

ВВЕДЕНИЕ

В условиях модернизации высшего образования значительную роль приобретает рационализация труда преподавателя. Существенный эффект здесь может быть достигнут благодаря тому, что будущие преподаватели овладевают современными педагогическими технологиями.

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

Технология рассматривается в сочетании с различными педагогическими понятиями – технология обучения, образования, технология воспитания, общения, организации педагогического процесса, решения педагогических задач и т.д. Технологический подход может быть применен к любой составляющей образовательного процесса, поэтому чаще всего все технологии объединены общим понятием «педагогическая технология». В самом общем виде это понятие можно использовать применительно к специально организованному взаимодействию (прямому или опосредованному) субъектов учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение запланированных целей образования. Тогда понятия технологий обучения, формирования, развития, воспитания и т.п. образуют множество видовых понятий в классе педагогических технологий.

Содержание предложенного вниманию читателя пособия – определенный итог регулярного, системного использования автором педагогических технологий в учебном процессе в рамках дисциплины «Педагогические

технологии» государственного образовательного стандарта специальности 050711 – «Социальная педагогика», а также авторского элективного курса «Технологии профессионально ориентированного обучения» по специальностям 040201 – «Социология», 030301 – «Психология», 031801 – «Религиоведение» и др. Государственными образовательными стандартами последних перечисленных университетских специальностей предусматривается получение выпускниками дополнительной квалификации – «Преподаватель». Однако в то же время в этих ГОСах не обозначены такие важные дисциплины как «Теория обучения», «Педагогические технологии», дающие системное дидактическое представление о теории и практике организации учебного процесса. Опыт показывает, что педагогические технологии необходимо изучать всем студентам, в дипломе которых наряду с основной квалификацией указана и квалификация «Преподаватель». Целесообразно эту дисциплину изучать либо параллельно, либо перед курсом методики преподавания соответствующей области знаний и, конечно же, перед выходом на педагогическую практику.

В пособии рассматриваются разные аспекты технологизации процесса обучения. Педагогическая технология представлена как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса. В работе нашли отражение основные педагогические технологии – развивающие, личностно-ориентированные, диалоговые, дискуссионные, модульные, контекстные, когнитивные (информационные), уровневой дифференциации обучения, группового взаимодействия и взаимообучения, игротехники и др., а также различные методологические подходы в построении и оценке педагогических технологий. Отдельно рассматриваются технологические приемы, основанные на задачном подходе, анализе ситуаций разных типов. Значительное внимание уделено описанию наиболее распространенных технологий в зарубежной и отечественной педагогической практике, приводятся примеры конкретных

разработок разных технологий студентами факультета социальных наук, опыта использования авторских рекомендаций в работе преподавателей АмГУ.

Пособие состоит из шести глав. В каждой из них обозначены основные и вспомогательные понятия, в разделах излагается теоретико-практический материал. После каждого раздела приводятся вопросы, что облегчает самоконтроль за усвоением материала. Для текущего и итогового тестирования можно использовать результаты выполненных студентами заданий для самостоятельной работы, которые носят как репродуктивный, так и творческий характер. После каждого параграфа приводятся задания, а также список обязательной для изучения литературы.

В первой главе анализируется генезис понятия «педагогическая технология». Рассмотрены различные толкования этого понятия, выделены характеристики и признаки педагогических технологий, обозначены методологические подходы к их осмыслению и конструированию, приведены их классификации. Подчеркнута важность непрерывного самообразования, творческого подхода к применению различных педагогических технологий, совершенствования педагогического мастерства. Уделено внимание вопросу о парадигмах технологического подхода и поколениях технологий, зависимости выбора той или иной технологической модели от цели, типа и вида обучения.

Во второй главе получили развитие идеи о проблеме и технологии целеполагания. Важен отдельный дидактический раздел об отличиях понятий «содержание образования» и «содержание обучения», которые зачастую в массовой практике отождествляются. Подробно представлены зарубежный опыт таксономии целей и подходы к конкретизации учебных целей в классическом педагогическом процессе. Показаны границы применимости таксономии целей.

В третьей главе описываются традиционные модели обучения и технологии их осуществления в отечественной практике организации учебной деятельности академического типа с ведущей ролью лекции и семинара. Учтены региональные особенности внедряемых образовательных программ,

что видно из рассматриваемых примеров. Кроме того, здесь читатель ознакомится со ставшими уже традиционными в зарубежном опыте конкретными технологиями управления усвоением содержания обучения (модели полного усвоения, критериально-ориентированного обучения). Показаны особенности технологии контроля образовательного процесса в критериально-ориентированном обучении. Студентам предлагается изучить приведенную в списке литературу, сравнить особенности отечественного и зарубежного опыта в оценке достижений учащихся.

В последующих главах уделено внимание инновационным технологиям обучения. Класс таких технологий весьма разнообразен, так что охватить их на страницах пособия в полном объеме невозможно. Автор сознательно не описывает технологии, чаще всего применяемые в современной отечественной повседневной практике проведения учебных занятий, – напр., в рамках проблемного обучения или мультимедиа технологий (хотя и приводит примеры использования в учебном процессе компьютерных игр, конкретных компьютерных версий с вариативными заданиями), поскольку в такой литературе в настоящее время нет недостатка. Здесь студенты могут ознакомиться с зарубежными технологиями инновационного обучения, информация о которых не столь широко представлена в имеющейся отечественной литературе.

В приложениях приводятся примерная программа элективного курса «Технологии профессионально ориентированного обучения», тематика и планы семинарских и практических занятий, список дополнительной литературы, расширяющей представления о разнообразии теоретических поисков и практического применения педагогических технологий в сферах общения, воспитания и развития личности и т.д.

Содержание пособия направлено на овладение студентами — социальными педагогами, а также получающими дополнительную квалификацию «Преподаватель» системой научно-практических и специальных знаний в сфере педагогических технологий, на формирование их умений

адаптивно и творчески применять эти знания в учебном процессе как в период педагогической практики, так и в последующей работе в вузах или средних специальных учебных заведениях. Студенты, пожелавшие после окончания вуза работать в общеобразовательном учебном заведении, могут адаптировать накопленный опыт к учебному процессу общеобразовательной школы. С этой целью практическое использование пособия существенно облегчается приведенными в нем конкретными примерами, которые могут после соответствующей доработки найти применение в школьной практике.

Автор надеется, что представленные в пособии материалы помогут студентам избежать стихийного формирования антипедагогических приемов, нежелательного копирования методических шаблонов, невольного воспроизведения не оправданных педагогически методов преподавания. Наряду с этим практическая значимость пособия определяется возможностью его использования преподавателями специальных кафедр как в собственной практике, так и в курсе методики преподавания дисциплин, а также при руководстве педагогической практикой, курсовыми и дипломными работами педагогической направленности.

Автор выражает благодарность рецензентам – проф. С.С. Добровольскому; доц. Н.В. Карнаух – за внимательное прочтение рукописи и рекомендации для ее доработки, а также зав. кафедрой социальной педагогики Российского гос. социального ун-та, проф. Л.В. Мардахаеву и проф. кафедры педагогики высшей школы МПГУ И.Г. Шамсутдиновой за замечания и рекомендации по подготовке рукописи, а также студентам и аспирантам АмГУ, участвовавшим в апробации материалов пособия.

1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

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

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

1.1. Педагогические технологии: понятие, сущность, характеристики

Первое упоминание о педагогической технологии появилось в начале XVIII в. Оно принадлежит автору многих учебных книг того времени Федору Поликарпову, ставшему позднее директором Московского печатного двора [7].

Вновь этот термин возник уже в современном его значении в 20-е гг. XX в. под воздействием интенсивного внедрения в учебный процесс новых технических средств [8]. А.С. Макаренко упоминал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [6, с. 150].

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

В отечественной практике обращенность к этой категории усилилась увеличившимся потоком сообщений об авторских школах, индивидуальных методиках и т.д. Долгое время попытки развития педагогических технологий у нас в стране не получали широкого распространения из-за недостатка педагогов-технологов. Ошибка авторов, делавших попытки распространить свой опыт применения указанных технологий, заключалась в том, что они считали, будто учитель сам может ориентироваться в море методических рекомендаций и переводить их на язык индивидуальных технологий. Педагог просил дать ему рекомендации (сценарий, разработку), а когда он их получал, то ничего не мог использовать из рассуждений о коммуникативности, категориях управления и уровнях основополагающих операций для развития разных видов деятельности.

Учителей не учили разрабатывать индивидуальные технологии. Что уж говорить о преподавателях вузов, имеющих базовое техническое или экономическое образование! Ряды этих преподавателей пополнялись профильными специалистами или выпускниками специализированных факультетов, не имеющих специальной педагогической подготовки. Отсюда и приблизительность методических рекомендаций для преподавателей вузовских дисциплин, нехватка высокотехнологических дидактических разработок, учебных и учебно-методических пособий.

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

Педагоги-практики поначалу считали, что педагогическая технология – это всего лишь средства записи и воспроизведения звука и проекции изображений, а также описание способов их применения на уроке. В свою

очередь, профессиональные педагоги-технологи рассматривали ее как процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем.

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

В конце 70-х гг. наметилась тенденция к многосторонности понимания педагогической технологии. В технологию, помимо техник и средств, стали включать «неосязаемые» аспекты: идеи и опыт, выведенные из разных областей знаний (психология, социология, менеджмент) в сочетании с усовершенствованиями в оптике, акустике и микроэлектронике. Все это помогло разработать методики оптимального усвоения знаний, или обучающие методики. Вообще идея оптимизации активно использовалась для пояснения сущности технологии. Как отмечает В.А. Трайнев, «технология обучения определялась как область знаний, связанная с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения [14, с. 79].

В современном понимании педагогическая технология представляет собой системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения содержания обучения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящего задачей оптимизировать результаты образования. «Сегодня предмет педагогической технологии в самом общем виде – это область знания, которая охватывает сферу практических взаимодействий преподавателя и слушателя в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения» [14, с. 79].

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

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в трудах В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.В. Гузеева, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, И.Я. Лернера, В.Л. Матросова, В.А. Трайнева, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, П.М. Эрдниева и др.

Существуют разные трактовки педагогических технологий. В.П. Беспалько – содержательная *техника* (выделено мною – *Н.Ш.*) реализации учебного процесса [2]. М.В. Кларин – *системная совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических *средств* (выделено мною – *Н.Ш.*), используемых для достижения педагогических целей [5]. В.А. Сластенин – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [см.: 11, с. 330].

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

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

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

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

включаются разнообразные техники – отдельных видов деятельности, формирования понятий, проведения лекций, экспериментов и др.

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

Интересен в понимании этих понятий подход, разработанный С.Д. Поляковым [12]. Для сравнения им взяты две цепочки понятий. Одна из них – психологическая: деятельность – действие – операции, другая – педагогическая: педагогическая методика – педагогическая технология – педагогические техники и приемы.

Деятельность – это крупная единица активности человека. Она состоит из более мелких единиц – действий, которые, в свою очередь, состоят из умственных операций и физических движений. Соединяет операции и движения в действие конкретная задача с соответствующей частной целью. Интеграция действий в деятельность осуществляется более крупной, общей целью, соединенной с мотивом, побуждением человека.

Похожие рассуждения, как считает С.Д. Поляков, можно провести и в педагогической цепочке, где технология направлена на решение конкретных педагогических задач (технологии усвоения новых знаний, коллективных творческих дел) и состоит из последовательности педагогических приемов и техник. «Соответственно методика – система технологий, задающих движение к широким педагогическим целям и относящихся к широким фрагментам педагогической действительности (методика обучения физике, методика нравственного воспитания) [12, с. 7].

В то же время автор отмечает, что методика – это не только и не столько «описание действий педагога, сколько некая система правил этих действий безотносительно от того, кто ее будет осуществлять» [12, с. 8]. В этом и состоит

отличие педагогической технологии от методики. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присутствие личности педагога во всех ее многообразных проявлениях.

Слово «технология» имеет греческое происхождение: «*techne*» и «*logos*», т.е. искусство, мастерство и слово, знание, учение. В русском языке за словом «*logos*» прочно закрепилось значение «наука», поэтому термин «технология» можно перевести так: «наука об искусстве» или «наука о мастерстве». По Далю, мастер, мастеровой или мастеровитый – это особенно сведущий, умеющий, ловкий или искусный в своем деле человек [4, с. 381]. В таком случае «педагогическая технология» означает науку о педагогическом искусстве (педагогическом мастерстве).

Следует заметить, что в современном русском языке понятие «искусство» в переводе слова «*techne*» отнюдь не обозначает определенную форму человеческой деятельности, отражающей действительность в художественных образах (музыка, театр, живопись и др.), а скорее соответствует пониманию этого термина как искусного выполнения определенной работы. В этом смысле оно является синонимом слова «мастерство». В массовом сознании мастерство рассматривается как высший, творческий уровень освоения определенной деятельности, уникальное явление. В этом значении оно противостоит массовому среднему уровню исполнения. Поэтому понятие технологии можно перевести с греческого как знание об искусном, мастерском выполнении какой-либо деятельности [1, с. 10].

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

Причем, поскольку педагогическое мастерство – самоорганизующаяся система в структуре личности, основой саморазвития мастерства выступает сплав знаний и направленности, важным условием его успешности – способности, средством, придающим ему целостность, связанность направленности и результативности, – умения в сфере педагогических техник (речи, убеждения и внушения, управления вниманием и др.) и педагогической технологии.

