъекта культуры и деятельности (свободу, духовность, творчество).

При таком подходе образование должно обеспечить удовлетворение образовательных, культурных и жизненных потребностей личности, создавать условия для развития индивидуальности и возможности самореализации. Это краткая характеристика личностно-ориентированного подхода к образовательному процессу.

Основная установка педагога – не на познание предмета, а на общение, взаимопонимание с обучающимися, на их «освобождение» для творчества.

К личностно-ориентированным технологиям обучения относятся: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение и др.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не что-то выполнять вместе.

Р. Джонсон и Д. Джонсон выделяют следующие основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы: 1) взаимозависимость членов группы; 2) личная ответственность каждого члена группы за собственный успех и успехи своих товарищей; 3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность обучающихся в группе; 4) социализация деятельности обучающихся в группах; 5) общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы. Каждый из указанных аспектов необходим для плодотворной работы группы. Главное, следует структурировать деятельность обучающихся таким образом, чтобы они были вовлечены в активную совместную работу с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия.

Сочетание теоретических знаний и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности обучающихся нашли эффективное воплощение в *методе проектов*. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема – то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. Чаще всего темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для повседневной жизни и вместе с тем требующему привлечение знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Результаты выполненных проектов должны быть оформлены: доклад, альбом, видеофильм и пр.

Важно помнить, что проект – это совместное решение, исследование определенной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация.

Реформирование образования направлено на изменение характера отношения к развитию личности: деятельность личности детерминируется внутренними условиями, мировоззрением, установками, всем характером потребностно-мотивационной сферы.

Переход к становлению нового типа обучения невозможен без переосмысления гуманистических подходов в образовании, современных концепций личностно-ориентированного обучения.

Поэтому в связи с изменением цели образования возникает необходимость комплексного рассмотрения проблемы личностно-ориентированного обучения.

Среди особенностей личностно-ориентированного обучения на современном этапе выделяют следующие:

- личностно-ориентированное обучение во главу угла ставит самобытность обучаемого, его самооценку, субъективность процесса обучения;

- личностно-ориентированное обучение – это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта;

- сущность личностно-ориентированного обучения в технологическом аспекте раскрывается через создание условий для активизации личностных функций на основе личностного опыта переживания субъекта учения;

- в качестве единицы понимания и проектирования обучения в рамках личностно-ориентированного обучения рассматривается учебная ситуация;

- критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития (опыт выполнения специфических личностных функций – избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.).

Анализ теоретических подходов к личностно-ориентированному обучению позволяет констатировать следующее:

- гуманизм в образовании – это стержень всей классической педагогики;

- личностно-ориентированное обучение следует рассматривать как новый, очередной этап развития гуманистической мысли в педагогике;

- личностно-ориентированное обучение рассматривается как специфическая педагогическая деятельность по созданию обучающимся оптимальных условий для развития их способностей, формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации, для развития их духовного начала.

Являясь обобщением мировой гуманистической мысли, оно воплощает следующие идеи и принципы:

- идею развития личности, или личностной направленности воспитания и образования;

- общечеловеческие принципы гуманизма;

- идею демократизации педагогических отношений;

- углубление индивидуального подхода;

- принцип природосообразности обучения и воспитания;

- идею активизации и использования внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

Авторы современных концепций личностно-ориентированного обучения придерживаются различных точек зрения на данную проблему. Однако можно отметить, что, несмотря на неоднозначность их трактовок, главным критерием того, что образование ориентировано на личность, является признание обучаемого субъектом учебной деятельности и общения.

Личностно-ориентированное образование рассматривается как альтернатива традиционному когнитивно-ориентированному («знаниевому») и понимается как новый особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия обучающихся и педагогов, при котором созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации. Ядром этой системы провозглашается личность обучающегося.

В психологии профессионального образования широко применяются термины «самоинструкция», «самоуправление», «саморазвитие», «собственная активность» и т. д., что свидетельствует об утверждении личностно-ориентированных технологий обучения. Их объединяет то, что субъект образования сам инициирует и организует процесс своего учения. Системообразующим фактором новой парадигмы образования является личность обучающегося.

Основными теоретическими положениями личностно-ориентированного профессионального образования стали следующие:

- развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Это положение предполагает активность субъекта в процессе обучения;
- возрастает значение соблюдения требований образовательных стандартов;
- залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса является творческая индивидуальность педагога; нормой становятся авторские педагогические технологии; обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности преподавателей и обучающихся;
- принципиально важным является положение о том, что личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса.

Личностно-ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, саморазвития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход в высшем образовании означает:

- создание условий для развития всех участников образовательного процесса: студентов, педагогических работников;
- создание внешних побуждений социального профессионального развития субъектов образовательного процесса; акцентирование внимания на развитии профессионально важных качеств личности;
- внедрение в образовательный процесс современных педагогических и психологических технологий развития личности; создание ситуации успеха у обучающихся;

- обеспечение мониторинга профессионального развития всех субъектов образования;
- развитие вариативного образования, направленного на саморазвитие личности обучающегося;
- организация развивающей образовательно-пространственной среды.

Личностно-ориентированное содержание образования предусматривает переход к формированию вариативного содержания образования, что предоставит личности веер разнообразных специальностей в рамках одного профессионального поля.

Акценты смещаются на самостоятельное учение.

Личностно-ориентированное содержание образования помимо информационно-справочного, бесспорного учебного материала должно включать проблемные тексты, противоречивые сведения, неопределенные ситуации. Важно, чтобы учебный материал помогал самообразованию: содержал указания, рекомендации, комментарии, смысловые таблицы, диаграммы, обеспечивающие самостоятельное понимание и усвоение содержания образования.

Существенно меняется позиция педагога. Роль преподавателя постепенно трансформируется в роль консультанта, наставника. Важной особенностью личностно-ориентированного образования станет отказ от традиционной методики обучения, имеющей рецептурный характер. Акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление, самоконтроль и собственную активность обучающихся.

Что касается диагностического отслеживания образовательного процесса и внесения коррективов в образовательный процесс, то здесь можно отметить следующее. Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к следующим группам:

- наблюдение за изменениями профессионального развития под влиянием образовательного процесса и отыскание смысла в происходящих явлениях;
- метод тестовых ситуаций, предполагающий прерывание учебных действий обучающихся, задавание уточняющих вопросов, дозирование помощи в учении и др.;
- опросные методы, позволяющие получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные, специально подобранные вопросы;
- анализ результатов учебно-профессиональной деятельности, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучающихся;
- тестирование – один из объективных методов сбора данных об уровне развития образовательных процессов и степени выраженности уровня развития субъектов образования.

Утверждение личностно-ориентированных технологий в высшем образовании во многом зависит от подготовленности педагогов к этому

инновационному процессу. Речь идет не об усвоении нового материала, а о перестройке познавательных способностей педагогов.

Следует создать ситуации, разрешая которые педагоги перестраивали бы сложившиеся способы учебно-познавательной деятельности. Важными формами переориентации являются различные проблемные семинары, тренинги и диагностика профессионально значимых характеристик педагога.

Реализация личностно-ориентированного образования в высшей школе зависит от многих факторов: личности педагогов и их профессиональной позиции, содержания образования и его учебно-методического обеспечения, технологии и организации образовательно-пространственной среды, контроля и оценки образовательных технологий, диагностики и коррекции профессионального развития обучающихся. Внедрение этого инновационного вида образования – личностно-ориентированного – станет важным фактором обновления профессионального образования, приведения его в соответствие с современными требованиями.

Инновационное понимание познания и постижения сущности «вещей, людей и отношений» рассматривается как непрекращающийся диалог человека с природой, социумом, самим собой. Это ведет к необходимости переосмысления сущности процесса образования. В традиционной образовательной парадигме «незнающего и ошибающегося» студента учит «знающий и обладающий истиной» преподаватель. Данная модель в известном смысле *не соответствует новой социокультурной ситуации, характеризующейся основательными сомнениями общепризнанного*. В связи с этим в учреждении высшего образования явно устаревшим выглядит процесс передачи установленного, необходимого сегодня наличного знания в монологе преподавателя, обращенного к студентам.

Педагог должен овладеть диалогом не только как формой и методом, но и как сутью, т. е. потребностью продвижения к новым знаниям и способностью межсубъектно взаимодействовать со студентами.

Принципиальная инновационная установка диалога в образовании – установка на знание как сомнение.

Процесс образования для личности – это движение от незнания к знанию, а процесс самообразования – движение от знания к незнанию, сомнению, новому знанию.

Диалоговое образование межсубъектно-центрично, индивидуальные усилия преподавателя и студентов конкретно соотнесены. Именно в диалоге студенты учатся формулировать вопросы, ставить уникальные личностные задачи, обнаруживать скрытую диалогичность высказываний.

Самое трудное для педагога – отстранить от студента уровень его актуальной информированности, образованности; обнаружить его незнание как возможность решения проблемы по-иному, по-новому.

Не следует подменять диалоговое обучение проблемным. В проблемном обучении знания не передаются в готовом виде, а приобретаются в самостоятельной, познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Здесь речь идет об уже установленном,

существующем, не подвергающемся сомнению знанию, а результативностью в проблемном обучении является проверка правильности решения.

В рамках проблемной ситуации диалог как бы искусственно моделируется с целью активизации познавательной деятельности. При этом педагогу заранее в познавательном и социальном плане известен правильный ответ, потому что учебная проблема не является проблемой для преподавателя.

Несмотря на то, что ход проблемного обучения может оживляться, иницироваться, усложняться различными незапланированными, спонтанными реакциями, мнениями обучающихся, на окончательное решение проблемы все это повлиять не может.

В диалоговом обучении этот конечный результат предварительно найденного решения делается невозможным, поскольку он неясен. Здесь важно не движение к известному результату, а совместный поиск этого результата. В этом движении к результату равны и взаимно необходимы друг другу и преподаватель, и студент. Равенство в диалоге – это, прежде всего, равенство в стремлении и праве участвовать в поиске истины, готовность приобщиться к другой точке зрения; свобода и ответственность за свои мысли, действия и решения.

Организация диалога требует особой подготовленности и преподавателя, и студента. Главным мотивом студента является бескорыстный устойчивый познавательный интерес, достаточно развитый интеллект, стремление к креативности мышления. Более сложной видится проблема преподавателя, который должен быть разносторонне образованным, владеть исследовательской культурой, ориентироваться в полисубъектном образовательном пространстве. Но главное то, что он должен оставаться «вечным учеником», человеком с обостренным чувством несовершенства, недостаточности имеющегося знания, умеющим и готовым слушать и воспринимать другую позицию, иную точку зрения любого человека. Профессиональное умение преподавателя информировать студентов об общепринятых бесспорных знаниях с необходимостью сочетается у преподавателя-диалогиста со способностью усомниться в этих знаниях и «войти в зону поиска». В процессе диалога существенно меняется позиция педагога: из носителя конечного, достигнутого знания он становится посредником между студентом, проблемой и миром культуры.

В ходе диалога преподаватель находится рядом, вместе со студентами. В подлинном диалоге противоречия и конфликты снимаются не потому, что кто-то из его участников непринципиален или отказывается от своей точки зрения, а потому, что каждый, не отрицая собственной позиции, учится идти навстречу друг другу, расширяя собственное понимание проблемы за счет правоты другого. Таким образом, происходит не «бесперывное шатание» из одной крайности в другую, не вынужденная переориентация мнений, а постепенное расширение собственной позиции каждого.

Постижение педагогом инновационной сущности диалога, осознание сложностей решения проблем диалогового образования взаимосвязано с

решением проблем диалога в общественных отношениях. В современной реальности диалоговое обучение пока остается инновационным вариантом системы образования, причем необходимым и возможным для индивидуализированного, подлинного творческого образования личности. Формирование способов самостоятельной деятельности обучающихся органично связано с организацией целостных форм образовательной деятельности, составляющих, по сути, не фрагменты занятия, а занятие в целом. Таковы возможности реализации целостной деятельности на занятиях-конференциях, занятиях-семинарах, занятиях-диспутах, занятиях-защитах творческих работ, занятиях-исследованиях и других занятиях диалогической направленности.

Отношение педагогов к организации деятельности в данных формах весьма неоднозначно. Отдельные педагоги выражают приверженность и имеют определенный опыт по проведению целостных по форме занятий. Вместе с этим они отмечают повышенную для себя сложность такой работы, особенно на подготовительном этапе. Способность задавать вопросы – не просто умение. Это сложный комплекс интеллектуальных и психологических способностей, требующих мобильного владения речью, умения отличать искренние ответы от явно формальных, владения невербальными и паралингвистическими обращениями, проявления участливого гуманного отношения к человеку, оказавшемуся во власти вопроса. В настоящее время подлинный успех, например, телевизионных передач, основанных на диалоге, полностью зависит от искусства ведущего задавать вопросы. Однако, что касается педагогики, то обнаруживается массовая неспособность к ведению диалогических занятий, бесед; к введению диалоговых ситуаций и технологий в процесс образования. Как подчеркивается многими исследователями, основная причина состоит в традиционной авторитарности и императивности отечественной педагогики, а также преобладании модели педагогических отношений с жесткой дифференциацией передающего и получающего информацию.

Диалоговые технологии межсубъектно динамичны, полифоничны, так как дают возможность учесть всю совокупность состояний, мнений, позиций, субъектов. Образовательный процесс является системой, изначально предназначенной для человека и существующей ради человека. В такой ориентации сущность образования личности имманентно-гуманитарна, а технологии диалогически незавершены. В этой образовательной парадигме новые знания, способы, технологии не могут монологически передаваться от поколения к поколению как наличная вещь, готовые знания, а могут как вырабатываться в межсубъектном взаимодействии, так и добываться, и присваиваться посредством собственной диалогической активности человека. Смысл диалоговых технологий заключается в преодолении бесспорно установленной точки зрения монологически заданных форм и методов в деятельности педагога.

Аргументирование по своей природе является диалогом. Диалогом называют обычно взаимодействие (обмен практическими аргументами) между двумя или несколькими партнерами.

Типы диалогов выделяются на основе использования определенных правил. Каждый тип диалога можно рассматривать с точки зрения структуры, механизма обмена доводами и того типа противоречия, которое возникает и развивается в данном диалоге.

Конструктивный неантагонистический диалог. В таком типе диалога практически не возникает конфликтных ситуаций. Каждый партнер стремится доказать истинность максимально большего числа своих аргументов, не затрагивая области аргументации противника. Аргументация представляет собой построение цепочки последовательности аргументов, в которой каждый последующий аргумент следует из предыдущего. По сути, такой диалог есть совокупность монологов. Диалог подобного типа можно трактовать как конструктивный, поскольку он не связан целью разрушения позиции партнера. Можно даже сказать, что такой тип диалога основан на некоторой форме сотрудничества, связанной с принятием общей области аргументации. Вместе с тем подобный диалог не представляет собой коллективной деятельности, так как складывается из двух и более монологов. Данная модель диалога дает определенное понимание механизма обмена доводами в диспуте, дебатах и прениях. В данных видах аргументирования все участники высказываются относительно некоторого общего положения, тезиса или множества тезисов. При этом каждый из выступающих ограничен тем, что аргументы, предъявленные до него, служить основанием его собственного доказательства уже не могут.

Коллективный (кооперативный) диалог. Он обнаруживает некоторые новые качества. Это, прежде всего, коллективный характер обмена доводами. Перекрестная взаимообусловленность аргументации делает такой диалог более богатым по выразительным возможностям. Аналогом данного диалога может быть и игра, и научная дискуссия, и сложные формы взаимодействия.

Умеренно конфликтный диалог. Его конфликтность обусловлена тем, что у соперников возникают различные отношения к сложившейся в ходе диалога ситуации. Если более точно – одного из партнеров складывающаяся ситуация может полностью устраивать, и поэтому он будет неуклонно проводить стратегию по ее реализации, второго же партнера данная ситуация может не удовлетворять, в результате чего он может препятствовать ее возникновению в ходе диалога. Ситуация в диалоге – это система, сложившаяся в результате предъявления обеими сторонами различных аргументов, а также система, которая возникает как следствие из названных аргументов. В этом отношении ситуация предстает в виде реализованных, предъявленных и, образно говоря, вышедших из-под контроля аргументов. Именно они составляют объективную данность диалога, его «окружающую среду». Противоречие, возникающее в данном типе диалога, можно назвать противоречием системы аргументации и «окружающей среды». Примером подобного рода взаимодействия может послужить научная дискуссия.

Конфликтно-антагонистический диалог. Взаимодействие на основе данного диалога имеет деструктивный, конфликтный характер. Модель такого диалога подходит для прояснения понятия спора и полемики. Основное противоречие диалога заложено в правиле, предписывающем разрушать каждый предыдущий собственному ходу аргумент противника. Замкнутый конфликтно-антагонистический диалог. Это разновидность спора, когда каждая сторона даже не рассматривает противную сторону как полноправного субъекта аргументации. Отрицание довода оппонента осуществляется лишь по тому основанию, что это довод противника, это модель спора. Практика данной модели исключает компромисс.

Открытый конфликтно-антагонистический диалог. Он дает возможность дополнить непримиримый конфликт кооперацией в использовании аргументов из общей области аргументации. Такая схема содержит в себе возможность соглашения, компромисса относительно средств. Аналогом подобного диалога может служить полемика. Она имеет более гибкую, чем спор, тактику, но в принципе характеризует непримиримые формы противоборства.

Становится все более очевидным, что преодоление догматизма во многом есть преодоление монологичности во взаимодействии людей. В ходе диалогической беседы информации производится значительно больше, чем при произнесении отдельных безапелляционных монологов. Облекая монологическое сообщение в форму вопросов, вступая в паритетный диалог, можно воспользоваться опытом другого в оценке и развитии своих предлагаемых идей. Умение задавать вопросы – существенная часть общей стратегии ведения переговоров, которая пронизывает жизнь людей – от собственной семьи до международных форумов. По высшим этическим критериям, диалог в духовной практике человечества – не средство, а цель, поскольку «быть – значит общаться диалогически».

Рассмотрим некоторые формы занятий, которые в диалогической форме позволяют приобретать новое знание.

Спор – конфликтный способ обсуждения, в котором процедура обсуждения сводится к опровержению заявлений оппонента и доказательству (часто любой ценой) своих заявлений. Вся тактика игры в фабуле спора сводится к борьбе, а ролевое участие минимизируется тем, что все участники, по сути, в разной степени непримиримы. Спор – это борьба мнений. Свою позитивную роль он выполняет тогда, когда нужно выявить позицию, сформулировать свое мнение. Но все-таки негативных характеристик спора значительно больше: это и неуправляемость, и неорганизованность, и постоянное соскальзывание в область взаимных упреков и обмена нелояльными приемами.

Дискуссия как вариант обсуждения спорного положения не сводима к спору. Признаки дискуссии связаны с организованностью, упорядоченностью, коллективной деятельностью по прояснению истинности каждого тезиса. Участники дискуссии стремятся не просто победить, а максимально всесторонне обсудить достоинства и недостатки всех

предложенных версий разрешения спорного положения, причем независимо от того, кому эта версия принадлежит. Ими движет общая цель найти согласованное решение, которое, во-первых, всех устраивает и, во-вторых, является максимально адекватным предложенным версиям. Целью дискуссии выступает прояснение меры истинности и меры ложности каждого из выдвинутых тезисов. Дискуссия может рассматриваться как совместная творческая форма познавательной деятельности.

Полемика. Если дискуссия тяготеет к формированию общего мнения, к компромиссу, то полемика как вариант развития обсуждения спорного положения имеет другие черты. Полемика отличается конфликтом, борьбой мнений, дорастающей до противоречия, до прояснения принципиальной несводимости позиций, конфронтации. В полемике средствами борьбы служат мнения, доведенные до основания позиций, здесь речь идет о принципах. Можно сказать, что полемика представляет собой спор о сущности противоречащих друг другу оснований. В споре борьба мнений заключается в утверждении собственного тезиса и опровержении тезиса противника. Полемика – это отрицание другого сорта: в нем имеет место сохранение положительных моментов противоположной стороны, а не только поверхностное опровержение и отбрасывание. Полемику роднит с дискуссией то, что она обычно протекает в организованных формах.

Можно выделить несколько разновидностей обсуждения. Это круглый стол, мозговой штурм и командная деловая игра.

Цель *круглого стола* определяется следующим образом: требуется разобраться в идеях и мнениях относительно обсуждаемой проблемы или спорного положения.

Мозговой штурм, в отличие от круглого стола, – это беспорядочное обсуждение. В нем приоритет отдается сумасшедшим идеям. В этой модели обсуждения борьба идет по принципу «новое – старое».

В *командной деловой игре* идеи обретают форму проектов и не только эту форму. Они приобретают своих сторонников и противников. По сути, деловая игра – это первая практическая апробация идей. Можно согласиться с тем, что диалоговые технологии межсубъектно динамичны, полифоничны, так как дают возможность учесть всю совокупность состояний, мнений, позиций субъектов.

Дискуссия представляет собой аргументированное обсуждение какого-либо проблемного вопроса. В соответствии с распространенной классификацией аргументации, различают четыре разновидности дискуссии:

- аподиктическая дискуссия – дискуссия с целью достижения истины и предполагающая неизменное соблюдение логических правил вывода;
- диалектическая дискуссия – дискуссия, которая претендует лишь на достижение правдоподобия и предполагает относительность истины;
- эристическая дискуссия – дискуссия с целью склонить оппонента к своему мнению;

- софистическая дискуссия (софистический спор) – дискуссия с целью победить любым путем, в том числе с использованием логических уловок, софизмов, введения собеседника в заблуждение и т. д.

В педагогической практике дискуссия (особенно первые три вида) часто рассматривается как метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, теоретической или практической проблемы. Это динамическая диалоговая форма реализации образовательного процесса, особый инструмент взаимодействия студентов между собой и с преподавателем. Правильно проведенная дискуссия в отличие от «традиционной» лекции позволяет видеть, что каждое утверждение может быть истолковано по-разному; что неизменную, казалось бы, истину можно рассмотреть с разных точек зрения, не утверждая, что она единственная и объективная. Дискуссия оживляет предмет, поскольку предполагает при аргументации обращение не только к теории, но и к повседневному опыту, собственным примерам из жизни, актуальным случаям.

Дискуссия является важнейшим инструментом формирования одной из ключевых компетентностей – коммуникативной. Коммуникативная компетентность представляет собой способность ставить и решать определенные типы интеракционных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию взаимодействия, учитывать намерения и способы коммуникации другого человека, выбирать адекватные стратегии аргументации, оценивать успешность реплик, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения и т. д.

Дискуссии по некоторым темам невозможны без привлечения приглашенных ученых-исследователей или специалистов-практиков – в особенности, когда для изучения того или иного вопроса в рамках учебной дисциплины необходимы определенные специальные углубленные знания и требуется экспертная оценка специалиста. Приглашение на отдельные лекционные и семинарские занятия так называемых «внешних преподавателей» используется во многих УВО и реализуется, в основном, в трех следующих формах.

1. В начале занятия эксперты делают выступление и затем отвечают на дополнительные вопросы. Далее в ответ на просьбу преподавателя или студентов они дают дополнительные разъяснения, играя ведущую роль и являясь центром дискуссии.

2. Студенты, зная тему занятия, должность и сферу занятости специалиста, заранее готовят вопросы для него, а преподаватель, обработав и систематизировав их, отправляет вопросы специалисту по электронной почте. В этом случае эксперты на самом занятии делают тезисные заявления по каждому из вопросов, после чего начинается обсуждение и уточнение деталей.

3. Студенты готовят доклады по теме занятия, представляют их, получая комментарии от эксперта, преподавателя и других студентов.

Таблица 1. Навыки, приобретаемые в процессе дискуссии

<i>Этапы дискуссии</i>	<i>ключевые навыки</i>
Определение коммуникативной ситуации	Определять цель дискуссии и желаемые результаты обсуждения; структурировать группы участников, определять их ролевые доминанты, коммуникативные намерения и нормативно-ценностные приоритеты; оценивать характер аудитории и ее ожидания.
Анализ способов дискуссии	Определять коммуникативные стратегии участников дискуссии, методы ведения спора и аргументации, личные качества и позиции.
Выстраивание собственной дискуссионной стратегии	Планирование своих действий в дискуссии, определение цели участия в дискуссии, основной идеи высказываемых тезисов, подборка примеров из теории и практики; выбор способа представления материала.
Реализация дискуссии	Структурирование речи, использование техник работы с аудиторией для достижения цели выступления (обращение к опыту аудитории, смена громкости и интонации голоса и т. д.); обращение за помощью (ясная формулировка вопроса, затруднения, проблемы); поддержка контакта в ходе коммуникации, умение слушать и понимать смысл высказываний и ситуации обсуждения в целом, уточнять позицию партнеров.
Корректировка коммуникативных стратегий	Изменение способов работы с аудиторией, если они не соответствуют характеру аудитории и сложившейся в ходе выступления ситуации; переформулировка фраз, интерпретация высказываний, изменение роли и речевого поведения в ходе дискуссии; корректировка цели, задач и предмета обсуждения.
Оценка успешности достижения желаемых результатов	Рефлексия своего выступления, определение его сильных и слабых сторон относительно поставленной цели; развитие выводов по ходу обсуждения и подведение итогов всей дискуссии; оценка для себя ценности, степени значимости, результативности прошедшей дискуссии.

Несмотря на то, что все три типа занятия предполагают элементы дискуссии с участием студентов, на практике они превращаются в инвариант традиционного лекционного или семинарского занятия, на котором роль преподавателя переходит к приглашенному специалисту. Такая ситуация обуславливается как моментом исключительности (присутствие на занятии «постороннего» – относительно редкий случай) и личностью самого эксперта (преподаватели, как правило, стараются приглашать интересных людей, обладающих глубокими теоретическими и практическими знаниями и навыками, а также хорошими коммуникативными способностями), так и трудностями проведения дискуссии, к которым относятся:

– слабая мотивация современной студенческой аудитории;

– неумение задавать вопросы и непонимание необходимости их задавать;

– доминирование отдельных студентов в ходе занятия при полной пассивности большинства аудитории.

Одним из эффективных подходов к работе со сложными, рассматриваемыми в различных областях вопросами является технология проведения «круглых столов».

Под *«круглым столом»* понимается форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники высказываются в определенном порядке, первоначально – сидя за столом, имеющим круглую форму.

«Круглый стол» также понимается как коммуникативная технология, позволяющая, используя систему логически обоснованных доводов, воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии в процессе непосредственного общения.

«Круглый стол» направлен на равноправное обсуждение всеми участниками различных вопросов заявленной темы. Эта технология может использоваться самостоятельно, когда необходимо сформировать какое-либо общее мнение по важному для многих вопросу без давления и навязывания, обсудить различные аспекты актуальной проблемы и тем самым расширить представление о ней всех участников, определить важнейшие моменты комплексного подхода к этой проблеме.

«Круглый стол» может быть также частью более масштабных мероприятий: конференций, симпозиумов, форумов. В этих рамках он применяется для того, чтобы небольшая группа участников могла обсудить актуальный для них вопрос, найти новое, нестандартное решение, выработать общее мнение по спорной проблеме и представить его большинству.

В образовательном процессе задача «круглого стола» – активизировать студентов, привлечь их к разностороннему обсуждению каких-либо сложных вопросов, способствовать выработке самостоятельного мнения по различным профессионально значимым темам, развивать коммуникативные навыки и творческий потенциал.

Проведение «круглого стола» предполагает реализацию нескольких технологических стадий. Это, прежде всего, подготовительная стадия, затем дискуссионная, т.е. собственно обсуждение в рамках «круглого стола», а завершать процесс может аналитическая стадия.

Как и во всех коммуникативных технологиях, подготовительная стадия является основой успешного проведения «круглого стола».

Подготовка «круглого стола» включает в себя:

1. Содержательный аспект: определение целей мероприятия, темы дискуссии и основных направлений ее обсуждения.

Заявленными целями «круглого стола» могут быть:

- информирование участников и на основе переданной информации формирование более глубокого представления об обсуждаемом вопросе;

- знакомство участников друг с другом и различными аспектами проблемы, которые необходимо учитывать в дальнейшей совместной работе;
- интеграция разных мнений в единый комплексный подход;
- выработка новых творческих идей и решений и т. п.

Тематика «круглого стола» ничем не ограничена.

Желательно организовать обсуждение спорных вопросов с акцентом на практическую применимость результатов дискуссии. Все направления обсуждения должны быть подготовлены не только содержательно, но и организационно.

Организационный аспект подготовки.

Распределение ролей между участниками.

«Круглый стол» может иметь различную ролевую структуру в зависимости от его целей, длительности, количества и предполагаемого состава участников. Для проведения дискуссии на «круглом столе» всегда приглашается модератор. Его функции: организация дискуссии, регуляция взаимодействия, помощь участникам в формулировке и выражении мнения, в доведении своей мысли до логического конца, подведение итогов дискуссии.

Для модератора важна коммуникативная компетентность, чтобы он мог свободно обобщать мнения участников, давать обратную связь, формулировать выводы и итоги «круглого стола», облегчать переходы от одного направления обсуждения к другому, смягчать и регулировать возможные острые моменты дискуссии, предупреждать конфликты. Также для модератора важны организаторские способности и харизма, а также желательно, но не обязательно, глубокое владение тематикой обсуждения. Если в «круглом столе» участвуют специалисты, эксперты по разным аспектам обсуждаемой темы и их численность не более 12 человек, то в других ролях нет необходимости.

При количестве участников от 12 и более, а также при различных уровнях их подготовки по обсуждаемому вопросу могут быть выделены дополнительные роли:

- Помощника модератора. Его задачи: следить за соблюдением регламента при выступлениях; фиксировать основные идеи, высказанные участниками; обеспечивать всех присутствующих необходимыми для активного обсуждения и визуализации средствами (бумага, карандаши) и т. д.

- Спикеров, т. е. выступающих по отдельным аспектам темы круглого стола. Спикеры могут быть спонтанными (т.е. выступать по собственной инициативе, со своей точкой зрения, заранее не объявленной), но чаще спикеры определяются до начала дискуссии и предлагают подготовленные выступления в рамках темы. В «круглом столе» возможно также участие:

- Экспертов по отдельным аспектам темы. Эксперты могут быть независимыми и говорить от себя, а могут действовать в рамках тех аспектов темы, которые выдвигаются спикерами, комментировать и дополнять выступления.

- Экспертной комиссии, которая подведет итоги обсуждения и переведет круглый стол в аналитическую фазу.

- Зрителей, количество которых не регламентируется, однако определяется возможность их вмешательства в обсуждение. Обычно зрители могут задавать вопросы спикерам и экспертам или кратко высказывать свое мнение по теме. Количество вопросов и реплик от зрителей регулируется модератором. При использовании технологии «круглого стола» в образовательном процессе сначала роль модератора исполняет преподаватель, т.к. у него есть все необходимые компетенции для его ведения. Однако при дальнейшем применении этой технологии роль модератора может быть передана студентам, наиболее мотивированным к организации коммуникативной деятельности. В обучающих «круглых столах» желательно заранее распределять темы выступлений между спикерами и продумать систему оценки активности участия для всех присутствующих.

Организационно-техническая подготовка включает в себя:

- Определение процедуры «круглого стола». Обычно процедура включает выступление модератора, который уточняет цели и задачи встречи, вводит нормы поведения участников, уточняет последовательность выступлений и обсуждений. Затем идут выступления спикеров и собственно дискуссия и подведение итогов. Аналитическая часть может быть проведена сразу после «круглого стола», перенесена на отдельную встречу или носить виртуальный характер.

- Особенности размещения участников дискуссии. Желательно максимально приблизиться к размещению «вокруг стола», так, чтобы все участники видели друг друга и могли свободно обмениваться мнениями. Но в больших группах это не всегда возможно. Поэтому допускается не только рассаживание участников вокруг какого-либо стола (или комбинации из столов), но и классическое аудиторное расположение, когда спикер стоит перед участниками и проводит презентацию своего взгляда на тему, а модератор находится между выступающим спикером и остальными, наблюдая за реакцией и регламентируя процесс.

- Регламентацию, т.е. определение длительности «круглого стола» по времени, а, следовательно, продолжительность и количество выступлений.

- Выделение времени для дискуссии вне выступлений. Дискуссия может быть после каждого выступления. Но здесь есть риск потерять время и выслушать все мнения. Поэтому такая дискуссия проводится при спонтанных спикерах или малом числе (2–3) выступающих. Когда спикеров больше дискуссия проводится после всех выступлений.

- Уточнение основных методов и приемов работы, к которым могут относиться различные формы групповых дискуссий, включая мозговой штурм, групповое интервью, смысловое поле, ассоциативные потоки, метафорические игры и другие. В зависимости от основных методов и приемов подбирается атрибутика.

- Материальную базу или атрибутику «круглого стола». Для «круглого стола» всегда готовятся материалы для записей и визуализаций – флип-чаты или листы ватмана, фломастеры, в крайнем случае, может использоваться обычная классная доска. Но записи на отдельных листах удобнее, т.к. их можно развешивать по помещению и сохранять для анализа. Кроме того, могут потребоваться технические средства для презентаций, микрофоны, подключенные к соответствующей аудиотехнике, раздаточные материалы и т.п. Все это определяется при проработке процедуры, приемов и методов работы и обязательно учитывается при уточнении регламента встречи.

- Психологические настройки модератора и участников на эффективную работу, активность, равноправие, партнерство в обсуждении и т.п. Эти настройки отчасти отражаются в нормах и правилах поведения на «круглом столе», которые также должны быть определены заранее. Затем наступает дискуссионная стадия проведения «круглого стола». В ее рамках выделяется ряд последовательных этапов.

Контакт. Это начальный этап «круглого стола», цели которого – включение участников в совместную коммуникативную деятельность и формирование инструментов управления дискуссией у модератора. На этом этапе модератор представляется, приветствует всех участников, уточняет цели и тему «круглого стола», состав выступающих, объявляет нормы и правила поведения.

Если участников до 15 человек, и они не знакомы друг с другом, можно представить всех по очереди. Если больше, то модератор представляет спикеров перед выступлением. А остальные участники представляются сами, получив слово (задавая вопрос, высказывая мнение). Если это учебная группа, где все хорошо знакомы, то участников дискуссии можно не представлять, но все-таки желательно представлять спикеров. К нормам поведения во время «круглого стола» относятся:

- соблюдение регламента выступлений и высказываний;
- вежливость;
- активность участников;
- запрет на критику, обвинения и оскорбления;
- выполнение просьб и распоряжений модератора.

При этом учитываются принципы равноправия участников, добровольности высказывания, ответственности каждого за свои слова и поступки. Модератор оглашает нормы и принципы ведения дискуссии, спрашивает у участников согласны ли они с ними, есть ли уточнения, а затем руководит дискуссией на основе этих правил. Длительность этапа вступления в контакт — 2–15 минут.

Постановка проблемы. На этом этапе модератор обозначает основные идеи и проблемные зоны, связанные с обсуждаемой темой. Это может происходить в форме презентации, сопровождаться иллюстрациями и т.п. В конце своего выступления модератор может еще раз напомнить, к какому результату необходимо прийти участникам. Затем слово предоставляется спикерам, каждый из которых может провести свое выступление в форме

презентации. В это время модератор или его помощник фиксируют основные идеи и аргументы выступающих. Когда все выступления закончены, модератор кратко подводит итоги сказанного и предлагает перейти к обсуждению. Если заранее подготовленных спикеров не было, то сразу после выступления модератора начинается обсуждение. В зависимости от типа «круглого стола» этот этап (выступление модератора) занимает до 1/2 всего времени «круглого стола».

Обсуждение. Это ключевой этап «круглого стола», где высказываются и согласуются различные мнения по тематике, возникают идеи, предоставляются экспертные оценки. В ходе дискуссии участники могут выразить собственную точку зрения, уточнить ее, поделиться сомнениями и предположениями.

Задачи модератора – помогать участникам высказываться, регламентировать время и тональность высказываний, побуждать использовать не только вербальные, но и графические методы фиксирования информации, идей, предложений. Модератор или его помощник записывают основные идеи и противоречия, высказанные дискутирующими, и время от времени подводят промежуточные итоги выступлений. Продолжительность этапа обсуждения должна быть не менее 1/3 всего времени «круглого стола».

Подведение итогов. На данном этапе модератор формулирует итоги «круглого стола», используя все записи и визуализации. Уточняет, достигнута ли цель и что в результате получили участники. На этом этапе могут высказать члены экспертной комиссии.

Завершение. На этом этапе модератор благодарит всех участников и отмечает их вклад в общую работу. Кратко обобщает результаты и сообщает о дальнейших перспективах работы (обсуждения) темы «круглого стола». Целями этапа являются психологическое завершение дискуссии для участников и формирование готовности в дальнейшем принимать участие в подобных видах работы.

Таким образом, круглый стол может выполнять задачи обучения, расширяя информационное поле участников, позволяя им сопоставить полученные сведения по теме и прийти к комплексному взгляду на проблему. А также задачи повышения коммуникативной компетентности, формирования навыков участия и ведения групповых дискуссий, что входит в модели компетенций всех специалистов, работающих с людьми.

Особым вопросом при проведении круглых столов является использование и пропорции так называемых «базовых процессов модерации». К таким базовым процессам относятся:

- *Вербализация* – процесс коммуникации с использованием, прежде всего, вербального (словесного) канала донесения информации. Это наиболее распространенный и гибкий процесс информационного обмена, но, к сожалению, устная вербальная коммуникация характеризуется максимальным объемом потерь информации. Поэтому ее желательно дополнять другими процессами представления информации.

- *Визуализация* – процесс зрительного представления мнений, позиций, результатов отдельных обсуждений, работы микрогрупп и т.п. Использование визуализаций в процессе работы позволяет глубже понять смысл обсуждаемых вопросов, найти точки соприкосновения при различиях в терминах и эффективнее сохранить полученную информацию. Совместное использование визуализации и вербализации значительно повышает сохранность и эффективность использования информации.

- *Презентация*, которая предполагает комплексную систему передачи информации по определенной теме, задача которой сформировать у других участников представление об обсуждаемом вопросе, как в вербальной, так и в визуальной форме.

- *Обратная связь* – базовый коммуникативный процесс, представляющий собой обмен информацией между участниками круглого стола, позволяющий определить особенности восприятия презентаций, визуализаций и высказываний, корректировать эмоциональные реакции, поведение друг друга. Эффективная обратная связь повышает результативность групповой работы и способствует росту коммуникативной компетентности участников.

Все эти процессы постоянно реализуются в ходе «круглого стола» всеми участниками, а модератор (осознанно или неосознанно) определяет их приоритетность на том или ином этапе дискуссии. Четкость и обоснованность применения базовых процессов повышает эффективность «круглого стола». А особенности использования этих процессов создают индивидуальный стиль модератора. Желательно, чтобы модератор владел основными коммуникативными техниками и использовал базовые процессы осознанно. Для этого можно работать со специальной литературой и интернет-источниками, участвовать в тренингах и других видах обучения, направленных на освоение коммуникативных техник. В целом эффективность «круглого стола» как технологии обсуждения и освоения сложных тем зависит от компетентности модератора и мотивированности участников.

Дебаты – это система формализованных дискуссий на различные темы. Две команды выдвигают аргументы и контраргументы, чтобы убедить членов жюри и соперников в своей правоте и продемонстрировать свой опыт в риторике. Изучение техники проведения дебатов предоставляет возможность для их участников обогатить свой язык и приобрести коммуникативные навыки. Дебаты развивают:

- логическое и критическое мышление;
- навык в организации своих мыслей;
- навыки устной речи;
- эмпатию и терпимость к различным взглядам;
- уверенность в себе;
- способность работать в команде;
- способность концентрироваться на сути проблемы стиль публичного выступления.

Дебаты развивают у их участников навыки, необходимые для эффективного мышления.

Один из наиболее важных навыков – критическое мышление. Овладев приемами критического мышления, участник дебатов сможет:

- учитывать сильные и слабые стороны противоположных точек зрения и ставить себя на место другого,
- осознавать, что чувства ваших оппонентов являются реакцией на настоящую ситуацию,
- оценивать предел своих знаний и собственную склонность к предубеждениям и предрассудкам,
- видеть непопулярные идеи и убеждения и работать с ними,
- преодолевать неуверенность и нерешительность при публичном выступлении,
- понимать возможность оценки и знать ценности, на которых основываются суждения,
- использовать все доступные средства для решения проблемы, искать лучшее решение, а не просто добиваться своего,
- приветствовать хорошие вопросы как возможность развивать ход мысли,
- отличать наблюдения от заключений,
- отличать соответствующие вашим аргументам факты от несоответствующих,
- находить противоречия,
- оценивать последствия действий, убеждений и идей.

Применение технологии «Дебаты» в образовательном процессе способствует созданию устойчивой мотивации к учению:

- обеспечивается личностная значимость учебного материала для обучающихся;
- наличие элемента состязательности стимулирует творческую, поисковую деятельность, тщательную проработку изучаемого материала;
- позволяет эффективно решать весь комплекс задач образовательного процесса.

Достижение обозначенных целей и результатов основывается на соблюдении трех правил:

1. Уважение участников.

Не затрагивается личность участника: нельзя унижать человека за то, что он с вами не согласен. Дебаты касаются идей и их столкновений, а также того, какие идеи полезны человечеству. В столкновении идей единственным приемлемым оружием могут быть только обоснованные аргументы. Т.е. атаке подвергаются аргументы оппонентов, их рассуждения и свидетельства, но не сами оппоненты.

2. Честность.

Задача участника дебатов – быть честным в аргументах, в использовании свидетельств и в ответах в раунде перекрестных вопросов.

Иногда быть честным – значит признать то, что у вас недостаточно материала для обоснования своей позиции.

Иногда – это означает признание, что ваши логические построения ошибочны. Такие признания идут на пользу, поскольку впоследствии благодаря этой честности участник дебатов больше узнает и лучше разовьет свои способности

3. Проигравших нет.

Основное назначение дебатов – обогатить ваше образование и одновременно доставить удовольствие. Первое предназначение игры – обучение, т.е. обучение в этой игре имеет большее значение, чем победа. Участие в дебатах ради победы – неправильно выбранная цель.

Почему обучение важнее победы? Желание учиться и совершенствоваться исключает использование недозволенных приемов (если участник не использует недозволенные приемы, он проявляет свой характер и приобретает уважение окружающих). Единственная цель «победа» может привести к потере времени и отвлечь силы от самой игры, помешать ей.

Непонимание этих правил является противопоказанием для участия в дебатах.

Члены команды: спикеры, судьи, таймкипер, тренер. Команда, защищающая тему игры – утверждающая, а команда, опровергающая, – отрицающая. Судьи – решают, какая из команд оказалась более убедительной в доказательстве своей позиции. Судьи отмечают в протоколе области столкновения позиций команд, указывают сильные и слабые стороны спикеров. По желанию они могут комментировать свое решение, обосновывая его. Таймкипер – следит за соблюдением регламента и правил игры. Тренер (тьютер) – обычно преподаватель.

Суть – убедить нейтральную (третью) сторону – судей – в том, что ваши аргументы лучше, чем аргументы вашего оппонента. Несмотря на простоту сути, техника и стратегии могут быть сложными.

Основные элементы дебатов: тема, аргументация, вопросы, решения судей. Тема – формулируется в виде утверждения. Спикеры утверждающей стороны пытаются убедить судей в правильности своих позиций. Спикеры отрицающей стороны доказывают неверность позиции утверждающей стороны или указывают на недостатки в интерпретации темы и аргументации позиции спикеров утверждающей стороны. Аргументация – с ее помощью можно убедить судью, что ваша позиция по поводу темы – наилучшая. Аргументы могут быть как сильными, так и слабыми. Аргументы должны выдержать атаку оппонентов. Поддержка и доказательства – кроме аргументов необходимо представить свидетельства (цитаты, факты, статистические данные), подтверждающие позицию. Свидетельство сопровождает аргумент. В дебатах свидетельства добываются путем исследования. Перекрестные вопросы – могут быть использованы как для разъяснения позиции, так и для выявления потенциальных ошибок у противника. Полученная в ходе перекрестных вопросов информация может быть использована в выступлениях следующих спикеров. Решение судей –

отдают предпочтение по результатам дебатов (чьи аргументы и способ доказательства были более убедительными). Судья оценивает раунд по приведенным командами аргументам, доказательствам и рассуждениям, но не по личным симпатиям. Честное решение со стороны судьи способствует успешному проведению игры. У судьи три цели:

- обучать,
- поддерживать справедливое течение дебатов,
- сохранять позитивную атмосферу игры.

Дебаты обучают высокому уровню аргументации. Постоянно играя в дебаты, можно узнать новые способы и средства, позволяющие отразить аргументы оппонентов, найти и выдвинуть новые аргументы, уточнить варианты их употребления

Для поддержания справедливого течения дебатов необходимо:

- внимательно слушать речи спикеров,
- полностью сосредоточить внимание на высказываемых идеях,
- обосновывать свое решение по проблемам, обозначенным в начале игры.

Судья должен быть готов к обсуждению широкого спектра точек зрения, сохраняя нейтралитет при обсуждении спорных вопросов.

Чтобы установить и поддерживать положительную рабочую атмосферу во время дебатов, судья должен задать тон дебатам с момента входа в комнату, показав участникам игры пример профессионального поведения, доброжелательности и открытого общения. Доброта и честность судьи отразятся на ходе игры.

Тема 7. Технология групповой учебной работы. Игровые технологии

Проблемное поле:

1. Актуальность группового обучения.
2. Основная цель и задачи групповой работы студентов.
3. Преимущества групповой формы обучения. Принципы групповой работы.
4. Варианты комплектования групп. Особенности организации групповой работы. Виды групповой работы.
5. Этапы процесса групповой работы: подготовка к выполнению группового задания; непосредственная групповая работа; заключительная часть.
6. Изменение позиции преподавателя при групповом обучении.
7. Функции игры как феномена педагогической культуры.
8. Признаки педагогических игр. Классификация игр: по виду деятельности, по назначению, по характеру педагогического процесса.
9. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе.

10. Преимущество игры как средства моделирования педагогической деятельности.

11. Виды деловых игр. Психолого-педагогические принципы построения деловой игры. Задачи деловых игр. Этапы проведения деловой игры.

Г.К. Селевко отмечает, что групповая технология – это использование малых групп (3-7 человек) в образовательном процессе.

По мнению Р.Е. Лакишика, она предполагает такую организацию работы, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению студентов.

Участие группы в коллективной форме учебной деятельности оказывает положительный результат на каждого студента. Групповые формы выполнения работы вызывают чувство удовлетворения у всех участников коллектива, создавая у них полное впечатление полезности, необходимости, правильности собственной деятельности. Все это является хорошим эмоциональным подкреплением и, в конечном итоге, способствует успешности процесса обучения в целом. Ожидаемым итогом групповой работы студентов будет повышение уровня осмысления материала, нестандартность полученных решений, самостоятельность и пробуждение интереса к учебной дисциплине.

Групповая технология обучения обеспечивает не только успешное усвоение материала всеми студентами, но и интеллектуальное, нравственное развитие, их самостоятельность, доброжелательность по отношению друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим.

Преимуществами работы в малых студенческих группах являются:

- преподаватель получает возможность рационально распределить время, помогая студентам активно действовать при решении учебных проблем и ситуаций;
- происходит взаимообучение, углубление знаний по изучаемой теме и взаимоконтроль студентов при решении конкретных задач;
- развивается кооперация, позитивная взаимозависимость и взаимодействие внутри малой группы, выработка навыков общения;
- получение нестандартных решений, умения вести диалог, аргументировать свои мысли.

Основной целью групповой работы студентов является формирование действенной системы знаний, умений и навыков при решении задач по изучаемой учебной дисциплине на основе кооперации, конкуренции, взаимодействия и позитивной взаимозависимости.

Групповое обучение призвано создать условия для развития познавательной самостоятельности студентов, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством взаимодействия в процессе выполнения группового задания.

Весомым преимуществом групповой формы обучения является взаимообучение и углубление знаний, формирование умений вести диалог, дискуссию, аргументировать свои мысли.

Задачи групповой работы:

1. Активизация познавательной деятельности.
2. Развитие навыков самостоятельной учебной деятельности: определение ведущих и промежуточных задач, выбор оптимального пути, умение предусматривать последствия своего выбора, объективно оценивать его.
3. Развитие умений успешного общения (умение слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание и т.д.).
4. Совершенствование межличностных отношений в академической группе.

С целью успешного проведения групповой работы важно соблюдать следующие требования:

1. Учитывать уровень образовательных возможностей обучающихся.
2. Учитывать особенности состава группы.
3. Составлять задания исключительно для совместного поиска решения, т. е. справиться с которыми за ограниченное время посильно только в группе.
4. Распределять роли между участниками группы.
5. Организовывать коммуникацию в группе и между группами.
6. Анализировать способ деятельности. Итогом групповой работы должна быть рефлексия учебной деятельности.

Главными особенностями организации групповой работы студентов на занятии являются:

- академическая группа на данном занятии делится на подгруппы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или преподавателя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения студентов разного уровня подготовленности, информированности по данному предмету, совместимости студентов, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами студентов одинакового для всех задания, а дифференцированная – выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

При групповой форме работы студентов на занятии в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней студенту как со стороны преподавателя, так и своих товарищей. Причем помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем студент слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему товарищу.

Преподавателю при данном методе работы следует обратить внимание на следующие моменты.

1. Выбор и постановка целей и задач деятельности (не слишком трудная или легкая, профессионально и личностно значимая для студента).
2. Наблюдение и регуляция учебной деятельности студентов.
3. Контроль и оценка результатов.

Каждый преподаватель знает, что научить студентов решать грамотно и рациональными способами профессиональные задачи одновременно невозможно. Согласно современным представлениям о закономерностях процесса усвоения, для формирования грамотных профессиональных действий необходимо развернуть решение ситуационных задач студентами на основе ориентировочной основы действия, максимально использовать комментирование студентами своих действий, умение отстаивать свою точку зрения.

При организации групповой работы преподаватель может использовать:

- 1) групповую форму проблемного обучения – анализ ситуации и принятия решения;
- 2) решение задач по типу «мозгового штурма», синектики как форму группового творческого мышления;
- 3) игровое решение задачи как коллективно-ролевую форму работы (в наиболее полном виде реализуется в деловой или организационно-деятельностной игре).

Групповой опрос. Своеобразной разновидностью группового занятия является групповой опрос, который проводится для повторения и закрепления материала после завершения определенного раздела учебной программы. Во время группового опроса консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы студента комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляет преподаватель.

Групповая дискуссия. Существует много форм групповой дискуссии, которая представляет собой определенным образом организованное

обсуждение тех или иных вопросов в учебной группе под руководством ведущего.

Особенность данного метода состоит в возможности выявить мнения, идеи, переживания сразу нескольких студентов и сопоставить их в непосредственном общении, понять целый комплекс личностных и социально-психологических особенностей участников обсуждения.

Интересными формами общегрупповой дискуссии являются методы «мозгового штурма» и синектики. Эти методы достаточно широко используются при решении конкретных профессиональных проблем. Однако элементы этих методов могут быть применены и в образовательном процессе.

Метод «мозгового штурма» разработан как способ эффективного коллективного продуцирования новых идей и решений широкого спектра педагогических и психологических ситуаций. Он способствует расшатыванию стереотипов мышления, развитию его динамичности, формирует способность абстрагироваться от существующих ограничений и т.д.

Метод синектики, имеет общие элементы с «мозговым штурмом». Кроме того, используются четыре приема, основанные на аналогии:

- 1) прямая аналогия (как решаются проблемы, похожие на данную);
- 2) личная аналогия (войти в образ рассматриваемого в задаче объекта и рассуждать с его точки зрения);
- 3) символическая аналогия (дать в нескольких словах образное определение сути проблемы);
- 4) фантастическая аналогия (как бы эту проблему решали сказочные персонажи).

Как уже отмечалось, метод групповой дискуссии (или отдельные его элементы) может найти достаточно широкое применение при различных организационных формах проведения занятий. На семинарских занятиях групповая дискуссия может занимать основное время активной работы, на практических занятиях – во многом заменить традиционные опросы, на лабораторных занятиях – предшествовать выполнению лабораторной работы (или, напротив, проходить после ее завершения). Вполне допустимо использование элементов дискуссии и на лекциях.

Г.К. Селевко, один из специалистов в области образовательных технологий, выделяет следующие этапы процесса групповой работы:

1 этап. Подготовка к выполнению группового задания. Этот этап включает следующие подэтапы:

- а) постановка познавательной задачи (проблемы);
- б) инструктаж о последовательности работы;
- в) раздача дидактического материала по группам.

2 этап – этап групповой работы.

На этом этапе происходит:

- а) знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- б) распределение заданий внутри группы;

в) индивидуальное выполнение задания;

г) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе и обсуждение общего задания группой (замечания, дополнения, уточнение и обобщение).

Заключительная часть – это 3 этап технологии групповой работы.

Он состоит из 3 моментов:

- сообщений о результатах работы в группах;
- анализа познавательной задачи, рефлексия;
- также делается общий вывод преподавателя о групповой работе и достижениях каждой группы.

Групповая работа представляет собой индивидуальные выступления каждого члена группы, а также коллективное обсуждение его содержания и логики изложения.

Таким образом, у групп устанавливаются взаимные ожидания и возникает чувство ответственности за выполнение задания. Фронтальная работа, следующая за групповой, представляет собой отчет спикеров групп о проделанной работе. Содержание каждого отчета – это новая ценностная информация для участников других групп, что способствует установлению социальных контактов между студентами. От качества выполнения задания каждой группой зависит то, насколько хорошо каждый студент в отдельности решит поставленную в начале занятия проблему. Итоговая отметка каждого студента включает, как общий балл группы, полученный за выступление спикера, так и индивидуальную отметку за самостоятельную работу каждого члена группы.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже и др. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

В структуру игры как деятельности личности входят этапы:

- целеполагания;
- планирования;
- реализации цели;
- анализа результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

В структуру игры как процесса входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средства реализации этих ролей;
- замещение реальных вещей игровыми, условными;

- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Большинство игр отличает следующие черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию студентов, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества») – эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С. Л. Шмакова, игра как феномен педагогической культуры выполняет следующие важные функции:

1. Функция социализации. Игра – есть сильнейшее средство включения студентов в систему общественных отношений, усвоения ими богатств культуры.

2. Функция межнациональной коммуникации. Игра позволяет студентам усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны».

3. Функция самореализации личности в игре как «полигоне человеческой практики». Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике студента, с другой – выявить недостатки опыта.

4. Коммуникативная функция игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра – деятельность коммуникативная, позволяющая студенту войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.

5. Диагностическая функция игры предоставляет возможность преподавателю диагностировать различные проявления студента. В то же время игра – «поле самовыражения», в котором студент проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

6. Терапевтическая функция игры заключается в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у студента в поведении, общении, учении. «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые студент получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит студента как с преподавателем, так и со сверстниками, – в отношении свободы и сотрудничества, взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту».

7. Функция коррекции – заключается во внесении позитивных изменений дополнений в структуру личностных показателей студентов. В игре этот процесс происходит естественно, мягко.

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогические игры достаточно разнообразны по:

- дидактическим целям;
- организационной структуре;
- возрастным возможностям их использования;
- специфике содержания.

Попытку классифицировать педагогические игры в соответствии с различными основаниями была осуществлена Г. К. Селевко. Он выделил следующие виды педагогических игр: по области деятельности: физические, психологические, социальные, интеллектуальные, трудовые; по характеру педагогического процесса: познавательные, воспитательные, развивающие, обучающие, тренинговые, контролирующие; обобщающие, коммуникативные; диагностические, профориентационные; психотехнические; по игровой методике: предметные, драматизации, имитационные, деловые, ролевые, сюжетные; по предметной области: математические, химические, биологические, физические, экологические, педагогические, психологические, литературные, исторические, трудовые, технические, производственные, физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные, общественные, управленческие, экономические, коммерческие; по игровой среде: предметные, с предметом, без предмета, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, телевизионные, ТСО, технические, со средствами передвижения.

Определение места и роли игровой технологии в образовательном процессе УВО, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания преподавателем функций и классификации педагогических игр. Особенности игры в студенческом возрасте является нацеленность на самоутверждение в обществе, ориентация на речевую деятельность.

В образовательном процессе УВО до недавнего времени использование игры было весьма ограничено. В современном УВО, делающем ставку на активизацию и интенсификацию образовательного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

– в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебной дисциплины;

- в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в качестве занятия его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Педагогу, ориентирующемуся на активные методы обучения, важно понимать, что любая форма обучения, имитирующая условия будущей профессиональной деятельности, является более адекватной в сравнении с традиционным семинаром и лекцией. По мнению одного из идеологов активных методов обучения А. А. Вербицкого, в игре воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, которая, как правило, является деятельностью коллективной. В таком случае студент усваивает знания и навыки не ради них самих, а в реальном процессе подготовки и принятия решений.

Таким образом, имитационно-обучающая игра представляет собой ту учебную форму, которая в наибольшей степени соответствует требованиям к образовательному процессу.

Игра как средство моделирования профессиональной деятельности обладает рядом достоинств и преимуществ:

- помогает осваивать культуру межпрофессиональной кооперации и коммуникации в условиях близких к реальной кооперации и коммуникации;
- с помощью игровых ролевых действий можно моделировать характер, способ протекания природных процессов;
- позволяет формировать у студентов необходимый им деятельностный опыт через игровое воспроизводство того или иного феномена;
- помогает формировать прогностическое мышление.

Как средство обучения игра также обладает ощутимыми преимуществами перед традиционными формами и методами обучения:

- личная включенность студентов в обучение, высокая мотивированность учения, укорененность усваиваемых знаний в индивидуальном опыте студентов;
- развитие самостоятельности и творческого потенциала участников игры;
- встроенность педагогических целей в деятельностную структуру игры;
- условный характер игровой ситуации, что обеспечивает безопасность действий для ее участников в сравнении, например, с прохождением ими реальной практики;
- воспитательный потенциал игровой формы обучения, который обеспечивается коллективными формами взаимодействия.

В образовательном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность учреждения образования или его структурного подразделения. Сценарий

имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Помогают отработать выполнение конкретных специфических операций. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

«*Деловой театр*» – разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке.

Психодрама и социодрама весьма близки к ролевым играм и «деловому театру». Это также театр, но уже социально-психологический, в котором отбатывается умение чувствовать ситуацию, оценивать состояние другого человека.

Исполнение ролей. В этих играх отбатывается тактика поведения, действий, выполнения функций и обязанностей конкретного лица.

По мнению некоторых исследователей, игровая форма обучения представляет собой удачное и перспективное нововведение последних лет.

К примеру, в ролевых играх развиваются такие качества, как целеустремленность, активность, самостоятельность, инициативность, динамичность, продуктивность мышления.

С дидактической точки зрения игровые учебные занятия перспективны тем, что не противостоят современным педагогическим теориям и могут стать одной из форм интегрированного обучения. В образовательном процессе применяются различные формы ролевой игры.

Это может быть интервью, дискуссия, круглый стол, экскурсия, репортаж, телемост, клуб по интересам, а также конференция – тематическая, проблемная, читательская с презентацией новой книги.

Популярная форма ролевой игры – *пресс-конференция*. Ее героями могут выступать ученые, известные педагоги, психологи, писатели. Готовясь к ней, студенты ищут информацию в СМИ и Интернете, пишут план выступления, ответы на возможные вопросы. Они учатся произносить монологи, задавать вопросы дискуссионного характера и аргументированно отвечать на них.

Многие УВО прибегают к таким формам ролевой игры, как студенческая конференция, круглый стол, посвященный какой-либо проблеме, и пр. Подобные формы вносят в обучение эмоциональную окраску, стимулируют творческую деятельность, формируют готовность к общению на уровне межкультурного взаимодействия, умение индивидуального и совместного принятия решений.

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов:

- имитационного моделирования ситуации;
- проблемности содержания игры и ее развертывания;
- ролевого взаимодействия в совместной деятельности; – диалогического общения;
- двуплановости игровой учебной деятельности («серьезная» деятельность реализуется в «несерьезной» игровой форме).

Разработку деловой игры начинают с создания двух моделей – имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип деловой игры реализуется на начальном этапе ее разработки. Компонентами игровой модели являются сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Принцип проблемности лежит в основе содержания игры, закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных производственных ситуаций или задач.

В деловой игре вместо передачи информации от преподавателя к студенту в совместной деятельности и диалогическом общении ее участников создаются условия для порождения знаний, которые никто в отдельности получить не в состоянии.

Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности задает разработчику или ведущему требование выбора и конкретизации ролей, определения полномочий, ресурсов, интересов «должностных лиц».

Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений.

Деловая игра – работа двух или большего числа людей. Процесс игры возможен только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие.

Принцип диалогического общения – необходимое условие игры. Задача разработчика и ведущего – создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию.

Принцип двуплановости обязывает разработчика заложить в игру также ситуации, при которых ее участники могли бы действовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет в том, что они поступают и как исполнители игровых ролей, и как будущие педагоги.

Деловые игры имеют свои достоинства и недостатки и определенные области применения.

Деловую игру как форму контекстного обучения следует выбирать, прежде всего, для решения следующих педагогических задач:

- формирование у обучающихся целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;

- приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, компетенций, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;

- развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;

- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Процесс конструирования деловой игры включает четыре этапа:

1-й этап: определение цели игры. Он формируется исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и умений, которые должны быть обреты участниками в процессе занятия.

2-й этап: определение содержания. В процессе конструирования деловой игры подбирают ситуации, наиболее типичные по структуре деятельности для преподавателя, что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

3-й этап: разработка игрового контекста. Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры, обеспечивается введением новых правил, игровых прав и обязанностей игроков и арбитров, персонажей; исполнением двойных ролей; конструированием поведенческих противоречий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой упаковке документации.

4-й этап: составление структурно-функциональной программы деловой игры. Содержит цели и задачи, описание игровой обстановки, организационную структуру и последовательность игры, перечень участников, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

Методика проведения деловой игры включает четыре последовательных этапа, которым предшествует предварительная подготовка студентов к игре. Предварительная подготовка участников игры по данной теме включает лекционное изложение материала, самостоятельную работу над рекомендованной литературой с последующими самоконтролем и самооценкой по разработанному преподавателем перечню вопросов и ответов.

На первом этапе (организационный) проводится обоснование темы и цели игры, формирование мини-групп (по 4–5 чел.), создание арбитража (4–5 чел.), информирование участников об условиях игры, вручение игровых документов.

Второй этап (подготовительный) включает самостоятельную работу мини-групп, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение сводных таблиц.

В ходе третьего этапа (игрового) мини-группы имитируют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия, оценивают выступления.

Четвертый этап – анализ решений, подведение итогов. Анализируются процесс игры, поведение и активность участников, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги.

Тема 8. Технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса

Проблемное поле:

1. Технология проблемного обучения.
2. Проблемная лекция – сущностная характеристика. Логические звенья проблемной лекции: создание проблемной ситуации, анализ проблемной задачи, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы, проверка решения проблемной задачи.

3. Технология проектного обучения. Типология проектов. Критерии оценки проекта.
4. Перевернутое обучение.
5. Станционное обучение.

Одной из основных задач процесса обучения в УВО является задача формирования творческих способностей, критического мышления студентов. Необходимость решения этой задачи обусловила поиск и разработку различных технологий активизации учебной деятельности.

Особый интерес представляет изучение природы научного творчества, к которому студенты становятся причастны еще во время обучения в УВО. Именно этот факт и объясняет необходимость обращения к научным методам исследования и сближению их с методами и приемами обучения.

Реализация на практике идеи взаимосвязи обучения с научным поиском породила своеобразную дидактическую систему, которую назвали проблемным обучением.

Проблемное обучение – это особенная дидактическая система, со всеми, присущими педагогической системе характерными признаками. Занятия, сконструированные на основе проблемного обучения, преследуют иные по сравнению с репродуктивным учением цели, требуют их особой организации, выбора методов обучения, специального учебно-методического обеспечения, а также имеют специфическую структуру и, в определенной мере, специально сконструированное содержание изучаемого учебного материала. На таких занятиях меняется и характер взаимодействия преподавателей и студентов. Поэтому есть все основания трактовать проблемное обучение как современную дидактическую систему, имеющую свою особую технологию.

Согласно мнению Д.В. Чернилевского, проблемное обучение – это дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска.

Концепция проблемного обучения, как и развивающего, изначально основывалась на необходимости активизации учебной деятельности учащегося, понимании его личностного развития. Разработкой тех или иных аспектов проблемного обучения занимались с того времени и занимаются сегодня многие ученые и практики: М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В. Оконь, Н.А. Менчинская, М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Хуторской и мн. др.

Прежде чем использовать технологию проблемного обучения, каждый преподаватель должен изучить ее дидактический потенциал, особенности и условия успешного применения, т.е. постичь теоретические основы проблемного обучения.