Владение основами педагогической техники – необходимое условие вооружения технологией. Педагогическая техника – это совокупность умений и навыков, необходимых для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом – умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять вниманием, чувствовать темп и др.

Педагогическое мастерство выражает высший уровень владения многими педагогическими технологиями в синтезе с проявлением личностно-деловых качеств и свойств личности педагога, что обуславливает и предопределяет высокую эффективность педагогического процесса [14, с. 336].

В современной зарубежной педагогической литературе для обозначения технологий, применяющихся в системе образования, обычно используется понятие «an educational technology» («образовательная технология»). Это предельно широкое понятие, оно может описывать технологии различных подсистем образования (управления, материального обеспечения, финансов, повышения квалификации, подготовки кадров, учебного процесса и др.).

Образовательная технология претендует на ту же меру общности, что и педагогическая технология. В определенном смысле понятия образовательной и педагогической технологий можно рассматривать как синонимы, поскольку в отечественной практике образовательный процесс ранее называли педагогическим. Однако, учитывая интеграцию российской и мировой систем образования и требования унификации терминологии, предпочтение сейчас отдается термину «образовательная технология». Кроме того, в отечественной

практике понятие педагогической технологии все чаще используется в контексте технологий воспитания. Поэтому в дальнейшем будем использовать оба этих термина, указывая на видовое отличие конкретных технологий обучения или воспитания.

Педагогическая технология – сложная многофункциональная интегративная система, включающая следующие элементы:

модель исходного состояния учащегося, заданная множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;

модель конечного состояния учащихся, некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов (именно диагностичность и операциональность – сущностные характеристики педагогической цели);

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

набор моделей обучения и воспитания в рамках определенного концептуального подхода;

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

механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между целью, данными диагностики и выбором технологии, соответствующей полученным данным [1, с. 31].

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

Научная база. Опора на определенную научную концепцию усвоения содержания обучения, методологический подход, научное обоснование процесса достижения педагогических целей, в более широком смысле – на теорию личности.

Системность. Все признаки системы: логику процесса, гармоничную взаимосвязь всех его частей, целостность.

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

Эффективность. Современные педагогические технологии осуществляются в конкурентных условиях и должны гарантировать достижение определенного стандарта обучения, качеств личности; быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Воспроизводимость. Возможность применения в других образовательных учреждениях, другими субъектами, поскольку эта характеристика отражает наличие логически связанной системы предписаний (этапов), направленных на достижение определенного результата. В то же время, как предостерегает В.А.Трайнев, «Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, наводит на мысль о том, что он может сделаться независимым от «живого» учителя. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале преподаватель будет исполнять лишь роль организатора и консультанта обучающихся по работе с уже составленными материалами. Преподаватель при этом будет выступать как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта... Это – крайнее выражение «технократического мышления», которое... может привести к его (обучению) дегуманизации» [14, с. 80].

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

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

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

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

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

органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [11, с. 331].

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

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

целевые установки и ориентации;

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

позиции ребенка и педагога в образовательном процессе.

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

Особенности содержания образования:

ориентация на образование как на ценность, как на процесс или как на результат;

ориентация на определенный компонент содержания образования или их совокупность;

критерии отбора содержания образования;

дидактическая структура учебного материала, плана, программ.

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

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

особенности способов усвоения компонентов содержания образования;

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

выбор организационных форм образовательного процесса в соответствии с используемой технологией;

управление образовательным процессом;

критерии оценки учебных и других достижений.

Программно-методическое обеспечение, которое должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления технологии:

учебные планы и программы;

учебные и методические пособия и рекомендации;

дидактические материалы;

наглядные и технические средства обучения;

диагностический инструментарий.

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

Вопросы

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

Задание для самостоятельной работы

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

Литература

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
3. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования // Под общ. ред. акад. РАО В.Л. Матросова. М.: Прометей, 1999.
4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Пед. соч. Т. 3. М., 1984.
7. Маслова Н.В. Ноосферное образование: технология, методология, методика. М.: Изд-во РАЕН, 1998.
8. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. № 3.

9. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования. М.: Изд-во УРАО, 1998.

10. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.

11. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.

12. Поляков С.Д. Технологии воспитания: Учебно-методическое пособие. М., 2002.

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

14. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. М., 2005.

1.2. Методологические подходы и классификации педагогических технологий

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

Системный подход (А.А. Андреев, Г.К. Селевко, И.В. Трайнев и др.) рассматривает педагогическую технологию как процесс разработки и

оценивания эффективных педагогических систем [1, 13, 15]. Такая технология включает:

- постановку целей;
- составление набора фрагментов содержания;
- создание условий для контроля качества его усвоения;
- описание критериев оценивания достижений учащихся.

Таким образом, системный подход расширяет понятие педагогической технологии, так как включает в него, помимо средств обучения и воспитания, алгоритм действий, неизбежно ведущий педагога и учащихся к запланированным педагогическим результатам.

Личностный (лично-ориентированный) подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Его суть – в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, ответственному субъекту собственного развития. Он представляет собой базовую ценностную ориентацию педагога на личность, ее индивидуальность (*индивидуальный подход*), творческий потенциал человека. В основе личностного подхода лежит глубокое знание обучаемого, его врожденных свойств и возможностей, способности к саморазвитию, знание того, как его воспринимают другие и как он воспринимает себя сам [14].

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев). В образовательном процессе первостепенная роль придается тем видам деятельности, которые способствуют развитию личности (П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Н.Ф. Талызина и др.). Такой подход привел к разработке новых технологий, основанных на идее единства сознания и деятельности. Его разновидность – **творческий подход**, ставящий во главу угла творчество педагога и учащегося в процессе обучения и воспитания.

В интегративной форме **лично-деятельностный подход** (И.А. Зимняя) ориентирует образовательные технологии на развитие и становление личности в условиях разнообразных видов деятельности [14]. Развитие этого подхода привело к появлению в методологии науки **субъектно-**

деятельностного подхода (В.А. Сластенин), суть которого – личность как самоорганизующийся субъект [14, с. 155-161].

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

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

Классовый подход (характерен для советской педагогики в целом). Цели и принципы образования, лежащие в основе педагогических технологий, ставятся в зависимость от деклараций социальных классов. С гуманизацией образования, межличностных отношений и самой личности, социальной среды в целом такой подход оказался невостребованным и потерял свою состоятельность.

Все эти подходы можно отнести к традиционным. Наряду с ними в последние годы стали активно разрабатываться такие подходы как событийный, аксиологический, средовой, дихотомический, диспозиционный, амбивалентный, герменевтический.

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

Аксиологический (ценностный) подход (З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) основывается на реализации «Я-концепции» в ее когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах становления личности, формировании ценностных ориентаций и отношений.

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

Дихотомический подход (А.П. Герасименко) относит нас к греческому слову «дихотомия», что означает последовательное деление целого на части.

Амбивалентный подход (Л.И. Новикова) возник как ответ на такой феномен как «способность человека осмысливать любое интересующее его явление через «дуальную оппозицию», т.е. двустороннее, с двух противоположных и, казалось бы, исключаящих, противоречащих друг другу сторон. Амбивалентность — механизм интеграции исключаящих друг друга сторон, их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения, постоянного «переваривания» смысла через каждый из противоположных полюсов, переход между ними» [14, с. 10]. А.С. Макаренко, например, сочетал любовь и суровость по отношению к ребенку. Он утверждал, что ребенок, как и растение, требует не только подкормки, но и обрезки колючек и засохших листьев. Надо быть тонким педагогом, чтобы уловить эту меру, управляя процессом воспитания. По В.П. Беспалько, это своеобразный **диспозиционный подход**, который встречается в педагогических технологиях в виде бинарных

оппозиций: событийность и повседневность, эмоциональность и рассудочность, системность и хаотичность и др. [4].

Герменевтический подход (И.Д. Демакова) предполагает построение деятельности педагога на его способности постичь внутреннюю логическую связанность, организованность жизнедеятельности учащегося, постоянно развивающейся и каждый раз вновь создаваемой. Этот подход опирается на идеи, что «личность ребенка для педагога должна быть всегда важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка должно быть более важным для учителя, чем его прошлое и будущее; что чувства и переживания ребенка важнее, чем его мысли и знания; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее, чем исправление» [14, с. 285].

Собственно **технологический подход**. В зависимости от концептуальных основ преобладающих теорий обучения, считают М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев, можно выделить три педагогические парадигмы технологического подхода. Они появлялись последовательно – каждая следующая внутри предыдущей, но не вытесняли одна другую, а продолжали существовать и развиваться параллельно [3].

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

2. *Алгоритмическая парадигма*. Краеугольные камни образовательной технологии – планирование результатов обучения как диагностично и операционально выраженных целей и непрерывная диагностика результативности образовательного процесса. Идея представляется настолько

привлекательной и простой, что работы в этом направлении не прекращаются уже более 40 лет. Она нашла воплощение в идеологии программированного обучения и теории проблемного обучения.

3. *Стохастическая парадигма.* Это новейшее направление в образовательных технологиях выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, внимании к субъектности ученика и начавшихся работах по проектированию личностно-ориентированных образовательных технологий, отражающих приоритет развития человеческой индивидуальности и личности, установку на самоактуализацию и самореализацию ученика.

Каждая педагогическая эпоха породила свое поколение технологий. Все они продолжают существовать и развиваться, вследствие чего лучше говорить о классах технологий [2].

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

основной учебный период – учебное занятие (урок);

используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный и эвристический;

преобладающие формы реализации методов – беседа, рассказ, лекция;

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

Типичные представители таких технологий – формирование понятий, обучения русскому языку (чтение и письмо) в начальной школе А.М. Кушнира.

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

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

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

преобладающие формы реализации методов – беседа и практикум;

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

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

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

ЦБТ включают следующие элементы:

основной учебный период – блок занятий (уроков);

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

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

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

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

Интегральные технологии (ИТ) относятся к новому поколению, принадлежащему стохастической парадигме. В основе технологий четвертого

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

Составные элементы ИТ:

основной учебный период – блок занятий (уроков);

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

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

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

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

По мнению В.В. Гузеева, технологии следующего, пятого поколения будут, вероятно, не только личностно ориентированными, но и основанными на глобальном взаимодействии развивающихся личностей посредством всемирных информационных сетей и телекоммуникаций с использованием интерактивных методов и современных средств обучения [7].

Существуют разные подходы к систематизации и классификации педагогических (образовательных) технологий. Хронологически первая из них достаточно хорошо известна и принадлежит В.П. Беспалько. Она построена на основах детерминистского понимания образовательного процесса и потому

виды технологий представлены как дидактические системы. Эти технологии можно назвать технологиями по типу организации познавательной деятельности и управления ею. В.П. Беспалько выделены такие монодидактические системы как классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», обучение с помощью учебной книги, система «малых групп», компьютерное обучение, система «репетитор», «программное обучение» [3].

Другая попытка предпринята Г.К. Селевко [14]. Им охарактеризовано более 40 технологий, применяемых в современном обучении, раскрыты их образовательные и развивающие возможности. Однако, как считают М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев, «к сожалению, объем понятия «образовательная технология» в этой работе настолько широк, что исчезает его содержание: в разряд технологий попадает практически любой более или менее целостный педагогический опыт. При этом нарушается условие переносимости и воспроизводимости, которое считается обязательным для технологии» [3, с. 30].

Интерес представляет попытка В.А. Трайнева и И.В. Трайнева выделить основные направления педагогических технологий в вузе [15]. Ими выделены следующие блоки:

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

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

«По характеру содержания и структуры» – обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также моно- и комплексные

(политехнологии), проникающие технологии (когда элементы некоторых технологий включаются, проникают в другие технологии);

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

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

«По категории обучающихся» – массовые (традиционные), технологии продвинутого уровня, технологии компенсирующего обучения (коррекции, выравнивания), викариологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика), технологии работы с «отклоняющимися» детьми (трудными, одаренными);

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

Монтессори); альтернативные (вальдорфская модель школы, технология свободного труда С. Френе).

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

Вопросы

1. Какие методологические подходы к разработке педагогического процесса вообще и педагогических технологий в частности вы знаете?
2. Назовите три педагогические парадигмы технологического подхода.
3. Раскройте сущность эмпирической парадигмы в технологизации процесса обучения.
4. Раскройте сущность алгоритмической парадигмы в технологизации процесса обучения.
5. Раскройте сущность стохастической парадигмы в технологизации процесса обучения.
6. С какими классами технологий вы ознакомились? Приведите примеры соответствующих им технологических моделей.
7. Чем обусловлено наличие множества классификаций педагогических технологий?

Задания для самостоятельной работы

1. Выпишите наиболее распространенные в современной психологической науке концепции обучения и воспитания, обоснуйте их педагогическую (дидактическую) ценность.
2. Составьте краткое описание классификационных групп педагогических технологий (см. в списке литературы – 8, 12, 13, 15).

Литература

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. М., 2003.

2. *Ахиезер А.С.* Россия: критика исторического опыта (социокультурный словарь). Т. 3. М., 1991.
3. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
4. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1993.
5. *Бурдуковская Е.А.* Социокультурная среда вуза: опыт эмпирического исследования // Научные материалы для подготовки специалистов социальной сферы. Вып. 2. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2004.
6. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.
7. *Гузеев В.В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. (Сер. «Системные основания образовательной технологии»).
8. *Кукушин В.С.* Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. (Сер. «Школа развивающего обучения»). Ростов н/Д: «Феникс», 2003.
9. *Кушнир А.* Педагогика грамотности // Школьные технологии. 1996. № 4-5.
10. *Левитес Д.Г.* Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и систем повышения квалифицированных пед. кадров / *Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.* М., 2000.
12. *Селевко Г.К.* Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. 1996. № 6; 1997. № 1.
13. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
14. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Изд. сервис, 2005.