Важнейший показатель профессиональной компетентности будущего специалиста – высокий уровень развития творческих способностей, критического и творческого мышления. Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно считать развивающим обучением, то есть таким обучением, при котором преподаватель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по развитию мыслительных способностей и познавательных потребностей студентов в процессе изучения основ наук. Обучение студентов готовым приемам умственной деятельности – это путь достижения обычной активности, а не творчества.

Наиболее эффективным механизмом решения представленных выше задач является именно проблемное обучение.

Цель активизации учебной деятельности путём проблемного обучения состоит в том, чтобы определить уровень усвоения понятий и обучить не отдельным мыслительным операциям в случайном, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий для решения нестандартных задач.

Активность деятельности студента заключается в том, что, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, он сам получает новую информацию. Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний, новое применение прежних знаний, поиск и овладение новыми, недостающими для решения учебной задачи знаниями. Это и есть поисковый метод учения. Умственный поиск – сложный процесс, он, как правило, начинается с проблемной ситуации, проблемы. Если поиск имеет цель – решение теоретической, практической, учебной проблемы, он превращается в проблемное учение.

Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском не вообще, а поиском путем решения проблем.

Основное различие между проблемным и традиционным обучением заключается в двух моментах: они различаются по цели и принципам организации педагогического процесса.

Цель традиционного обучения – усвоение результатов научного познания, вооружение студентов знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков.

Цель проблемного обучения не только в усвоении результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности студента и развития его творческих способностей.

В основе организации объяснительно-иллюстративного обучения лежит принцип передачи студентам готовых выводов науки.

В основе достижения цели проблемного обучения – принцип поисковой учебно-познавательной деятельности студента, то есть принцип открытия им выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике.

При использовании проблемного обучения, деятельность преподавателя состоит в том, что он в необходимых случаях объясняет содержание наиболее сложных понятий, систематически создаёт проблемные ситуации, организует учебно-поисковую деятельность студентов. На основе анализа фактов студенты самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют с помощью преподавателя определенные понятия, законы. В результате у студентов вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческое воображение.

Проблемное обучение – это дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска.

Проблемное обучение нацелено на решение таких общих педагогических задач как:

- усвоение студентами системы знаний и способов умственной практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей студентов;
- формирование диалектического мышления студентов.

Кроме того, проблемное обучение решает и специальные задачи:

- *f* развитие отдельных логических приемов умственной деятельности;
- усвоение процедур и приемов творческой деятельности;
- *f* воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации);
- формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности).

Основными понятиями теории проблемного обучения являются *проблемная ситуация* и *проблемная задача*.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: "Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?"

Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения.

В основе проблемного обучения лежит последовательное и целенаправленное создание проблемных ситуаций, мобилизующих внимание и активность студентов. Форма представления проблемных ситуаций аналогична применяющейся в традиционном обучении: это учебные задачи и вопросы. Вместе с тем, если в традиционном обучении эти средства

применяются для закрепления учебного материала и приобретения навыков, то в проблемном обучении они служат предпосылкой для познания.

В связи с этим, одна и та же задача может являться или не являться проблемной, в зависимости, в первую очередь, от уровня развития студентов. Задача становится проблемной, если она носит познавательный, а не закрепляющий, тренировочный характер. Все это и определяет характер проблемного обучения как развивающего.

Если использовать терминологию Л.С. Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне ближайшего развития», когда обучающийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала.

М.И. Махмутов определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия.

Поэтому проблемной можно назвать ту ситуацию, когда студент не может объяснить для себя объективно возникающее противоречие, не может дать ответов на объективно возникающие вопросы, поскольку ни имеющиеся знания, ни содержащая в проблемной ситуации информация не содержат на них ответов и не содержат методов их нахождения.

С точки зрения психологии это и служит предпосылкой для появления мыслительной активности по выявлению и решению проблем. При этом, как уже отмечалось, проблемная ситуация будет иметь дидактический характер, только если она находится в зоне ближайшего развития, то есть, создавая значительные трудности, все-таки объективно может быть разрешена студентами.

Разделение проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны противоречий:

1. Недостаточность прежних знаний обучающихся для объяснения нового факта, прежних умений для решения новой задачи.
2. Необходимость использовать ранее усвоенные знания и (или) умения, навыки в принципиально новых практических условиях.
3. Наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа.
4. Наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования.

В современной теории проблемного обучения выделяется десять дидактических способов создания проблемных ситуаций, которые могут быть взяты педагогом за основу создания вариативной программы проблемного обучения:

1. Побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении обучающимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, то есть тех проблемных ситуаций, которые возникают на практике.

3. Поиск новых путей практического применения обучающимися того или иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.

4. Побуждение обучающихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.

7. Побуждение обучающихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.

8. Ознакомление обучающихся с фактами, приведшими в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.

10. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Необходимо признать актуальными и постановку таких проблемных ситуаций, которые возникают в реальной жизни за рамками известного пока науке, и для которых нет однозначного ответа и у самого педагога. Это означает, что как важный и в некоторых случаях необходимый элемент проблемного обучения можно применять такие проблемные ситуации, которые находятся в зоне актуального изучения того или иного предмета, что способствует большей свободе обучающихся и повышает их творческую активность. *Не всякий учебный материал подходит для проблемного изложения.* Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении студентов с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме – вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения.

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, использующий проблемное обучение, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести студентов к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы. Овладение логикой поиска через историю открытий – один из перспективных путей формирования проблемного мышления.

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:

- проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара;
- частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах;
- самостоятельная исследовательская деятельность.

Необходимо учитывать психологические особенности усвоения материала, уровень подготовки студентов, их мотивационные критерии. В связи с этим, можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций.

Во-первых, проблемные ситуации обязательно должны содержать сильное познавательное затруднение. Решение задачи, не содержащей познавательного затруднения, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достигать целей, которые ставит перед собой проблемное обучение.

С другой стороны, проблемная ситуация, имеющая чрезмерную для студентов сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации студентов.

Во-вторых, хотя проблемная ситуация и имеет абстрактную ценность – для развития творческих способностей студентов, но наилучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации студентов, которые осознают, что их усилия в итоге получили определенное выражение, более осязаемое, нежели повышение творческого потенциала.

И в-третьих, проблемная ситуация должна вызывать интерес студентов своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения. Одним из самых доступных и действенных методов достижения этого эффекта служит максимальное акцентирование противоречий: как действительных, так и кажущихся или даже специально организованных преподавателем с целью большей эффектности проблемной ситуации.

Постановка преподавателем проблемных ситуаций ставит своей целью активизацию усилий студентов по разрешению соответствующего противоречия. В педагогической теории считается, что продуктивную познавательную деятельность студента в условиях проблемной ситуации и, соответственно, процесс проблемного обучения можно свести к следующим основным характерным *этапам*:

- возникновение (постановка) проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения (противоречия) и постановка проблемы (формулировка проблемной задачи);

- поиск способа решения проблемной задачи путем итерации догадок, гипотез и т.п. с попыткой соответствующего обоснования;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблемной задачи.

От того, насколько верно поставлена проблемная ситуация, зависит не только эффективность, но и возможность дальнейшего проблемного обучения. С точки зрения студентов этот этап характеризуется фазой восприятия материала и его предварительного анализа. При правильной постановке проблемной ситуации у студентов пробуждается интерес и появляется мотивация к ее изучению. Актуализация внутреннего и внешнего противоречия проблемной ситуации создает необходимые предпосылки для развертывания учебно-поисковой деятельности обучающихся, которая начинается с попытки осознания затруднения и постановки проблемы.

Осознание сущности затруднения студентом возможно, если он понимает объективные основания усвоенных способов действия и может проследить соответствие этих оснований реальным условиям решаемой задачи, то есть если он в состоянии осуществить рефлексивный контроль своих действий (или действий преподавателя). Итогом такой оценки ситуации, опирающейся на рефлексивный контроль собственных действий, является не только осознание факта недостаточности наличных способов действия, но и причин их недостаточности. На основе такого анализа проблемная ситуация превращается в проблемную задачу. Этот этап в концепции проблемного обучения является важнейшим для формирования научного мировоззрения и развития потенциала самостоятельной работы студентов.

С одной стороны, его прохождение является объективно необходимым для дальнейшего разрешения противоречия и логического завершения проблемного обучения.

А с другой стороны, навыки прохождения такого этапа становятся бесценными для формирования у студентов способности к самостоятельному научному творчеству. Известно, что нахождение и постановка проблемы, ее четкая формулировка зачастую требует больших интеллектуальных усилий, чем последующее разрешение. Самостоятельная постановка проблемной задачи студентами говорит о том, что они уже приблизились к ее решению и мысленно (возможно, бессознательно) осуществляют циклы: проблема-гипотеза-проверка.

Осознанная и сформулированная проблемная задача предполагает появление серии проблемных вопросов.

Эти проблемные вопросы трансформируют проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Последующей деятельности студентов уже соответствует процесс сбора информации о признаках и свойствах элементов,

составляющих проблемную ситуацию. По итогам такого сбора наступает фаза выработки инструментальной гипотезы разрешения проблемы.

В зависимости от уровня самостоятельности обучающихся в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций М.И. Махмутовым выделяются четыре уровня полноты проблемного обучения:

1. Проблемы ставятся и решаются с помощью преподавателя, самостоятельность обучающихся невысока.

2. Преподаватель формулирует проблемную ситуацию, остальные этапы раскрытия проблемы совершаются совместно с обучающимися.

3. Обучающиеся формулируют проблемные ситуации по аналогии и решают их совместно с преподавателем.

4. Все этапы разрешения проблемной ситуации проходятся самими обучающимися, самостоятельность и познавательная активность обучающихся наивысшая.

Это и есть основные этапы организации современного проблемного занятия.

Вместе с тем, проблемное обучение не отказывается полностью от традиционных методов изложения (объяснительно-иллюстративного и репродуктивного), поэтому они также могут применяться на проблемном занятии.

От традиционного его в этом случае отличает методика подачи учебного материала: проблемные задачи ставятся до объяснения усваиваемого материала, а не после. Кроме того, важным отличием является то, что на проблемном занятии актуализация приобретенных знаний не акцентируется, имеет скрытый характер, так как происходит в процессе подачи нового материала, в процессе решения новых проблемных задач.

В результате исследований выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

f обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;

f обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

f значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучающегося.

В исследовательском методе студенты самостоятельно формулируют проблему, строят план поиска, обдумывают способы проверки эффективности решения проблемы, проводят опыты, эксперименты, классифицируют, обобщают, делают выводы – т.е. их деятельность максимально напоминает деятельность ученых.

Исследовательский метод зачастую выводит студентов за рамки учебной деятельности, приближает их к научным открытиям, связывает обучение с их будущей профессиональной деятельностью. Участвуя в исследованиях, студент становится истинным партнером своего научного руководителя.

Важнейший показатель профессиональной компетентности будущего специалиста и развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей.

Если обучение ведет к развитию творческих способностей, то его можно считать развивающим обучением, то есть такое обучение, при котором преподаватель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих студентов в процессе изучения основ наук. Такое обучение является проблемным.

В рамках информационной лекции преподаватель (лектор) имеет возможность дать большой объем учебного материала, однако большая его часть достаточно быстро забывается, поскольку при его восприятии задействуются в основном механизмы памяти.

В рамках проблемной лекции объем транслируемого материала оказывается меньшим, но запоминается (причем надолго) значительная его часть.

Объяснить подобный феномен можно, очевидно, разобравшись с особенностями проблемного изложения материала.

На проблемной лекции включение мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации еще до того, как они получают все необходимую информацию, составляющую для них новое знание.

Преподаватель строит лекцию таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании слушателя. Для этого учебный материал предоставляется в форме учебной проблемы.

В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера.

С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за «помощью» и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий и воспитывающий эффекты. При этом в зависимости от методического замысла лекции диалогическое общение преподавателя с аудиторией может строиться как живой диалог со студентами по ходу лекции либо как внутренний диалог, что наиболее типично для лекции проблемного характера.

Средством управления мышлением студентов является система заранее заготовленных проблемных и информационных вопросов. Проблемные вопросы направлены в сторону поиска неизвестного студенту нового знания,

информационные – к тем знаниям, которыми студент в той или иной мере уже владеет.

Лекционный курс, включающий лекции проблемного характера, призван обеспечить творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, методов получения новых для студентов знаний, а также методов применения усвоенных знаний на практике. Следует особо подчеркнуть, что проблемное обучение связано с построением специальной структуры учебной информации.

К примеру, в начале лекции дается какое-либо утверждение, затем вводится дополнительная информация, которая как бы вступает в некоторое противоречие с выданной ранее.

Автор выстраивает новую гипотезу, с помощью которой подтверждает или опровергает выдвинутое ранее утверждение. В случае опровержения формулируется новая задача, требующая построения новой гипотезы, разработки стратегии решения.

Как только сформулирована новая гипотеза, автор осуществляет ее контроль. Следующий абзац текста посвящается обсуждению поставленного вопроса.

Другими словами, в предлагаемом проблемном тексте содержится последовательное раскрытие проблемы через систему вопросов, строятся гипотезы, прослеживается их решение, осуществляется контроль через анализ исходных данных задачи, вводятся их коррективы, далее строится новая гипотеза, предлагается ее разрешение и т. д.

Лекция может содержать небольшое количество проблемных ситуаций и их решение или всего один полный акт познавательного процесса, имеющий в своем составе все звенья решения проблемной ситуации: анализ условий задачи; постановку новой задачи на основе выявленных противоречий; гипотезу, которая выполняет роль идеи; решение задачи (подбор методов решения, выстраивание логики рассуждения); контроль результатов и утверждение или отказ от принятой гипотезы.

Следует отметить, что при проблемном чтении лекций большую роль также играют разнообразные эмоциональные оценки явлений и событий и инструктивные указания по организации учебно-познавательного процесса: «давайте проследим», «попробуем поразмыслить», «представим себе, что...» и др. В тексте лекции могут содержаться указания, предопределяющие этапы учебно-исследовательского познания: «сконструируем гипотезу», «проверим достаточность условий», «сконструируем проблемную задачу», «попытаемся сделать вывод» и т. д. В целях усиления педагогической результативности целесообразно по ходу лекции обращаться к аудитории с вопросами для решения отдельных фрагментов задачи. Включение такого методического аппарата, как проблемные вопросы и творческие задания, на протяжении лекции помогает студентам осмыслить учебный материал под руководством преподавателя. Однако методическая ценность этих заданий во многом будет снижена, если проблемность их построения отсутствует.

Проблемное чтение лекции предполагает активное управление познавательной деятельностью студентов, способствует достижению воспитательных задач. Наряду с другими технологиями проблемная лекция повышает эффективность обучения, оптимизирует управление учебными процессами и формирует творческие способности студентов.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания *метода проектов*, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Технология обучения с применением метода проектов один из вариантов поисково-исследовательской технологии обучения, применяемой в практике работы УВО. Данную технологию целесообразно использовать в сочетании с другими методами обучения.

Проект, как правило, используется на стыке смежных учебных дисциплин и интегрирует информацию из разных областей знаний.

Цель использования метода проектов в обучении – включение студента в творческую научно-исследовательскую работу на ранних этапах обучения в УВО. Основные принципы данной технологии:

- получение прочных научных знаний в области будущей профессии;
- приучение к точным наблюдениям и анализу полученной информации;
- приобщение к экспериментальной работе;
- формирование логического, критического, проблемно-ориентированного междисциплинарного мышления.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени.

Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой стороны – интегрирование знаний, умений из различных областей науки.

Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития.

Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования технологии «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров).

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. Тематика может формулироваться в рамках утвержденных учебных программ, или выдвигаться преподавателем с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей студентов.

Тематика проектов может предлагаться и самими студентами, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

Тематика проектов может касаться и какого-то теоретического вопроса учебной программы учебной дисциплины с целью углубить знания отдельных студентов по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения.

Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и, вместе с тем, требующим привлечения знаний студентов не по одной учебной дисциплине, а из разных областей, творческого мышления студентов, исследовательских навыков. Так достигается вполне естественная интеграция знаний.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны. В ходе решения какой-то проектной проблемы студентам приходится привлекать знания и умения из разных областей науки.

Данная технология не является принципиально новой в мировой педагогике. История вопроса о проектной методике обучения началась в 20-30-х годах 20 века. В основе этой технологии лежит проблемная технология

обучения, которая основывалась на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Джорджа Дьюи (1859-1952 гг.).

Сравнительный анализ истории становления теории и практики проектного обучения показал, что в отечественной педагогике этот метод рассматривался как средство всестороннего упражнения и развития мышления; формирования творческих способностей; развития самостоятельности и подготовки школьников к трудовой деятельности; подготовки к профессиональной деятельности; слияния теории и практики обучения.

В современных условиях метод проектов рассматривается как гибкая модель организации образовательного процесса, ориентированная на творческую самореализацию студентов, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость (А.А. Хромов).

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания – студент, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющий личностный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций студента;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты. Оно предполагает проживание студентом конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов и конструированию новых объектов. С целью выделения систем действий студента и преподавателя предварительно важно было определить этапы разработки проекта. К настоящему моменту сложились следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, обобщение результатов, общественная презентация, рефлексия.

Основные этапы практической реализации технологии обучения с применением метода проектов

Этапы	Содержание этапа	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
1	Подготовка проекта. Определение	Обсуждают вместе с преподавателем предмет исследования, получают	Раскрывает перспективы исследования, мотивирует, консультирует

	темы и целей исследования	консультацию, устанавливают цели исследования	
2	Планирование.	Определение источников информации, способов сбора и анализа информации, формы отчета, критериев оценки результатов и процесса, распределение ролей (информатор, исследователь, секретарь, редактор, докладчик, референт, эксперт и т. д.)	Вырабатывают план действий, формулируют задачи, корректирует, предлагает идеи, помогает прогнозировать результат
3	Исследование	Сбор информации, решение поставленных задач. Инструментарий: интервью, опрос, наблюдение, эксперимент, работа со справочной литературой и т.д.	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи. Опосредованно наблюдает, помогает (в случае необходимости), консультирует
4	Обобщение результатов исследования	Анализ информации, структурирование, формулирование выводов	Консультирует, дает рекомендации
5	Отчет – представление результатов работы: устный доклад, содоклады, реферат, курсовая работа, стендовый материал, письменный отчет, презентация, практическая разработка (дидактическая игра и т.п.)	Отчитываются, докладывают	Преподаватель на равных со студентами, совместно с экспертами слушает, задает вопросы, корректирует
6	Завершающий, где оцениваются результаты и процесс работы	Участвуют в оценке своей деятельности, определении рейтинга участников проекта (применима и самооценка)	Оценивает работу студентов и экспертов с учетом мнения участников проекта, мотивирует дальнейшие исследования (особенно тех студентов, которые проявили исследовательский потенциал)

Типы проектных технологий: творческие, информационные, практически ориентированные, естественнонаучные, экологические, экономические, лингвистические, ролево-игровые и др.

Любой проект предполагает определенную деятельность по его выполнению. Причем деятельность осуществляется в условиях свободного обмена мнениями, выбора способов выполнения (в форме сочинения, доклада, графических схем и т.д.), рефлексивного отношения к предмету своей деятельности.

Вместе с тем, стоит отметить, что прогнозирование будущего, структурирование и переструктурирование информации об объекте, о ситуации, внешних и внутренних связях во многом зависят от уровня развития проектного мышления, которое предполагает готовность и способность работать с проблемной ситуацией как с задачей.

Для формирования основ проектного мышления необходимо решение следующих задач:

- формирование психологической готовности к восприятию проблемной ситуации как задачи личной деятельности;

- формирование представлений о типах проблемных ситуаций и подходов к их решению;

- развитие навыков коллективной проектной деятельности решения специфических проблемных ситуаций, возникающих в групповом процессе;

- формирование готовности к переносу полученных учебных навыков в ситуации реальной жизнедеятельности и реального общения; развитие социально-психологических качеств личности.

Среди характеристик, которые отвечают за порождение проектного мышления, особо выделяют: латеральность, критичность, методологичность, проблемность мышления.

Мера активности и содержание деятельности обучающегося определяются проектной ролью. В рамках проектной деятельности субъекты могут выступать в роли заказчиков, разработчиков, лидеров, координаторов, руководителей, исполнителей проекта, экспертов. Каждая из этих ролей сопряжена с определенной функцией и по-своему необходима для прохождения всех этапов проекта.

Выбор роли – необходимый этап проектной деятельности. Особенно это важно в случае учебного проектирования.

Проектная деятельность имеет целый ряд уровней взаимодействия участников:

- информационный уровень (содержательный обмен всеми видами информации, получаемой в ходе проектной деятельности);

- практический уровень (совместная предметная деятельность);

- эмоциональный уровень (индивидуальные и совместные впечатления, переживания, приобретаемые в ходе работы над проектом;

- этический уровень (правила, нормы взаимодействия).

Кроме того, следует отметить, что между участниками проектной деятельности могут складываться разные типы отношений:

- подчиненной кооперации, например, в учебном проекте, когда педагог предлагает тематику и выступает в качестве главного эксперта;

равной кооперации – постоянное сотрудничество и партнерство между непосредственными исполнителями проекта;

сетевые отношения, которые построены по принципу горизонтальных связей, на пересечении которых (в узлах сети) находятся координаторы и лидеры проекта.

Учебный проект всегда имеет два плана предъявления: видимый и невидимый.

Видимый – погружение обучающихся в проблему, проживание участниками проектной деятельности ее развития и разрешения.

Невидимый – цели и задачи преподавателя, темы программного материала, вводимое содержание образования, используемые умения и навыки, знание технологий, уровень владения специфическими умениями проектной деятельности, оснащение и формы реализации и т.п.

В процессе выполнения учебного проекта, как правило, возникает индивидуальный маршрут познавательной деятельности, эффективность которого зависит от степени сформированности умений проектной деятельности.

Обобщенные умения комплексного характера можно представить как этапы решения проектной задачи. Соотнесем содержание этапов деятельности с соответствующими им группами умений.

Определение проблемы для самостоятельного решения (умения видеть противоречия в учебном материале, явлениях действительности; определять проблемы для решения без посторонней помощи, самостоятельно); *определение цели творческой деятельности* (самостоятельно ставить цели деятельности; самостоятельно прогнозировать ожидаемые результаты деятельности; предлагать возможные решения проблемы, выдвигать гипотезу исследовательской задачи); *выбор источников информации, адекватных целям творческой деятельности, и работа с ними* (вычленять определенные аспекты проблемы в ряде различных источников; использовать рациональные способы ознакомления, обработки и систематизации интересующей информации; различать факты и мнения; аккумулировать и использовать опыт творческой деятельности других); *выбор и использование средств решения поставленной проблемы, адекватных имеющимся источникам информации и целям творческой деятельности* (сравнивать, использовать аналоги; обобщать, систематизировать, давать определения и объяснять понятия; конкретизировать, доказывать и опровергать, делать самостоятельные выводы; устанавливать межпредметные связи на основе теоретических знаний и приемов умственной деятельности; генерировать идеи и др.); *представления результатов творческой деятельности в соответствующей форме* (логично излагать материал межпредметного характера при раскрытии одного вопроса; использовать приемы проблемного изложения, форму рассуждения, доказательство и др.).

Формирование умений проектной деятельности происходит не только в процессе выполнения проектов, но и на специальных занятиях. Структура

такого занятия включает в себя шесть этапов: *замысел, планирование, определение и исполнение структурных компонентов проекта, «сборка» проекта, оформление, оценка результатов процесса проектирования.*

Поскольку проведение проектной деятельности обучающимися требует значительных ресурсных затрат (времени, оборудования, информационных источников, консультантов и т.д.), формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом, но и в рамках обычных занятий поэлементно.

Работая с методом проектов, преподаватель всегда должен помнить о том, что структура деятельности по созданию проекта включает в себя четыре этапа:

1. *Предпроектный*: исследование (диагностика), проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. *Реализация проекта*: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым участником проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция выполнения плана и действий участников на основе обратной связи; презентация проекта.

3. *Рефлексивный этап*: рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта).

4. *Послепроектный этап*: апробация, распространение результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проектной деятельности.

Значение рефлексивного этапа проектной деятельности в том, что он включает в себя оценку не только продуктивного, но и человеческого результата проекта. Этап можно назвать «Уроки проекта». При правильной организации этап несет на себе наибольшую нагрузку, поскольку рефлексии подлежат ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась.

Структура организации занятия по формированию проектных умений обучающихся

<i>Этапы организации</i>	<i>Содержание этапа</i>	<i>Формы организации</i>	<i>Результат</i>
Замысел	Определение целей, прогноз результата проект	Индивидуальная самостоятельная работа, индивидуальное консультирование	Выбор цели, конкретизация задач проекта
Планирование	Планирование деятельности члена группы. Разбивка проблемы на подзадачи, выбор	Групповая работа, групповое и индивидуальное консультирование	Разработка плана работы над проектом. Определение структуры и способов работы

	способов работы с информацией		
Определение и исполнение структурных компонентов	Реализация структурных компонентов проекта, допроектирование	Коллективная мыследеятельность, индивидуальная и групповая самостоятельная работа, консультирование	Отрефлексированные и доработанные компоненты структуры проекта
Сборка	Сбор и уточнение информации	Групповая работа	Обоснование процесса проектирования
Оформление	Подготовка материалов проекта к защите	Индивидуальная и групповая	Получение конечного продукта защите
Оценка результатов процесса проектирования	Защита проекта	Индивидуальная и групповая	Анализ выполнения проекта, результатов, целей

Оценивание деятельности обучающихся в выполнении проекта обязательно происходит на основе специально разработанных критериев.

Критериями готовности к участию в проектной деятельности могут выступать:

- наличие проектного типа мышления;
- способность работать в команде;
- проектная дисциплина;
- ангажированность (искреннее желание участвовать в проекте, заинтересованность, внутренняя включенность);
- социальная активность;
- открытость изменениям;
- способность к коррекции своих действий.

Для ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через определение ее границ и масштаба обязательно проводится процедура выбора формата проекта. В педагогической литературе проекты классифицируются по самым разным основаниям. Рассмотрим некоторые из них.

Классификация учебных проектов (Полат Е.С.):

практико-ориентированный – от учебного пособия до пакета рекомендаций по отрасли;

исследовательский – исследование проблемы по правилам научного исследования;

информационный – сбор и обработка информации по значимой проблеме с целью ее презентации широкой аудитории;

творческий – максимально свободный авторский подход в решении проблемы;

ролевой – игры, результат которых остается открытым до самого конца.

Первоначально сформулированные в ходе проектирования образ и цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур. Они осуществляются в логике «проект-прогноз-план». Природа проектной деятельности требует определенных форм ее нормирования.

Одной из таких форм является планирование. По разным параметрам можно выделить следующие виды организационного плана.

По охвату содержания (масштабу планируемой деятельности):

комплексный (планируется деятельность на всех ее направлениях);

тематический (планируется одно направление и один вид деятельности);

предметный (планируется одно конкретное дело).

По продолжительности планируемого периода:

долгосрочный перспективный;

среднесрочный;

краткосрочный;

оперативный план конкретных действий.

В зависимости от субъекта планирования: индивидуальный план; коллективный план.

Примерные *критерии оценки* проектной деятельности обучающихся:

полнота реализации проектного замысла;

соответствие контексту проектирования;

соответствие культурному аналогу;

степень новизны;

практическая (социальная, теоретическая) значимость;

эстетичность оформления;

уровень организации и проведения презентации;

степень осмысления использованной информации;

удовлетворенность участием в проекте;

степень освоения процедур проектирования;

синергический эффект (произошло ли сплочение проектной команды, что тоже можно считать «продуктом» проекта);

наличие потребности у участников в дальнейшем развитии своего проектного опыта.

В течение последних десятилетий в системе высшего профессионального образования наблюдается некоторое уменьшение количества аудиторных часов, отводимых учебными планами различных УВО для изучения многих учебных дисциплин, в то время как объем и сложность учебного материала существенно увеличиваются. Необходимо также отметить, что по результатам исследования Е.А. Серединой, 80% студентов нуждаются в дополнительных консультациях с преподавателем, а 95% испытывают потребность не только в консультациях, но и в реальной помощи.

Устанавливаемые образовательным стандартом нового поколения требования к предметным и личностным результатам обучения студентов

обуславливают необходимость серьезного изменения технологии организации образовательного процесса в УВО, при которой студент становится по-настоящему активным участником учебной деятельности, а преподаватель – лишь направляющим звеном.

В связи с этим весьма является более широкое использование в образовательном процессе возможностей электронного обучения и постепенный переход от традиционных методов и технологий к обучению на основе web-поддержки и далее к смешанному обучению (blended learning) студентов. *«Перевернутый класс»* (flipped classroom) является одной из моделей смешанного обучения и сочетает в себе технологии традиционного и дистанционного образования.

В начале 90-х гг. 20-го столетия профессор Гарвардского университета Eric Mazur провел первые эксперименты по использованию технологии «перевернутого обучения»: он предварительно записывал видеолекции, которые затем просматривали студенты, они также изучали рекомендуемые им статьи, опираясь на полученные знания, делали выводы и подготавливали вопросы к предстоящим лекциям. Профессор Мазур, в свою очередь, на основании этих вопросов, актуализировал действующий учебный план и разрабатывал учебно-методические материалы для аудиторных занятий. Во время занятий по изучаемой теме возникала дискуссия между студентами и совместно разрешались сложные вопросы. В дальнейшем эта форма обучения получила развитие в 2004 г. в США (А. Самс, Дж. Бергманн. Woodland Park High School, Colorado).

Образовательная модель «перевернутый класс» предполагает первоначальное внеаудиторное ознакомление студентов с новым учебным материалом с помощью видео или интернет-сайтов с последующим использованием аудиторного времени для осуществления более сложных видов познавательной деятельности. То есть здесь все происходит иначе, чем при традиционном обучении: лекции изучаются дома, а домашнее задание выполняется в аудитории. Таким образом, *сущность технологии «перевернутый класс» заключается в кардинальной перестановке главных этапов образовательного процесса.*

В частности, изучение теоретического материала осуществляется студентами самостоятельно через работу с онлайн-ресурсами, предоставляемыми преподавателем, а аудиторная работа посвящена обсуждению наиболее важных и сложных вопросов, а также выполнению практических заданий и лабораторных работ непосредственно под руководством преподавателя.

Также технология «перевернутого класса» предполагает перенос части занятий в электронную среду (интернет), для того чтобы высвободить учебные часы на совместную практическую работу преподавателя и студента в аудитории. При этом качественное и количественное соотношение реальных и виртуальных занятий может меняться в соответствии с желанием обеих сторон.

Цели данной технологии обучения заключаются в следующем:

- оптимизация образовательного процесса;
- увеличение эффективности выполнения самостоятельной работы студентами;
- повышение уровня мотивации обучения студентов;
- формирование у студентов чувства ответственности за свое образование;
- превращение студентов в активных участников образовательного процесса.

К преимуществам данного подхода относятся:

- возможность гармоничного совмещения электронного обучения с аудиторными лекционными занятиями. В данном случае появляется дополнительное время на обсуждение сложных вопросов;
- доступность многих ресурсов. Студенты изучают учебный материал в удобное для себя время, могут вернуться к нему в любой момент и благодаря его распространению через сеть Интернет просматривают в удобном для них месте и с различных мобильных устройств;
- работа студентов в команде. Подход направлен на организацию студенческих проектных групп, а также интерактивное взаимодействие между студентами и преподавателем. При этом создаются необходимые условия для свободного высказывания идей по нахождению оптимальных решений для поставленных преподавателем задач;
- оценка качества внеаудиторного самостоятельного обучения студентов. Преподаватель ясно видит результаты освоения каждым студентом заданной темы, а также выявляет вопросы, которые вызывают определенные затруднения в понимании или наибольший интерес и, соответственно, уделяет им несколько больше внимания;
- во время традиционных лекций студенты обычно стараются записать как можно больше слов преподавателя и часто не имеют возможности остановиться, чтобы обдумать сказанное им. Использование же видеоматериалов и других предварительно записанных информационных носителей позволяет студентам полностью контролировать ход лекции: они могут смотреть, возвращаться назад или вперед по мере появления необходимости в этом;
- для студентов с определенными физическими ограничениями (особенно с нарушениями слуха) такая возможность имеет особое значение;
- посвятив время аудиторного занятия разбору изучаемого учебного материала, преподаватели получают возможность выявить ошибки в его восприятии студентами.

Кроме того, участие в работе над совместными проектами способствует усилению социального взаимодействия между студентами, облегчая процесс восприятия необходимой информации.

Основная суть методики «перевернутого обучения» сводится к трем базовым компонентам (Лотокова В.А.).

1. Подготовка (подбор или создание) преподавателем виртуальной образовательной среды: различных презентаций, видеоуроков или иных

необходимых учебных материалов и соответствующих заданий к ним, а также выбор электронного сервиса для обратной связи со студентами.

2. Организация образовательного процесса: определение преподавателем ключевых компетенций по теме, а также форм работы со студентами на аудиторном занятии. Предварительная подготовка учебных заданий для работы студентов в аудитории, которые в процессе совместной работы с преподавателем решают дополнительные задачи – углубления, закрепления и повторения пройденного учебного материала.

3. Текущая и итоговая оценка полученных студентами компетенций через совместный выбор нескольких форм выполнения итоговой работы.

Видеолекции часто рассматриваются как ключевой компонент подобного «перевернутого» подхода к изучению учебного материала студентами. Обучение по технологии «перевернутого класса» происходит с использованием коротких, но довольно содержательных видеоуроков. В большинстве своем подобные видеоматериалы длятся не более 15 минут.

Такие лекции размещаются преподавателем в интернете или хранятся в каком-либо онлайн-файлообменнике вуза. К тому же преподаватель самостоятельно может записать свою лекцию на видео и выложить в интернет. Также он может сделать этот учебный материал еще более информативным – создать по изучаемой теме презентацию в PowerPoint, а затем записать к ней видеосопровождение.

Единой модели «перевернутого обучения» пока еще не существует, эта технология широко используется для описания структуры практически любых занятий со студентами, которые строятся на просмотре/прослушивании предварительно записанных лекций с последующим их обсуждением непосредственно в аудитории. Студенты могут просматривать/прослушивать сразу несколько лекций подряд, длящихся по 5–7 минут каждая. Для проверки усвоения пройденного студентами учебного материала преподавателем могут периодически устраиваться онлайн-опросы или тестовые задания. Своевременная реакция студентов на эти опросы и возможность повторного просмотра лекций помогают прояснить непонятные моменты в усвоении учебного материала. При этом возможно проведение обсуждений в аудитории или организация некоего образовательного пространства, где студенты взаимодействуют и реализуют на практике то, что они узнали из лекций преподавателя и наблюдали за пределами вуза. При применении метода «перевернутый класс» студенты для изучения нового материала в качестве задания для самостоятельной подготовки получают учебную презентацию или какой-либо электронный образовательный ресурс. До начала следующего аудиторного занятия они должны его внимательно изучить (причем сделать это можно в любое время, в удобном месте, просмотрев столько раз, сколько понадобится для запоминания сложных теоретических разделов) и т. д. Студентам рекомендуется предварительно составить вопросы, написать конспекты или заметки по изучаемому материалу.

Выполняя задания вне аудитории, студент должен иметь возможность обратной связи с преподавателем, а также взаимодействия с другими студентами. Это может быть осуществлено с помощью различных систем управления обучением (например, MOODLE), позволяющих разместить в онлайн-курсе необходимые для студентов ресурсы (инструкции по изучению учебного материала, в том числе доаудиторного, по теме; интерактивные лекции для внеаудиторной работы с автоматизированной проверкой правильности понимания изучаемого материала; тренажеры, тесты и документы для самостоятельного изучения и т. д.), а также элементы курса, предназначенные для размещения ответов на задания и организации внеаудиторной интерактивной деятельности обучающихся (форумы, Wiki-страницы).

При этом могут использоваться различные программные продукты.

Как считают А. Е. Воробьев, А. К. Мурзаева, технология «перевернутого обучения» требует от преподавателя готовности изменить привычный стиль работы, однако пока еще не все преподаватели готовы отказаться от монолога и менторства в пользу партнерства и тьюторства.

Метод учебных станций в научной и методической литературе имеет следующие названия: метод стационарного обучения, стационарный метод, метод обучения по станциям. Этот метод обучения был впервые предложен в 1956 году английскими спортсменами Р. Э. Морганом и Г. Т. Адамсоном, которые тренировали гимнастов в образовании. Сегодня стационарное обучение – это метод обучения, посредством которого обучающиеся самостоятельно изучают учебный материал. Преподаватель разрабатывает раздел темы так, чтобы получились дискретные блоки – отдельные «станции», где носителями информации являются различные информационные тексты, интернет-ресурсы, репродукции, фотографии, аудиозаписи, видеofilмы, компьютерные учебные программы и тренинги и т. д. При этом станции не дублируют друг друга, но связаны одной сквозной идеей, посвящены одной и той же теме или проблеме, которая вынесена в качестве цели занятия.

Существуют разные типологии учебных станций. По ключевым умениям обучающихся (в соответствии с таксономией Б. Блума) могут быть организованы следующие виды станций: знаниевая станция (с заданиями, требующими воспроизвести ранее освоенную информацию, например, заполнить пропуски пропущенными словами, дописать предложение, выполнить тест на множественный выбор, описать алгоритм действий, составить ментальную карту, схему или диаграмму по определенной теме); оценочная станция (с заданиями, требующими использования приобретенных знаний для оценки конкретных событий, например, кейсами); практическая станция (с заданиями, требующими применения знаний на практике: решить проблемную ситуацию, предложить свое решение какой-либо задачи); творческая или креативная (с заданиями проектной направленности, связанными с созданием нового когнитивного продукта).

По дидактическим целям выделяют: познавательную станцию (ознакомление с новым материалом, например, чтение текстов, проведение опыта, результатом которого является получение нового знания, составление аннотированного отчета небольших статей, посвященных определенной теме); тренировочную станцию (различные упражнения, позволяющие закрепить учебный материал, освоенный на предыдущей станции, решение проблемных задач, квестов, иллюстрирование личным примером определенного научного тезиса); контрольно-оценочную станцию (которая имеет своей целью помочь обучающимся выполнить различные задания и осуществить само- либо взаимоконтроль).

По каналам восприятия информации различают следующие виды станций: визуальную станцию (с заданиями, требующими работы со зрительной информацией, например, просмотр фрагментов учебного видео, чтение текста, схемы, работа с таблицами, подготовка небольшой компьютерной презентации и т. д.); аудиальную станцию (на которой можно прослушать песню, интервью, диалог с последующим выполнением задания на проверку понимания прослушанного фрагмента, или определить на слух тип интонации, который применяется в данном высказывании); тактильную станцию (с заданиями, требующими сделать что-то руками, например смоделировать из бумаги или пластилина модель чего-либо, провести опыт и т. д.).

По видам дискурса станции бывают следующих видов: научная станция (предполагающая работу с периодикой и научными текстами, посвященными определенной теме); художественная станция (требующая анализа отрывков художественных произведений, в том числе фильмов, посвященных данной теме); религиозная станция (анализ того, какой ответ на заданный вопрос дают разные религии); прагматическая станция (изучение отрывков из рассказов или интервью людей, которые разговорным языком описывают свой личный опыт решения данной проблемы); историческая станция (анализ старых текстов мыслителей прошлого, которые раскрывают свой взгляд на данную проблему).

По видам творчества можно выделить совокупность креативных станций: словесную (составить стихотворение, рассказ или синквейн на заданную тему); музыкальную (придумать мелодию для определенного стихотворения, придумать и спеть песню или исполнить танец); театральную (разыграть инсценировку на определенную тему или что-то изобразить мимикой); изобразительную (создать эскиз или макет чего-то); идейную (разработать новую концепцию, идею).

При проведении занятия по методу станционного обучения следует выделять три этапа (Т.Е. Титовец): 1) ориентировочный; 2) процессуальный; 3) рефлексивный. На ориентировочном этапе преподаватель: определяет цели занятия, то есть общую дидактическую цель, которой подчинены все станции; делает краткий обзор всех станций, чтобы обучающиеся смогли сделать выбор между индивидуальной, парной и групповой формами работы, и оговаривает форму отчетности в итоге прохождения станций (презентация

команд, заполненные бланки с ответами, отчет о количестве правильно выполненных заданий после самопроверки на проверочной станции и т.п.); оговаривает правила работы на занятии (какое минимальное количество станций нужно пройти за одно занятие, какие информационные источники можно использовать при выполнении заданий, сколько времени отводится на прохождение станций, по какому принципу команды будут переходить от станции к станции); предлагает поделиться на команды и раздает каждой команде маршрутный (путевой, сопроводительный) лист, то есть перечень станций, который команда должна пройти (иногда указывается количество баллов, которое можно зарабатывать на той или иной станции).

Процессуальный этап – это непосредственно занятие, на котором студенты, переходя от станции к станции, выполняют задания. После прохождения всех станций команда чаще всего выступает с презентацией результатов работы, если не запланированы другие формы отчетности. Здесь всем командам разрешается принимать участие в оценке качества выполненной работы той команды, которая презентует свои результаты. Рефлексивный этап не является обязательным, но он может повысить эффективность метода учебных станций. По окончании выполнения заданий обучающимся предлагается ответить на вопросы: понравился ли им данный вид работы; где возникали трудности и в чем их причина; как эти трудности можно избежать при следующем использовании данного метода; насколько хорошо вы справились с заданиями на каждой станции.

К преимуществам метода учебных станций можно отнести: 1) развитие у обучающихся самостоятельности, самоконтроля, способности принимать решения, социальных и коммуникативных умений; 2) психологический комфорт обучающихся; 3) возможность индивидуализации обучения (обучающиеся могут выбирать темп работы, уровень сложности заданий); 4) низкая утомляемость в силу постоянной сменяемости учебных и социальных форм организации умственного труда; 5) гибкость использования (метод легко модифицировать и адаптировать к задачам учебного занятия и контингенту обучающихся); 6) эффективность решения задач междисциплинарной интеграции знаний.

Метод учебных станций практически универсален в использовании, то есть он может применяться в преподавании любой учебной дисциплины как метаметод, внутри которого в рамках станции могут предлагаться другие методы и приемы. Он также успешно применяется во внеаудиторной воспитательной работе, при проведении конкурсов и состязаний.

Тема 9. Информационные образовательные технологии

Проблемное поле:

1. Актуальность использования компьютерного ресурса в условиях функционирования всемирной информационной сети.
2. История разработки и использования компьютерной поддержки сферы образования.

3. Информатизация образования как создание условий студентам для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.
4. Применение средств мультимедиа в лекционной работе.
5. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе.

В условиях непрерывного роста научно-технических достижений повышаются и требования к профессиональной подготовке специалистов. Они должны не только владеть новыми информационными технологиями, но и эффективно применять их в своей профессиональной деятельности, используя творческий подход к решению профессиональных задач. Важная роль в обеспечении необходимого уровня компетентности специалистов принадлежит системе методического обеспечения образовательного процесса. Необходимо отметить, что до недавнего времени в системе высшего образования доминировала лекционная форма обучения. Посредством лекций могут передаваться знания, но не могут формироваться умения. Лекции занимают пока еще значительное место в обучении, однако все более широко осуществляется переход к компьютерным методам обучения. Эту тенденцию, безусловно, следует признать позитивной. В ряде исследований отмечается, что степень усвоения студентами учебного материала составляет: при чтении лекций с использованием наглядных пособий – 30%, аудиовизуальных средств – 50%, при организации дискуссий – 70% , при анализе конкретных ситуаций – 90%.

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили компьютерные технологии (КТ). Необходимость внедрения новых компьютерных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений.

Современное общество характеризует процесс активного использования компьютерного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации.

Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать КТ в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество. Явно чувствуется и влияние компьютерных технологий на развитие личности, профессиональное самоопределение и самостановление.

В процессе обучения в УВО с помощью КТ студент учится работать с текстом, создавать графические объекты и базы данных, использовать электронные таблицы. Студент узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, расширяется его кругозор. При использовании КТ на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес студентов, возрастает эффективность самостоятельной работы.

Компьютер открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве студентов.

Систематические исследования в области компьютерной поддержки профессионального образования имеют более чем 30-летнюю историю. За этот период в учебных заведениях США, Франции, Японии, России и ряда других стран было разработано множество компьютерных систем учебного назначения, ориентированных на различные типы ЭВМ. Однако сфера применения таких систем гораздо шире.

Кроме того, в развитых странах становится уже стандартом снабжать новые сложные машины и технологии компьютерными обучающими системами, ускоряющими процесс их освоения и внедрения.

За рубежом разработку «мягкого» компьютерного продукта учебного назначения (методических и программно-информационных средств) считают весьма дорогостоящим делом в силу его высокой наукоемкости и необходимости совместной работы высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов.

В методологическом плане разработка и использование компьютерных средств поддержки профессиональной подготовки, в первую очередь «мягкого» продукта, с самого начала развивались по двум направлениям, слабо связанным между собой.

Первое направление опирается в своей основе на идеи программированного обучения. В его рамках разрабатываются и эксплуатируются автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам.

Ядром АОС являются так называемые авторские системы, позволяющие преподавателю-разработчику вводить свой учебный материал в базу данных и программировать с помощью специальных авторских языков или других средств алгоритмы его изучения.

Второе направление компьютерной поддержки профессиональной подготовки является как бы вторичным приложением «мягкого» продукта компьютеризации различных отраслей человеческой деятельности.

Это отдельные программы, пакеты программ, элементы автоматизированных систем (АСУ, САПР, АСНИ, АСУП и др.), предназначенные для автоматизации трудоемких расчетов, оптимизации исследования свойств объектов и процессов на математических моделях. Применение таких программных систем в профессиональной подготовке традиционно носит более массовый характер, чем использование АОС, как в нашей стране, так и за рубежом, но, в силу своей разобщенности в содержательном плане и отсутствия единой дидактической платформы, менее известно, систематизировано и обобщено в научно-методической литературе.

Среди многочисленных работ по адаптации отраслевых программных разработок для целей обучения определенной системностью и попыток

дидактических и технических обобщений в нашей стране выделяются работы по созданию учебно-исследовательских САПР и АСНИ.

С начала 80-х гг. интенсивно развивается новое направление в компьютеризации обучения – интеллектуальные обучающие системы (ИОС), основанные на работах в области искусственного интеллекта. Существенной частью ИОС являются модели регулируемого процесса обучения, предметной области, на основе которых для каждого обучаемого может строиться рациональная стратегия обучения. Базы знаний ИОС могут содержать, наряду с формализованными знаниями, экспертные знания в предметных областях и сфере обучения.

Работы в области создания ИОС, безусловно, перспективны, но находятся пока на стадии лабораторных исследований и, несмотря на некоторые примеры успешного применения, на уровень массовой технологии, еще не вышли.

«Персональная революция» 80-х гг. принесла в сферу обучения не только новые технические, но и дидактические возможности – доступность ПЭВМ, простота диалогового общения и, конечно же, графика. Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах не только позволило увеличить скорость передачи информации студенту и повысить уровень ее понимания, но и способствовало развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное «чутье», образное мышление.

А на рынке компьютерных технологий появляются еще более перспективные для целей профессиональной подготовки технические и программные новинки. Это оптические внешние запоминающие устройства с большими объемами памяти, инструментальные программные средства гипертекста, мульти- и гипермедиа, системы «виртуальной реальности». Компьютер, снабженный техническими средствами мультимедиа, позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации. С помощью систем гипертекста можно создать перекрестные ссылки в текстовых массивах, что облегчает поиск нужной информации по ключевым словам. Системы гипермедиа позволяют связать друг с другом не только фрагменты текста, но и графику, оцифрованную речь, звукозаписи, фотографии, мультфильмы, видеоклипы. Использование таких систем позволяет создавать и широко тиражировать на лазерных компакт-дисках «электронные» руководства, справочники, книги, энциклопедии.

Развитие информационных телекоммуникационных сетей дает новый импульс системам дистанционного обучения, обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты. Новые аппаратные и программные средства, наращивающие возможности компьютера, переход в разряд анахронизма понимания его роли как вычислителя постепенно ведут к вытеснению термина «компьютерные технологии» термином «информационные технологии».

Под этим термином понимают процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных

средств. Так, суть информатизации образования определяют как создание условий студентам для свободного доступа к большим объемам активной информации в базах данных, базах знаний, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

Следуя этой терминологии, можно определить *информационные технологии обучения* (ИТО) как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав электронных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы применения которых указываются в методическом обеспечении ИТО.

Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемой в образовательный процесс.

Процесс информатизации сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;
- управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и в соответствии с общими принципами обладает концепцией и программой.

В программе информатизации образования особое место занимает подпрограмма разработки и внедрения информационных технологий в обучение. Применительно к учебному процессу и к научным исследованиям основополагающее значение имеют новые информационные технологии.

В отличие от традиционных образовательных технологий, информационная технология имеет предметом и результатом труда информацию, а средством труда – ЭВМ.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к совершенно новым информационным технологиям, среди которых применительно к обучению можно выделить следующие:

- 1) компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы;
- 2) обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;
- 3) интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- 4) распределенные базы данных по отраслям знаний;
- 5) средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.;

б) электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в различных УВО, зачастую дублируются, но главным недостатком современного состояния применение достижений информатики в образовании является недостаточность научно-методического обеспечения использования новых информационных технологий.

Использование компьютеров в обучении не должно мешать подготовке специалистов в реальном предметном направлении, т. е. недопустима замена реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера. Требования к умению, знаниям, навыкам в области информатики должны видоизменяться в зависимости от типа УВО, характера подготовки и специальности. В кругу многообразных факторов и отношений, сопутствующих внедрению компьютерной техники в сферу образования, центральным, несомненно, является отношение «человек – компьютер». При всех своих искусственно-интеллектуальных возможностях, трансформациях и достижениях любой компьютер – это сегодня всего лишь средство повышения эффективности интеллектуальной человеческой деятельности. Причем это средство, прежде всего, информационное, ориентированное на информационное обслуживание потребностей человека. Как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно в сфере образования – в конечном счете, главный вопрос всей многоаспектной и многофакторной проблемы информатизации сферы образования.

Компьютер – сложное техническое устройство. Его собственно образовательно-педагогические возможности во многом предопределяются техническими факторами, теми реальными достижениями в научно-технической сфере, которые придают компьютеру определенные свойства и позволяют ему выполнять с должным эффектом заданные функции, в том числе и функции, ориентированные на запросы системы образования.

За последние 20-25 лет компьютеры, и основанные на них информационные технологии, существенно изменились. Скачкообразные, революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, главное, к повышению надежности, точности и быстродействия их работы, расширению их функций от собственно вычислительных ко все более сложным, логическим, эвристическим, а в определенной мере творческим. Не использовать эти технические, информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях было бы недопустимым просчетом. И не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического обобщения и дистанционного обучения, но и в плане высших, пока еще прогностических, но уже достаточно зримых функций и задач сферы образования – культуре образования, обеспечения образовательной поддержки процессу духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ.

Наконец, важная сфера взаимодействия и взаимовлияния применительно ко всем направлениям компьютеризации – сфера психолого-педагогическая. Именно эта сфера, наиболее близкая к практике образования, призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам целостной идеологии информатизации в сфере образования. Недооценка именно этой сферы, именно этого концептуального направления чревата самыми негативными последствиями, не только сводящими на нет возможности компьютерно-информационной поддержки образовательных систем, но и наносящими прямой ущерб всем участникам образовательного процесса, прежде всего, студентам. Компьютеры эффективно используются на всех стадиях образовательного процесса:

- на этапе предъявления учебной информации студентам;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе промежуточного и итогового контроля, самоконтроля достигнутых результатов обучения;
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.

Все эти возможности собственно дидактического и методического характера действительно неоспоримы. Кроме того, необходимо принять во внимание, что использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации данным конкретным контингентом обучающихся, позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся. Компьютерное обучение действительно является эффективным, способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя им сосредоточиваться на своих главных – обучающих, воспитательных и развивающих функциях.

Бурное развитие компьютерных технологий в современном мире охватило практически все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и образование. Благодаря этому персональный компьютер превратился в мощное средство образования. Однако это вовсе не означает, что компьютер, берущий на себя часть функций преподавателя, способен вытеснить его из

процесса обучения. Наоборот, умелое сотрудничество человека и персонального компьютера в образовании позволит сделать процесс обучения более эффективным.

Наиболее ярко это сотрудничество проявляет себя в ходе проведения *интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения.*

По сравнению с традиционной для УВО лекцией, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, лекция, построенная по предлагаемой методике, имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность дает студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала. Под мультимедиа-технологией понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств.

При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах; аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новой теме.

Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение студентам и повышая качество излагаемой преподавателем информации. При этом существенно изменяется его роль в образовательном процессе. Преподаватель эффективнее использует учебное время лекции, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством преподавателя и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер из «преподавателя» превращается в активного помощника преподавателя.

Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе ее изложения компьютерных слайдов.

Заранее готовясь к лекции, преподаватель разрабатывает на компьютере в приложении Power Point программы Office необходимое количество слайдов, дополняя видеоинформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации.

Естественно, что это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением.

Важным условием проведения интерактивной лекции является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной

техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала.

В процессе чтения лекции преподаватель эпизодически представляет информацию на слайде в качестве иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами.

Эффективность применения интерактивной лекции в ходе преподавания психолого-педагогических дисциплин объясняется своеобразием оформления текстовой информации в виде графиков, логических схем, таблиц, широко используемых преподавателями. Это в сочетании со звуковыми эффектами, элементами анимации и комментариями преподавателя, делает учебный материал, излагаемый на лекции по общегуманитарной дисциплине, более доступным для понимания студентами.

Опыт использования современных информационных технологий в образовательном процессе однозначно свидетельствует об улучшении качества подготовки студентов.

Автоматизированная учебно-информационная система организации дистанционного обучения MOODLE представляет собой функционально полный сетевой комплекс программного обеспечения. Система разрабатывалась с целью обеспечения дистанционного обучения студентов заочной формы обучения через Интернет, а также для осуществления управления учебной деятельностью студентов.

Возможности системы состоят в следующем:

- Электронные курсы лекций с возможностью перехода между разделами, перехода к нужной части раздела, поиска по ключевому слову.
- Два варианта тестирования: промежуточное (с возможностью самообучения без подключения к системе и регистрации результата прохождения с использованием контрольных сумм) и контрольное (с возможностью ограничения времени и автоматическим выставлением оценки).
- Общение студентов с тьюторами (открытое или индивидуальное) в виде коллоквиума или форума.
- Система сообщений с возможностью отправки сообщения отдельному студенту, группе или всем пользователям системы, отправка сообщения от студента к студенту с предварительным поиском адресата.
- Предоставление информации студентам об очных встречах с преподавателями (расписание занятий).

Достоинством системы является:

- Простота в освоении системы, наличие встроенной справочной системы и инструмента автоматической демонстрации «Помощник».

- Унифицированные интерфейсные элементы адаптированных для системы электронных учебников, включающие единую систему поиска и глоссарий.
- Четкая структуризация изучаемых дисциплин путем деления их на курсы, состоящие из ряда обязательных или дополнительных этапов, определяемых преподавателем.
- Готовые электронные учебники могут быть легко адаптированы для использования всех преимуществ системы или встроены в систему без каких-либо изменений.
- Гибкая система тестирования, включающая промежуточные тесты для самоконтроля и итоговые тесты для проведения зачетных мероприятий.
- Активное участие преподавателя в организации учебного процесса по своему курсу.
- Разнообразные средства общения между студентами и преподавателем:
 - электронная почта;
 - индивидуальные или широковещательные сообщения;
 - открытый или индивидуальный форум с возможностью подключения и передачи файлов произвольных форматов;
 - коллоквиум.
- Использование на рабочем месте пользователя свободно распространяемых программных средств (Microsoft Internet Explorer).
Особенностями системы являются:
- Полный набор средств для проведения учебных мероприятий для студентов, организации учебного процесса, управления контингентом студентов и преподавателей.
- Единая база данных для централизованного хранения информации о студентах и преподавателях, текущей успеваемости студентов, учебных и рабочих планах групп, составе учебных курсов, структуре учебных пособий.
- Унификация и единообразие структуры учебных курсов, при одновременном широком наборе типов составляющих курса.

Компонентами электронного курса являются:

- Электронный конспект лекций – содержит описание теоретических вопросов изучаемой учебной дисциплины.
- Интерактивный задачник – сборник задач для самостоятельного практического решения.
- Виртуальный лабораторный практикум – описание лабораторных работ и их компьютерная имитация.
- Форум – средство получения индивидуальной или коллективной консультации у преподавателя или обсуждения вопросов между студентами.

- Промежуточный тест – составляется по каждому разделу теоретического лекционного материала и предназначен для самоконтроля студентов.
- Коллоквиум – предполагает развернутые индивидуальные ответы студентов на вопросы преподавателя.
- Итоговый тест – составляется автоматически из вопросов всех промежуточных тестов электронного учебника и служит для проведения итогового зачетного мероприятия, по курсу.

Структура системы состоит из 4 основных модулей: теоретический, практический, вспомогательный, контроля знаний (может быть организационно-методический, тематический, вспомогательный, итоговый).

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. С одной стороны, сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину более доступной для понимания различными категориями студентов, улучшает качество ее усвоения. С другой – оно предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, который должен уже не только владеть традиционными методиками преподавания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, используя современные достижения науки и техники.

Тема 10. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное поле:

1. История развития технологии модульного обучения.
2. Особенности модульного обучения в учреждениях высшего образования.
3. Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения, его компоненты.
4. ЭУМК по учебной дисциплине.

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение.

Термин «модуль» – интернациональный. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход.

Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-х гг. XX в. и быстро распространилось в англоязычных странах. Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в

себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Функции педагога варьировали от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Педагоги-исследователи в области модульного обучения, осуществив анализ разнообразных определений понятия «модуль», выделяют следующие его составляющие:

- модуль как учебная единица, как блок информации, включающий в себя логически завершённую одну, две или более единиц учебного материала в рамках одной учебной единицы;

- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;

- модуль как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения;

- модуль как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии.

Учитывая изложенное, можно дать следующее определение модуля. Обучающий модуль – это логически завершённая форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля.

Задача первой – формирование теоретических знаний, функции второй – формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний.

Структурная схема обучающего модуля содержит следующие компоненты: теоретический материал (лекции), учебные задачи, лабораторный практикум, пакет прикладных программ, самостоятельная работа студента, рекомендации для практической работы, курсовой проект (работа), дипломный проект (работа).

Обычно построение модуля какой-либо учебной дисциплины имеет следующий вид. 1. Наименование модуля. 2. Теоретические занятия. 3. Практические занятия. 4. Лабораторный практикум. 5. Программное обеспечение. 6. Самостоятельная работа студента. 7. Результат обучения.

При блочно-модульном подходе вопросы учебных программ каждой учебной дисциплины сгруппированы в отдельные, логически завершённые блоки, которые объединяются в модули.

В учебном семестре оптимальным является наличие 2–3 модулей и в каждом модуле по несколько блоков. Изучение вопросов каждого блока

осуществляется на лекциях, семинарских, лабораторных, практических занятиях. Основной упор должен делаться преподавателем на творческую самостоятельную работу студентов в течение семестра.

Полученные знания и умения студенты показывают при сдаче блоков или модулей, которые оцениваются рейтинговыми баллами от 0 до 10. Сумма баллов, полученных каждым студентом при сдаче материала блоков и модулей, образует величину его модульного предметного рейтинга.

В рамках модульного подхода наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый блоком модуля. Руководствуясь принципом выделения содержания обучения обособленных элементов (блоков), необходимо придерживаться следующих педагогических правил.

В интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей:

- достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого блока;
- совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Эффективным образовательный процесс в рамках модульной технологии обучения будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому.

Руководствуясь принципом паритетности, необходимо соблюдать следующие требования:

- модульная программа должна обеспечивать возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня;
- она призвана освобождать педагога от выполнения чисто информационной функции;
- модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения;
- преподаватель передает некоторые функции управления модульной программой, в которой они переходят в самоуправление.

Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения

Обязательным условием внедрения модульно-рейтинговой системы является обеспечение студентов необходимой учебно-методической литературой. И в этом незаменимую роль играют учебно-методические комплексы (УМК), как изданные, так и на электронных носителях.

Организация и необходимое методическое обеспечение учебной и самостоятельной работы студентов в рамках конкретного общего или специального курса учебного плана является главной задачей УМК. Они уже занимают важное место в образовательном процессе, обеспечивая студентам необходимую помощь в подготовке к сдаче зачетов и экзаменов.

Учебно-методические комплексы могут стать и хорошей исходной базой для подготовки учебных, методических, справочных пособий, учебников, курсов лекций и других изданий.

С целью обеспечения образовательного процесса целесообразно, чтобы УМК по циклу социально-гуманитарных дисциплин состояли из следующих компонентов:

- учебной программы учебной дисциплины со списком рекомендуемой литературы, который должен включать издания обобщающего, аналитического характера и часть литературы, не отраженной в планах практических и семинарских занятий;
- списка базовых понятий и специальных терминов, используемых в курсе;
- текста курса лекций или его конспекта;
- планов семинарских, практических, лабораторных занятий и коллоквиумов с расширенным списком рекомендуемой литературы, включающим и самые последние издания научных и научно-методических работ по тематике занятий, а также наиболее примечательные публикации в научных периодических изданиях.

В таком варианте списки литературы могут использоваться и в ходе научной работы студентов.

Выбор конкретной формы занятия определяется преподавателем, исходя из:

- комплекса опорных методических материалов (диаграммы, схемы, таблицы и др.);
- текстов основных источников, нормативных правовых актов и др., отражающих ключевую проблематику учебной дисциплины;
- текстовых заданий для самоконтроля усвоения изученного материала;
- вопросов для контроля и самоконтроля знаний.

В УМК каждый включает лекционный материал, темы и вопросы по практическим и семинарским занятиям с указанием источников литературы; документы и материалы, которые необходимо изучить студентам самостоятельно при подготовке к практическим занятиям; систему тестов по каждому модулю; вопросы для самоконтроля и контроля знаний, проблемные задания.

Требования к разработке УМК (ЭУМК) изложены в *Положении об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования*.

УМК (ЭУМК), как правило, включает разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел УМК (ЭУМК) содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины в объеме, установленном примерным учебным планом по специальности (направлению специальности).

Практический раздел УМК (ЭУМК) содержит материалы для проведения лабораторных, практических, семинарских и иных учебных

занятий и организовывается в соответствии с примерным учебным планом по специальности (направлению специальности, специализации) и (или) с учебным планом учреждения высшего образования по специальности (направлению специальности, специализации).

Раздел контроля знаний УМК (ЭУМК) содержит материалы текущей и промежуточной аттестации, иные материалы, позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательных стандартов высшего образования и учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

Вспомогательный раздел УМК (ЭУМК) содержит элементы учебно-программной документации образовательной программы высшего образования, программно-планирующей документации воспитания, учебно-методической документации, перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины.

Нельзя забывать и о том, что современное общество находится в процессе информатизации практически всех сфер социальной деятельности, в том числе и сферы образования. Под информатизацией в настоящее время понимают, прежде всего, распространение электронных носителей информации и соответствующих коммуникативных средств.

Электронные информационные ресурсы, используемые в сфере образования, называют электронными образовательными ресурсами.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) является одним из видов электронных образовательных ресурсов и представляет собой систему учебно-методических материалов по определенной учебной дисциплине, находящихся на электронном носителе.

Электронный учебно-методический комплекс в настоящее время получает все большее распространение. Это совокупность структурированных учебно-методических материалов, связанных единой компьютерной средой обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации усвоения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины; это дидактическая система с прикладными педагогическими программными продуктами, базами данных; это программный комплекс, объединяющий систематизированные учебные, методические и научные материалы по определенной учебной дисциплине.

По своему назначению и основным компонентам ЭУМК повторяет традиционные бумажные УМК, при этом содержит некоторые дополнительные элементы, невозможные для бумажной версии. Электронное учебно-методическое пособие – это электронное учебное издание по учебной дисциплине, содержащее текстовые или мультимедийные материалы по учебной дисциплине и методике преподавания; это программное средство, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины.

В отличие от учебного пособия, адресованного в основном обучающимся, электронный курс лекций предназначен как для студента, так

и для лектора. Данный курс может содержать текст для чтения и презентации в слайдовой форме, с анимацией, а также видео- и аудиоматериалами.

Компьютерный практикум – это программное средство для поддержки автоматизированных практических работ, в рамках которых изучаемые объекты, процессы и среда деятельности исследуются с помощью экспериментов с их моделями. Компьютерный задачник позволяет отработать приемы решения типовых задач и наглядно связать теоретические знания с конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены.

Компьютерный (электронный) тренажер – это программный комплекс, в процессе работы с которым поэтапно предлагаются задания, требующие от студента активных действий.