15. *Трайнев В.А., Трайнев И.В.* Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. М., 2005.

16. *Эрдниева П.М.* Преподавание математики в школе. (Из опыта обучения методом укрупненных упражнений). М.: Просвещение, 1978.

17. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.

1.3. Условия выбора педагогических технологий

Большинство авторов указывает следующие факторы, влияющие на обоснование выбора технологий: определение (уточнение) цели обучения; специфика его содержания (учебного материала); контингент обучающихся (возраст, уровень подготовленности и развития, количество, физическое состояние и т.п.); организационные формы, методы, средства (Л.В. Мардахаев, В.А. Трайнев и др.).

Так, в вузе в зависимости от приоритетности цели профессионально ориентированного образования используются разные технологии (табл. 1) [6].

Признавая правильным такую постановку вопроса, раскроем еще один важный аспект (фактор, условие) выбора (разработки) преподавателем педагогической технологии – тип и вид обучения – это новое в постановке указанного вопроса.

Как отмечает В.И. Загвязинский, если, напр., цель обучения – усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом обучения будет ассоциация, а основными видами деятельности – восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается система воспроизводящего обучения [1, с. 75].

И далее, – если ведущая цель обучения – развитие творчества, инициативы, самостоятельности, то основными становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и

проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная система – проблемного, поискового обучения [там же].

Таблица 1

Фактор цели, влияющий на выбор педагогических технологий

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

В отечественной практике между типом и видом обучения не проводится собственно содержательное различие. Упоминание этих понятий существует

лишь в контексте общего и частного. Под типом обучения понимают дидактическую систему, включающую единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения, а к видам обучения относят три относительно обособленных и отличающихся рядом признаков наиболее распространенных дидактических систем:

объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвенциальным;

проблемное обучение;

программированное и развившееся на его основе компьютерное или компьютеризированное обучение [1, с. 74-89; 3, с. 512-518].

В конце 70-х гг. авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению» сформулировали идею о типах обучения, понимая обучение, в широком смысле слова, как процесс приращения опыта – как индивидуального, так и социокультурного [7].

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

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

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

Таким образом, первый тип связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, второй – с творческим поиском на основе имеющегося

опыта и тем самым с его обогащением. Именно инновационное обучение получает все большее распространение в современной зарубежной и отечественной дидактике.

В соответствии с типами обучения определялись и получили широкое распространение следующие виды:

Обучение как усвоение заданных образцов, в котором преобладает репродуктивная ориентация. К этому виду относятся такие модели:

догматическое обучение, элементы которого достались нам от прошлого;
программированное обучение (с двумя видами программ – линейного и разветвленного характера);
критериально-ориентированное обучение;
технологическая модель полного усвоения.

Обучение как освоение нового опыта, основанное на поисковой ориентации. В рамках этого вида, напр., в зарубежной практике выделяются:

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

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

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

дискуссионные модели («панельная дискуссия», «форум», «дебаты», «судебное заседание», «техника аквариума» и др.) [2].

Вопросы

1. Что такое «тип обучения»?
2. Какие типы обучения выделяют в международной педагогической практике?

3. В чем суть поддерживающего, воспроизводящего обучения? Какие технологические модели (технологии) могут быть отнесены к этому типу?

4. В чем суть инновационного обучения? Как называется соответствующий ему вид?

5. Назовите технологии обучения, где доминирующим является поисковая ориентация деятельности учащихся.

6. О каком виде обучения идет речь в высказывании Я.А. Коменского *[При едином совершенном методе обучения]* «...все пойдет вперед не менее ясно, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и с такой верностью, какую только можно достигнуть в подобном искусном инструменте»? Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?

7. О каком виде обучения идет речь в высказывании Б. Спинозы «...Разум природной своей силой создает себе умственные орудия, от которых обретает силы для других умственных работ, а от работ – другие орудия, т.е. возможность дальнейшего исследования, и так постепенно подвигается, пока не достигнет вершины мудрости»? Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?

Задание для самостоятельной работы

Составить краткую характеристику технологических моделей обучения по приведенной схеме

Модель обучения	История	Суть	Признаки	Основа	Достоинства	Недостатки
Программированное						
Проблемное						
Модульное						
Адаптивное						
Суггестивное						
Компьютерное						
Дифференцированное						

Литература

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.
2. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
3. *Левитес Д.Г.* Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.
4. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии: Учеб.-практ. пособие. М., 1999.
5. *Роберт И.* Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. 1991. № 4.
6. *Трайнев В.А., Трайнев И.В.* Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. М., 2005.
7. *Botkin I.W., Elmandra M., Malitza M.* No limits to learning. Oxford, 1979.

2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ТЕХНОЛОГИИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

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

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

2.1. Обобщенные образовательные цели

Специфика педагогической технологии в том, что выстроенный определенным образом учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основа последовательной ориентации на цели – оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс. В соответствии с этим ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели. В этом разделе речь пойдет о центральной для педагогической технологии обучения проблеме постановки целей и целевой ориентации обучения.

Но прежде всего поясним специфику образовательных целей, представленных в учебном процессе на первых, удаленных от конкретного учебного процесса уровнях, т.е. целей образования, которые носят характер, как принято говорить, «социального заказа» общества. А также попытаемся ответить на вопрос, что же усваивают учащиеся – содержание образования или содержание обучения.

В первоначально-глубинном смысле термин «образование» подразумевает образование человека. Это некий образ, предполагающий сформированность и сочетание знания и умения, гармонию духовности и ответственности. В таком смысле в идеале общество должно выполнять сложную двуединую задачу – учить одновременно знанию и добродетели, учить человека пользоваться своим умом так, чтобы служить не только себе, но

и другим людям, уметь отличать добро и зло, обуздывать свои инстинкты, когда они имеют разрушительный характер.

Существуют разные подходы к раскрытию сущности этого феномена. Один из них – понимание образования как явления культуры, где просматриваются два пласта:

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

б) в широком смысле слова образование связано с изменением, формированием, образованием самого человека и восходит к греческой философской традиции; оно включает в себя формирование целостной личности человека, осознающего проблемы современного мира, противоречия между различными социокультурными традициями и т.п. (а это уже не столько образование, сколько философия образования).

Таким образом, при культурологическом подходе образование представляет собой единство индивидуально-личностного и социального. Индивидуальность образования как бы лежит на поверхности, поскольку социализируется, «получает» образование всегда конкретный человек со всеми вытекающими отсюда последствиями. Индивидуальность образования проявляется не только в генетических данных того, кто его получает, но и в том, что образование представляет собой оценку индивидом получаемых знаний и умений, переживание им того, что и как он усваивает.

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

Другой подход, помогающий раскрыть смысл понятия «образование», – аспектный [3, с. 172.], при котором образование представлено в четырех аспектах.

Как ценность – образование рассматривается в сфере педагогической аксиологии.

Как система – является предметной областью образовательных институтов и их управления, охватывает совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

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

Заметим, что аспектное разделение понятия «образование» не нарушает его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентировать внимание на тех или иных сторонах функционирования образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике.

С точки зрения педагогических технологий нас будут интересовать следующие дидактические позиции.

А. Образование как процесс.

Образование – по самой своей сути процесс движения от целей к результату, субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, учащихся друг с другом, со средствами обучения (учебный материал, техника и т.п.). В этом взаимодействии учащийся (студент, слушатель) по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в полноправного соучастника, иначе говоря, – в субъект педагогической взаимодействия.

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

Б. Образование как результат.

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

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

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

Откуда берется содержание образования?

Первоначально путь к пониманию состава содержания образования шел от конкретных видов деятельности, что впоследствии привело к появлению учебных предметов. В дальнейшем история рассмотрения содержания образования развивалась в двух направлениях.

Первое направление – по отраслям деятельности, воплощенным в учебных предметах, развернутых во времени. Насколько приемлем этот путь в

современных школе или вузе? Здесь мы неизбежно сталкиваемся с рядом трудностей:

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

введение новых учебных дисциплин не может продолжаться бесконечно; предметная структура содержания образования (а именно она традиционно утвердилась в школе и вузе), несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но дробит единый мир, разлагает его на составные части в сознании учащихся (правда, в вузе есть курс «Концепции современного естествознания», но и он зачастую читается по отдельным естественнонаучным направлениям – биологии, химии, физике);

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

Второе направление – по составу элементов, свойственных каждому виду или отрасли деятельности, каждому учебному предмету (знаний, умений). Именно это направление стало играть в дальнейшем собственно дидактическую роль.

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

В 40-50 гг. XX в. была серьезно поставлена проблема научности изучаемого материала. Значительное внимание стали уделять изучению основ наук; более того – единственным источником школьного образования

становится наука. Отсюда явный перекося в сферу знаний, причем теоретических, в то время как прикладные знания недооценивались, что до сих пор в большинстве случаев сохраняется в школе, да и в вузе сильна академическая составляющая предметного преподавания в ущерб практико-прикладной.

В 80-е гг. XX в. появляются теоретические исследования, объясняющие, что источником содержания образования должна быть не столько наука, сколько культура в ее интегративном значении. «Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [5, с. 26]. Наука, в свою очередь, тоже часть культуры.

Чтобы передать культуру, она должна быть «распредмечена» и воплощена в социальном опыте, который представляет собой совокупность средств и способов деятельности, созданных в процессе общественно-исторической практики для воспроизводства и развития общества и способных стать достоянием личности [6]. Иными словами, социальный опыт – это совокупность исторически накопленных деятельностей.

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

Каждый акт деятельности требует: знаний; определенных способов деятельности, т.е. умений; готовности видоизменить способ в новых условиях; мотива к деятельности. Первые два указанных аспекта традиционно составляли сущность содержания образования и подлежали усвоению. А вот следующие два – новое в содержании образования. Они в наибольшей степени соответствуют принципам гуманистической педагогики, поскольку, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности (умения и

навыки), эта концепция включает также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений личности.

Таким образом, *содержание образования представляет собой гуманистически ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности, к себе* [6].

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

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

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

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

опыт ценностных отношений к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к себе, другим людям; этот элемент состоит не в знаниях и не в умениях, хотя и предполагает их; отношения формируются и проявляются в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера; это сплав знаний, убеждений, практических действий и ценностных ориентаций личности.

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

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

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

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

Известный методолог Б.С. Гершунский подчеркивает эту разницу в понятиях следующим образом. Под содержанием обучения следует понимать педагогически обоснованную, логически упорядоченную и зафиксированную в учебной документации (программа, план) научную информацию о подлежащем изучению материале, что и определяет содержание обучающей деятельности преподавателя и познавательной деятельности учащихся. Содержание же

образования составляет систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и к достижению которых должны быть направлены усилия обучающихся и обучающихся [3].

Обобщенно говоря, содержание обучения – это система учебной информации, а содержание образования определяет личностные и профессиональные качества человека, которые должны быть сформированы в результате взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся при том же содержании обучения.

В таком общем виде специфические черты учебного процесса еще не просматриваются. В самом деле, общие цели и содержание выделяются всегда, как и учебные цели, которым подчиняется определенная технология. Но даже цели, заложенные в предметных программах, выражаются в неоднозначных для понимания формулировках.

Первые же выступления сторонников технологического подхода к обучению, как отмечает М.В. Кларин, исходили из резкой критики традиционного учебного процесса [5]. Предметом критики были цели, точнее, расплывчатость и неопределенность их постановки. **Особенность, присущая именно технологическому подходу, – его направленность на достижение заведомо фиксированной цели, установление оперативной обратной связи и на этой основе коррекция учебного процесса.**

В самом деле, какие результаты хочет получить преподаватель? Ответ на первый взгляд прост. Педагог обычно хочет добиться, чтобы студенты поняли, усвоили содержание учебного материала, получили определенные знания и научились их применять. Но что значит «понять», «понимать», «усвоить», «применять»? Каким образом преподаватель может судить, достигнута ли поставленная им цель? Только если есть надежный способ удостовериться, достигнуты цели или нет. Именно этот идеал четкой целевой направленности, диагностичной по своей сути, имели в виду критики традиционного обучения.

Вопросы

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

Литература

1. *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999.
2. *Гершунский Б.С.* Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. Киев, 1986.
3. *Гершунский Б.С.* Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI века) / МО РФ, Челяб. фил. ИПО. Челябинск, 1993.
4. *Гусинский Э.Н.* Современные образовательные теории: Учеб.-метод. Пособие / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. М., 2004.
5. *Кларин М.В.* Технологический подход к обучению // Школьные технологии. 2003. № 5.
6. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М.: Ин-т практ. психологии, 1997.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. *В.В. Краевского, И.Я. Лернера.* М.: Педагогика, 1983.

2.2. Построение системы учебных целей на основе их таксономии

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

В педагогике действуют технологии особого рода, человеческие технологии, и значит невозможно относиться к ним с позиции «пользователя», неизбежно наполнять их собственными смыслами и значениями.

Многие годы педагоги не проводили специальных исследований для конкретизации целей воспитания и образования, ограничиваясь комментированием социального заказа, сформулированного в директивных документах. Во многих недавних учебных пособиях по педагогике раздел о целях либо не представлен, либо формулируется как «задачи и содержание» образования. Ясно, что «задача» и «цель» – совершенно разные категории. Замена цели задачами ставит во всей теории образования такие акценты, которые теоретически обосновывают авторитарную педагогику. Ведь понятие «задача» используется в том значении, которое мы находим в словаре: «...то, что требует исполнения, разрешения» [4, с. 181].