Компьютерная система контроля знаний – это средство для определения уровня знаний обучаемого и оценивания его.

Особенности организации педагогического контроля в рамках модульно-рейтингового подхода

Для оценки знаний при модульном обучении используется новая, более прогрессивная система, которая заменяет традиционный дискретно-сессионный контроль на непрерывно набираемый в период обучения и на этапах промежуточного контроля рейтинг. Такая система оценки знаний называется рейтинговой. Рейтинг представляет собой количественную оценку какого-то качества человека. Это сумма баллов, рассчитанная по определенным формулам, не изменявшимся в течение вышеуказанного промежутка. Рейтинги широко применяются в окружающей нас жизни. Методики их определения разнообразны, различна и степень сложности этих методик.

Аналогично используются системы рейтинговых оценок и при модульном обучении. В ряде систем показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний студента при проведении контрольных мероприятий. В этом случае базовая цена модуля известна (рассчитана) заранее.

В других же случаях оценочный показатель определяется по довольно сложным формулам с учетом стартового оценочного показателя знаний студента, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин.

Успеваемость студентов по данной учебной дисциплине подразделяется на текущую и итоговую.

Текущий контроль проводится преподавателем в виде контрольных мероприятий помодульно или по частям модуля.

Контрольные мероприятия – это тесты, контрольные, лабораторные работы, позволяющие установить уровень знаний студента, стабильность выполнения им учебного графика, его активность.

Преподаватель разрабатывает шкалу оценок качества выполненных студентом заданий в процессе изучения им данной учебной дисциплины. Величина оценки выбирается самим преподавателем: он описывает, при каком количестве выполнения данного задания какая студенту положена

оценка. Сумма всех максимально возможных оценок за выполнение каждого задания в течение семестра дает максимально возможную семестровую сумму, а по окончании изучения учебной дисциплины, например, в течение нескольких семестров, накапливается итоговая предметная рейтинговая сумма – предметный рейтинг студента.

Перед началом образовательного процесса для студентов вывешивают по каждой учебной дисциплине унифицированную предметную рейтинговую шкалу и перечень требований к качеству выполнения контрольных заданий.

В ходе образовательного процесса рядом с этими двумя документами вывешивают списки студентов данной специальности и курса с показателями рейтинговых приращений в течение прошедшего месяца обучения студентов по конкретной учебной дисциплине, которые активизируют самостоятельную работу студента.

Преподаватель завершает обучение студента по рейтинговой системе сдачей конечной ведомости, в которой вместе с итоговым предметным рейтингом каждому студенту выставляется его итоговое ранговое место, которое он занял по данной учебной дисциплине среди студентов его специальности и курса, и итоговая оценка (либо за семестр, либо за все время обучения по данной учебной дисциплине).

Как уже указывалось, рейтинговая система оценки знаний студента может иметь и другой вид. К примеру, рейтинговые баллы по итогам и модулям учебной программы выставляются по десятибалльной шкале. Модульная оценка по учебной дисциплине определяется путем деления суммарного модульного рейтинга на количество блоков в модуле и выставляется в журнале и зачетно-экзаменационной ведомости (с точностью до 0,1).

Преподаватели учебных дисциплин определяют в конце семестра итоговую оценку, для чего необходимо сделать следующее:

- выставить в соответствующей графе журнала преподавателя семестровую оценку по учебной дисциплине каждому студенту;
- выставить в зачетно-экзаменационную ведомость и зачетную книжку итоговую семестровую оценку (7 и более баллов) без сдачи экзамена, при условии получения студентом в деканате допуска к сессии;
- итоговые оценки без сдачи экзамена выставлять не позднее дня экзамена по расписанию, т. е. дня закрытия зачетно-экзаменационной ведомости по учебной дисциплине;
- обязать студента сдавать экзамен по расписанию, если он имеет семестровую оценку ниже 7 баллов;
- предложить студенту, если он имеет семестровую рейтинговую оценку не менее 7 баллов, сдавать экзамен по расписанию с целью повышения оценки;
- в случае сдачи экзамена с целью повышения оценки итоговая оценка должна выставляться не ниже семестровой (независимо от экзаменационной оценки), если она больше или равна 7 баллам;

– в случае, когда семестровая оценка менее 7 баллов и студент обязан сдавать экзамен, приоритетной должна быть экзаменационная оценка (независимо от семестровой).

Модульный рейтинг определяется как сумма баллов, выставяемых преподавателем студенту при сдаче им блоков. Модульная оценка представляет собой частное от деления модульного рейтинга на количество блоков в модуле (с точностью до 0,1). Под семестровым рейтингом понимается сумма модульных оценок. Семестровая рейтинговая оценка является частным от деления семестрового рейтинга на количество модулей в семестре (округляется до целого числа).

Итоговая семестровая оценка. В случае если семестровая оценка менее 7 баллов, итоговой является экзаменационная оценка; если семестровая рейтинговая оценка 7 баллов и выше, итоговой является экзаменационная оценка, при условии, что она не ниже семестровой. На наш взгляд, данная система оценивания является достаточно простой и удобной в употреблении, но она не в полной мере учитывает разнообразие учебной деятельности студента.

Системообразующим ядром учебно-методического комплекса является *учебная программа учебной дисциплины*, так как она формулирует цели, содержание обучения, способы и условия его реализации, планируемые результаты.

Таким образом, учебная программа представляет собой не только системное, но и наиболее содержательное описание проекта образовательного процесса, в равной степени важного как для преподавателя, так и для студента.

В этом смысле учебная программа выполняет функции: информационную, ориентирующую, мотивирующую, коммуникативную, организационную, инструктивную.

Столь широкий дидактический потенциал зачастую делает учебную программу единственным представлением учебно-методического обеспечения, которое, в случае его неразработанности, может в определенной степени компенсировать отсутствующие компоненты.

Учебная программа является визитной карточкой учебной дисциплины, по которой часто судят о потенциале преподавателя, учреждения образования и о качестве образовательного процесса в нем.

В этом смысле учебная программа становится фактором конкурентоспособности УВО.

Все эти обстоятельства делают учебную программу учебной дисциплины безусловной необходимостью в преподавании даже для начинающих преподавателей. Учебная программа, как и другие компоненты УМК, является *учебно-программным документом*, утвержденным, в первую очередь, на заседании кафедры, и поэтому носит нормативный характер. Это означает, что несколько преподавателей, преподающих одну и ту же учебную дисциплину, в основном придерживаются утвержденной учебной программы, имея право на незначительную коррекцию, связанную со

своеобразием профессиональной подготовки по направлению на конкретном факультете, с индивидуальным творческим потенциалом педагога.

Чтобы реализовать творческий подход, опыт разных преподавателей, как правило, учебная программа разрабатывается коллективно, ее содержание периодически пересматривается. В особых случаях возможна разработка на кафедре авторской учебной программы. Говоря о разработке учебной программы, важно отметить, что в ее структуре, содержании, оформлении необходимо реализовать стандартизованные и рекомендованные Министерством образования, научно-методическими советами учреждений высшего образования требования. Хотя даже в этом однотипном по форме документе сохраняется простор для педагогического творчества.

В разделе I «Введение», который в других вариантах называется «Пояснительная записка», рекомендуется при определении педагогических целей учебной дисциплины обосновать его место в системе профессиональной подготовки, сформулировать конкретные компетентностные критерии планируемых результатов обучения, описать инновационные преимущества данной учебной дисциплины. Такое содержание введения подтверждает роль учебной программы как инструмента технологизации обучения, менеджмента в образовании.

Разделы II и III традиционно раскрывают объем, структуру, максимально сжатое содержание и логику учебного материала. Здесь же необходимо представить формы обучения и содержание соответствующих им учебных занятий.

Очень важно, реализуя деятельностный и личностно-ориентированный подход к обучению, проработать аспект самостоятельной работы студентов, которая должна составлять не менее половины общей трудоемкости учебной дисциплины.

Чтобы в полной мере оправдать эти временные затраты студентов, необходимо предложить разнообразные и ориентированные на специфику направления профессиональной подготовки формы самостоятельной работы, обеспечивающий ее учебно-методический ресурс (вопросы, задания, тесты, источники информации, базы данных). Кроме того, именно в рамках самостоятельной работы важно реализовать практико-ориентированный характер обучения, связывая задания с профессионально-актуальными практическими проблемами.

Содержащиеся в разделе II и IV сведения представляют исчерпывающую информацию о форме и содержании промежуточного контроля, который должен быть ориентирован на объективную, всестороннюю, измеряемую оценку достигнутых результатов обучения. Это важно для реализации технологического подхода к образовательному процессу и его успешной организации, развития мотивации учения.

Разделы V и VI освещают информационный, учебно-методический, дидактический, учебно-материальный потенциал, в том числе электронный и сетевой для освоения знаний, умений, навыков в рамках учебной дисциплины. Преподавателю-разработчику учебной программы важно не

только исчерпывающе представить этот потенциал, но и компетентно систематизировать его, отобрать наиболее важную и доступную часть, мотивировать студентов к участию в использовании и пополнении корпоративного образовательного ресурса. Перечисленные компоненты и характеристики учебной программы учебной дисциплины позволят реализовать многоаспектные функции учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Проектирование учебных программ было нами рассмотрено в теме 3.

Методические рекомендации к изучению учебной дисциплины в большей степени, чем другие компоненты УМК непосредственно реализуют комплекс таких важных дидактических функций, как ориентирующая, систематизирующая, методологическая, практико-обучающая, мотивирующая. Реализуя компетентностный подход к обучению, следует, прежде всего, посвятить методические рекомендации основным видам самостоятельной работы студентов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь

Вопросы для обсуждения:

1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.
2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.
3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.
4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.
5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.
6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.

Практические задания:

1. Изучите статью С.Н. Сиренко «Социокультурные предпосылки и направления модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития» в журнале Весці БДПУ. Серыя 1. 2022. №2. С. 14–22. Составьте резюме.

2. Когда и по каким причинам начал разрабатываться компетентностный подход в образовании? Что такое «образование, основанное на компетенциях»? Составьте кластер основных понятий, раскрывающих сущность компетентностного подхода в образовании.

3. Подготовьтесь к дискуссии на тему: «Трудности в реализации компетентностного подхода в высшем образовании и пути их преодоления».

4. Изучите статью А.В. Коклевского «Образовательный потенциал педагогического университета модели «Университет 4.0» в профессиональной подготовке педагога» в журнале Весці БДПУ. Серыя 1. 2021. №3. С. 17-21. Определите отличительные особенности моделей «Университет 3.0» и «Университет 4.0». В чем заключается необходимость для перехода педагогического университета от модели «Университет 3.0» к модели «Университет 4.0»?

Литература:

1. Коклевский, А. В. Образовательный потенциал педагогического университета модели «Университет 4.0» в профессиональной подготовке педагога / А. В. Коклевский // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2021. – № 3. – С. 17–21.

2. Концептуальные основы и научно-методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций для устойчивой профессиональной самореализации : монография / А. В. Позняк [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука, А. В. Позняк. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 206 с.
3. Невдах, С. И. Тенденции взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки / С. И. Невдах, Т. Е. Титовец, Ю. Н. Егорова // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2022. – № 1. – С. 6–12.
4. Педагогический словарь : новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Даутовой. – СПб. : КАРО, 2020. – 328 с.
5. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс] : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей вузов / Р. С. Пионова // StudFiles. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1806274/>. – Дата доступа: 10.05.2023.
6. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб. : Политехн. ун-т, 2014. – 296 с.
7. Сиренко, С. Н. Социокультурные предпосылки и направления модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития / С. Н. Сиренко // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2022. – № 2. – С. 14–22.
8. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 372 с.
9. Телятицкая, Т. В. Тенденции развития высшего образования / Т. В. Телятицкая, О. А. Бакинская, О. А. Амельченя // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 13–17.
10. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / И. И. Цыркун // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/626>. – Дата доступа: 10.05.2023.

Тема 2. Образовательные технологии в высшем образовании: сущность понятия, подходы к классификации

Вопросы для обсуждения:

1. Эволюция понятия «педагогическая технология».
2. Соотношение понятий «педагогическая технология» и методика.
3. Основные структурные составляющие педагогической технологии.
4. Основные методологические принципы педагогической технологии.
5. Разнообразие технологий обучения.

6. Специфические педагогические задачи, решаемые различными педагогическими технологиями.

7. Критерии выбора педагогической технологии.

Практические задания:

1. Составьте ментальную карту по ключевым понятиям педагогических технологий.

2. Приведите различные определения понятия «педагогическая технология». Какого определения придерживаетесь Вы?

3. Заполните таблицу:

Отличительные особенности «технологии обучения» от «методики обучения»

<i>Технология обучения</i>	<i>Методика обучения</i>

4. В понятие педагогической технологии входят: концептуальная основа; содержательная часть обучения (воспитания) (цели и содержание); технологическая часть (организация образовательного процесса, методы и формы, диагностика). Охарактеризуйте одну из известных Вам образовательных технологий с опорой на ее компоненты.

Литература:

1. Булахова, З. Н. Освоение педагогами эффективных технологий и их применение в образовательном процессе / З. Н. Булахова // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 6. – С. 5–8.

2. Васюкевич, В. В. Применение комплекса педагогических технологий в ходе реализации практики в магистратуре 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» / В. В. Васюкевич, А. В. Прялухина // Инновации в образовании. – 2018. – № 1. – С. 83–110.

3. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vyshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

4. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселёв. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под. ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 240 с.

7. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 372 с.

6. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.

7. Шалова, С. Ю. Теоретические основы проектирования инновационных технологий психолого-педагогического образования / С. Ю. Шалова // Инновации в образовании. – 2017. – № 5. – С. 83–94.

Тема 3. Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие «педагогическое проектирование».
2. Объекты, этапы и формы педагогического проектирования.
3. Алгоритм проектировочной деятельности педагога.
4. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода.
5. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема).
6. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.
7. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. Современные учебные, учебно-методические издания.

Практические задания:

1. Решите кейс «Этапы проектирования образовательного процесса в высшей школе».
2. Заполните таблицу:

Система форм педагогического проектирования

<i>Объекты педагогического проектирования</i>			
Этапы педагогического проектирования (ступени)	Педагогические системы	Педагогические процессы	Педагогические ситуации
1. Педагогическое моделирование			
2. Педагогическое проектирование			
3. Педагогическое конструирование			

3. Подготовьтесь к дискуссии по вопросам:

- Цель – это категория философская. Как Вы понимаете цель образовательного процесса?
- Как Вы понимаете, что значит диагностично заданная цель образовательного процесса?
- Говорят, что цель определяет начало и конец деятельности. Какое отношение это высказывание имеет к образовательному процессу?
- Какие этапы предполагает уточнение целей образовательного процесса?
- Какие нормативные правовые документы регламентируют конструирование содержания образования?
- Каковы перспективы совершенствования учебно-материальной базы образовательного процесса?

4. Подберите набор глаголов русского языка, с помощью которых можно описать четкую постановку такой цели, как «научить студента понимать прочитанный текст».

5. Привести примеры формулировки темы и целей конкретного занятия по любой учебной дисциплине психолого-педагогического цикла.

6. Изучите учебную программу по одной из учебных дисциплин учебного плана специальности. Оцените возможности данной учебной дисциплины в плане развития комплекса *универсальных* компетенций. Приведите примеры универсальных компетенций, которые представляется возможным сформировать у студентов в процессе освоения данной учебной дисциплины.

Литература:

1. Жук, А. И. Высшее образование Республики Беларусь: от Болонского процесса к европейскому пространству высшего образования / А. И. Жук // Выш. шк. – 2010. – № 5. – С. 3–9.

2. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

3. Кирилюк, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7. / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кирилюк. – Минск : БГУ, 2008.

4. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс] : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей вузов / Р. С. Пионова // StudFiles. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1806274/>.

5. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб. : Политехн. ун-т, 2014. – 296 с.

6. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова

[и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 372 с.

7. Телятицкая, Т. В. Тенденции развития высшего образования / Т. В. Телятицкая, О. А. Бакинская, О. А. Амельченя // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 13–17.

8. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / И. И. Цыркун // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/626>. – Дата доступа: 10.05.2023.

9. Шалова, С. Ю. Теоретические основы проектирования инновационных технологий психолого-педагогического образования / С. Ю. Шалова // Инновации в образовании. – 2017. – № 5. – С. 83–94.

Тема 4. Традиционные технологии обучения в учреждении высшего образования

Вопросы для обсуждения:

1. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.
2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции, дидактическое общение.
3. Методы обучения в учреждении высшего образования, их классификация.
4. Практические занятия в учреждении высшего образования: формы организации, цели, функции.
5. Самостоятельная работа студентов на практических занятиях. Уровни самостоятельной работы студентов.

Практические задания:

1. Разработайте мини-проект «Лекция в высшей школе: прошлое, настоящее, будущее» и подготовьтесь к его защите в учебной аудитории.
2. Заполните таблицу:

Узловые критерии оценки качества лекции

<i>Компоненты лекции</i>	<i>Критерии</i>
Содержание лекции	
Методика чтения лекции	
Управление работой студентов	
Лекторские данные	

Результативность	
------------------	--

3. Заполните таблицу:

Характеристика методов обучения по характеру деятельности

<i>Метод</i>	<i>Форма реализации</i>	<i>Значение</i>
Объяснительно-иллюстративный		
Инструктивно-репродуктивный		
Проблемного изложения		
Частично-поисковый, или эвристический		
Исследовательский		

4. Подготовьтесь к обсуждению проблемы «Использование интерактивных методов в обучении студентов: за и против» посредством реализации метода «Аквариум».

Вопросы: 1) Как лично вы относитесь к использованию интерактивных методов в обучении студентов? 2) Почему, по вашему мнению, преподаватели высшей школы не стремятся в процессе обучения студентов использовать интерактивные методы? 3) Что изменится в системе образования высшей школы, если интерактивные методы будут использоваться значительно чаще?

5. Разработайте проект практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла и подготовьтесь к его защите в учебной аудитории.

Литература:

1. Блинов, А. О. Интерактивные методы обучения в магистратуре / А. О. Блинов, О. С. Рудакова // *Alma Mater*. – 2014. – № 4. – С. 45–48.

2. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // *Академия*. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

3. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

4. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс] : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей вузов / Р. С. Пионова // *StudFiles*. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1806274/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д. Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/SPP-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SPP-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.05.2023.

Тема 5. Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования

Вопросы для обсуждения:

1. Педагогический контроль: цели, классификация видов, дидактические функции.
2. Методы и формы педагогического контроля.
3. Проблемы педагогического тестирования. Требования к педагогическому тесту.
4. Классификация тестов.
5. Основные этапы разработки педагогического теста.
6. Рейтинговая система контроля.
7. Портфолио, функции и виды.
8. Кейс-метод в образовательном процессе.
9. Виды ситуаций, составляющих основу кейса. Источники кейсов.

Практические задания:

1. Разработайте разноуровневые тестовые задания по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» (по пройденным темам).

2. Решите педагогические задачи:

А) На экзамене преподаватель заметил у студента шпаргалку и сообщил, что он может сдавать экзамен, однако в любом случае высшим баллом для него будет «4». Студент сдал экзамен, при этом отвечал хорошо, но получил удовлетворительную оценку, чем в целом остался доволен.

Каковы критерии оценки знаний были использованы преподавателем в данной ситуации (правильность, полнота, осознанность, действенность, системность, прочность знаний)? Объясните свой выбор. Как в описанной ситуации адекватно определить уровень знаний студента? Каковы могут быть Ваши действия в данном случае?

Б) Студент опоздал на контрольную работу. Преподаватель дает ему индивидуальное задание. Работу студент выполнил и сдал досрочно. У преподавателя возникает сомнение, что студент списал, поэтому дает второе задание, более сложное. Студент его выполнил и получил третье

задание, с которым справиться не смог и попросил помощь в решении у преподавателя. Преподаватель не справляется сам. Ситуация перешла в конфликт, студент резко выразился и покинул аудиторию.

Проанализируйте развитие ситуации. Каковы были бы Ваши действия до, во время развития и после конфликта? Что было сделано верно, и в чем ошибки преподавателя?

В) Преподаватель является руководителем одной из СНИЛ на факультете. Студенты не стремятся вступить в это общество по каким-то причинам. Для привлечения студентов в ряды своей СНИЛ, преподаватель выдвигает условие: без вступления в данное общество и без выполнения одного из предложенных проектов в рамках его деятельности, итоговый зачет/экзамен по учебной дисциплине, которую читает преподаватель, не будет принят.

Проанализируйте данную ситуацию с двух позиций: а) преподавателя («Каковы ее причины, как ее решить?»); б) студента («Каковы ее причины, как ее решить?»). Наметьте 3-5 эффективных вариантов решения «кейс случаев» «а» и «б».

3. Разработайте кейс по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла для использования в образовательном процессе.

4. Разработайте и представьте инструментарий оценивания уровня сформированности конкретной компетенции по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла.

Литература:

1. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

2. Диагностика компетентности педагога в реализации воспитательного потенциала образования : метод. рекомендации / А. В. Торхова [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 156 с.

3. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

4. Лучшее педагогическое решение : сб. пед. кейсов : пособие для студентов вузов / сост.: А. В. Позняк, Ю. Н. Егорова, А. В. Баранова ; под ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 284 с.

5. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов : уч.-метод. комплекс / М. Г. Савельева. – Ижевск, 2013. – 94 с.

5. Сарбасова, В. Н. Современные образовательные технологии в системе подготовки будущих учителей / В. Н. Сарбасова // Инновац. образоват. технологии. – 2009. – № 4. – С. 43–47.

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д.

Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.05.2023.

7. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.

8. Царик, И. А. Кейс как диагностический компонент оценки качества общепедагогической подготовки будущего учителя / И. А. Царик, Е. Н. Артеменок, В. Н. Пунчик // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2021. – № 1. – С. 15–19.

Тема 6. Личностно-ориентированные технологии обучения

Проблемное поле:

1. Личностно-ориентированные технологии как воплощение гуманистической философии.
2. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе. Основные теоретические положения этих технологий. Социально-психологические условия использования личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе учреждений высшего образования.
3. Обучение в сотрудничестве.
4. Разноуровневое обучение.
5. Диалоговые технологии. Формы реализации диалоговых технологий: дискуссия, круглый стол.
6. Требования к проведению дискуссии. Факторы, определяющие эффективность использования дискуссии. Стадии развития дискуссии: ориентация, оценка, консолидация. Итоги дискуссии.
7. Особенности проведения круглого стола. Требования к ведущему и выступающим. Итоги круглого стола.
8. Требования к проведению дебатов. Методика проведения дебатов.

Практические задания:

1. Подготовьте и представьте в аудитории презентацию на тему «Иновационные образовательные технологии настоящего и будущего».

2. Решите педагогические задачи:

А) Вы разрабатываете новую для Вас учебную дисциплину. В целом проблематика Вам известна, но частностей пока Вы можете не знать. На одном из занятий студент по какой-либо причине (из собственного интереса или с целью Вас «проэкзаменовать») задает вопрос, ответ на который Вы не знаете.

Каковы будут Ваши действия?

Б) Вы читаете лекции по учебной дисциплине, а часть занятий – практического блока - Ваш коллега). На одном из занятий студенты заявляют, что, по мнению другого преподавателя, данное Вами определение сущности одного из понятий неверное, и вообще такого «явления» не существует.

Каковы будут Ваши действия? Что важно сделать в такой ситуации, а чего лучше не делать?

В) Вы проводите занятие в группе студентов. Форма занятия – учебная дискуссия по одной из актуальных проблем Вашей учебной дисциплины. Вся группа студентов активно участвует в обсуждении и в целом все удовлетворены содержанием и ходом дискуссии. Кроме одной студентки, которая не просто молчит, но и «всем своим видом» показывает, что недовольна. В конце концов она заявляет, что «вся эта Ваша дискуссия «разговор ни о чем».

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

3. Подготовьте план проведения в учебной аудитории дискуссии или круглого стола по одной из тем педагогической или психологической учебной дисциплины.

4. Подготовьте сообщение на тему «Учебные дебаты как метод активизации мыслительной деятельности студентов».

5. Заполните таблицу:

Навыки, приобретаемые в процессе дискуссии

<i>Этапы дискуссии</i>	<i>Ключевые навыки</i>
Определение коммуникативной ситуации	
Анализ способов дискуссии	
Выстраивание собственной дискуссионной стратегии	
Участие в дискуссии	
Корректировка коммуникативных стратегий	
Оценка успешности достижения желаемых результатов	

Литература:

1. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. –

Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

2. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

3. Сарбасова, В. Н. Современные образовательные технологии в системе подготовки будущих учителей / В. Н. Сарбасова // Инновац. образоват. технологии. – 2009. – № 4. – С. 43–47.

4. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д. Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.05.2023.

5. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.

Тема 7. Технология групповой учебной работы. Игровые технологии

Вопросы для обсуждения:

1. Актуальность группового обучения.
2. Основная цель и задачи групповой работы студентов.
3. Преимущества групповой формы обучения. Принципы групповой работы.
4. Варианты комплектования групп. Особенности организации групповой работы. Виды групповой работы.
5. Этапы процесса групповой работы: подготовка к выполнению группового задания; непосредственная групповая работа; заключительная часть.
6. Изменение позиции преподавателя при групповом обучении.
7. Функции игры как феномена педагогической культуры.
8. Признаки педагогических игр. Классификация игр: по виду деятельности, по назначению, по характеру педагогического процесса.
9. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе.
10. Преимущество игры как средства моделирования педагогической деятельности.
11. Виды деловых игр. Психолого-педагогические принципы построения деловой игры. Задачи деловых игр. Этапы проведения деловой игры.

Практические задания:

1. Подготовьте конспект практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла с использованием групповой технологии обучения. Подготовьтесь к его презентации.

2. Подготовьтесь к обсуждению вопросов занятия с использованием приема «Зигзаг», при котором магистранты организуются в группы по 4 человека для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты. Затем магистранты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы).

3. Разработайте конспект проведения практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла с использованием деловых игр.

4. Подготовьтесь к обсуждению проблемы использования игровых технологий посредством реализации метода «Метаплан».

Вопросы:

- Назовите функции игровых технологий в образовательном процессе.
- Развитию каких умений и навыков студентов способствует их включение в реализацию игровых технологий?
- В чем отличие игровых технологий от других образовательных технологий?
- В чем преимущества и недостатки игровых технологий?

Литература:

1. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

2. Казарян, М. Л. Об одном из вариантов реализации деловой игры в рамках высшей школы / М. Л. Казарян // Инновации в образовании. – 2016. – № 2. – С. 80–85.

3. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

4. Сарбасова, В. Н. Современные образовательные технологии в системе подготовки будущих учителей / В. Н. Сарбасова // Инновац. образоват. технологии. – 2009. – № 4. – С. 43–47.

5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д. Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа:

[http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.05.2023.

6. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.

Тема 8. Технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса

Проблемное поле:

1. Технология проблемного обучения.
2. Проблемная лекция – сущностная характеристика. Логические звенья проблемной лекции: создание проблемной ситуации, анализ проблемной задачи, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы, проверка решения проблемной задачи.
3. Технология проектного обучения. Типология проектов. Критерии оценки проекта.
4. Перевернутое обучение.
5. Станционное обучение.

Практические задания:

1. Подготовьте конспект проблемной лекции по одной из тем учебных дисциплин психолого-педагогического цикла. Разработайте мультимедийную презентацию к данной лекции.
2. Разработайте мини-проект по теме «Проектное обучение при преподавании учебной дисциплины «...»» (по выбору).
3. Заполните таблицу:

Взаимодействие преподавателя и студентов при разработке проекта

<i>Стадии</i>	<i>Деятельность преподавателя</i>	<i>Деятельность студентов</i>
1. Разработка проектного задания		
2. Разработка проекта		
3. Оформление результатов		
4. Презентация		
5. Рефлексия		

Литература:

1. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.10.2019.
2. Емельянова, Н. В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н. В. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 82–84.
3. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.
4. Коклевский, А. В. Совершенствование педагогической среды университета посредством реализации проектов на основе информационно-коммуникационных технологий / А. В. Коклевский // Выш. шк. – 2015. – № 4. – С. 54–57.
5. Сарбасова, В. Н. Современные образовательные технологии в системе подготовки будущих учителей / В. Н. Сарбасова // Инновац. образоват. технологии. – 2009. – № 4. – С. 43–47.
6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д. Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.10.2019.
7. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.
8. Титовец, Т. Е. Метод станционного обучения в системе междисциплинарной подготовки педагога // Социокультурные проблемы современного высшего образования : сб. науч. тр. / науч. ред.: В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова. – М, 2019. – С. 117–120.

Тема 9. Технология модульно-рейтингового обучения

Вопросы для обсуждения:

1. История развития технологии модульного обучения.
2. Особенности модульного обучения в учреждениях высшего образования.
3. Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения, его компоненты.
4. ЭУМК по учебной дисциплине.

Практические задания:

1. Изучите размещенные на сайте БГПУ Положение о рейтинговой системе оценки компетенций обучающихся, Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования.

2. Разработайте мини-проект «Модульно-рейтинговая система обучения на примере конкретной педагогической или психологической учебной дисциплины».

3. Экспресс-опрос:

- Когда впервые появилось модульное обучение?
- Что понимается под «модульным подходом»?
- Дайте определение понятию «модуль», «обучающий модуль».
- Какие характеристики содержит модуль?
- Перечислите компоненты обучающего модуля.
- Как формируется величина модульного предметного рейтинга?
- Что обеспечивает максимально эффективный педагогический процесс в рамках модульной технологии обучения?
- Каково назначение УМК в системе модульного обучения?
- Каковы структурные компоненты УМК?
- Что является системообразующим ядром УМК?
- Какие требования предъявляются к учебной программе учебной дисциплины?
- Какие формы самостоятельной работы могут использоваться?
- Какие требования предъявляются к методическим рекомендациям к изучению учебной дисциплины?
- В чем проявляется специфика ЭУМК?
- Каковы особенности организации педагогического контроля в рамках модульно-рейтингового подхода?

Литература:

1. Воробьев, В. А. Электронный учебно-методический комплекс: разработка и использование в учебном процессе / В. А. Воробьев, А. М. Филиппов, О. А. Сосновский // Высшая школа. – 2011. – № 1. – С. 38–43.

2. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: <http://eco-anthropology.ru/psihologiya-i-pedagogika-vysshey-shkoly/>. – Дата доступа: 10.05.2023.

3. Киселев, С. А. Образовательные технологии : курс лекций / С. А. Киселев. – Горки : БГСХА, 2014. – 188 с.

4. Сарбасова, В. Н. Современные образовательные технологии в системе подготовки будущих учителей / В. Н. Сарбасова // Инновационные образовательные технологии. – 2009. – № 4. – С. 43–47.

5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д.

Смирнов // Электронная библиотека Московского государственного психолого-педагогического университета. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Spp-1995/SPP-001.HTM#$p1). – Дата доступа: 10.05.2023.

6. Технологии и методы обучения слушателей в системе последиplomного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: А. И. Андарало [и др.] ; под ред. В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 88 с.

7. Цой, О. Е. Современные информационные технологии обучения в высшей школе / О. Е. Цой // Пед. науки. – 2012. – № 1. – С. 64–69.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Обоснуйте необходимость перехода к экологичной, здоровьесберегающей модели образования. В чем суть данной модели?
2. Каковы социокультурные предпосылки и направления модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития?
3. В чем проявляется сущность компетентного подхода в современном высшем образовании?
4. Приведите конкретные примеры реализации в нашей стране кластерной модели развития педагогического образования.
5. Приведите различные определения понятия «педагогическая технология». Какой трактовки склонны придерживаться Вы?
6. В чем, по-вашему, отличие методики и технологии?
7. Каковы основные черты технологичного процесса обучения?
8. Какие образовательные технологии, на Ваш взгляд, отвечают современным требованиям к подготовке бакалавра? Магистра?
9. Продумайте и сформулируйте алгоритм решения проблемной задачи.
10. Приведите основные положения личностно-развивающей концепции обучения и воспитания.
11. Охарактеризуйте деятельностный подход к обучению и определите его роль в организации самостоятельной работы студентов.
12. Какие научные области составляют теоретико-методологическую основу разработки и совершенствования педагогических технологий?
13. Какой вариант обучения – репродуктивный или продуктивный, по Вашему мнению, является доминирующим в учреждении высшего образования? В чем причина?
14. Как Вы понимаете цель образовательного процесса? Что значит диагностично заданная цель?
15. Какие нормативные документы регламентируют конструирование содержания образования?
16. Какими педагогическими принципами необходимо руководствоваться при разработке содержания учебной дисциплины?
17. Какие элементы кластера учебной темы являются, по Вашему мнению, ведущими? Почему?
18. Обоснуйте необходимость принятия во внимание взаимосвязь учебных дисциплин в модуле примерного учебного плана.
19. Какие достоинства и недостатки Вы выделяете в лекционной форме занятий?
20. Приведите примеры нетрадиционной лекции в учреждении высшего образования.
21. Какие педагогические задачи решает лекция?
22. По каким критериям можно оценить качество лекции? Приведите несколько показателей.
23. Каковы основные дидактические функции контрольного компонента обучения?

24. Обоснуйте Ваше отношение к тестированию как методу оценки учебных достижений обучающихся.

25. В чем сущность и отличительные черты критериально-ориентированного подхода к интерпретации тестовых баллов?

26. Дайте развернутую характеристику основных требований, предъявляемых к тестовым заданиям.

27. С какими трудностями сталкивается преподаватель при разработке тестов?

28. Определите сходства и отличия компетентностно ориентированных задач и компетентностно ориентированных заданий.

29. Определите роль педагогических кейсов в процессе обучения и оценки компетенций студентов.

30. Как Вы оцениваете эффективность самостоятельной работы в учреждении высшего образования? Как, на Ваш взгляд, можно повысить эффективность управляемой самостоятельной работы?

31. Какие условия необходимы для эффективной организации и проведения самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим занятиям?

32. Какие технологии обучения Вы относите к инновационным? Почему?

33. В чем причина перехода от термина «активное обучение» к термину «интерактивное обучение»? Какие педагогические задачи решает интерактивное обучение?

34. Назовите и охарактеризуйте основные форматы дебатов. Покажите возможные способы использования в образовательном процессе на примере конкретной учебной дисциплины.

35. Дайте характеристику дебатов как педагогической технологии.

36. Каковы возможности технологии «перевернутый класс» в преподавании педагогики и психологии?

37. В чем сходство и отличия групповых технологий и технологии стационарного обучения?

38. Назовите основные категории проблемного обучения, дайте им краткую характеристику.

39. Приведите возможную структуру занятия на основе технологии проблемного обучения.

40. Какие методы обучения соответствуют проблемному обучению?

41. Дайте характеристику методу проблемного изложения.

42. Проведите сравнительный анализ учебной деятельности в традиционном и проблемном обучении.

43. Всегда ли учебную работу в микрогруппах можно назвать «обучением в сотрудничестве»?

44. С какими проблемами сталкивается преподаватель при организации и проведении учебной групповой работы? Как можно их решить?

45. Каким образом метод проектов применялся в отечественной практике образования?

46. В чем отличие проекта от самостоятельной творческой деятельности? От реферата?

47. Почему учебно-исследовательский проект относят к альтернативным формам оценки компетенций обучающихся?

48. В чем заключается сущность кейс-метода?

49. Когда, по Вашему мнению, применение кейс-метода эффективно в образовательном процессе? С какими другими педагогическими технологиями связан кейс-метод?

50. Оцените достоинства рейтинговой системы оценки компетенций обучающихся, применяемой в БГПУ и проиллюстрируйте примерами ее возможные недостатки.

51. В чем заключается назначение учебно-методического комплекса? Какими компетенциями должен владеть преподаватель при его проектировании?

52. Какова структура примерного учебного плана (на примере специальности 6-05-0112-01 Дошкольное образование)? Назовите этапы проектирования преподавателем учебной программы учебной дисциплины на основании изучения данного компонента учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» для специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование. Профилизация: «Экспертиза качества дошкольного образования»

1. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.
2. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.
3. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.
4. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития.
5. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.
6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.
7. Сущность понятия «педагогическая технология» – современные подходы к трактовке понятия.
8. Соотношение понятий «педагогическая технология» и методика.
9. Основные структурные составляющие педагогической технологии.
10. Характеристика основных методологических принципов педагогической технологии.
11. Классификация обобщенных технологий обучения в учреждениях высшего образования.
12. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты педагогического проектирования.
13. Этапы и формы проектирования.
14. Алгоритм проективной деятельности педагога учреждения высшего образования.
15. Критерии выбора педагогической технологии.
16. Проектирование целей обучения в учреждении высшего образования на основе деятельностного подхода.
17. Проектирование содержания образования в учреждении высшего образования.
18. Проектирование содержания учебной темы учебной дисциплины психолого-педагогического цикла.
19. Технология разработки учебной программы.
20. Контрольно-измерительные материалы в системе современного учебно-методического обеспечения.
21. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.
22. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции.

23. Нетрадиционные лекции на основе принципа проблемности.
24. Критерии оценки эффективности лекции.
25. Классификация методов обучения в учреждении высшего образования.
26. Критерии выбора метода обучения.
27. Характеристика форм организации практических занятий, их цели и функции.
28. Педагогический контроль: цели, дидактические функции, методы и формы контроля.
29. Требования к педагогическому тесту. Классификация тестов.
30. Рейтинговая система оценки компетенций обучающихся.
31. Портфолио: цель, результат, функции.
32. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе.
33. Обучение в сотрудничестве.
34. Разноуровневое обучение.
35. Перевернутое обучение.
36. Станционное обучение.
37. Диалоговые технологии в деятельности современного преподавателя высшей школы.
38. Требования к проведению дискуссии в учреждении высшего образования.
39. Особенности проведения круглого стола в учреждении высшего образования.
40. Требования к проведению дебатов в учреждении высшего образования.
41. Характеристика технологии групповой учебной работы.
42. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе в учреждении высшего образования.
43. Сущность проблемного обучения. Сущностная характеристика проблемной лекции в учреждении высшего образования.
44. Кейс-метод в образовательном процессе: истоки возникновения, сущность метода, педагогический потенциал.
45. Характеристика проектного метода как средства развития творческой личности студента, критерии оценки проекта.
46. Особенности методики осуществления учебного проекта. Типология проектов.
47. Сущность информационных образовательных технологий.
48. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе.
49. Особенности технологии модульно-рейтингового обучения в учреждении высшего образования.
50. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине в системе модульного обучения, его компоненты.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Выберите один правильный ответ

1. Компетенции, в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, это:

1. приобретаемые в процессе обучения и воспитания знания, умения и навыки
2. приобретаемый в процессе обучения и воспитания опыт
3. уровень самостоятельного применения полученных знаний, умений и навыков
4. сформированность у обучающихся готовности к достижению цели обучения и воспитания
5. приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием

2. Кодекс Республики Беларусь определяет следующие виды высшего образования:

1. общее высшее образование, углубленное высшее образование, научно-ориентированное образование
2. углубленное высшее образование, специальное высшее образование, научно-ориентированное образование
3. общее высшее образование, углубленное высшее образование, специальное высшее образование
4. общее высшее образование, специальное высшее образование, научно-ориентированное образование
5. общее высшее образование, углубленное высшее образование, специализированное высшее образование

3. Компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с общим высшим образованием и отражающие его способность решать общие задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью, называются:

1. специализированными
2. универсальными
3. ключевыми
4. академическими
5. базовыми профессиональными

4. Смена парадигм, происходящая в настоящее время в прогрессивных системах образования, состоит в переходе к:

1. личностно-ориентированной модели образования
2. гуманистической модели образования
3. феноменологической модели образования
4. рационалистической модели образования

5. экологичной, здоровьесберегающей модели образования

5. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования включает в себя:

1. образовательный стандарт, учебные планы, учебные программы, программы по практике
2. учебные планы, учебные программы, программы по практике, контрольно-измерительные материалы
3. учебные планы, учебные программы, программы по практике, индивидуальные планы работы магистрантов, слушателей
4. учебные планы, учебные программы, программы по практике, учебные и иные издания
5. образовательный стандарт, учебные планы, учебные программы, индивидуальные планы работы магистрантов, слушателей

6. Какую аттестацию по учебным дисциплинам проходят обучающиеся при освоении содержания образовательных программ высшего образования:

1. текущую и итоговую
2. текущую и промежуточную
3. текущую, промежуточную и рубежную
4. текущую, промежуточную и итоговую
5. текущую, промежуточную и рейтинговую

7. Методологической основой проектирования учебно-методической документации, целей, результатов и содержания высшего образования выступает:

1. системный
2. компетентностный подход
3. деятельностный
4. аксиологический
5. научный

8. Отправной точкой проектирования содержания учебной дисциплины являются:

1. требования к знаниям, умениям, навыкам, профессиональным качествам выпускника данной специальности в соответствии с образовательным стандартом специальности
2. требования к знаниям, умениям, навыкам, личным и профессиональным качествам выпускника данной специальности в соответствии с образовательным стандартом специальности
3. требования к знаниям, умениям, навыкам, личным и профессиональным качествам выпускника данной специальности в соответствии с образовательной программой специальности

4. требования к компетенциям выпускника данной специальности в соответствии с профессиональным стандартом
5. требования к компетенциям выпускника данной специальности в соответствии с образовательным стандартом специальности

9. В зависимости от места и роли в образовательном процессе, различают лекции следующих типов:

1. вводные, проблемные, лекции систематического курса, обзорные, итоговые
2. вводные, лекции систематического курса, обзорные, установочные, итоговые
3. вводные, проблемные, лекции систематического курса, обзорные, установочные
4. лекции систематического курса, обзорные, установочные, итоговые, классические (традиционные)
5. лекции систематического курса, обзорные, установочные, итоговые, лекции с ошибками

10. Какой из методов обучения имеет формой реализации упражнения по образцу, тренировочные упражнения:

1. объяснительно-иллюстративный метод
2. инструктивно-репродуктивный метод
3. метод проблемного изложения
4. частично-поисковый метод
5. исследовательский метод

11. Тематика и содержание учебных занятий по учебной дисциплине представлена в:

1. учебном плане специальности
2. учебной программе учебной дисциплины
3. образовательном стандарте специальности
4. учебном плане специальности и учебной программе учебной дисциплины
5. планах практических занятий по учебной дисциплине

12. Какой из методов обучения является наиболее приемлемым при проведении традиционной (информационной) лекции:

1. объяснение
2. диалогически построенное устное изложение
3. педагогическая игра
4. устное целостное изложение
5. аудиовидеодемонстрация

13. Наиболее эффективным и часто используемым средством диагностики компетенций (по мнению О. Л. Жук), является:

1. кейс-метод
2. педагогическая игра

3. компетентностная задача
4. контрольная работа
5. учебно-исследовательский проект

14. Комплекс мероприятий, обеспечивающих текущий контроль обучающихся в рамках изучения конкретной учебной дисциплины и позволяющих при проведении текущей аттестации выставлять итоговую отметку, объективно отражающую уровень приобретенных обучающимися компетенций, - это

1. итоговая аттестация
2. педагогический контроль
3. модульно-рейтинговая технология
4. диагностический инструментарий оценки компетенций обучающихся
5. рейтинговая система оценки компетенций обучающихся

15. Диагностичная постановка педагогической цели предполагает :

1. установление явного противоречия
2. описание действий обучающихся, которые можно измерить и оценить
3. подбор диагностического инструментария
4. учет индивидуальных особенностей обучающихся
5. описание действий преподавателя и обучающихся

16. Любая педагогическая технология должна отвечать требованиям:

1. доступности, прочности
2. концептуальности, системности
3. наглядности, научности
4. мобильности, вариативности
5. алгоритмируемости, прочности

17. В соответствии с Положением о практике студентов, курсантов, слушателей практика подразделяется на:

1. учебную и производственную
2. учебную и преддипломную
3. учебную и практику по специальности
4. методическую и преддипломную
5. ознакомительную и производственную

18. Групповое упражнение по выработке конкретных решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку -

1. кейс-метод
2. дискуссия
3. деловая игра
4. дебаты
5. учебно-исследовательский проект

19. *Технологией, сочетающей в себе технологии традиционного и дистанционного образования, является:*

1. метод проектов
2. технология проблемного обучения
3. технология контекстного обучения
4. «перевернутый класс»
5. метод учебных станций

20. *Система формализованных дискуссий на различные темы - это:*

1. дебаты
2. круглый стол
3. деловая игра
4. проблемная лекция
5. кейс-метод

21. *Определяют учебные результаты в обобщенном виде и характеризуют поведение выпускника в различных учебных и профессиональных ситуациях:*

1. универсальные компетенции
2. компетенции для устойчивой профессиональной самореализации
3. компетентности
4. компетенции
5. профессиональные знания, умения, опыт

22. *Усвоение не только результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности студента и развития его творческих способностей является целью технологии:*

1. разноуровневого обучения
2. модульного-рейтингового обучения
3. контекстного обучения
4. проблемного обучения
5. проектного обучения

23. *Технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания, - это*

1. образовательная программа
2. учебная программа
3. образовательный стандарт
4. авторская учебная программа
5. примерный учебный план

24. *Материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и обучающихся с определенной целью, это:*

1. педагогическое взаимодействие
2. педагогическая задача
3. педагогическая технология
4. образовательный процесс
5. компетентностная задача

25. *В основе проектной технологии лежат идеи:*

1. Д. Дьюи
2. Т. И. Шаповой
3. А. С. Макаренко
4. Г. К. Селевко
5. Ж. Пиаже

Выберите несколько правильных ответов

1. *Образовательная технология - это:*

1. содержательная техника реализации учебного процесса
2. описание процесса достижения планируемых результатов обучения
3. модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса
4. строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий
5. проектирование и организация образовательного процесса

2. *Структура педагогической технологии включает (по Г. К. Селевко):*

1. содержательную часть обучения
2. проектировочную часть обучения
3. концептуальную основу
4. процессуальную часть
5. методическую часть

3. *К видам деловой игры относят:*

1. производственные
2. исследовательские
3. квалификационные или аттестационные
4. дидактические
5. ролевые

4. Из предложенного перечня выберите компоненты педагогической технологии:

1. научный
2. адаптивный
3. процессуальный
4. деятельностный
5. содержательный
6. концептуальный

5. Из представленного перечня выберите типы проектов по доминирующей в проекте деятельности:

1. исследовательский
2. естественно-научный
3. исторический
4. творческий
5. практико-ориентированный

6. К технологиям личностно ориентированного обучения относят:

1. технологию учебных дебатов
2. игровые технологии
3. проблемное обучение
4. разноуровневое обучение
5. педагогику сотрудничества

7. К функциям портфолио относятся:

1. диагностическая
2. целеполагания
3. коммуникативная
4. мотивационная
5. информационная
6. оценивания

8. Преимущества игровых технологий обучения:

1. превращение игрового действия в самоцель
2. активная позиция обучающихся
3. повышение мотивации, эмоциональной включенности в образовательный процесс
4. знания приобретают личностный характер
5. игра сопровождается неизменным интересом, любопытством
6. игровые технологии относительно не критичны к числу участников

9. Действующие лица при реализации технологии дебатов:

1. судьи

2. команда утверждения
3. команда отрицания
4. таймкипер
5. консультант
6. модератор

Установите правильную последовательность

1. Этапы создания кейс-технологии:

1. определить цель создания кейса
2. оформить кейс в виде, доступном для других пользователей
3. провести предварительную работу по поиску источников информации для кейса
4. собрать информацию и данные для кейса
5. подготовить первичный материал для представления его в кейс
6. соотнести отобранные ситуации с главной целью работы с этой информацией
7. обсудить кейс и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией, при необходимости – откорректировать
8. подготовить методические рекомендации по использованию кейса (для студентов и преподавателей)

2. Технологическая схема деловой игры:

1. межгрупповая дискуссия;
2. ввод в игру;
3. разработка игры;
4. групповая работа над заданием
5. анализ и обобщение

3. Соответствие содержания этапам групповой работы (по Г. К. Селевко)(групповые технологии):

I этап: подготовка к выполнению группового задания

- а) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- б) инструктаж о последовательности работы;

II этап: групповая работа

- в) постановка познавательной задачи;
- г) индивидуальное выполнение задания;

III этап: заключительная часть

- д) обсуждение общего задания группы;
- е) общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе

А.В.Маковчик

2023 г.

Регистрационный № 50-08-353-2023/уч.



**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине
для специальности

7-06-0112-01 Дошкольное образование.

Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования.

2023 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта высшего образования ОСВО 7-06-0112-01-2023 (____.____.2023, №____) и учебного плана по специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование (23.02.23, № 068-2023/у)

СОСТАВИТЕЛИ:

О.И. Митрош, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Дубешко Н.Г., заведующий кафедрой дошкольного и начального образования УО «Барановичский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Мельникова М.С., заведующий кафедрой методик дошкольного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой общей и дошкольной педагогики
(протокол № 11 от 23.05.2023 г.)

Заведующий кафедрой



Т.В.Поздеева

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 6 от 20.06.2023 г.).

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует.

Методист отдела магистратуры



А.М.Кондыбайло

Директор библиотеки БГПУ



Н.П.Сятковская

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» входит в модуль «Современные технологии в научно-исследовательской работе и преподавании», обеспечивает готовность магистрантов к организации образовательного процесса в учреждении высшего образования.

Цель учебной дисциплины «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин»: теоретическая и практическая подготовка магистрантов к эффективному решению научных, профессиональных, личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования, формирование профессиональных компетенций в области эффективного использования современных образовательных технологий.

Задачи учебной дисциплины:

- формировать у магистрантов знания о сущности образовательных технологий;
- способствовать овладению магистрантами технологиями, позволяющими проектировать и организовывать образовательный процесс в учреждении высшего образования;
- сформировать у магистрантов умение творчески применять полученные знания в педагогической деятельности, способность к непрерывному саморазвитию и эффективной самореализации в сфере профессии;
- способствовать активному включению магистрантов во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;
- подготовить магистрантов к решению коммуникативных проблем, возникающих в образовательном процессе учреждения высшего образования.

Изучение учебной дисциплины «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» должно обеспечить формирование у магистрантов универсальных и углубленных профессиональных компетенций.

Требования к универсальным компетенциям.

УК-4 – Обеспечивать коммуникации, проявлять лидерские навыки, быть способным к командообразованию и разработке стратегических целей и задач;

УК-5 – Развивать инновационную восприимчивость и способность к инновационной деятельности.

Требования к углубленным профессиональным компетенциям.

Магистрант должен:

УПК-1 – Разрабатывать учебно-планирующую документацию, проверять и оценивать качество обеспечения образовательного процесса.

Требования к компетенциям по учебной дисциплине находят выражение в знаниях и умениях, которыми должны овладеть магистранты.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен знать:

- специфику педагогической деятельности в высшей школе и психологические основы педагогического мастерства преподавателя;

- сущность понятия «педагогическая технология», различные подходы к классификации педагогических технологий;
- характерные черты традиционных и инновационных технологий обучения в высшей школе,
- теоретические основы проектирования учебно-планирующей документации и образовательной технологии в учреждении высшего образования;
- критерии эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения в учреждении высшего образования.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен уметь:

- анализировать различные образовательные технологии;
- выбирать технологию в зависимости от целей и задач, решаемых в образовательном процессе, и уровня развития студентов;
- адаптировать современные достижения науки и наукоемких технологий к образовательному процессу.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен владеть:

- способами использования различных технологий обучения в образовательной практике;
- навыками проектирования учебно-планирующей документации и инновационных технологий образовательной деятельности в учреждении высшего образования.
- формами и методами оценки качества обеспечения образовательного процесса.

Всего на изучение учебной дисциплины по дневной форме получения образования отводится 96 часов (3 з. е.), из них аудиторных 38 часов (20 часов лекции, 18 часов практические занятия). На самостоятельную работу отводится 58 часов. Промежуточная аттестация проводится в соответствии с учебным планом по специальности в форме экзамена (2 семестр).

На изучение учебной дисциплины на заочной форме получения образования отводится 96 часов (3 з. е.), из них 16 аудиторных часов (8 часов лекции, 8 часов практические занятия). На самостоятельную работу отводится 80 часов. Промежуточная аттестация проводится в соответствии с учебным планом по специальности в форме экзамена (3 семестр).

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь

Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.

Ведущие тенденции развития современного образования в мире.

Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.

Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.

Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.

Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.

Тема 2. Образовательные технологии в высшем образовании: сущность понятия, подходы к классификации

Эволюция понятия «педагогическая технология». Сущность понятия «педагогическая технология» – современные подходы к трактовке понятия. Соотношение понятий «педагогическая технология» и методика.

Основные структурные составляющие педагогической технологии: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения; в) процессуальная часть.

Основные методологические принципы педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, гарантированность результатов, система обратной связи.

Разнообразие технологий, их описание и систематизация по разным основаниям и критериям. Многообразие классификаций.

Классификация обобщенных технологий обучения в учреждениях высшего образования. Специфические педагогические задачи, решаемые различными педагогическими технологиями. Критерии выбора педагогической технологии.

Тема 3. Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования

Понятие «педагогическое проектирование». Объекты педагогического проектирования: педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая ситуация. Этапы проектирования: построение модели, проектирование, конструирование. Формы проектирования. Алгоритм проектировочной деятельности педагога.

Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода. Способы формулировки целей. Требования к формулировке педагогической цели.

Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема). Компоненты содержания образования и их функции.

Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. Современные учебные, учебно-методические издания.

Тема 4. Традиционные технологии обучения в учреждении высшего образования

Традиционные формы организации образовательного процесса (теоретические и практические), их классификация.

Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции, дидактическое общение. Критерии оценки эффективности лекции.

Методы обучения в учреждении высшего образования. Различные подходы к классификации методов обучения. Критерии выбора метода обучения.

Практические занятия в учреждении высшего образования: формы организации, цели, функции. Самостоятельная работа студентов на практических занятиях. Уровни самостоятельной работы студентов.

Тема 5. Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования

Педагогический контроль: цели, классификация видов, дидактические функции контроля. Методы и формы педагогического контроля.

Проблемы педагогического тестирования. Требования к педагогическому тесту. Классификация тестов. Основные формы тестовых заданий. Принципы отбора и отображения содержания учебной дисциплины в тесте. Основные этапы разработки педагогического теста.

Рейтинговая система контроля: правила перехода к рейтинговой системе, алгоритм деятельности преподавателя при переходе на модульно-рейтинговое обучение.

Портфолио: цель и результат, функции и виды портфолио. Критерии оценивания портфолио. Виды деятельности студентов, подлежащих оценке и самооценке.

Кейс-метод в образовательном процессе: истоки возникновения, сущность метода, педагогический потенциал.

Виды ситуаций, составляющих основу кейса. Источники кейсов. Взаимосвязь кейс-метода с другими инновационными технологиями обучения. Условия успешного применения кейс-технологии в образовательном процессе учреждения высшего образования.

Тема 6. Личностно-ориентированные технологии обучения

Личностно-ориентированные технологии как воплощение гуманистической философии.

Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе. Основные теоретические положения этих технологий. Социально-психологические условия использования личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе учреждений высшего образования.

Обучение в сотрудничестве.

Разноуровневое обучение.

Диалоговые технологии. Формы реализации диалоговых технологий: дискуссия, круглый стол.

Требования к проведению дискуссии. Факторы, определяющие эффективность использования дискуссии. Стадии развития дискуссии: ориентация, оценка, консолидация. Итоги дискуссии.

Особенности проведения круглого стола. Требования к ведущему и выступающим. Итоги круглого стола.

Требования к проведению дебатов. Методика проведения дебатов.

Тема 7. Технология групповой учебной работы. Игровые технологии

Актуальность группового обучения.

Основная цель и задачи групповой работы студентов.

Преимущества групповой формы обучения. Принципы групповой работы.

Варианты комплектования групп. Особенности организации групповой работы. Виды групповой работы.

Этапы процесса групповой работы: подготовка к выполнению группового задания; непосредственная групповая работа; заключительная часть.

Изменение позиции преподавателя при групповом обучении.

Функции игры как феномена педагогической культуры.

Признаки педагогических игр. Классификация игр: во виду деятельности, по назначению, по характеру педагогического процесса.

Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе.

Преимущество игры как средства моделирования педагогической деятельности.

Виды деловых игр. Психолого-педагогические принципы построения деловой игры. Задачи деловых игр. Этапы проведения деловой игры.

Тема 8. Технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса

Технология проблемного обучения.

Проблемная лекция – сущностная характеристика. Логические звенья проблемной лекции: создание проблемной ситуации, анализ проблемной задачи, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы, проверка решения проблемной задачи.

Технология проектного обучения. Типология проектов. Критерии оценки проекта.

Перевернутое обучение.

Станционное обучение.

Тема 9. Информационные образовательные технологии

Актуальность использования компьютерного ресурса в условиях функционирования всемирной информационной сети.

История разработки и использования компьютерной поддержки сферы образования.

Информатизация образования как создание условий студентам для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

Применение средств мультимедиа в лекционной работе.

Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе.

Тема 10. Технология модульно-рейтингового обучения

История развития технологии модульного обучения. Варианты трансформации технологии модульного обучения в современном образовании.

Особенности модульного обучения в учреждениях высшего образования: ориентация на компетенции профессиональной деятельности, многоуровневый характер целеполагания, оптимальные структура и соотношение содержания программы обучения, модуля и учебного элемента; новая роль преподавателя в учебном процессе, активная роль обучаемого, гибкий характер учебного процесса.

Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения, его компоненты. ЭУМК как программный комплекс, объединяющий систематизированные учебные, методические и научные материалы по учебной дисциплине.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ БЮДЖЕТА УЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ

Название учебной дисциплины	Семестр	Количество часов учебных занятий						Самостоятельная (внеаудиторная) работа	Форма текущей аттестации
		всего	аудиторных	Из них					
				лекции	практические	семинарские	УСР		
Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин	2	96	38	20	18			58	экзамен
Всего часов		96	38	20	18			58	экзамен

Учебно-методическая карта учебной дисциплины
«Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин»
(дневная форма получения образования)

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Самостоятельная (внеаудиторная) работа	Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа				
2 семестр										
1.	Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь 1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны. 2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире. 3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования. 4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся. 5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.	2	2				4	Мультимедийная презентация	1,3, 6, 9, 10	Блиц-опрос

	6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.									
2	<p>Образовательные технологии в высшем образовании: сущность понятия, подходы к классификации</p> <p>1. Эволюция понятия «педагогическая технология».</p> <p>2. Основные структурные составляющие педагогической технологии.</p> <p>3. Основные методологические принципы педагогической технологии.</p> <p>4. Разнообразие технологий, их описание и систематизация по разным основаниям и критериям.</p> <p>5. Классификация обобщенных технологий обучения в учреждениях высшего образования.</p> <p>6. Специфические педагогические задачи, решаемые различными педагогическими технологиями.</p> <p>7. Критерии выбора педагогической технологии.</p>	2	2				4	Мультимедийная презентация	1, 3, 4, 5	Использование кейс-технологии «Этапы проектирования процесса обучения в высшей школе»
3	<p>Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования</p> <p>1. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты, этапы и формы проектирования.</p> <p>2. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода. Способы формулировки целей.</p> <p>3. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема). Компоненты содержания образования и их функции.</p>	2	2				4	Мультимедийная презентация	3, 4, 5	<p>Подготовить на выбор:</p> <p>а) кластер учебной темы,</p> <p>б) матрицу межтемных связей,</p> <p>в) матрицу межпредметных связей.</p> <p>Анализ презентаций</p>

	<p>4. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.</p> <p>5. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине.</p> <p>6. Современные учебные, учебно-методические издания.</p>								«Инновационные технологии настоящего и будущего»
4	<p>Традиционные технологии обучения в учреждении высшего образования</p> <p>1. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.</p> <p>2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции, дидактическое общение.</p> <p>3. Критерии оценки эффективности лекции.</p> <p>4. Методы обучения в учреждении высшего образования. Различные подходы к классификации методов обучения.</p> <p>5. Критерии выбора метода обучения.</p> <p>6. Практические занятия в учреждении высшего образования: формы организации, цели, функции.</p> <p>7. Самостоятельная работа студентов на практических занятиях. Уровни самостоятельной работы студентов.</p>	2	2			6	Мультимедийная презентация	3, 4, 5, 6	<p>Защита мини-проектов «Лекция в высшей школе: прошлое, настоящее, будущее»</p> <p>Защита мини-проектов «Практические занятия в высшей школе» (на примере педагогической или психологической дисциплины)</p>
5	<p>Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования</p> <p>1. Педагогический контроль: цели, классификация видов, дидактические функции контроля.</p> <p>2. Методы и формы педагогического контроля.</p>	2	2			6	Мультимедийная презентация	3, 4, 5	Проверка разноуровневых тестовых заданий по материалам педагогических или

	<p>3. Требования к педагогическому тесту.</p> <p>4. Классификация тестов. Основные формы тестовых заданий.</p> <p>5. Основные этапы разработки педагогического теста.</p> <p>6. Рейтинговая система контроля.</p> <p>7. Портфолио: цель и результат, функции и виды портфолио.</p> <p>8. Кейс-метод в образовательном процессе, его педагогический потенциал.</p>								<p>психологических учебных дисциплин</p> <p>Разработка и презентация кейсов для использования в образовательном процессе</p>
6	<p>Личностно-ориентированные технологии обучения</p> <p>1. Личностно-ориентированные технологии как воплощение гуманистической философии.</p> <p>2. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе.</p> <p>3. Обучение в сотрудничестве.</p> <p>4. Разноуровневое обучение.</p> <p>5. Диалоговые технологии. Формы реализации диалоговых технологий: дискуссия, круглый стол.</p> <p>6. Технология проведения дискуссии.</p> <p>7. Особенности проведения круглого стола.</p> <p>8. Технология проведения дебатов.</p>	2	2			6	Мультимедийная презентация	4, 5	<p>Подготовка и проведение в учебной аудитории дискуссии или круглого стола по одной из тем педагогической или психологической учебной дисциплины</p>
7	<p>Технология групповой учебной работы. Игровые технологии</p> <p>1. Цель, задачи и принципы групповой работы студентов.</p> <p>2. Этапы процесса групповой работы.</p> <p>3. Признаки педагогических игр. Классификация игр.</p> <p>4. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе.</p> <p>5. Преимущество игры как средства моделирования педагогической деятельности.</p>	2	2			8	Мультимедийная презентация	2, 3, 4, 5	<p>Подготовка и проведение в учебной аудитории практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического</p>

	6. Виды деловых игр. Этапы проведения деловой игры.									цикла с использованием групповой технологии обучения Защита мини-проектов «Обучение на основе игры»
8.	Технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса 1. Технология проблемного обучения. 2. Проблемная лекция, логические звенья проблемной лекции. 3. Технология проектного обучения. Типология проектов. 4. Критерии оценки проекта. 5. Перевернутое обучение. 6. Станционное обучение.	2	2				8	Мультимедийная презентация	2, 3, 4	Проверка конспектов проблемных лекций Защита мини-проектов по теме «Проектное обучение в преподавании» (учебная дисциплина по выбору)
9	Информационные образовательные технологии 1. Актуальность использования компьютерного ресурса в условиях функционирования всемирной информационной сети. 2. История разработки и использования компьютерной поддержки сферы образования. 3. Информатизация образования как создание условий студентам для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.	2					6	Мультимедийная презентация	1, 2, 3, 4	Проверка подготовленных мультимедийных презентаций лекций по одной из тем психолого-педагогического цикла учебных дисциплин

	4. Применение средств мультимедиа в лекционной работе. 5. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе.									
10	Технология модульно-рейтингового обучения 1. История развития технологии модульного обучения. 2. Особенности модульного обучения в учреждениях высшего образования. 3. Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения, его компоненты. 4. ЭУМК по учебной дисциплине.	2	2				6	Мультимедийная презентация	1, 2, 3, 4	Защита мини-проектов «Модульно-рейтинговая система обучения на примере конкретной учебной дисциплины»
	Всего часов	20	18				58			Экзамен

**Учебно-методическая карта учебной дисциплины
«Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин»
(заочная форма получения образования)**

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Самостоятельная (внеаудиторная) работа	Методические пособия, средства обучения	Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа				
1 семестр										
1.	<p>Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь</p> <p>1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.</p> <p>2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.</p> <p>3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.</p> <p>4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.</p> <p>5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического</p>						15	Мульти медийная презентация	1, 3, 6, 9, 10	Блиц-опрос Проверка творческих эссе «Портрет идеального преподавателя высшей школы»

	образования в контексте общемировых и национальных вызовов. 6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.								
2	<p>Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования</p> <p>1. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты, этапы и формы проектирования.</p> <p>2. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода. Способы формулировки целей.</p> <p>3. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема). Компоненты содержания образования и их функции.</p> <p>4. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.</p> <p>5. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине.</p> <p>6. Современные учебные, учебно-методические издания.</p>	1	1			15	Мультимедийная презентация	2, 4, 5	Обсуждение разработанных кластеров «Образовательный процесс в учреждении высшего образования» Проверка ментальных карт «Технологии обучения в учреждении высшего образования»
3	<p>Традиционные технологии процесса обучения в учреждении высшего образования</p> <p>1. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.</p> <p>2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов.</p>	2	2			15	Мультимедийная презентация	3, 4, 5	Защита мини-проектов

	3. Методы обучения, их классификация. 4. Практические занятия в учреждении высшего образования. 5. Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования.									
4	Личностно-ориентированные технологии обучения 1. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе. 2. Технология групповой учебной работы. 3. Сущность проблемного обучения, его цель и задачи. 4. Кейс-технология в обучении студентов. 5. Технология проектно-созидательного обучения. 6. Сущность информационных образовательных технологий.	2	2			15	Мультимедийная презентация	2, 3, 4	Проверка подготовленных мультимедийных презентаций по одной из инновационных технологий обучения в высшей школе	
2 семестр										
5	Технологии активного обучения 1. Диалоговые технологии. 2. Требования к проведению дискуссии. 3. Особенности проведения круглого стола. 4. Методика проведения дебатов. 5. Использование игровых технологий в образовательном процессе. 6. Специфика проведения деловой игры. 7. Интерактивные методы обучения.	2	2			20	Мультимедийная презентация	2, 3, 4	Подготовка и проведение в учебной аудитории дискуссии или круглого стола по одной из тем учебной дисциплины (по выбору)	
	Всего часов	8	8			80			Экзамен	

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Лучшее педагогическое решение : сб. пед. кейсов : пособие для студентов вузов / сост.: А. В. Позняк, Ю. Н. Егорова, А. В. Баранова ; под ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 284 с.
2. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Выш. шк., 2005. – 304 с.
3. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» / С. Д. Смирнов. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2014. – 400 с.
4. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2017. – 372 с.