К числу главных недостатков в определении целей обучения, как отмечает М.В. Кларин [3], относятся также следующие.

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

2. Замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса. Цели формулируются через изучаемое содержание (изучить теории личности, ознакомиться с концепцией и т.п.). Однако содержание обучения само по себе однозначно не определяет цели обучения, а только дает указание

на предметное содержание занятия, не неся конструктивных начал для построения учебного процесса.

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

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

Сторонники педагогической технологии полностью отрицают и этот способ постановки целей. В самом деле, возможно ли убедиться в достижении такого рода целей или хотя бы в продвижении к ним по результатам одного занятия? В таком способе нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели, поскольку для этого она поставлена слишком «процессуально».

Однако, с нашей точки зрения, такой способ не является принципиально неплодотворным. Нужно лишь не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения, конкретизации.

5. Постановка целей через учебную деятельность учащихся. Напр., цель занятия – «решение задач на нахождение корней квадратного уравнения», или «выполнение упражнений на шведской стенке» и т.п.

На первый взгляд, такая формулировка учебной цели вносит определенность в планирование и проведение занятия. Однако и здесь из поля зрения выпадает важнейший момент – ожидаемый результат обучения, его

следствия. Этот *результат* есть не что иное как определенный *сдвиг развития учащегося, который находит отражение в той или иной его деятельности.*

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

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

Впервые задача построения системы педагогических целей была поставлена в США. После окончания второй мировой войны группа педагогов и психологов под руководством Б. Блума предприняла попытку разработать общие способы и правила формулировки и упорядочения педагогических целей.

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

В 1956 г. вышла в свет первая часть «Таксономии», содержащая описание целей в познавательной (когнитивной) области [6]. В последующие

десятилетия Д. Кратволем и другими учеными была создана вторая часть «Таксономии» (в аффективной области) [7].

Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей важно для педагога по следующим причинам:

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

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

в) обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке; именно четко поставленная цель задает эталоны оценок результатов обучения.

Таким образом, таксономия необходима при планировании обучения и оценке его результатов. Кроме того, ее можно использовать при проверке новых вводимых в обучение курсов.

Цели могут охватывать разные области деятельности.

1. Когнитивная (познавательная) область.

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

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область.

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

формирование ценностных отношений, их осознание и проявление в деятельности.

3. Психомоторная область.

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

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

Таблица 2

Области целей образования

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

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

Таблица 3

Категории учебных целей в когнитивной области

Основные категории учебных целей	Общая характеристика
1. Знание	Припоминание соответствующих сведений, запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий).
2. Понимание (учебные результаты превосходят простое запоминание)	Преобразование (трансляция) учеником материала из одной формы выражения в другую (напр., из словесной формы – в математическую); способность объяснять, интерпретировать материал или делать предположения о дальнейшем ходе усвоения.
3. Применение (результаты обучения требуют более высокого уровня владения)	Умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях, применение правил, методов, понятий, законов,

материалом, чем понимание)	принципов, теорий.
4. Анализ (учебные результаты характеризуются более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение)	Умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура (вычленение частей целого, взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого).
5. Синтез (учебные результаты предполагают деятельность творческого характера)	Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (напр., представленных в виде схем, таблиц).
6. Оценка (достижение учебных результатов по всем предшествующим категориям плюс оценочные суждения)	Умение оценивать значение того или иного материала для конкретной цели. Суждения должны основываться на четких критериях, которые могут определяться самим учащимся либо задаваться ему извне (учителем).

Пример

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

Знание.

Определить, в чем заключаются отличия употребления слов *jū* и *saī* в предложении.

Указать, где в предложении должны располагаться эти слова.

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

Понимание.

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

Применение.

Заполнить пропуски наречиями *jū* и *saī*. В некоторых случаях возможны варианты.

Анализ.

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

Синтез.

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

Оценка.

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

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

Таблица 4

Категории учебных целей в аффективной области

Основные категории учебных целей	Общая характеристика
<p>1. Восприятие Субкатегории: 1.1. осознание; 1.2. готовность, или желание, воспринимать; 1.3. избирательное, произвольное внимание</p>	<p>Готовность и способность учащегося воспринимать явления. Для педагога важно привлечь, удержать и направить его внимание. Субкатегории образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного отношения к содержанию обучения.</p>
<p>2. Реагирование (отклик) Субкатегории: 2.1. подчиненный отклик; 2.2. добровольный отклик; 2.3. удовлетворение от реагирования</p>	<p>Активные проявления, исходящие от самого ученика. На этом уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности.</p>
<p>Усвоение ценностной ориентации (ЦОр) Субкатегории: 3.1. принятие ЦОр; 3.2. предпочтение ЦОр; 3.3. приверженность, убежденность</p>	<p>Различные уровни усвоения ценностных ориентаций, отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности (см. субкатегории).</p>

<p>Организация ценностных ориентаций</p> <p>Субкатегории:</p> <p>4.1. концептуализация ценностной ориентации;</p> <p>4.2. формирование системы ценностей</p>	<p>Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых представлений.</p>
<p>Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность (интернализация)</p> <p>Субкатегории:</p> <p>5.1. обобщенная установка;</p> <p>5.2. полная интернализация (усвоение)</p>	<p>Такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий, составляют его жизненный стиль. Обобщенный характер ценностных ориентаций составляет основу целостного мировоззрения личности.</p>

В последние десятилетия в России и за рубежом ведутся разработки таксономии педагогических целей: созданы несколько вариантов когнитивных таксономий, аффективная, психомоторные, операционно-деятельностная таксономии. Система Б. Блума является наиболее распространенной.

Вопросы

1. Какие типичные ошибки допускаются при определении целей обучения?
2. Что означает понятие «таксономия целей»?
3. Какую помощь может оказать преподавателю знание таксономии целей?
4. Для каких областей деятельности разрабатывается таксономия целей?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте программу учебного курса (по выбору) с позиции правильности постановки цели.
2. Проанализируйте с позиции правильности постановки цели конкретное занятие (можно воспользоваться публикациями в методических пособиях и рекомендациях или конспектами преподавателей в период педагогической практики).

Литература

1. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
2. *Гузеев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. (Сер. «Системные основания образовательной технологии»).
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1982.
5. *Block J.H., Anderson L.W.* Mastery learning in classroom instruction. N.Y. Lnd., 1975.
6. *Bloom, Benjamin (Ed).* A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y.: David McKay, 1956.
7. Taxonomy of educational objectives / Ed. by *B.S.Bloom* et al. N.Y., 1967. Vols. 1-2.

2.3. Конкретизация образовательных целей в учебном процессе

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

Эти общие цели должны пройти определенный путь до уровня воздействия обучения на учащегося. Речь идет о конкретизации образовательных целей, формирования основы учебного процесса.

Можно выстроить своеобразную *лестницу уточнения цели: от общих требований общества – к задачам образовательной системы, от них – к задачам данного учебного заведения и далее, – к общим целям совокупности учебных программ и конкретного курса* [3, с. 20].

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

Первая ступень конкретизации затрагивает общие целевые установки и характер воздействия на учащегося со стороны общества и самого учебного заведения. В формулировках целей и задач можно выделить характеристику: образовательных условий (каким образом воздействовать и какие условия обеспечивать для учащихся); внутренних процессуальных параметров (какие способности и возможности следует формировать у учащихся); ожидаемых результатов (каких результатов будут способны достичь учащиеся в образовательном процессе).

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

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

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

По методике, предложенной Дж. Блоком и Л. Андерсоном, эти цели конкретизируются по учебным разделам [5]. Затем внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для учащихся элементы содержания,

определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого (установленного преподавателем) уровня усвоения.

Детальная конкретизация оформляется в виде таблицы (матрицы), строки которой представляют собой разделы содержания учебного материала, а столбцы – ведущие типы интеллектуальной деятельности учащихся при усвоении этих разделов. Составленная «двумерная» конкретизация служит ориентиром при определении целей повседневной учебной деятельности (см. табл. 5).

Таблица 5

Пример конкретизации целей (тема «Определенный интеграл»)

Содержание определенного интеграла	Интеллектуальные операции					
	знание	понимание	применение	анализ	синтез	оценка
Определение	*					
Вычисление с использованием таблицы, методов интегрирования неопред. интеграла	*		*			
Вычисление несобственных интегралов с использованием теории пределов	*		*			
Геометрическое приложение	*	*	*	*		
Физическое приложение	*	*	*	*		
Применение в экономике	*	*	*	*	*	*

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

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

Примером *трех ступеней конкретизации цели* может служить постановка цели «Понимать значение письменного текста» [5, с. 20].

1. Понимать значение письменного текста.

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

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

1.1.2. Выбрать высказывания, наиболее полно передающие смысл текста.

1.2. Выделить главную мысль текста.

1.2.1. Подчеркнуть предложение, выражающее основную мысль.

1.2.2. Выбрать заголовок для текста.

1.3. Подытожить мысли, содержащиеся в тексте.

1.3.1. Написать конспективное изложение текста.

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

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

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

1.4.3. Подобрать наиболее вероятные последствия описанных действий или событий.

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

Один из ведущих дидактов-«технологов» Р. Мейджер (США) предложил следующий алгоритм конкретизации целей.

I. Записать цель.

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

III. Рассортировать наброски. Отбросить дубли и нежелательные пункты.

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

V. Дать полное описание каждого свидетельства достижения цели (действия), включающее его характер, качественные или количественные показатели, которые представляются вам важными.

VI. Проверить формулировки, задавая себе вопрос: «Если кто-нибудь достигнет этих результатов и продемонстрирует каждое из названных действий, смогу ли я сказать, что он достиг намеченной цели?» [6, с. 72].

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

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

М.В. Кларин приводит следующий ориентировочный перечень глаголов для формулирования учебных целей [3, с. 42].

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

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

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

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать похвалу (одобрение), оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие и т.п.

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

Вопросы

1. Каким образом педагог может судить о том, достигнута ли поставленная им цель?
2. Каким способом можно перевести результаты обучения на язык наблюдаемых действий?
3. Что дает педагогу обращение к четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности?
4. Выберите из двух формулировок целей более ясную и определенную: «учащийся изучает правило» и «учащийся применяет правило в знакомой ситуации».
5. Каковы, с вашей точки зрения, педагогические возможности использования трех ступеней конкретизации целей обучения?

Задания для самостоятельной работы

1. Проведите по какому-либо учебному предмету конкретизацию для двух-трех учебных целей из когнитивной области (см. табл. 3), используя глаголы наблюдаемых действий.

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

3. Попытайтесь поработать над каким-либо текстом, используя пример трех ступеней конкретизации цели, приводимый в данном разделе. При описании сохраните ту же нумерацию.

Литература

1. *Бершадский М.Е., Гузев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 53-65.

2. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.

3. *Кларин М.В.* Технологический подход к обучению // Школьные технологии. 2003. № 5.

4. *Скороходова Н.Ю.* Психология ведения урока. СПб.: Речь, 2002.

5. *Gronlund N.E.* Measurement and evaluation in teaching. N.Y.; L., 1978.

6. *Mager R.F.* Goal analysis. Belmont (Cal.), 1972.

3. КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

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

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

3.1. Технологии лекционно-семинарского обучения

Развитие отечественной практики вузовского образования способствовало обновлению технологий обучения, которые традиционно реализуются в лекциях и семинарах. Наметились разные подходы к повышению качества подготовки молодежи в системе профессионального образования, прежде всего в направлении активизации учебно-познавательной деятельности. Однако весьма часто активизация сводится либо к усилению контроля за работой обучающихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение все той же информации с помощью ТСО, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики. «Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний» [2, с. 152].

Многочисленные исследования убеждают, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания, а создание дидактических условий осмысленности учения, включения в него учащихся на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности [1].

Активное обучение знаменует переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных технологий организации обучения в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским,

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

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

Существуют следующие виды лекций: информационная, проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-провокация, лекция-пресс-конференция [1; 2].

Как видим, здесь явно прослеживается нарастание вклада самих учащихся в активизацию собственной деятельности, увеличение роли диалогического взаимодействия и общения преподавателя и студентов.

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

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

В отличие от информационной на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет подвести студента к «открытию» субъективно нового для него знания. На проблемной лекции «включение» мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью проблемной ситуации, которая по своей сути

является характеристикой субъекта (для одних – проблема, для других – нет). Преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, диалогу.

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

Цель: развитие навыков адекватного целеполагания в психотерапии.

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

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

Следующие вопросы помогают идентифицировать цель:

чего я хочу добиться? – результат;

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

признаки, когда мне это необходимо? – условия;

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

что мешало мне достичь цели раньше? – ограничения;

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

стоит ли цель моих усилий? – ценность.

3. *Поисковый этап*, на котором студенты формулируют индивидуальную значимую, актуальную на сегодняшний день цель и фиксируют ее на бумаге.

После того, как участники справятся с заданием, цели зачитываются и анализируются всеми с ориентиром на модель целеполагания для более точной и четкой проработки цели и последовательности шагов для ее достижения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Работая с лестницей прогресса, необходимо ответить на следующие вопросы.

Чего я хочу достичь в этот период времени?

Что конкретно нужно сделать для реализации данного плана?

Какими характеристиками личности нужно обладать для выполнения данного этапного желания?