Дополнительная литература

1. Диагностика компетентности педагога в реализации воспитательного потенциала образования : метод. рекомендации / А. В. Торхова [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 156 с.
2. Булахова, З. Н. Освоение педагогами эффективных технологий и их применение в образовательном процессе / З. Н. Булахова // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 6. – С. 5–8.
3. Васюкевич, В. В. Применение комплекса педагогических технологий в ходе реализации практики в магистратуре 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» / В. В. Васюкевич, А. В. Прялухина // Инновации в образовании. – 2018. – № 1. – С. 83–110.
4. Гагарин, А. В. Инновационная дидактика высшей школы: теория, технологии, методы [Электронный ресурс] / А. В. Гагарин // Академия. – Режим доступа: https://www.academia.edu/33328359/Инновационная_дидактика_высшей_школы_теория_технологии_методы_Электронное_учебное_пособие. – Дата доступа: 02.06.2023.
5. Король, А. Д. Основы эвристического обучения : учеб. пособие / А. Д. Король, И. Ф. Китурко. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2018. – 207 с.
6. Невдах, С. И. Тенденции взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки / С. И. Невдах, Т. Е. Титовец, Ю. Н. Егорова // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2022. – № 1. – С. 6–12.
7. Концептуальные основы и научно-методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций для устойчивой профессиональной самореализации : монография / А. В. Позняк [и др.] ; под

общ. ред. А. И. Жука, А. В. Позняк. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2022. – 206 с.

8. Педагогический словарь : новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Даутовой. -- СПб. : КАРО, 2020. -- 328 с.

9. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб. : Политехн. ун-т, 2014. – 296 с.

10. Титовец, Т. Е. Метод станционного обучения в системе междисциплинарной подготовки педагога // Социокультурные проблемы современного высшего образования : сб. науч. тр. / науч. ред.: В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова. – М, 2019. – С. 117–120.

11. Шалова, С. Ю. Теоретические основы проектирования инновационных технологий психолого-педагогического образования / С. Ю. Шалова // Инновации в образовании. – 2017. – № 5. – С. 83–94.

12. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / И. И. Цыркун. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2011. – 309 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

**Требования к выполнению самостоятельной работы студентов
(дневная форма получения образования)**

«Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин»

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.	<p>Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь</p> <p>1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.</p> <p>2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.</p> <p>3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.</p> <p>4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.</p> <p>5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.</p> <p>6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.</p>	4	Изучение литературных источников.	Обсуждение вопросов темы с элементами дискуссии
2	<p>Образовательные технологии в высшем образовании: сущность понятия, подходы к классификации</p> <p>1. Эволюция понятия «педагогическая технология».</p> <p>2. Основные структурные составляющие педагогической технологии.</p> <p>3. Основные методологические принципы педагогической технологии.</p> <p>4. Разнообразие технологий, их описание и систематизация по разным основаниям и критериям.</p> <p>5. Классификация обобщенных технологий обучения в учреждениях высшего образования.</p> <p>6. Специфические педагогические задачи, решаемые различными педагогическими технологиями.</p> <p>7. Критерии выбора педагогической технологии.</p>	4	Составить ментальную карту по ключевым понятиям педагогических технологий	Обсуждение и анализ ментальных карт

3	<p>Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты, этапы и формы проектирования. 2. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода. Способы формулировки целей. 3. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема). Компоненты содержания образования и их функции. 4. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы. 5. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине. 6. Современные учебные, учебно-методические издания. 	4	<p>Решить кейс «Этапы проектирования процесса обучения в высшей школе»</p> <p>Подготовить на выбор:</p> <ol style="list-style-type: none"> а) кластер учебной темы одной из дисциплин психолого-педагогического цикла; б) матрицу межтемных связей; в) матрицу межпредметных связей. 	<p>Обсуждение решений, полученных в ходе выполнения кейса</p> <p>Обсуждение выполненных заданий</p>
4	<p>Традиционные технологии обучения в учреждении высшего образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация. 2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции, дидактическое общение. 3. Критерии оценки эффективности лекции. 4. Методы обучения в учреждении высшего образования. Различные подходы к классификации методов обучения. 5. Критерии выбора метода обучения. 6. Практические занятия в учреждении высшего образования: формы организации, цели, функции. 7. Самостоятельная работа студентов на практических занятиях. Уровни самостоятельной работы студентов. 	6	<p>Разработать мини-проект «Лекция в высшей школе: прошлое, настоящее, будущее»</p> <p>Разработать проект практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла</p>	Защита проектов
5	<p>Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогический контроль: цели, классификация видов, дидактические функции контроля. 2. Методы и формы педагогического контроля. 3. Требования к педагогическому тесту. 	6	<p>Разработать разноуровневые тестовые задания по учебной дисциплине «Современные технологии</p>	Проверка разноуровневых тестовых заданий

	<p>4. Классификация тестов. Основные формы тестовых заданий.</p> <p>5. Основные этапы разработки педагогического теста.</p> <p>6. Рейтинговая система контроля.</p> <p>7. Портфолио: цель и результат, функции и виды портфолио.</p> <p>8. Кейс-метод в образовательном процессе, его педагогический потенциал.</p>		<p>преподавания психолого-педагогических дисциплин»</p> <p>Разработать кейс по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла для использования в образовательном процессе</p>	Обсуждение кейсов
6	<p>Личностно-ориентированные технологии обучения</p> <p>1. Личностно-ориентированные технологии как воплощение гуманистической философии.</p> <p>2. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе.</p> <p>3. Обучение в сотрудничестве.</p> <p>4. Разноуровневое обучение.</p> <p>5. Диалоговые технологии. Формы реализации диалоговых технологий: дискуссия, круглый стол.</p> <p>6. Технология проведения дискуссии.</p> <p>7. Особенности проведения круглого стола.</p> <p>8. Технология проведения дебатов.</p>	6	<p>Подготовить план проведения в учебной аудитории дискуссии или круглого стола по одной из тем педагогической или психологической учебной дисциплины</p> <p>Подготовить презентацию «Инновационные педагогические технологии настоящего и будущего»</p>	<p>Обсуждение планов, выбор лучшего плана, проведение дискуссии в учебной аудитории</p> <p>Обсуждение презентаций</p>
7	<p>Технология групповой учебной работы. Игровые технологии</p> <p>1. Цель, задачи и принципы групповой работы студентов.</p> <p>2. Этапы процесса групповой работы.</p> <p>3. Признаки педагогических игр. Классификация игр.</p> <p>4. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе.</p>	8	<p>Разработать концепт проведения практического занятия по одной из дисциплин психолого-педагогического цикла</p>	<p>Обсуждение конспектов, проведение в учебной аудитории</p>

	<p>5. Преимущество игры как средства моделирования педагогической деятельности.</p> <p>6. Виды деловых игр. Этапы проведения деловой игры.</p>		с использованием деловых игр	практического занятия
8	<p>Технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса</p> <p>1. Технология проблемного обучения.</p> <p>2. Проблемная лекция, логические звенья проблемной лекции.</p> <p>3. Технология проектного обучения. Типология проектов.</p> <p>4. Критерии оценки проекта.</p> <p>5. Перевернутое обучение.</p> <p>6. Станционное обучение.</p>	8	<p>Подготовить конспект проблемной лекции по одной из дисциплин психолого-педагогического цикла</p> <p>Разработать мини-проект по теме: «Проектное обучение в педагогической или психологической учебной дисциплине» (по выбору)</p>	<p>Обсуждение конспектов проблемных лекций</p> <p>Обсуждение мини-проектов</p>
9	<p>Информационные образовательные технологии</p> <p>1. Актуальность использования компьютерного ресурса в условиях функционирования всемирной информационной сети.</p> <p>2. История разработки и использования компьютерной поддержки сферы образования.</p> <p>3. Информатизация образования как создание условий студентам для свободного доступа к большим объемам информации в базах данных, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.</p> <p>4. Применение средств мультимедиа в лекционной работе.</p> <p>5. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе</p>	6	Подготовить мультимедийную презентацию лекции по одной из тем учебной дисциплины психолого-педагогического цикла	Просмотр и обсуждение мультимедийных презентаций
10	<p>Технология модульно-рейтингового обучения</p> <p>1. История развития технологии модульного обучения.</p> <p>2. Особенности модульного обучения в учреждениях высшего образования.</p> <p>3. Учебно-методический комплекс в системе модульного обучения, его компоненты.</p> <p>4. ЭУМК по учебной дисциплине.</p>	6	Подготовить мини-проект «Модульно-рейтинговая система обучения на примере конкретной педагогической или	Защита мини-проектов

			психологической дисциплины»	
--	--	--	-----------------------------	--

Требования к выполнению самостоятельной работы студентов
(заочная форма получения образования)
«Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин»

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1	<p>Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь</p> <p>1. Высшее образование как главный, ведущий фактор социального и экономического развития страны.</p> <p>2. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.</p> <p>3. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.</p> <p>4. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.</p> <p>5. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.</p> <p>6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.</p>	15	<p>Изучить литературные источники</p> <p>Разработать кластер «Образовательный процесс в учреждении высшего образования»</p> <p>Написать творческое эссе «Портрет идеального преподавателя высшей школы»</p>	<p>Обсуждение разработанных кластеров</p> <p>«Образовательный процесс в учреждении высшего образования»</p> <p>Чтение и обсуждение творческих эссе «Портрет идеального преподавателя высшей школы»</p>
2	<p>Педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования</p> <p>1. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты, этапы и формы проектирования.</p> <p>2. Проектирование целей обучения на основе деятельностного подхода. Способы формулировки целей.</p>	15	Составить ментальную карту по ключевым понятиям педагогических технологий	Обсуждение и анализ ментальных карт Обсуждение решений,

	<p>3. Проектирование содержания образования (учебная дисциплина, учебная тема). Компоненты содержания образования и их функции.</p> <p>4. Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования. Технология разработки учебной программы.</p> <p>5. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине.</p> <p>6. Современные учебные, учебно-методические издания.</p>		<p>Решить кейс «Этапы проектирования процесса обучения в высшей школе»</p> <p>Подготовить на выбор: а) кластер учебной темы одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла; б) матрицу межтемных связей; в) матрицу межпредметных связей.</p> <p>Подготовить мини-проект «Модульно-рейтинговая система обучения на примере конкретной педагогической или психологической дисциплины»</p>	<p>полученных в ходе выполнения кейса</p> <p>Обсуждение выполненных заданий</p> <p>Защита мини проектов</p>
3	<p>Традиционные технологии процесса обучения в учреждении высшего образования</p> <p>1. Традиционные формы организации учебного процесса, их классификация.</p> <p>2. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов.</p> <p>3. Методы обучения, их классификация.</p> <p>4. Практические занятия в учреждении высшего образования.</p> <p>5. Контрольный компонент образовательного процесса в учреждении высшего образования.</p>	15	<p>Разработать мини-проект «Лекция в высшей школе: прошлое, настоящее, будущее»</p> <p>Разработать проект практического занятия по одной из дисциплин психолого-педагогического цикла</p> <p>Разработать разноуровневые тестовые задания по дисциплине «Современные технологии преподавания</p>	<p>Защита проектов</p> <p>Защита проектов</p> <p>Проверка разноуровневых тестовых заданий</p>

			психолого-педагогических дисциплин»	
4	<p>Личностно-ориентированные технологии обучения</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе. 2. Технология групповой учебной работы. 3. Сущность проблемного обучения, его цель и задачи. 4. Кейс-технология в обучении студентов. 5. Технология проектно-созидательного обучения. 6. Сущность информационных образовательных технологий. 	15	<p>Подготовить презентацию «Инновационные педагогические технологии настоящего и будущего»</p> <p>Подготовка конспекта проведения семинарского занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла с использованием групповой технологии обучения</p> <p>Подготовить конспект проблемной лекций по одной из дисциплин психолого-педагогического цикла</p> <p>Разработать мини-проект по теме «Проектное обучение в педагогической или психологической дисциплине» (по выбору)</p> <p>Подготовить мультимедийную презентацию лекции по одной из тем учебной дисциплины психолого-педагогического цикла</p>	<p>Обсуждение презентаций</p> <p>Обсуждение конспектов семинарских занятий</p> <p>Обсуждение конспектов лекций</p> <p>Защита проектов</p> <p>Просмотр и обсуждение мультимедийных презентаций</p>

5	Технологии активного обучения 1. Диалоговые технологии. 2. Требования к проведению дискуссии. 3. Особенности проведения круглого стола. 4. Использование игровых технологий в образовательном процессе.	20	Подготовить план проведения в учебной аудитории дискуссии или круглого стола по одной из тем педагогической или психологической учебной дисциплины Разработать мини-проект «Обучение на основе	Обсуждение планов, выбор лучшего плана, проведение дискуссии в учебной аудитории Защита проектов
	5. Специфика проведения деловой игры.		игры» (на примере педагогической или психологической учебной дисциплины) Разработать конспект проведения практического занятия по одной из учебных дисциплин психолого-педагогического цикла с использованием деловых игр	Обсуждение конспектов

Перечень заданий и контрольных мероприятий самостоятельной работы студента по учебной дисциплине

Задания самостоятельной работы определяет кафедра в зависимости от цели, характера учебной дисциплины, объема часов, определенных образовательными стандартами, учебными планами специальности.

Время, отведенное на самостоятельную работу, может использоваться обучающимися на:

- 1) подготовку к экзамену;
- 2) решение кейсов и педагогических задач;
- 3) выполнение практических заданий и проектов.

Основные методы организации самостоятельной работы:

- 1) написание и презентация проектов, эссе;
- 2) выступление с сообщением;
- 3) изучение тем и проблем, не выносимых на лекции, семинары.

Контроль самостоятельной работы осуществляется в виде:

- 1) контрольной работы;
- 2) обсуждения проектов.

Рекомендуемая тематика исследований

1. Диагностика качества образовательного процесса в учреждении высшего образования.
2. Пути технологизации учебных программ учебных дисциплин.
3. Методики конструирования образовательного процесса в учреждении высшего образования.
4. Модернизация лекции как организационной формы занятий в высшей школе, виды лекций.
5. Проблемная лекция как средство развития творческих способностей студентов в процессе обучения.
6. Учебные дебаты как метод активизации мыслительной деятельности студентов.
7. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе высшей школы.
8. Современные технологии обучения и их роль в образовательном процессе.
9. Современные подходы к понятию «технология» в образовании.
10. Классификация образовательных технологий.
11. Проведение деловых игр в студенческой аудитории с разным уровнем подготовки.
12. Особенности организации процесса обучения на основе кейс-метода.
13. Составление тестовых заданий в соответствии с заданным уровнем усвоения учебного материала.
14. Реализация технологий «дебаты» и «шесть шляп мышления» на учебных занятиях.

15. Проектирование занятия на основе проблемного обучения (учебно-исследовательской деятельности студентов).
16. Проблемы разработки учебных проектов студентов.
17. Проектирование модульной программы обучения.
18. Разработка рейтинговой модели оценивания результатов учебной деятельности студентов.
19. Проектирование учебных кейсов.
20. Инновационные подходы к оценке учебной деятельности студентов.
21. Деятельностные технологии обучения: моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе учреждения высшего образования.
22. Поисково-исследовательская технология обучения.
23. Рефлексия и импровизация как педагогическая технология.
24. Технология витагенного обучения.
25. Основы разработки и применения критериально-ориентированных педагогических тестов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

Компетентностно-ориентированные задания

Задача 1.

Вы разрабатываете новую для Вас учебную дисциплину. В целом проблематика Вам известна, но частностей пока Вы можете не знать. На одном из занятий студент по какой-либо причине (из собственного интереса или с целью Вас «проэкзаменовать») задает вопрос, ответ на который Вы не знаете.

Каковы будут Ваши действия?

Задача 2.

Вы попадаете в ситуацию, когда необходимо заменить заболевшего преподавателя. Вам говорят об этом за день до занятия, тема которого Вами не проработана. В то же время Вас предупреждают, что «экспромтом» в эту «сложную» группу лучше не приходиться, необходимо подойти к подготовке серьезно.

Каковы будут Ваши действия? Какие варианты эффективного решения данной ситуации возможно использовать до занятия, во время занятия?

Задача 3.

Вы «читаете» лекцию в большой («классической») университетской аудитории, вход в которую возможен и снизу, и сверху. Во время Ваших лекций Вы разрешаете студентам (по уважительной причине) немного опоздать, а при необходимости и выйти по «нужде», а затем вернуться, но только при условии, что это возможно только через верхний «вход-выход». На одну из лекций несколько студентов опаздывают, по заранее установленному правилу они входят через «верх», однако по какой-то причине не занимают свободное место, а «спотыкаются» и «громко» скатываются по лестнице вниз, к аудиторной кафедре.

Каковы будут Ваши действия в «первую минуту» происшествия? Ваши дальнейшие действия? Наметьте возможные варианты поэтапного решения данной ситуации во время занятия, после занятия?

Задача 4.

Студент третьего курса работает с научным руководителем, под руководством которого выполняет курсовые работы, выступает на конференциях, публикует материалы и т.п. На выпускном курсе возникает конфликт между ними, в результате чего студент хотел бы выполнять выпускную работу под руководством другого преподавателя. Студент претендует на диплом с отличием, намеревается поступать в магистратуру. «Первому» научному руководителю становится известно о переговорах студента со «вторым» научным руководителем, что приводит к развитию конфликтной ситуации с включением в нее преподавателей.

Каковы, на Ваш взгляд, типичные причины указанных конфликтов и каковы возможные «векторы» его развития. Каковы были бы Ваши действия на месте «первого научного руководителя», на месте «второго научного руководителя»? Что сделать легче, сделать лучше, что сделать

«правильно»? Предложите различные варианты решения данного «кейс случая».

Задача 5.

Студент не присутствовал на первой, вводной паре курса. На очередные занятия опаздывает более, чем на 20 минут. При этом пытается сразу и «активно» включиться в работу (не владея изначально определенной логикой учебной дисциплины), вносит в ход занятия дискомфорт и отвлекает «на себя» внимание других слушателей, «некорректно» участвует в совместной дискуссии.

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 6.

Преподаватель является руководителем одной из СНИЛ на факультете. Студенты не стремятся вступить в это общество по каким-то причинам. Для привлечения студентов в ряды своей СНИЛ, преподаватель выдвигает условие: без вступления в данное общество и без выполнения одного из предложенных проектов в рамках его деятельности, итоговый зачет/экзамен по учебной дисциплине, которую читает преподаватель, не будет принят.

Проанализируйте данную ситуацию с двух позиций: а) преподавателя («Каковы ее причины, как ее решить?»); б) студента («Каковы ее причины, как ее решить?»). Наметьте 3-5 эффективных вариантов решения «кейс случаев» «а» и «б».

Задача 7.

На экзамене преподаватель заметил у студента шпаргалку и сообщил, что он может сдавать экзамен, однако в любом случае высшим баллом для него будет «4». Студент сдал экзамен, при этом отвечал хорошо, но получил удовлетворительную оценку, чем в целом остался доволен.

Каковы критерии оценки знаний были использованы преподавателем в данной ситуации (правильность, полнота, осознанность, действенность, системность, прочность знаний)? Объясните свой выбор. Как в описанной ситуации адекватно определить уровень знаний студента? Каковы могут быть Ваши действия в данном случае?

Задача 8.

Студент опоздал на контрольную работу. Преподаватель дает ему индивидуальное задание. Работу студент выполнил и сдал досрочно. У преподавателя возникает сомнение, что студент списал, поэтому дает второе задание, более сложное. Студент его выполнил и получил третье задание, с которым справиться не смог и попросил помощь в решении у преподавателя. Преподаватель не справляется сам. Ситуация перешла в конфликт, студент резко выразился и покинул аудиторию.

Проанализируйте развитие ситуации. Каковы были бы Ваши действия до, во время развития и после конфликта? Что было сделано верно, и в чем ошибки преподавателя?

Задача 9.

Студентам задана контрольная работа для выполнения дома самостоятельно. При проверке обнаруживаются две совершенно одинаковые работы с нестандартным решением.

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 10.

Вы проводите занятие в группе студентов. Форма занятия – учебная дискуссия по одной из актуальных проблем Вашей учебной дисциплины. Вся группа студентов активно участвует в обсуждении и в целом все удовлетворены содержанием и ходом дискуссии. Кроме одной студентки, которая не просто молчит, но и «всем своим видом» показывает, что недовольна. В конце концов она заявляет, что «вся эта Ваша дискуссия «тухлая, разговор ни о чем».

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 11.

Вы читаете учебный курс по одной дисциплине параллельно с другим преподавателем (часть занятий – теоретического блока - проводите Вы, часть занятий – практического блока - Ваш коллега). На одном из занятий студенты заявляют, что по мнению другого преподавателя данное Вами определение сущности одного из понятий неверное, и вообще такого «явления» не существует.

Каковы будут Ваши действия? Что важно сделать в такой ситуации, а чего лучше не делать?

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

Перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности

Для диагностики компетенций используются следующие формы:

1. Устная форма:

- решение кейсов;
- решение педагогических задач;
- обсуждение конспектов занятий;
- защита проектов.

2. Письменная форма:

- эссе;
- разноуровневые задания;
- контрольные работы;
- тесты.

3. Устно-письменная форма:

- проекты с их устной защитой;
- экзамен.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ
по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания
психолого-педагогических дисциплин»

1. Ведущие тенденции развития современного образования в мире.
2. Система высшего образования в Республике Беларусь. Виды высшего образования.
3. Компетентностный подход в образовании. Формирование универсальных компетенций обучающихся.
4. Модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития.
5. Тенденции развития педагогического образования в контексте общемировых и национальных вызовов.
6. Кластерная модель развития педагогического образования в Республике Беларусь.
7. Сущность понятия «педагогическая технология» – современные подходы к трактовке понятия.
8. Соотношение понятий «педагогическая технология» и методика.
9. Основные структурные составляющие педагогической технологии.
10. Характеристика основных методологических принципов педагогической технологии.
11. Классификация обобщенных технологий обучения в учреждениях высшего образования.
12. Понятие «педагогическое проектирование». Объекты педагогического проектирования.
13. Этапы и формы проектирования.
14. Алгоритм проектной деятельности педагога учреждения высшего образования.
15. Критерии выбора педагогической технологии.
16. Проектирование целей обучения в учреждении высшего образования на основе деятельностного подхода.
17. Проектирование содержания образования в учреждении высшего образования.
18. Проектирование содержания учебной темы учебной дисциплины психолого-педагогического цикла.
19. Технология разработки учебной программы.
20. Контрольно-измерительные материалы в системе современного учебно-методического обеспечения.
21. Традиционные формы организации образовательного процесса, их классификация.
22. Лекция как форма взаимодействия преподавателя и студентов: виды лекций, основные задачи, структура лекции.
23. Нетрадиционные лекции на основе принципа проблемности.
24. Критерии оценки эффективности лекции.

25. Классификация методов обучения в учреждении высшего образования.
26. Критерии выбора метода обучения.
27. Характеристика форм организации практических занятий, их цели и функции.
28. Педагогический контроль: цели, дидактические функции, методы и формы контроля.
29. Требования к педагогическому тесту. Классификация тестов.
30. Рейтинговая система контроля обучения студентов.
31. Портфолио: цель, результат, функции.
32. Особенности личностно-ориентированных технологий обучения на современном этапе.
33. Обучение в сотрудничестве.
34. Разноуровневое обучение.
35. Перевернутое обучение.
36. Станционное обучение.
37. Диалоговые технологии в деятельности современного преподавателя высшей школы.
38. Требования к проведению дискуссии в учреждении высшего образования.
39. Особенности проведения круглого стола в учреждении высшего образования.
40. Требования к проведению дебатов в учреждении высшего образования.
41. Характеристика технологии групповой учебной работы.
42. Требования к использованию игровой технологии в образовательном процессе в учреждении высшего образования.
43. Сущность проблемного обучения. Сущностная характеристика проблемной лекции в учреждении высшего образования.
44. Кейс-метод в образовательном процессе: истоки возникновения, сущность метода, педагогический потенциал.
45. Характеристика проектного метода как средства развития творческой личности студента, критерии оценки проекта.
46. Особенности методики осуществления учебного проекта. Типология проектов.
47. Сущность информационных образовательных технологий.
48. Использование системы дистанционного обучения Moodle в образовательном процессе.
49. Особенности технологии модульно-рейтингового обучения в учреждении высшего образования.
50. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине в системе модульного обучения, его компоненты.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
1	2	3	4
Инновационно-образовательная среда учреждения дошкольного образования	Кафедра общей и дошкольной педагогики	нет	Внести в программу изменения Протокол № 11... от 23.05.23...

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕЦЕНЗИЯ

на учебную программу учреждения высшего образования
по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» (составитель О.И. Митрош)

Учебная дисциплина «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» направлена на теоретическую и практическую подготовку магистрантов к эффективному решению научных, профессиональных, личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования, формирование профессиональных компетенций в области эффективного использования современных образовательных технологий. Рецензируемая учебная программа определяет цель и задачи учебной дисциплины, основные требования к знаниям и умениям в соответствии с образовательным стандартом высшего образования по специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования.

Структура учебной программы соответствует требованиям и включает все необходимые составляющие.

Содержание учебной дисциплины логично выстроено, в нем нашли отражение следующие аспекты: современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь; сущность образовательных технологий в высшем образовании; педагогическое проектирование в деятельности преподавателя учреждения высшего образования; традиционные технологии образовательного процесса; технологии, повышающие проблемно-исследовательский уровень образовательного процесса; технологии обучения в информационно-образовательной среде; технологии контрольно-оценочной деятельности обучающихся и другие.

Закрепление теоретических знаний, формирование умений и навыков магистрантов предполагает практические занятия и организацию самостоятельной работы, в процессе которых осуществляется проектирование образовательного процесса в учреждении высшего образования на основе современных образовательных технологий, решение педагогических задач, кейсов, разработка проектов, создание контрольных измерительных материалов и другие виды практико ориентированных заданий.

В процессе освоения программного содержания магистранты смогут овладеть технологиями, позволяющими проектировать и организовывать образовательный процесс в учреждении высшего образования, научатся

творчески применять полученные знания в педагогической деятельности, приобретут ценный коммуникативный опыт.

Рецензируемая учебная программа составлена с учетом требований к данным видам документов высшего образования. Учебная программа по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» может быть рекомендована к утверждению.

Заведующий кафедрой
методик дошкольного образования
кандидат педагогических наук, доцент



М.С.Мельникова

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕЦЕНЗИЯ

на учебную программу учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» (составитель О.И. Митрош)

Учебная дисциплина «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» обеспечивает теоретическую и практическую готовность магистрантов к эффективному решению научных, профессиональных, личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования, формирование профессиональных компетенций в области эффективного использования современных образовательных технологий. Учебная программа по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» определяет цель и задачи дисциплины, основные требования к знаниям и умениям в соответствии с образовательным стандартом высшего образования ОСВО 7-06-0112-01-2023 по специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование. В программе учтена специфика подготовки специалиста данного уровня и отражена практическая направленность учебной дисциплины.

Образовательная ценность данной учебной программы состоит в том, что она предлагает будущему преподавателю знания и средства реализации профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающей полноценное раскрытие потенциала личности обучающихся для целей их жизненной самореализации и устойчивого социально-экономического развития страны. Для закрепления теоретических знаний, формирования умений и навыков обучающихся при получении углубленного высшего образования предусматриваются практические занятия и организация самостоятельной работы, предполагающей проектирование образовательного процесса в учреждении высшего образования на основе современных образовательных технологий, решение педагогических задач и создание контрольных измерительных материалов, подготовку проектов и т.д.

Предлагаемые темы учебной программы отвечают современным исследованиям в области педагогики высшей школы и смежных наук, направлены на формирование опыта практической деятельности обучающегося, в полной мере соответствуют требованиям к результатам освоения учебной дисциплины, заявленным в пояснительной записке.

Реализация учебной программы позволит магистрантам осмыслить педагогические ценности в контексте национальных традиций образования и научной педагогической школы Беларуси, увидеть роль белорусских ученых

в развитии теории и практики преподавания психологических и педагогических дисциплин в учреждениях высшего педагогического образования. Содержание учебной программы ориентирует обучающихся на освоение методов и технологий педагогического проектирования образовательного процесса, образовательных технологий; учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

Рецензируемая учебная программа по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» соответствует предъявляемым требованиям и может быть рекомендована к утверждению.

Заведующий кафедрой педагогики и психологии
учреждения образования «Минский государственный
лингвистический университет,
доктор педагогических наук, профессор

Т.А.Лопатик



РЕЦЕНЗИЯ

на учебную программу учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» (составитель О.И. Митрош)

Учебная дисциплина «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» обеспечивает теоретическую и практическую готовность магистрантов к эффективному решению научных, профессиональных, личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования, формирование профессиональных компетенций в области эффективного использования современных образовательных технологий. Учебная программа по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» определяет цель и задачи дисциплины, основные требования к знаниям и умениям в соответствии с образовательным стандартом высшего образования ОСВО 7-06-0112-01-2023 по специальности 7-06-0112-01 Дошкольное образование. В программе учтена специфика подготовки специалиста данного уровня и отражена практическая направленность учебной дисциплины.

Образовательная ценность данной учебной программы состоит в том, что она предлагает будущему преподавателю знания и средства реализации профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающей полноценное раскрытие потенциала личности обучающихся для целей их жизненной самореализации и устойчивого социально-экономического развития страны. Для закрепления теоретических знаний, формирования умений и навыков обучающихся при получении углубленного высшего образования предусматриваются практические занятия и организация самостоятельной работы, предполагающей проектирование образовательного процесса в учреждении высшего образования на основе современных образовательных технологий, решение педагогических задач и создание контрольных измерительных материалов, подготовку проектов и т.д.

Предлагаемые темы учебной программы отвечают современным исследованиям в области педагогики высшей школы и смежных наук, направлены на формирование опыта практической деятельности обучающегося, в полной мере соответствуют требованиям к результатам освоения учебной дисциплины, заявленным в пояснительной записке.

Реализация учебной программы позволит магистрантам осмыслить педагогические ценности в контексте национальных традиций образования и научной педагогической школы Беларуси, увидеть роль белорусских ученых

в развитии теории и практики преподавания психологических и педагогических дисциплин в учреждениях высшего педагогического образования. Содержание учебной программы ориентирует обучающихся на освоение методов и технологий педагогического проектирования образовательного процесса, образовательных технологий; учебно-программной документации образовательных программ высшего образования.

Рецензируемая учебная программа по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» соответствует предъявляемым требованиям и может быть рекомендована к утверждению.

Заведующий кафедрой педагогики и психологии
учреждения образования «Минский государственный
лингвистический университет,
доктор педагогических наук, профессор

Т.А.Лопатик



Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА

23.05.2023 г.

г. Минск

№ 11

заседания кафедры
общей и дошкольной педагогики
факультета дошкольного образования

Председатель – Т.В.Поздеева
Секретарь – М.А.Козлова

ПРИСУТСТВОВАЛИ: Варанецкая-Лосик Е.И., Глазырина Л.Д.,
Гущинский И.Г., Кравцова О.М., Козлова М.А., Лемеш Е.В., Митрош О.И.,
Мазовко М.И., Поздеева Т.В., Пшеницына Л.А., Рассолько О.И., Тукач В.П.,
Титовец Т.Е., Торхова А.В.

СЛУШАЛИ:

О рекомендации к утверждению учебной программы «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» для специальности: 7-06-0112-01 «Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования».

РЕШИЛИ:

Рекомендовать к утверждению учебную программу «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» для специальности: 7-06-0112-01 «Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования».

Председатель
Секретарь



Т.В.Поздеева
М.А.Козлова

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА № 6

21.06.2023

г. Минск

заседания научно-методического совета

Председатель – А.В.Маковчик
Секретарь – И.А.Турченко

СЛУШАЛИ: о рекомендации к утверждению учебной программы по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» для студентов специальности: 7-06-0112-01 Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования (составители: Титовец Т.Е.).

ПОСТАНОВИЛИ: рекомендовать к утверждению учебной программы по учебной дисциплине «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» для студентов специальности: 7-06-0112-01 Дошкольное образование. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования (составители: Титовец Т.Е.).

Председатель НМС БГПУ

А.В.Маковчик

Секретарь НМС БГПУ

И.А.Турченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Задача 1.

Вы разрабатываете содержание новой для Вас учебной дисциплины. В целом проблематика Вам известна, но частностей пока Вы можете не знать. На одном из занятий студент по какой-либо причине (из собственного интереса или с целью Вас «проэкзаменовать») задает вопрос, ответ на который Вы не знаете.

Каковы будут Ваши действия?

Задача 2.

Вы попадаете в ситуацию, когда необходимо заменить заболевшего преподавателя. Вам говорят об этом за день до занятия, тема которого Вами не проработана. В то же время Вас предупреждают, что «экспромтом» в эту «сложную» группу лучше не приходить, необходимо подойти к подготовке серьезно.

Каковы будут Ваши действия? Какие варианты эффективного решения данной ситуации возможно использовать до занятия, во время занятия?

Задача 3.

Вы проводите лекционное занятие в большой («классической») университетской аудитории, вход в которую возможен и снизу, и сверху. Во время Ваших лекций Вы разрешаете студентам (по уважительной причине) немного опоздать, а при необходимости и выйти по «нужде», а затем вернуться, но только при условии, что это возможно только через верхний «вход-выход». На одну из лекций несколько студентов опаздывают, по заранее установленному правилу они входят через «верх», однако по какой-то причине не занимают свободное место, а «спотыкаются» и «громко» скатываются по лестнице вниз, к аудиторной кафедре.

Каковы будут Ваши действия в «первую минуту» происшествия? Ваши дальнейшие действия? Наметьте возможные варианты поэтапного решения данной ситуации во время занятия, после занятия?

Задача 4.

Студент третьего курса работает с научным руководителем, под руководством которого выполняет курсовую работу, выступает на конференциях, публикует материалы и т.п. На выпускном курсе возникает конфликт между ними, в результате чего студент хотел бы выполнять выпускную работу под руководством другого преподавателя. Студент претендует на диплом с отличием, намеревается поступать в магистратуру. «Первому» научному руководителю становится известно о переговорах студента со «вторым» научным руководителем, что приводит к развитию конфликтной ситуации с включением в нее преподавателей.

Каковы, на Ваш взгляд, типичные причины указанных конфликтов и каковы возможные «векторы» его развития. Каковы были бы Ваши действия на месте «первого научного руководителя», на месте «второго научного руководителя»? Что сделать легче, сделать лучше, что сделать «правильно»? Предложите различные варианты решения данного «кейс случая».

Задача 5.

Студент не присутствовал на первой, вводной лекции по учебной дисциплине. На очередные занятия опаздывает более, чем на 20 минут. При этом пытается сразу и «активно» включиться в работу (не владея изначально определенной логикой учебной дисциплины), вносит в ход занятия дискомфорт и отвлекает «на себя» внимание других слушателей, «некорректно» участвует в совместной дискуссии.

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 6.

Преподаватель является руководителем одной из СНИЛ на факультете. Студенты не стремятся вступить в это общество по каким-то причинам. Для привлечения студентов в ряды своей СНИЛ, преподаватель выдвигает условие: без вступления в данное общество и без выполнения одного из предложенных проектов в рамках его деятельности, итоговый зачет/экзамен по учебной дисциплине, которую читает преподаватель, не будет принят.

Проанализируйте данную ситуацию с двух позиций: а) преподавателя («Каковы ее причины, как ее решить?»); б) студента («Каковы ее причины, как ее решить?»). Наметьте 3-5 эффективных вариантов решения «кейс случаев» «а» и «б».

Задача 7.

На экзамене преподаватель заметил у студента шпаргалку и сообщил, что он может сдавать экзамен, однако в любом случае высшим баллом для него будет «4». Студент сдал экзамен, при этом отвечал хорошо, но получил удовлетворительную оценку, чем в целом остался доволен.

Каковы критерии оценки знаний были использованы преподавателем в данной ситуации (правильность, полнота, осознанность, действенность, системность, прочность знаний)? Объясните свой выбор. Как в описанной ситуации адекватно определить уровень знаний студента? Каковы могут быть Ваши действия в данном случае?

Задача 8.

Студент опоздал на контрольную работу. Преподаватель дает ему индивидуальное задание. Работу студент выполнил и сдал досрочно. У преподавателя возникает сомнение, что студент списал, поэтому дает второе задание, более сложное. Студент его выполнил и получил третье задание, с которым справиться не смог и попросил помощь в решении у преподавателя. Преподаватель не справляется сам. Ситуация перешла в конфликт, студент резко выразился и покинул аудиторию.

Проанализируйте развитие ситуации. Каковы были бы Ваши действия до, во время развития и после конфликта? Что было сделано верно, и в чем ошибки преподавателя?

Задача 9.

Студентам задана контрольная работа для выполнения дома самостоятельно. При проверке обнаруживаются две совершенно одинаковые работы с нестандартным решением.

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 10.

Вы проводите занятие в группе студентов. Форма занятия – учебная дискуссия по одной из актуальных проблем Вашей учебной дисциплины. Вся группа студентов активно участвует в обсуждении и в целом все удовлетворены содержанием и ходом дискуссии. Кроме одной студентки, которая не просто молчит, но и «всею своим видом» показывает, что недовольна. В конце занятия она заявляет, что «вся эта Ваша дискуссия «тухлая, разговор ни о чем».

Каковы будут Ваши действия? Что сделать легче всего, а что лучше?

Задача 11.

Вы проводите часть занятий по учебной дисциплине параллельно с другим преподавателем (часть занятий – теоретического блока - проводите Вы, часть занятий – практического блока - Ваш коллега). На одном из занятий студенты заявляют, что, по мнению другого преподавателя, данное Вами определение сущности одного из понятий неверное, и вообще такого «явления» не существует.

Каковы будут Ваши действия? Что важно сделать в такой ситуации, а чего лучше не делать?

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ

ГЛОССАРИЙ

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные технологии обучения – это технологии, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение направлено главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности студентов.

Бакалавр – степень, присваиваемая лицам, освоившим содержание образовательной программы бакалавриата и получившим общее высшее образование.

Воспитание – целенаправленный процесс формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Групповое обучение – это использование малых групп (2-7 человек) в образовательном процессе. Оно предполагает такую организацию работы, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению студентов.

Дебаты – возражения, опровержения, прения по высказанным позициям; активное задавание провокационных вопросов.

Деловая игра – ведущая форма квазипрофессиональной деятельности, воссоздающая предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида труда, позволяющая каждому студенту приобрести навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

Дискуссия (от лат. discussio - исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре.

Диспут – устное открытое рассуждение, выявление разных точек зрения.

Инновации – целенаправленные изменения определенной сферы деятельности, как процесс создания, внедрения и использования новых средств и способов удовлетворения человеческих потребностей.

Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Интерактивные технологии – это обучающие и развивающие личность игровые технологии, которые построены на целенаправленной специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа.

Инструментальные компетенции – способность к анализу и синтезу, к организации и планированию, базовые и профессиональные знания, коммуникативные навыки, компьютерные навыки, навыки управления информацией, способность решать проблемные задачи и принимать решения.

Информатизация образования характеризуется широким использованием богатейших информационных ресурсов, существенно меняющих роль знаний как основного двигателя экономического, технического, культурного и духовного развития человека и человечества в контексте перехода человечества к модели устойчивого развития. Информатизация образования в значительной степени обеспечивает его инновационность.

Информационные технологии обучения (ИТО) – совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав электронных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы применения которых указываются в методическом обеспечении ИТО.

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие с потребностями и ожиданиями общества (различных социальных групп) в развитии социальной компетентности, гражданских, профессиональных и личностных свойств.

Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы, иным требованиям, предусмотренным Кодексом Республики Беларусь об образовании и иными актами законодательства.

Кейс – это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики.

Компетенции – приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием.

Компетенции устойчивого личностного развития – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек реализует свой личностный потенциал: укрепляет и совершенствует физическое, психологическое и

духовное здоровье; участвует в предупреждении и преодолении проблем, опасностей; владеет навыками самоопределения и саморазвития, экзистенциальной рефлексии, жизненного целеполагания и долгосрочного планирования; придерживается установки на обогащение духовных ценностей, образование и самообразование в течение жизни, творческое воплощение своих замыслов во всех сферах самореализации.

Компетенции мышления – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и качеств интеллектуальной деятельности человека, благодаря которым человек дает комплексную оценку событий и явлений с различных позиций, аргументирует свою точку зрения на доказательной основе, принимает решения в условиях избытка/недостатка сложной противоречивой информации, осуществляет различные виды деятельности на рефлексивной основе, ставит и решает проблемы, генерирует неочевидные пути решения проблем с использованием стратегий дизайн-мышления и проектного мышления, владеет широким репертуаром творческих стратегий создания нового продукта, навыками междисциплинарного творчества и переноса креативных идей из разных областей.

Компетенции эмоциональной регуляции – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, посредством которых человек распознает эмоции, понимает намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, управляет своими эмоциями, проявляет сочувствие, устанавливает и поддерживает позитивные отношения.

Компетенции коммуникации – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек продуктивно общается, в том числе на иностранных языках, использует возможности информационно-коммуникационных технологий; понимает и уважает картины мира, точки зрения других людей; адресно воздействует на собеседников; владеет разнообразными техниками достижения консенсуса в диалоге.

Компетенции кооперации – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек эффективно участвует в совместной деятельности по решению общих задач, включая межкультурное взаимодействие; владеет навыками командообразования и лидерства, умеет договариваться, согласовывает идеи и действия, поддерживает эффективную обратную связь для достижения общих целей; предвидит конфликтные ситуации и предпринимает меры по их предупреждению и разрешению; принимает сбалансированные решения с учетом материальных затрат, интересов сторон и общего блага.

Компетенции гражданственности – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, благодаря которым человек становится полноправным членом общества; разделяет гуманистические ценности; сохраняет национальную идентичность; следует

государственной идеологии; занимает активную гражданскую позицию; проявляет патриотизм, социальную ответственность; участвует в общественно полезной деятельности.

«Круглый стол» – это метод личностно ориентированного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии.

Личностные компетенции – способность работать в команде, навыки межличностного общения, способность к критике и т. п.

Личностно-ориентированное обучение – специфическая педагогическая деятельность по созданию обучаемым оптимальных условий для развития их способностей, формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации, для развития их духовного начала.

Личностно-ориентированные технологии – это технологии, которые ставят в центр всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов.

Магистр – степень, присваиваемая лицам, освоившим содержание образовательной программы магистратуры или непрерывной образовательной программы высшего образования и получившим соответственно углубленное высшее или специальное высшее образование.

Метод case-study, или метод анализа конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов).

Модуль – темы, разделы учебных предметов, учебных дисциплин, практик, учебные предметы, учебные дисциплины, практики, сгруппированные в блок в целях формирования у обучающихся одной или нескольких компетенций.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности; логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов.

Обеспечение качества – часть менеджмента качества, ориентированная на предоставление уверенности в том, что требования к качеству будут выполнены.

Образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций определенного объема и сложности.

Образовательная деятельность – деятельность по обучению и воспитанию, осуществляемая учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы научно-ориентированного образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, осуществляющими образовательную деятельность, в ходе реализации образовательных программ.

Образовательная программа – совокупность документации, регламентирующей образовательный процесс, и требований к условиям, необходимым для получения в соответствии с ожидаемыми результатами определенного уровня основного образования или определенного вида дополнительного образования, а также специального образования.

Образовательный процесс – обучение и воспитание, организованные учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы научно-ориентированного образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, осуществляющими образовательную деятельность, в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ.

Образовательный стандарт – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания.

Обучающийся – лицо, принятое (зачисленное) для освоения содержания образовательной программы, прохождения аттестации в порядке экстерната.

Обучение – целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями, навыками, формированию у них компетенций, развитию их творческих способностей.

Объяснительно-иллюстративный метод – метод, при котором обучающиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, изучая учебную или методическую литературу, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления.

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса, обладающих существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности преподавателя и студентов.

Педагогический тест – это система заданий определенного содержания, возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся.

Педагогическая технология – это системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения.

Полемика (от древнегреч. – враждебный, непримиримый) отличается конфликтом, борьбой мнений, дорастающей до противоречия, до прояснения принципиальной несводимости позиций, конфронтации.

Проблемная лекция – лекционная форма, в которой процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

Проблемное обучение – такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателей проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Рейтинговая система – это количественная оценка качества освоения образовательной программы, которая должна быть индивидуальной и абсолютной мерой соответствия образовательному стандарту.

Результаты обучения – знания, умения и навыки (опыт), которые обучающийся может продемонстрировать по завершении изучения конкретной учебной дисциплины либо модуля.

Самостоятельная работа студентов – управляемый процесс, который служит главным образом целям обучения (усвоения, закрепления, совершенствования знаний в объеме вузовских программ) и приобретения соответствующих умений и навыков, составляющих содержание подготовки специалиста.

Специальность – комплекс или последовательность видов образовательной деятельности, спланированной и организованной для достижения целей обучения в течение непрерывного (продолжительного) периода времени и включения выпускника учреждения образования в определенные виды экономической деятельности на основе полученной квалификации.

Специалист – лицо, получившее научно-ориентированное, высшее или среднее специальное образование, кроме лица, которому присвоена квалификация рабочего со средним специальным образованием.

Степень образования – завершённый этап обучения и воспитания на уровне общего среднего образования, обеспечивающий продолжение получения образования на более высокой ступени этого уровня образования или свидетельствующий о получении общего среднего образования.

Спор – конфликтный способ обсуждения, в котором процедура обсуждения сводится к опровержению заявлений оппонента и доказательству (часто любой ценой) своих заявлений.

Технология обучения – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом

технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Универсальные компетенции – компетенции, связанные с общими знаниями, навыками, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализовываться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно решать проблемы вне зависимости от сферы и специфики деятельности.

Уровень основного образования – завершённый этап освоения содержания одной или нескольких образовательных программ основного образования, обеспечивающий продолжение получения образования на более высоком уровне образования и (или) занятие профессиональной деятельностью.

Учебный проект – задание, сформулированное в виде проблемы, предполагающее проектную деятельность по ее разрешению.

Учреждение образования – юридическое лицо в организационно-правовой форме учреждения, основной целью деятельности которого является осуществление образовательной деятельности.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – один из видов электронных образовательных ресурсов, система учебно-методических материалов по определенной дисциплине, находящихся на электронном носителе.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Учебная дисциплина «Современные технологии преподавания психолого-педагогических дисциплин» призвана создать условия для формирования профессиональной компетентности магистрантов в сфере педагогической деятельности путем овладения системными знаниями об образовательных технологиях, используемых в учреждении высшего образования.

Теоретический курс органически связан с практическими занятиями, магистерской практикой в УВО.

Практические занятия непосредственно примыкают к лекциям, являются их логическим продолжением. Это важная форма развития самостоятельной, творческой работы магистрантов. Практические занятия призваны углубить, расширить и детализировать знания, сообщаемые на лекции, проверить эффективность и качество их усвоения, вооружить магистрантов некоторой совокупностью умений и навыков, первоначальным опытом извлечения и приобретения новой научной информации, соответствующими компетенциями.

Для изучения на практических занятиях внесены важнейшие вопросы учебной дисциплины.

На занятиях должны всемерно поощряться выступления оценочного и дискуссионного характера, которые вырабатывают у магистрантов самостоятельность и независимость мышления, собственные взгляды и убеждения.

Методика проведения практического занятия может быть самой различной: собеседование по изученной литературе, подготовка сообщений, обсуждение конспектов, фрагментов занятий, проектов и др. Самая простая форма – беседа по заранее намеченным и возникающим в ходе беседы вопросам. Вместе с тем магистранту должна быть предоставлена возможность выступать с более или менее развернутым сообщением. Это позволяет ему убедиться, насколько он владеет логикой изложения, умеет ли в пределах фиксированного времени раскрыть проблему. В свою очередь, другие магистранты анализируют выступления своего сокурсника, делают дополнения.

Освоение учебной программы учебной дисциплины предполагает самостоятельную работу магистрантов с современными источниками научно-педагогической литературы: монографиями, пособиями, статьями в периодической печати. Учебная деятельность в интерактивном режиме способствует формированию навыков профессионального общения, защиты своей педагогической позиции.

Кроме того, учебная дисциплина предусматривает значительную самостоятельную работу магистрантов по разработке элементов образовательного процесса на основе конкретных технологий и защиту проектов с использованием мультимедийной аппаратуры.

Интенсификация образовательного процесса требует использования передовых технологий обучения, которые уже накоплены практикой. Этим целям служат активные методы и приемы обучения.

К активным методам обучения можно отнести моделирование отдельных сторон жизни УВО, критический анализ ситуаций для принятия более эффективных решений на основе соединения в единое целое знаний, полученных из различных учебных дисциплин; моделирование типичных ситуаций. Анализ ситуаций позволяет преобразовывать и синтезировать имеющиеся у магистрантов знания из разных дисциплин и использовать их в решении практических задач.

Обучение магистрантов через метод ситуационных задач включает в себя: ознакомление студентов с проблемной ситуацией (инцидентом, конфликтом), описание задачи, предлагаемой для решения; формулировку проблемы; анализ ситуации, определение круга недостающей информации и путей ее поиска (глубина конфликта, оценка сложившейся ситуации); предложение о возможностях ее решения; доказательство или опровержение предлагаемых вариантов решения в его оптимальном варианте; прогнозирование деятельности преподавателей и студентов, их взаимоотношений после разрешения ситуации; оценка участия магистрантов в решении ситуационной задачи.

Применение в образовательном процессе метода ситуационных задач имеет определенную структуру занятия. Группа магистрантов в начале занятия делится на подгруппы по 3-5 человек. В короткой беседе преподаватель знакомит магистрантов с порядком ведения занятия, регламентом. Затем зачитывается ситуация, уточняется ее понимание. Вопросы могут даваться все сразу или по мере их решения. Далее дается время на изучение ситуации и выработку ее решения. После этого проводится дискуссия. Все варианты решения выносятся на всеобщее обсуждение. В ходе заключительной беседы подводятся итоги решения проблемы, оценивается участие магистрантов в дискуссии.

Рекомендации по работе с конкретной проблемной ситуацией:

Проблемная ситуация, как правило, не бывает ограничена одной темой или дисциплиной курса. Обычно она взаимосвязана с другими проблемами и вопросами. Необходимо использовать навыки нахождения межпредметных связей.

В ходе анализа проблемной ситуации нужно выявить именно внутренние причины, а не их внешние проявления.

Нужно продемонстрировать понимание концепций, идей и подходов, описанных в курсе, а также умение использовать их для анализа конкретной ситуации и для выработки рекомендаций. Обычно проблемную ситуацию можно интерпретировать несколькими способами, и нужно быть готовыми к выявлению неопределенности и неоднозначности.

Не следует останавливаться, обнаружив один проблемный аспект ситуации, следует попытаться найти другие проблемы и направления анализа.

Рекомендуется привести примеры из личного опыта, подтверждающие правильность анализа и предложенные рекомендации.

Подход к работе с практической проблемной ситуацией должен быть системным.

Для работы над проблемой может быть использована такая форма, как «круглый стол».

«Круглый стол» организуется в том случае, когда содержание проблем предполагает множество различных точек зрения, различных аспектов рассмотрения. Его целесообразно организовать следующим образом:

а) преподавателем формулируются вопросы, обсуждение которых позволит всесторонне рассмотреть проблему;

б) вопросы распределяются по подгруппам и раздаются участникам для целенаправленной подготовки;

в) в ходе занятия вопросы раскрываются в определенной последовательности. Выступления специально подготовленных магистрантов обсуждаются и дополняются. Задаются вопросы, слушатели высказывают свои мнения, спорят, обосновывают свою точку зрения.

Высокой активности в работе участников «круглого стола» способствует следующее:

➤ обсуждение в ходе дискуссии одной-двух проблемных, острых ситуаций по данной теме;

➤ иллюстрация мнений, положений с использованием различных наглядных материалов (схемы, диаграммы, таблицы, видеозаписи);

➤ тщательная подготовка основных выступающих (не ограничиваться докладами, обзорами, а высказывать свое мнение, доказательства, аргументы).

«Мозговая атака» может быть использована для решения проблемы, когда у магистрантов есть все необходимые знания и надо в сжатые сроки найти нетрадиционное, оригинальное, эффективное решение практически значимой проблемы. Смысл этой формы заключается в организации активного коллективного поиска решения проблемы путем сбора идей, предложений и последующего их анализа, выбора оптимального решения.

Организацию «мозговой атаки» рекомендуется проводить в несколько этапов.

1. Формулирование проблемы, которую надо решить: обоснование; задачи для поиска решения; определение условий коллективной работы (знакомство с правилами «мозговой атаки»; формирование группы (3-5 человек) и экспертной группы (осуществляют отбор лучших идей). Время 5 мин.

2. Тренировочный этап – разминка. Упражнение в быстром поиске ответов на специально подготовленные тренировочные вопросы и задачи. Это делается, чтобы помочь участникам атаки освободиться от воздействия психологических барьеров стеснительности, замкнутости, скованности). Время 10-15 мин.

3. «Мозговая атака» – «штурм» поставленной проблемы. Генерирование идей начинается по сигналу преподавателя во всех группах одновременно. Представитель группы экспертов фиксирует выдвигаемые идеи. Время 15-20 мин.

4. Отбор и оценка наилучших идей. Эксперты на основе избранных критериев отбирают лучшие идеи. Время 10-15 мин.

5. Подведение итогов «мозговой атаки». Обсуждение итогов работы групп, оценка лучших идей, их обоснование, публичная защита. Время 5-10 мин.

6. Принятие коллективного решения.

Все обозначенные методы и формы обсуждения основаны на усвоении знаний в искусственных учебных ситуациях. Чтобы снять барьер между теоретической и практической подготовкой, необходимо использовать методы, имитирующие типичные и существенные черты профессиональной деятельности.

Деловые игры – более сложный вид активных методов обучения.

Деловой игрой принято называть воспроизведение деятельности преподавателей в условной обстановке. Они представляют собой процесс принятия и исполнения ролей в моделируемой обстановке, процесс воспроизведения отношений и имитации роли в соответствии с поставленной целью.

Обучение в деловых играх направлено на формирование коммуникативных умений, так необходимых будущим преподавателям: налаживать и поддерживать общение, направлять обсуждение вопросов по заданному руслу, вырабатывать правильный стиль отношений. В играх формируются умения, связанные с организацией образовательного процесса.

Процесс обучения через деловые игры включает в себя получение информации из лекций и литературы и активное использование знаний в ходе игры. Возможности деловой игры могут быть реализованы только при использовании ее в комплексе с другими формами и методами обучения.

Проведению деловых игр предшествует разработка единых требований к отдельным этапам:

- целевая установка проведения игры; сценарий всех этапов деловой игры;
- структура конкретных ситуаций, отражающих моделируемый процесс или явление;
- критерии оценки, полученных в ходе игры результатов;
- рекомендации по дальнейшему совершенствованию профессиональных умений и навыков.

В ходе занятий магистранты должны научиться разрабатывать кластеры. Кластер – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Для создания кластера нужно:

1. Ознакомиться с информацией по теме.
2. Посередине листа записать ключевое словосочетание «...», которое является главным для раскрытия темы.
3. Вокруг этого слова пишутся слова или предложения, выражающие суть понятия, и подходящие для данной темы.
4. Составить кластерную схему, используя родовидовые и видовые связи между понятиями. Слова, имеющие видо-видовые отношения, должны быть закрашены одинаковым цветом.
5. Затем по мере записи все слова соединяются с ключевым словом. У каждого слова-спутника тоже могут появиться свои слова-спутники. Во время работы можно использовать словари, энциклопедии, интернет.
6. Схема кластера оформляется на слайде.
7. Составить краткое сообщение по готовому кластеру с использованием слов, входящих в состав кластера.

Схема кластера должна быть аккуратной. Во время работы можно использовать словари, энциклопедии, интернет. В итоге появляется запись-структура, которая отражает размышления.

Среди практических заданий большое значение имеет разработка мультимедийной презентации по одной из дисциплин психолого-педагогического цикла.

Правильно подобранные иллюстрации создают эмоциональный настрой, образ, позволяющий пережить научное знание в эстетической форме. Они на современном уровне играют роль, ранее отводившуюся плакатам как средству наглядности в образовательном процессе. Отсюда вытекает требование насыщения мультимедийного конспекта документальными фотографиями, рисунками, компьютерной графикой, видеофрагментами. Особо ценны документальные фотографии и видеозаписи, так как они представляют объект изучения на лекции таким, какой он есть в реальной жизни или в производственной практике.

Компьютерная графика может сочетать реалистичность фотографии и свободу рисунка, поэтому становится наиболее употребительной в ЭКЛ и других электронных средствах обучения.

Следует учитывать, что при восприятии экранного поля взгляд фиксируется на фотографии (иллюстрации), а потом на тексте. Поэтому стоит вначале показать предваряющий текст, затем – иллюстрацию. В противном случае все внимание студентов будет сосредоточено на изучении деталей иллюстрации, а учебный текст окажется на втором плане.

Человек непроизвольно сопоставляет увиденное и прочитанное на экране, оценивает степень важности информации для него и вновь возвращается к иллюстрации.

Можно использовать рекламный стиль подачи визуальной информации. Здесь основным требованием к иллюстрации являются размер, контраст, визуальная «громкость». Для удержания внимания иллюстрация должна содержать в себе нечто оригинальное и привлекательное. Такого рода

иллюстрации могут использоваться во вступно-мотивационной части лекции, в том числе как заставка перед началом лекции, или для визуальной формы постановки контрольного вопроса по лекции в ее завершении.

Однако совершенно неприемлемо сплошное использование рекламного стиля по всему объему лекции-презентации.

Для того чтобы не происходило «затмение» информации, ее подача должна быть организована во времени и в пространстве экрана дискретно – порциями, соответствующими объему кратковременной памяти обучающихся и их уровню.

Для активизации психических процессов восприятия и удержания внимания к информации переход к новой порции информации может быть акцентирован во времени сменой цветовой палитры изображений и фона, звуком или движением изображений на экране. При этом возможно применение эмоциональных акцентов, например, использование совмещения необходимой учебной информации с шутовой фотографией.

Необходимо соблюдать баланс между логически строгим и образно-эмоциональным стилями изложения материала. Если на экране показывается привлекающая внимание и эстетически ценная иллюстрация, то комментарий лектора может быть эмоционально нейтральным. В тех случаях, когда изучаемый предмет эмоционально «сухой», то здесь допустима избыточная эмоциональность, даже аффективность комментария лектора.

Во всех случаях представление учебного материала в ЭКЛ не должно быть монотонным. Как правило, в пределах одной лекции можно выделить четыре-пять акцентов, привлекающих внимание зрителя (используя эффект неожиданности, удивления, эмоционального оживления).

Количество слайдов в одной лекции, в зависимости от учебной дисциплины и конкретной темы может варьироваться между 45 и 60 (больше слайдов в обзорной лекции).

Лучше иметь избыточное количество слайдов, неиспользованную часть можно будет перенести на следующую лекцию.

При создании ЭКЛ необходимо также учитывать эргономические требования визуального восприятия информации.

Требования касаются: разборчивости шрифтов обозначений и надписей; отсутствия агрессивных полей и неприятных ощущений при динамическом воспроизведении графических материалов; правильного расположения информации в поле восприятия; отсутствия цветового дискомфорта; оптимизации яркости графиков по отношению к фону; отсутствия засорения мелкими деталями главного объекта.

Стили заголовков и подразделов лекции должны быть выдержанными в одинаковой манере. Что касается типов шрифтов, используемых в ЭКЛ, то опыт показывает, что на экране лучше различается полужирный шрифт, чем обычный. В одном слайде не следует применять более двух типов шрифтов, в конспекте одной лекции – более четырех.

Количество поясняющих текстовых примечаний к иллюстрации не должно превышать пяти – семи. Такое количество объектов, по данным

психологов, удерживает кратковременная память среднестатистического человека.

Значительная часть схем и рисунков лектора может быть анимирована. Анимация и показ объектов с разных точек зрения будут факторами повышения педагогической эффективности процесса лекции.

Следует избегать большого числа слайдов с монотонной и уравновешенной композицией – это утомляет и снижает визуальную активность магистрантов. Особенно это проявляется при просмотре видео- или телелекций, когда изображение лектора позиционируется строго симметрично, по типу фотографии в документ, удостоверяющий личность.

В процессе занятий важно научить магистрантов составлять тесты по психолого-педагогическим дисциплинам.

Процесс создания, научного обоснования, переработки и улучшения теста можно разделить на ряд этапов. Создание эффективного теста проходит ряд этапов:

1. Определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию.
2. Анализ содержания учебной дисциплины.
3. Определение структуры теста и стратегии расположения заданий.
4. Разработка спецификации теста, априорный выбор длины теста и времени его выполнения.
5. Создание предтестовых заданий.
6. Отбор заданий в тест и их ранжирование согласно выбранной стратегии предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий.
7. Экспертиза содержания предтестовых заданий и теста.
8. Экспертиза формы предтестовых заданий.
9. Переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы.
10. Разработка методики апробационного тестирования.
11. Разработка инструкций для магистрантов и преподавателей, проводящих апробацию теста.
12. Проведение апробационного тестирования.
13. Сбор эмпирических результатов.
14. Статистическая обработка результатов выполнения теста.
15. Интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста.
16. Проверка соответствия характеристик теста научно обоснованным критериям качества.
17. Коррекция содержания и формы заданий на основании данных предыдущего этапа. "Чистка" теста и добавление новых заданий для оптимизации диапазона значений параметра трудности и улучшения системообразующих свойств заданий теста. Оптимизация длины теста и времени его выполнения на основании апостериорных оценок характеристик теста. Оптимизация порядка расположения заданий в тесте.

18. Повторение этапа апробации для выполнения очередных шагов по повышению качества теста.

19. Интерпретация данных обработки, установление норм теста и создание шкалы для оценки испытуемых.

Важным аспектом качества прохождения магистрантами учебной дисциплины является их аттестация.

Текущая аттестация успеваемости магистрантов проводится на практических занятиях (написание рецензий, выполнение тестовых заданий, обсуждение выполненных заданий, проектов, кластеров, участие в учебной дискуссии и т.д.) по оцениванию фактических результатов обучения магистрантов и осуществляется ведущим преподавателем.

Объектами оценивания выступают:

- учебная дисциплина (активность на занятиях, своевременность выполнения различных видов занятий, посещаемость всех видов занятий по аттестуемой учебной дисциплине);

- степень усвоения теоретических знаний;

- уровень овладения практическими умениями и навыками по всем видам учебной работы;

- результаты самостоятельной работы.

Активность магистранта на лекциях и практических занятиях оценивается по выступлениям, отражающим уровень конкретизации и систематизации знаний, по участию в учебных дискуссиях.

Промежуточная аттестация по учебной дисциплине проводится в соответствии с учебным планом в виде экзамена. Магистранты допускаются к экзамену при условии выполнения ими всех заданий и мероприятий, предусмотренных учебной программой (по формам текущего контроля).

Оценка знаний магистранта носит комплексный характер, является балльной и определяется его: ответом на экзамене, учебными достижениями в семестровый период, результатами текущей аттестации.