В чем будет измерен результат выполнения данного этапа?

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

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

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

Пример лекции-визуализации на тему

«Деление ядер. Ядерный реактор»

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

План:

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

Для понимания процессов, происходящих внутри ядерного реактора, используются виртуальные средства. Компьютер моделирует работу ядерного реактора. На экран дисплея выведены показания датчиков температуры активной зоны, выделяемой мощности, потока нейтронов в реакторе, скорости движения теплоносителя. Изменяя положение регулирующих стержней и скорость движения теплоносителя, преподаватель показывает студентам, как нужно вывести реактор на рабочий режим с мощностью около 160 МВт, а затем вернуть его в исходное состояние.

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

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

План:

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

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

Лекция вдвоем основывается на моделировании реальной профессиональной ситуации в обсуждении двух специалистов, которые включены в живое диалогическое общение. Здесь как нигде осуществляется динамизация проблемной ситуации; выдвигаются гипотезы по их разрешению;

развертывается система доказательств. Студенты не только усваивают новую для себя информацию, они учатся культуре ведения дискуссии, способам совместного поиска.

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

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

Функции такой лекции:

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

контрольная (можно оценить уровень подготовки студентов);

диагностирующая (можно выявить трудности усвоения материала).

Примеры ошибок в лекции «Операционная система Windows»

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

2-я ошибка. При указании основных характеристик операционной системы Windows говорится о том, что она поддерживает графический интерфейс. Затем на протяжении всей лекции слово «графический» заменяется на «командный».

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

4-я ошибка. Рассказывая о графическом интерфейсе, лектор говорит, что ярлык – это указатель на объект. Далее формулирует определение ярлыка и говорит, что «ярлык – это объект Windows».

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

Методическая ошибка – лектор пишет материал на доске и сразу его стирает.

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

Активизация здесь достигается за счет ряда факторов.

Лекция получается адресной для слушателей, задавших вопросы.

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

Вопросы в большинстве случаев носят проблемный характер и становятся началом проблемных ситуаций.

Воспитательное влияние на студентов оказывает личностное отношение преподавателя к вопросам и ответам.

Опыт участия в таких лекциях отработывает умение задавать вопросы, формирует навыки доказательства, умение общаться.

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

Семинар – это один из видов занятий, главная цель которого в том, чтобы обеспечить студентам возможности практического использования

теоретических знаний в условиях, моделирующих формы, предметный и социальный контексты определенной деятельности (профессиональной, научно-исследовательской и др.) [1].

Чаще всего в вузах практикуется **семинар-дискуссия**, который организуется как процесс диалогического общения, коллективной работы участников. Здесь могут использоваться элементы «мозгового штурма» и деловой игры, может быть ролевая «инструментовка» (оппонент, рецензент, логик, психолог, эксперт) и т.д.

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

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

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

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

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

3. «Стоит ли использовать оптоволоконный кабель для связи компьютеров в одном помещении?» (Если требуется большая скорость передачи данных, – да, если информация не особенно важна, – нет);

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

5. «Имеются ли перспективы у беспроводных сетей?» (Если их характеристики будут оптимально соотноситься со стоимостью оборудования, – да, если соотношение неоптимальное, – нет);

6. «Актуальна ли проблема защиты?» (Если информация конфиденциальна, – да, если требуется большая скорость, – нет);

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

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

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

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

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

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

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

3. Выгодно ли энергосистемам отказываться от производственных мощностей?

4. Должно ли государство контролировать процесс электроэнергетического производства?

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

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

7. Выгодно ли бизнесу занимать ниши в электроэнергетике?

8. Выгодно ли электроэнергетическому производству заниматься охраной окружающей среды?

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

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

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

Вопросы

1. В чем суть процесса активизации познавательной деятельности в обучении?

2. С какими видами лекций вы ознакомились?

3. В перечисленных в тексте видах лекций прослеживается одна особенность. В чем ее суть?

4. Чем отличается проблемная лекция от информационной?

5. Можно ли лекцию, на которой используется наглядность, отнести к лекции-визуализации? Почему?

6. Какие виды лекций и семинарских занятий вы наблюдали в процессе обучения в вузе?

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовить проект лекции или семинарского занятия с использованием активных методов обучения (тема, форма проведения – по выбору).

2. Составить 10 проблемных вопросов, которые вы могли бы предложить для дискуссии.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.

2. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / Отв. ред. *С.И. Самыгин*. Ростов н/Д: Феникс, 1998.

3. *Трайнев В.А., Трайнев И.В.* Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. М., 2005.

3.2. Модель полного усвоения содержания обучения

Черты технологически выстроенного учебного процесса определяются его общей направленностью на эффективное достижение учебных результатов (ориентация на полную успешность обучения).

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

В основе модели полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е гг. XX в. Дж. Кэрроллом и Б. Блумом [6]. Так, Кэрролл обратил внимание на то, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения. Единственное, что остается незафиксированным, – результаты обучения, которые как раз и характеризуются заметным разбросом. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата.

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

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

1) **м а л о с п о с о б н ы е**, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при большой продолжительности обучения;

2) **т а л а н т л и в ы е** (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные, и которые могут учиться в высоком темпе;

3) **о б ы ч н ы е** учащиеся (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени.

Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения и особенно при снятии жестких временных рамок около 95% учащихся могут полностью усваивать все содержание обучения, причем фиксация учебных результатов должна осуществляться на достаточно высоком уровне, которого должны достичь практически все учащиеся [6].

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

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

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

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

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

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

После необходимой подготовки преподаватель приступает к практической реализации модели.

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

2) обучает по каждой из учебных единиц на основе ориентиров, которые представляют собой точно и конкретно сформулированные учебные цели (это может быть традиционное изложение нового материала и проработка его учащимися);

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

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

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

6) проводит вспомогательную (коррективную) работу с учащимися, которые не смогли продемонстрировать полного усвоения материала (достигшие полного усвоения в это время могут изучать дополнительный

материал, помогать отстающим либо просто могут быть свободны до начала изучения следующей учебной единицы);

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

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

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

10) готовит для каждого учащегося обзорную информацию, раздает таблицы с отмеченными уровнями усвоения каждой учебной единицы, такой обзор дает обучающемуся возможность самостоятельно ориентироваться в достигнутых результатах и оперативно восполнять имеющиеся пробелы как при подготовке к передаче разделов курса, так и в ходе дальнейшего обучения [3].

Приведем пример наиболее известного применения модели полного усвоения в обучении. Это так называемый «План Келлера» (другое название – «Персонализированная система обучения»), широко используемый как общедидактическая система учебной работы в высшей школе США. Работа студентов и преподавателей по «Плану Келлера» выглядит следующим образом.

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

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

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

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

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

Зачет служит своего рода допуском к изучению очередного раздела курса и посещению соответствующей лекции. Число лекций невелико, обычно около 6 за семестр. Направлены они в основном на обобщенное представление проблемы и мотивацию учащихся. В Приложении 5 приводится пример выстраивания курса «Международная политика в сфере окружающей среды» по модели Плана Келлера.

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

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

Вопросы

1. Какие идеи лежат в основе модели полного усвоения?
2. Что фиксируется как постоянный параметр в учебном процессе по этой модели?
3. Что, на ваш взгляд, является достоинством и недостатком такой модели?
4. На что нужно обращать внимание при подготовке к обучению по модели полного усвоения?
5. Какие этапы включает в себя практическая реализация модели?

6. В каких случаях вы считаете целесообразным применять модель полного усвоения?

7. Готовы ли вы сами начать работать по данной модели? Если не готовы, то почему?

Задание для самостоятельной работы

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

Литература

1. Бершадский М.Е., Гужеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие: Рек. УМО вузов. М.: Академия, 2002.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.

4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие: Рек. УМО вузов РФ. М.: Академия, 2001.

5. Образовательные технологии многоуровневой подготовки специалистов: Тез. докл. регион. науч.-метод. конф. / Отв. ред. Ж.П. Павлова. Владивосток, 1995.

6. Bloom B.S. All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators. N.Y.: St. Louis; San Fransisco, 1981.

3.3. Технологическая модель

«Критериально-ориентированное обучение»

Основой, ключевым моментом критериально-ориентированного обучения являются четко сформулированные и научно обоснованные учебные цели. Причем они описываются так, чтобы об их достижении можно было судить

однозначно. В этой модели обучения учебные цели описываются на языке «наблюдаемых действий».

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

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

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

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

Поэтому, работая по этой технологии, рекомендуется при определении и отборе учебных целей и соответствующем построении обучения избегать употребления таких неопределенных и расплывчатых выражений как «узнать», «открывать для себя», «воспринимать», «почувствовать», «понять», «рассмотреть» и т.д. Взамен этого рекомендуется ориентировать обучение на выработку у учащихся таких действий как: ВЫБРАТЬ, НАЗВАТЬ, ПЕРЕЧИСЛИТЬ, ОПИСАТЬ, ДАТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЕ и т.п. Действительно, напр., термины «ОПОЗНАТЬ», «ПОВТОРИТЬ», «ЗАПИСАТЬ» гораздо точнее, чем выражения «знать» или «понимать».

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

В то же время, хотя такая конкретизация целей сильно упрощает работу педагога, последовательное бихевиористское описание и разложение учебных целей приводит к механистическому построению обучения на основе набора обособленных навыков. В отечественной практике такой подход подвергается достаточно резкой критике. По мнению отечественного психолога Н.Ф. Талызиной, на основе внешних признаков невозможно судить о внутренних (психических) сдвигах, происходящих в сознании учащихся [8]. Поэтому вопрос следует решать гибко, исходя прежде всего из границ применимости самой бихевиористской модели учебной деятельности. В одних случаях результат обучения вполне поддается разбивке на обособленные составные части и поэлементной обработке (обучение определенным производственным операциям, формирование некоторых речевых навыков и т.п.). В других случаях целое не сводится к сумме частей или эти части невозможно

однозначно описать, как это происходит при формировании опыта творческой (поисковой) деятельности.

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

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

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

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

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

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

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

2-й уровень – *алгоритмический*. Применение ранее усвоенного содержания, репродуктивное, алгоритмическое действие. Учащиеся осуществляют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

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

В табл. 6 зафиксирована модель зависимости между уровнями усвоения того или иного элемента содержания, соответствующая каждому уровню обобщенной учебной цели, возможным видам конкретизированных целей, выраженных в конкретных действиях, и соответствующим формам проверки цели.

Остановимся подробнее на формах проверки. В данной модели осуществляется сквозное использование тестов (проверочных работ), которые охватывают весь ход обучения.

Стандартизованный характер тестов, которые можно готовить заблаговременно, значительно облегчает работу преподавателя. Именно наличие набора тестов обеспечивает последовательную ориентацию обучения на намеченные цели.

Таблица 6

**Технология целеполагающей деятельности педагога
в процессе конструирования занятия**

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

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

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

В обучении применяют *тесты достижений* [5] трех уровней, что соответствует трем уровням усвоения учебного материала: узнавание и воспроизведение; действия по образцу, алгоритму; творческая деятельность.

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

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

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

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

Вопросы

1. Дайте определение понятию «критериально-ориентированное обучение».

2. Что наиболее существенно в технологии постановки целей при критериально-ориентированном обучении?

3. Насколько широко можно применять бихевиористский подход в педагогических технологиях?

4. В чем проявляется своеобразие оценки в критериально-ориентированном обучении?

5. Что такое «тест достижений»?

6. Какие тесты достижений вы знаете, на каком уровне усвоения содержания обучения их можно применять?

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте тест достижений применительно к конкретной теме какого-либо учебного предмета, используя идеи критериально-ориентированного обучения.

2. Используя пример, приведенный в табл. 7, попытайтесь составить подобную таблицу применительно к какой-либо теме (разделу) выбранной вами учебной дисциплины.

Таблица 7

Переход от формулировки конкретных целей к постановке тестового задания

Учебная цель	Вид конкретных действий	Примеры тестовых заданий
Проведите разграничение между чрезвычайными ситуациями природного и техногенного характера, а также характерных для военного времени.	Группировка ЧС согласно данной классификации.	Укажите, какие из следующих высказываний представляют факты (отметьте буквой Ф), а какие – мнения (отметьте буквой М): 1. ЧС биологического характера относятся к ЧС природного характера. 2. Локальные вооруженные конфликты – ЧС социального характера. 3. Все ЧС – техногенного характера (с выбросами веществ).
Дайте определение стихийных бедствий, ЧС.	Формулирование определения ЧС, стихийного бедствия, подчеркивающего основные признаки.	Дайте определение каждого из следующих терминов: 1. Землетрясение. 2. Наводнение. 3. Катастрофа.
Опишите правила эвакуации при ЧС.	Описание эвакуации с указанием всех основных	Опишите этапы эвакуации при заблаговременном оповещении.

	пунктов и объяснением целесообразности каждого из них.	
Разработайте правила поведения при внезапном ЧС.	Составление схемы действий при внезапной ЧС.	Нарисуйте схему действий населения при разрушении плотины без заблаговременного оповещения.

Литература

1. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 126-229.

2. *Гузеев В.В.* Оценка, рейтинг, тест. М.: Народное образование, 1998. (или // Школьные технологии. 1998. № 3.)

3. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

4. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.

5. *Майоров А.Н.* Тесты и их виды. Тесты достижений // Школьные технологии. 1998. № 4.

6. *Околелов О.П.* Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высш. образ. в России. 1994. № 2.

7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие. Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998.

8. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999.

9. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

10. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагог. об-во России, 2000.

4. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

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

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

4.1. Исследовательский подход как основа инновационного обучения

Дидактические поиски отечественных и зарубежных педагогов проникнуты вниманием к поиску способов приобщения учащихся к учебному исследованию, эмоциональной привлекательности обучения. В основу таких поисков легли идеи Дж. Дьюи, что обучение в идеале должно моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний [5]. Известный американский ученый-педагог Х. Таба писала, что «...ученик должен испытать сам те операции, с помощью которых факты соединяются в идеи и понятия, а не просто усвоить выводы из чьих-то мыслительных операций» [8].

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

Распространенно в педагогике следующее понимание исследовательского обучения. Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания с большей или меньшей степенью самостоятельности по отношению к различным сторонам решения проблемы. Такое обучение предполагает, что: учащийся *выделяет и ставит* проблему, которую необходимо разрешить; *предлагает* возможные решения; *проверяет* эти возможные решения, исходя из данных; *делает выводы* в соответствии с результатами проверки; *применяет*

выводы к новым данным; *делает обобщения* [7]. Именно неудовлетворенность имеющимися знаниями и эвристичность новых знаний выходят за пределы традиционных способов усвоения и связаны с поисковым характером обучения.

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

Таблица 8

Уровни исследовательского обучения

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

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

Одна из характерных особенностей поисков в русле исследовательского обучения – изучение проблем, связанных с непосредственным опытом учащихся, их жизненными потребностями и интересами. Здесь педагог может столкнуться с определенными трудностями, ошибочно путая, что опыт учащихся, как они считают, слишком ограничен для постановки задач и ориентиров исследования. Вопреки распространенному до сих пор в отечественной педагогической и методической литературе мнению связь с непосредственным опытом, интересами и потребностями учащихся вовсе не означает узкоиндивидуальной направленности обучения, его отрыва от научных знаний и общественной жизни (см. приложение 3).

Выбор проблем осуществляется на основе критериев их значимости для учащихся [4]. Это значит, что проблемы должны соответствовать следующим условиям.

1. Соответствовать потребностям и интересам той или иной группы учащихся, которые должны участвовать в отборе учебных проблем, разработке плана действий и способов их решения.

2. Допускать выбор способов ее решения, активизируя тем самым механизмы принятия этого решения.

3. Быть достаточно обычными и повторяющимися, чтобы оправдать усилия большой группы учащихся; если они касаются только одного человека или небольшой группы, те не отвечают этому критерию.

4. Быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всей группы.

5. Отвечать возрастным особенностям учащихся.

6. Для своего успешного изучения учитывать наличие необходимых материалов и литературы.

7. Естественно возникать из опыта и потребностей учащихся, что, в свою очередь, предполагает их предшествующую подготовку и опыт.

В освоении исследовательской учебной деятельности отправным пунктом является умение формулировать проблему. Л. Резник и Р. Глейзер, основываясь на данных психолого-педагогических исследований, предложили специальный прием: сделать начальным этапом решения проблемы ее *вербализацию*, проговаривание самой ее постановки, т.е. того, каких целей надо достичь при ее решении, осуществлении плана действий, а также соответствия этого плана намеченным целям [6].

Для развития исследовательской, творческой познавательной деятельности педагогу необходимо искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса. Общеизвестны в мировом научно-педагогическом сообществе определенные рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения. Для этого необходимо следующее.

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

окружающими. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Они не должны бояться делать ошибки.

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

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

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

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

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

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

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

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

Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности. Надо помогать им видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение [3, с. 100-102].

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

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

Вопросы

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

Литература

1. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1990.
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
4. Новые взгляды на географическое образование / Пер. с англ., под ред. *В.П. Максаковского, Л.М. Панчешниковой.* М.: Прогресс, 1986.
5. *Dewey J.* How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. Boston, 1933.
6. Dimensions of thinking: A framework curriculum and instruction / Ed. by *R.J. Marzano, R.S. Brandt, Carolin Sue. Hughes a.o.* Alexandria (Va), 1989.
7. *Lewy A.* Planning the school curriculum. P., 1977.
8. *Taba H.* Curriculum development: Theory and practice / Under the general editorship of B.Spaulding. N.Y.: Burlingame, 1962.

4.2. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров

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

как минимум две известные практикам группы моделей обучения: формирования понятий и формирования индуктивного мышления.

Модели формирования понятий

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

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

название понятия;

контрастные примеры, в которых данное понятие приложимо или неприложимо;

признаки понятия и их значимость;

разделение существенных и несущественных признаков;

определение понятия, основанное на существенных признаках [4].

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

Технологию формирования понятий можно представить в виде следующих основных шагов:

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

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

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

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

Общее для этих моделей – то, что они сосредоточены на локальных дидактических задачах.

Модели формирования индуктивного мышления

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

У истоков этих моделей стояла группа американских педагогов во главе с Х. Таба [6]. Разработки велись по нескольким ключевым направлениям: конструирование содержания образования и содержания учебного предмета (содержания обучения); формирование мышления; разработка стратегии обучения.

Кратко охарактеризуем специфику работы педагога на каждом из этих направлений.

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

На каждом уровне идет обращение к базовым понятиям, но с разной степенью обобщенности и абстракции. Принадлежащие к среднему уровню основные идеи, обобщения лежат в основе учебных разделов, выступают центрами организации содержания знаний. Задача педагога – определить

сквозные идеи (аспектные проблемы). Именно они, а не темы, являются своего рода центрами организации учебного материала и задают угол зрения при интерпретации отбираемых фактов и направление осмысления тематического материала. Примером последовательности на протяжении каждого года обучения могут быть разработки таких сквозных идей как: различия – взаимозависимости – изменения.

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

Отсюда можно сделать три важных вывода. 1. Мышление поддается формированию в учебном процессе, ему можно обучать. 2. Мышление представляет собой активный процесс взаимодействия индивидуума с учебным материалом на основе собственного познавательного опыта. 3. Мыслительные процессы формируются в определенной последовательности по нарастающей сложности, и эта иерархия не может быть нарушена.

Стимулирующая роль педагога состоит в том, что он не столько рассказывает, сколько ставит вопросы, направляющие и стимулирующие мышление учащихся. Основная направленность переработки учебного материала – выявление его эмоционально-личностной значимости для учащихся. Преподаватель продумывает содержание темы, раздела, задаваясь такими вопросами как: «Что основное в содержании раздела?», «Что здесь наиболее значимо для учащихся?», «Что обладает наибольшей эмоциональной привлекательностью?»

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

Таким образом, «согласно концепции Х. Таба, обучение не сводится к школярскому приобретению знаний, оно выступает как обучение для жизни и, более того, как своеобразная часть жизни человека» [5].

Таблица 9

Модель обучения индуктивному мышлению

Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
1. Формирование понятий	1. Перечисление объектов и составление их перечня	Дифференциация (выявление различающихся объектов)	Что вы увидели? Что услышали? Что заметили?
	2. Группировка	Выявление общих свойств. Абстрагирование	Что связано (сочетается) друг с другом? По какому признаку (критерию)?
	3. Обозначение, категоризация	Установление иерархической последовательности объектов, их взаимосвязей	Как бы вы назвали эти группы? Какие объекты к чему относятся?
2. Интерпретация	4. Выявление основных черт	Дифференциация	Что вы заметили? Увидели? Обнаружили?
	5. Объяснение выявленных данных	Соотнесение данных друг с другом. Определение причинно-следственных связей	Почему это произошло?
	6. Построение выводов	Выход за пределы имеющихся данных. Поиск неявных следствий, экстраполяция	Что это означает? Что из этого следует? Какая картина происходящего у вас создается?
3.	7. Выдвижение	Анализ сущности	Что могло бы произойти,

Стратегии	Фазы (или внешне выраженные мыслительные действия)	Внутренние мыслительные операции	Побуждающие вопросы
Применение правил и принципов	гипотез, предсказание последствий. Объяснение незнакомых явлений	проблемы (ситуации). Привлечение соответствующих сведений	если бы..?
	8. Объяснение и (или) подтверждение предсказаний и гипотез	Определение причинных соотношений, подводящих к предсказыванию или гипотезе	Почему, по-вашему, это могло произойти?
	9. Проверка предсказаний	Применение логических рассуждений или фактических сведений для определения необходимых и достаточных условий	Что понадобилось бы, чтобы это утверждение было справедливым?

Вопросы

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

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

И, наконец, нам очень мало известно о том, как люди мыслят. Гораздо больше мы знаем о результатах мыслительного процесса, чем о путях их

достижения. Идут оживленные споры относительно того, является ли мышление сознательным или бессознательным процессом. И если мы не можем в точности сказать, как люди мыслят, то как мы найдем такой способ обучать их навыкам мышления, который соответствовал бы их индивидуальным особенностям мыслительных процессов или подходов к осмыслению ситуаций?» [6].

Задание для самостоятельной работы

Составьте сценарий занятия по введению какого-либо понятия.

Литература

1. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
2. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
3. *Жданов А.* Философия до-верия // Учительская газета. 1992. № 29. 11 авг.
4. *Bruner J.S.* Toward a theory of instruction. Cambridge (Mass.). 1966.
5. *Fraenkel J.R.* The contribution of Hilda Taba to social studies education // Jubilee conference Hilda Taba-90. Tartu, 1992. P. 30-50.
6. *Taba H.* Curriculum development: Theory and practice / Under the general editorship of B.Spaulding. N.Y.: Burlingame, 1962.

4.3. Технология «Обучение сообща»

Обучение сообща происходит, когда учащиеся работают вместе – либо парами, либо небольшими группами — над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе единого мнения, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. Для этого, как считают авторы такой технологии, должна быть создана специфическая «учебная среда для размышлений» [Взято из работы Дж. Ричардсон «Прокладывая путь к обучению сообща» School Team Innovator (Школьный

командный новатор). Дек. 1996 – янв. 1997-го г.]. Учебное заведение должно создать такую учебную среду, которая способствовала бы процессу мышления, поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими концепциями. Иными словами, школы и вузы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

Д. Джонсон и Р. Джонсон (1989) утверждают, что, помещая учащихся в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем более высоких уровней:

- результатов обучения и усвояемости информации;
 - частности случаев высокоуровневого мышления; постижения материала и критического мышления;
 - деятельности «по делу» (меньше дисциплинарных нарушений);
 - настрою на высокие достижения и органичной мотивации на получение образования;
 - способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей;
 - отношений (с большим допуском и взаимной поддержкой) с коллегами вне зависимости от этнического происхождения, пола, способностей, социальной принадлежности и наличия физических недостатков;
 - социальной активности;
 - психологической стабильности, умения приспособиться к новому;
 - большого внутреннего комфорта;
 - самооценки, основанной на принятии самого себя в целом;
 - социальной компетентности;
 - положительного отношения к различным областям наук, к учению, к месту учебы;
 - положительного отношения к преподавателям, другим сотрудникам [7].
- К основным элементам модели обучения сообща относятся следующие блоки [8].

Положительная взаимозависимость

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

Непосредственное поощряющее взаимодействие

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

Индивидуальная отчетность

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

Навыки для межличностного общения и общения в малых группах

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

Организация групп

В основе деления на группы лежит прием обучения, получивший название ЗИГЗАГ (Аронсон, 1980; Джонсон и Холубек, 1990; Каган, 1990).

Собственно прием основан на едином базовом принципе: члены какой-либо кооперативной группы становятся экспертами в определенных областях изучаемой темы. Если кооперативная группа изучает, допустим, дидактическую тему «Оценка учебных достижений», один из ее членов может стать экспертом по «методам оценки», другой – по «критериям оценки», третий – «по видам и формам контроля» и др. [3]. Проведя личную экспертизу по своему подвопросу, члены группы поочередно учат друг друга. Цель кооперативной группы в том, чтобы все ее члены овладели темой в полном объеме.

Перед тем, как эксперты излагают изученный ими материал членам своей кооперативной группы и приступают к их обучению, они встречаются в экспертной группе, состоящей из членов разных кооперативных групп, которым предложено изучить одни и те же подвопросы. В этой экспертной группе они изучают свой подвопрос сообща и планируют эффективные способы преподать эту информацию членам своих кооперативных групп. После того, как они вернулись в кооперативные группы, обучили товарищей и проверили друг у друга новообретенные знания, происходит оценка знаний всей темы каждого члена группы (т.е. студенты отвечают фронтально на опросе или пишут экзаменационные работы). В приложении 4 приведены схемы, которые иллюстрируют два варианта применения ЗИГЗАГА.

Обсуждение достигнутого

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

Другой вариант организации обсуждения – реформирование групп, напр., перетасовав представителей разных групп, чтобы обсуждение отличалось от их работы в первоначальной группе. Возможны и принципы разделения на группы по возрастным и предметным признакам.

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

Технология обучения сообща по модели ЗИГЗАГ

Шаг 1. Разбейте группу на кооперативные группы и распределите материал. Каждому члену кооперативной группы достается разный материал для изучения и последующей презентации друг другу.

Шаг 2. Экспертные группы изучают материал и готовят его презентацию. В экспертные группы входят учащиеся, которым дан для изучения один и тот же материал. В их задачу входит тщательное изучение материала по конкретному подвопросу. Они должны прочитать свой раздел, по-партнерски обсудить его содержание и убедиться, что досконально во всем разобрались. Затем им следует решить, как лучше объяснить этот материал, чтобы, вернувшись в свою кооперативную группу, они смогли достойно преподать коллегам содержание своего раздела. Важно, чтобы каждый член экспертной группы понял, что ему предстоит объяснять содержание своего раздела коллегам по кооперативной группе. Члены экспертной группы сами определяют, какими методами и приемами они будут пользоваться и какой вспомогательный материал им потребуется, чтобы объяснить коллегам содержание своего раздела. Нескольким из них будет позже предложено

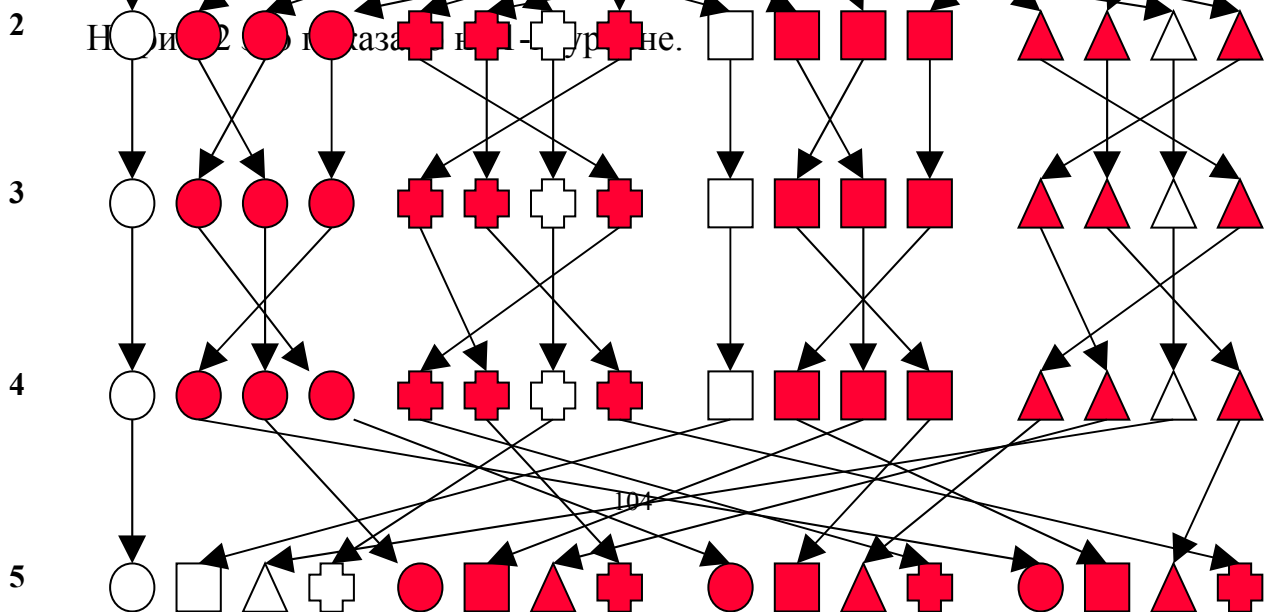
объяснить содержание раздела для всего класса – в демонстрационных целях. Теперь попросите экспертные группы приступить к работе. Она займет изрядное количество времени, так как им предстоит прочитать раздел, обсудить его, а уж затем избрать учебные приемы и методы.

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

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

Пример семинарского занятия на тему «Интернет».

Шаг 1. Группа разбивается на кооперативные группы по 4 человека в каждой. Каждой группе достается свой материал: «История развития сети Интернет», «Электронная почта – что это?»; «Спам – как с ним бороться?»; «Перспективы Интернет (Интернет – 2)».



Занятие по методу «ЗИГЗАГ».

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

Шаг 3. Далее происходит возвращение в кооперативные группы для обучения изученному материалу членов своей группы, а также получению информации от них. При этом перед всей кооперативной группой ставится задача овладеть всей темой в целом.

На рисунке это показано на 5-м уровне.

Шаг 4. В ходе изучения темы по приему «ЗИГЗАГ» на кооперативную группу возлагается обязанность индивидуальной или групповой отчетности. Вся группа несет ответственность за овладением всем материалом. Каждая группа анализирует текущее состояние сети Интернет, а также строит прогнозы относительно ее развития. Преподаватель проверяет усвоение темы.

Следует отметить, что преподавателю необходимо фиксировать весь обучающий процесс, чтобы удостовериться, что информация изложена хорошо и возникающие вопросы получают достойное разъяснение. Если же экспертные группы сами стали в тупик, преподаватель может помочь им разобраться с непонятным местом в тексте.

Вопросы

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

Задания для самостоятельной работы

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

Литература

1. *Виноградова М.Д., Первин И.Б.* Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. М.: Просвещение, 1977.
2. *Дьяченко В.* Как это делается: О методике проведения коллективных учебных занятий // Народное образование. 1989. № 6.
3. Занятия по дидактике: Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов / *Л.Н. Герасимова, Л.В. Медведева, В.А. Путинцева, Н.К. Щепкина.* Благовещенск, 1992.
4. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
5. *Победоносцев Г.* О коллективной деятельности на уроке // Народное образование. 1988. № 5.
6. *Рябцева С.Л.* Диалог за партой. М.: Просвещение, 1989.
7. *Johnson, D.W., & Johnson, R.* Cooperation and Competition. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

8. *Ogle, D.M.* Developing problem solving through language arts instruction / *C.Collins & J.N.Mangieri (Eds.)*, Teaching thinking: an agenda for the 21st century. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1992. P. 25-39.

9. *Richardson, J.* Leading the way to the cooperative school // School team innovator. December 1996 /January 1997. P. 2-6.

4.4. Технологии формирования научно-исследовательских процедур

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

Модель научного исследования Дж. Шваба

Эта модель была разработана в 50-60-е гг. XX в. в США и ориентирована на научное исследование [11]. В основе ее лежит мысль о том, что идеи науки можно полноценно понять лишь в контексте их возникновения и обусловленных ими дальнейших исследований.

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

Учебный процесс пронизывают «Приглашения к открытию». Общая последовательность шагов, осуществляемых учащимися в реализации этой модели, такова:

1. Знакомство с содержанием предстоящего исследования.
2. Выстраивание своего понимания замысла исследования.

3. Выделение трудностей в проведении исследования (поиск данных, их интерпретация, планирование и проведение эксперимента, построение выводов и т.д.).

4. Определение своего собственного способа построения исследовательских процедур.

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

Модель систематического обучения исследованию

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

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

В целом модель включает следующие этапы.

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

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

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

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

5. Анализ хода исследования (возвращение к проведенному исследованию, анализ его хода, оценка эффективности задаваемых вопросов) [10].

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

«Синектика»

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

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

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

количество предлагаемых идей должно быть как можно большим;

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

В педагогической практике для развития творческого мышления активно используется *синектический* метод, сущность которого в том, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное – необычным; это достигается с помощью четырех типов операций (приемов):

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

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

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

фантастическая аналогия, при которой проблема мысленно решается в необычных условиях (напр., явление происходит в каком-то гипотетическом мире, где действуют иные, «неземные» законы, где можно игнорировать фундаментальные законы природы или менять их и т.д.) [1, 3, 4].

Организация учебной работы в синектике включает следующие этапы:

1. Первоначальная постановка проблемы.
2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации (обычно выступает специалист, эксперт, компетентное лицо, обладающие необходимой подготовкой).
3. Выяснение возможностей решения проблемы (предлагают учащиеся, а педагог или эксперт подробно комментирует предложения).
4. Переформулирование проблемы (каждый учащийся самостоятельно переформулирует проблему в своем собственном понимании).

5. Совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы (первоначальный вариант постановки проблемы временно откладывается).

6. Выдвижение образных аналогий. Как уже говорилось, ключевым для синектики является выдвижение образных, метафорических аналогий – личностных, символических, фантастических.

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

Специфическая черта этой модели – то, что, во-первых, в качестве субъекта познания выступает группа учащихся; во-вторых, поисковая деятельность принципиально строится как совместная в обстановке тесного межличностного взаимодействия; в-третьих, новый опыт включается в широкий контекст личностного опыта учащихся. «Важная черта модели – формирование у учащихся положительного опыта эмоционально и познавательно насыщенного группового творческого поиска, расширения и взаимного обогащения представлений» [4, с. 148].

Вопросы

1. С какими моделями обучения как систематического исследования вы ознакомились? Что является для них общим?

2. Как строится учебный процесс на основе «приглашения к открытию»?

3. Назовите особенности использования такой «авангардной» технологии как синектика.

4. Какие из описанных моделей вы хотели бы испытать на себе в качестве обучаемого?

Задания для самостоятельной работы

1. Используя описательные признаки демократии (каждый член общества, образование, закон, демократическое общество, утрата свободы) и человеческого организма (отдельная клетка, мышцы, мозг, организм в целом,

болезнь), проведите их сопоставление. Сопоставление представлений отобразите в виде таблицы. Составьте собственную аналогию для какого-либо понятия.

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

Литература

1. *Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В.* Теория и практика решения изобретательских задач: Сб. метод. рекомендаций. Кишинев, 1989.
2. *Груздев Г., Груздева В.* Педагогическая технология эвристического типа // Высш. образ. в России. 1996. № 1.
3. *Злотин Б.Л., Зусман А.В.* Изобретатель пришел на урок. Кишинев, 1990.
4. *Иванов Г.И.* Формулы творчества, или Как научиться изобретать: Кн. для учащихся ст. классов. М.: Просвещение, 1994.
5. *Ильясов И.И.* Система эвристических приемов решения задач. М., 1992.
6. *Кирнос Д.М.* Индивидуальность и творческое мышление. М., 1992.
7. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.
8. *Лук А.Н.* Мышление и творчество. М., 1976.
9. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976.
10. *Ellis A.R., Fouts J.T.* Research on educational innovations. Princeton Junction, 1993.
11. *Schwab J.J., Brandwein P.F.* The teaching of science. Cambridge (Mass.), 1962.

5. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

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

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

5.1. Технологии игрового взаимодействия в учебном процессе

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен. Она занимает ведущее место в социальном формировании человека как субъекта познания и деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это такая деятельность, в которой моделируются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [15]. А это означает, что игры, включаемые в учебный процесс, отличаются от развлекательных прежде всего своей познавательной и социальной направленностью и содержанием, особенностями целей и задач.

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

Игры позволяют моделировать различные ситуации, проектировать способы действия в условиях моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенных

практических проблем. Они позволяют как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии.

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

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

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

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

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

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

инновационные (для решения задач, не имеющих аналогов);

рефлексивные (для снятия стереотипов и формирования инновационного мышления);

профориентационные (для выбора профессии);

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

Чтобы участники игр действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных технологий, изучая материал последовательно: *через анализ и решение конкретных задач, ситуаций – к освоению познавательных, ролевых игр – и далее к включению обучаемых в деловые игры*. Причем при анализе ситуаций или проведении

познавательно-дидактической игры во время занятия уже могут присутствовать элементы ролевых игр, которые могут представлять определенную сложность для некоторых студентов. После того, как получен опыт разыгрывания ролей, учащиеся достаточно подготовлены к деловым играм как наиболее сложным.

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

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

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

взаимоотношений множества людей, процессов, действий, которые участники считают значимыми [2, 4].

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

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

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

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

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

«Три роли». Диагностика осуществляется также подгруппами, каждая из которых играет определенную роль: «пессимисты», «оптимисты», «реалисты». «Пессимисты» описывают факторы, процессы негативного характера,

делающие ситуацию тупиковой. «Оптимисты» раскрывают положительные моменты, которые могут стать основными в ее разрешении. «Реалисты» пытаются описать действительное состояние, при этом творчески используют аргументы «пессимистов» и «оптимистов».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

целей». При этом анализируются не только содержание задачи, но и планы, действия по ее решению.

«Прогноз бездействия». Прием служит для определения меры необходимости разрешения данной ситуации, решения задачи. Участникам игры предлагается смоделировать негативные последствия «нерешения» проблемной ситуации. Для создания оживленной, непринужденной эмоциональной обстановки можно одной игровой подгруппе предложить поискать плюсы и преимущества «нерешения» проблемы и «научно», с юмором обосновать позицию бездействия.

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

Вопросы

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие игры?
2. Какие разновидности игр в обучении вам известны?
3. На какие дидактические цели направлены игровые технологии, применяемые в учебном процессе? Каковы ожидаемые педагогические результаты работы по игровым технологиям?
4. Какая деятельность учащихся является определяющей, выступает как ориентир для работы преподавателя по этой технологии?
5. Почему нежелательно сразу вводить в учебный процесс деловые игры?
6. Что такое «учебная ситуация» и каковы подходы к ее изучению?
7. Чем определяется качественное своеобразие игротехнических приемов?

8. Какой из путей вы считаете более рациональным: адаптировать готовую игру к своим условиям или овладеть разнообразными игротехническими приемами и моделировать игру с учетом конкретной ситуации и возможностей участников игрового взаимодействия? Почему?

9. Что дает преподавателю конструирование собственных игр с помощью освоенных им игротехнических приемов?

Задания для самостоятельной работы

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

Литература

1. *Абрамова И.Г.* Игротехнические приемы (Рекомендации для организации игровых занятий в школе). СПб.: Образование, 1992.
2. *Арутюнов Ю.С.* Методика разработки конкретных ситуаций. М.: ИПКИР, 1980.
3. *Большаков В.Ю.* Психотренинг: Социодинамика. Игры. Упражнения. СПб., 1996.
4. *Бугрин В.П.* Технология подготовки и проведения конкретных ситуаций. Обзорная лекция. М.: ИЦПКПС, 2000.
5. *Казанский О.А.* Игры в самих себя. М.: Менеджер, 1994.
6. *Кайюа Р.* Что такое игра // Курьер ЮНЕСКО. 1980. № 2.
7. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.
8. *Мухина С.А., Соловьева А.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. (Сер. «Среднее профессиональное образование»). Ростов-н/Д: Феникс, 2004.
9. *Пидкасистый П.И.* Технология игры в обучении. М.: Просвещение, 1992.

10. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии: Пособие для учителей. М., 1997.
11. *Пугачев В.П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. Учебник для студентов вузов. М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2001.
12. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994.
13. *Щуркова Н.Е.* Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. общество России, 1998.
14. *Эллингтон Г., Эддинал Э., Персивал Ф.* Игры: Имитации и социальная значимость науки // Импакт: наука и общество. 1984. № 2.
15. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1987.

5.2. Технология имитационно-моделирующих игр

Имитационная игра предполагает моделирование реальной деятельности специалиста в тех или иных искусственно воссозданных производственных ситуациях.

В структуре учебного процесса на основе игры можно выделить 4 этапа:

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

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

3. *Проведение.* Ведущий организует ее проведение, по ходу фиксируя следствия игровых действий. Так, участникам может быть предложена блок-схема игры, где выделены в определенной последовательности ее этапы с

указанием времени на их прохождение. Подсчитывать очки можно после каждого этапа.

4. *Обсуждение.* Обсуждаются основные события игры, возникавшие по ее ходу трудности и идеи, и т.п. Затем осуществляется «выгрузка из игры», релаксация. Одним из результатов этого этапа может быть пересмотр хода игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений. Особое внимание уделяется установлению соответствия содержания игры содержанию учебного курса.

Пример проведения имитационной игры «Счастливый случай»

Тема – «первообразная и интеграл».

Цель – закрепление основного свойства первообразной, умений пользоваться их таблицей, правилами нахождения, вычисление интегралов и площадей.

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

Лист учета знаний

№ п/п	Ф.И.	Геймы					Сумма плюсов	Балл за тему
		I	II	III	IV	V		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
Всего								

Первый гейм – «Разминка».

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

Второй гейм – «Дальше, дальше...»

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

Третий гейм – «Спешите видеть».

Командное выполнение задания. Напр., каждая команда за 10 мин. должна найти площадь трапеции.

Четвертый гейм – «Составьте фразу».

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

Пятый гейм – «Гонка за лидером».

Каждая команда получает карточку. В каждой из них по три задания: два – в форме теста, третье – своеобразный кроссворд. За правильное решение команда получает 2 балла. Время на выполнение задания – 20 мин.

Подведение итогов.

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

Инструментальные игры относятся к технологии работы с документацией и предполагают не ролевые ситуации, а действия с различными инструкциями, документацией, корреспонденцией, заполнение «игровых документов». Общая цель – формирование умений работать с различной документацией, моделирование проектов.

Инструментальная игра «Защита проектов»

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

II этап. Группы за определенное время подготавливают проекты.

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

IV этап. Заключительное составление документальных инструкций; на основе обобщения и анализа составляется таблица (схема).

Инструментальная игра «Патент»

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

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

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

IV этап. Коллективный анализ игры.

Инструментальная игра «Контакты»

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

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

III этап. Опрос социальных работников и обработка полученных результатов.

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

Пример имитационной игры-путешествия

Тема – «Производная».

Цель – обобщение знаний, их репродуктивное применение в конкретной ситуации.

Ход.

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

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

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

Если в решении или при ответе на вопрос допущена ошибка, члены команды должны ее исправить. Выигрывает команда, которая раньше других поднимется на «Пик Знаний».

Привал 1 – «Ромашка». Проверка умения находить производные функции. Команда получает бумажную ромашку, на обратной стороне

лепестков которой содержатся задания на нахождение производной. Каждый член команды отрывает лепесток и находит производную.

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

Привал 3 – «Туман, снегопад, команде вернуться на базу».

Привал 4 – «Функции». Проверка умения исследовать функции с помощью производной. Всем членам команды даются карточки с заданиями исследовать функцию и построить ее график.

Привал 5 – «Ожидается сход лавины, срочно спуститься на один переход».

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

Привал 7 – «Теория». Проверка знаний о формулировках определений, свойств их, алгоритмах.

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

В конце занятия преподаватель подводит итоги, называет команду-победителя.

Компьютерные имитационные игры

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

Приведем примеры компьютерных игр, широко используемых в учебных целях за рубежом [5].

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

Игра «Хаммураби». Учащийся выступает в роли царя древней Вавилонии. Он должен распределить запасы зерна, решая, сколько оставить для посева, для питания, для торговли с ближайшими городами-государствами. Решения принимаются в неожиданно меняющейся обстановке: урожайные годы сменяются неурожайными, иногда зерно в хранилищах приходит в негодность и т.д. В игре используются исторические сведения, применяются вычислительные навыки, экономические расчеты.

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

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

Игра «Президентские выборы». Разработана для курсов обществознания средней школы. Моделируется предвыборная кампания. В ходе игры учащиеся принимают решения, как распределять фонды на проведение кампании, учитывая данные по каждой прошедшей неделе условного игрового времени. В начале игры учащимся дается возможность самостоятельно определять ряд предварительных условий, включая идеологические ориентации кандидатов.

Вопросы

1. Что такое «имитационно-моделирующая игра»?
2. Каковы, с вашей точки зрения, общепедагогические и организационно-методические возможности использования имитационно-моделирующих игр в обучении?
3. Каковы основные шаги (этапы) игровой технологии обучения? Сформулируйте сводное описание обобщенной модели имитационной игры.
4. Вспомните конкретные примеры учебных (имитационных) игр из своего собственного опыта (в качестве участника, ведущего, наблюдателя). Какие результаты использования игр вам вспоминаются как наиболее значимые?

Задание для самостоятельной работы

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

Литература

1. *Абрамова И.Г.* Игротехнические приемы (Рекомендации для организации игровых занятий в школе). СПб.: Образование, 1992.
2. *Белавина И.Г.* Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // *Вопр. психологии.* 1993. № 3.

3. *Белавина И.Г.* Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. 1991. № 3.
4. *Журавлев А.П.* Языковые игры на компьютере. М., 1988.
5. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
6. *Клейсон Д.* Компьютерные игры и решение задач // Импакт: наука и общество. 1984. № 2.
7. Методические рекомендации к проведению деловых игр в курсе педагогики / Сост. *Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Н.В. Седова.* Л.: РГПУ, 1991.
8. *Мухина С.А., Соловьева А.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении (Сер. «Среднее профессиональное образование»). Ростов-н/Д: Феникс, 2004.

5.3. Ролевые учебные игры

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

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

профессионального, интеллектуального и нравственного развития участников игры.

Игротехнические приемы «психодрама» и «социодрама» близки к «паратеатру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором диагностируется умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать, понимать и изменять состояние другого человека. Выбирается какая-либо конфликтная ситуация, в разрешении которой заинтересованы все участники. Участники делятся на три-четыре команды, каждая из которых отстаивает чьи-либо интересы (напр., учащихся, родителей, администрации учебного заведения). После коллективного обсуждения команды должны изложить такую программу действий, которую примут все участники и которая устраним конфликт. Одна из команд, выслушав все программы действий, должна оценить потенциальные возможности каждой подгруппы для разрешения конфликта.

Игра «Отдел кадров»

Педагогическая задача – *формирование умений самопрезентации и ведения переговоров с работодателем при собеседовании для приема на работу.*

Ход.

Вводная часть. Вводное слово ведущего. Распределение ролей – руководитель предприятия, менеджер по кадрам, сотрудники предприятия, сотрудник предприятия, который 5 мин. назад был уволен, молодые специалисты, претендующие на вакантную должность, опытные сотрудники, претендующие на вакантную должность.

Игрокам даются рекомендации.

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

Менеджеру по кадрам – «Вы проводите собеседование с соискателями на вакантную должность. Вы можете менять тон беседы с доброжелательного на резкий, проверяя соискателей на стрессоустойчивость».

Сотрудникам предприятия – «Вас расспрашивает об условиях работы молодой специалист, претендующий на вакантную должность».

Сотруднику предприятия, который 5 мин. назад был уволен: «Вы только что уволены. Вас расспрашивает об условиях работы молодой специалист, претендующий на вакантную должность».

Молодым специалистам, претендующим на вакантную должность: «Вы пришли на собеседование в организацию. Специальность, полученная вами в вузе, соответствует вакансии, но у вас нет опыта работы».

Опытным сотрудникам, претендующим на вакантную должность: «Вы пришли на собеседование в организацию, ваша квалификация соответствует вакантной должности, но вас не устраивают предлагаемые условия оплаты и условия работы».

Этапы игры.

1. Соискатели на вакантную должность договариваются с менеджером по кадрам по телефону о встрече.
2. Беседа соискателей друг с другом при ожидании собеседования.
3. Беседа соискателей с сотрудниками данного предприятия при ожидании собеседования.
4. Беседа соискателей с сотрудником предприятия, который 5 мин. назад был уволен.
5. Беседа соискателей с менеджером по кадрам.
6. Беседа соискателей с руководителем предприятия.
7. Подведение итогов игры. Рефлексия участников. Оценка «зрителями» качества исполнения ролей и качества принятых решений.

Игра «Необитаемый остров»

Игра сочетается с направляемой дискуссией. Преподаватель предварительно выделяет в учебном материале предмет обсуждения. Напр., «Изучение различий в социальных ориентирах для разного общественного строя» (предположим, капиталистического и социалистического). Поясняется, что речь идет о преобладающей ориентации, характерной для общественного строя. Так, применительно к капитализму равенство относится к возможностям, но не к результатам достижений каждого и не к распределению благ. Свободное предпринимательство предполагает свободу использовать свою деятельность с тем, чтобы добиться максимально возможного неравенства, не ущемляя при этом свободу и других членов общества.

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

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

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

При проведении такой игры важно, чтобы у педагога была изначальная установка на проблемность, причем эта установка была бы выражена инструментально в поиске бинарных оппозиций (противостоящих идей).

Действенность игры связана с ее эмоциональной рефлексией, активизацией всех участников.

Вопросы

1. В чем отличие ролевых учебных игр от развлекательных?
2. Как можно кратко охарактеризовать позицию педагога в ролевых играх?
3. Каков характер реакции педагога на ошибки, вопросы, правильные или неверные ответы учащихся и т.д.?
4. Какие игротехнические приемы используются в играх-драматизациях? В чем их ценность?
5. Какие ролевые учебные игры вы можете предложить при изучении специальных дисциплин?

Задание для самостоятельной работы

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

Литература

1. *Большаков В.Ю.* Психотренинг: Социодинамика. Игры. Упражнения. СПб., 1996.
2. *Вербицкий А.А.* Игровые формы контекстного обучения. М.: Знание, 1983.
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.
4. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002.
5. *Мухина С.А., Соловьева А.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-н/Д: Феникс, 2004.
6. *Щуркова Н.Е.* Собрание пестрых дел: Методический материал для работы с детьми. М.: Новая школа, 1994.

5.4. Деловые игры: функции, характеристики, технологии проведения

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

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

ДИ условно разделяют на три категории: производственные, исследовательские и обучающие. Важно отметить, что в учебном процессе ДИ не могут быть основой обучения, они лишь дополняют теоретические курсы, являются как бы заключительным этапом их изучения. Они не могут заменить ни индивидуальное мышление, ни творчество, ни другие формы освоения деятельности, социального опыта в целом.

Можно выделить следующие основные функции ДИ: информационно-познавательную, организационно-управленческую, эмоционально-воспитательную и профессионально-адаптационную. Чтобы ДИ выполняла эти функции, в ее модели ведущей должна быть не игровая, а учебно-познавательная деятельность. Реализация этих функций возможна при соблюдении определенных требований к ДИ: выбираются проблемы, знакомые ее участникам; не копируется реальная система, а воспроизводятся основные связи, которым нужно обучать; темп должен быть приемлемым для участников; необходима достаточно быст-

рая оперативная обратная связь; должен быть предусмотрен ряд разных по сложности задач, чтобы каждый участник отыскал для себя посильную и успешно с ней справился; ДИ – открытая система, в ней нет тупиковых ситуаций; сверхзадача – достижение эффекта саморазвития, самообразования, саморегуляции.

К сущностным характеристикам ДИ В.Я. Платов [9] отнес следующие ее основные характерологические признаки.

1. Наличие общей цели всего игрового коллектива.

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

Обычно предлагаются педагогические (дидактические, воспитательные) и игровые цели. Иногда к этим целям добавляются психологические. При выдвижении дидактических целей используют слова: ЗАКРЕПЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ, АКТИВИЗАЦИЯ, УГЛУБЛЕНИЕ и т.п. При постановке игровых целей употребляются слова РАЗЫГРАТЬ роли, ПРОВОЦИРОВАТЬ ситуации, ДЕМОНСТРИРОВАТЬ приемы, МОДЕЛИРОВАТЬ конфликт и др. Иногда создаются отдельные цели для ведущего и для игроков.

2. Воспроизведение процесса труда специалистов.

В ДИ развиваются в основном профессиональные умения. При их разработке неукоснительно выполняется важное требование – моделировать процесс труда или отдельные его эпизоды (напр., подготовка к собранию коллектива, планирование экспериментальной работы, выступление специалиста на инст-

руктивно-методическом совещании, фрагмент внутривузовского (внутришкольного) контроля, организация самостоятельной работы и др.).

3. Описание объекта игрового моделирования.

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

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

4. Распределение ролей между участниками ДИ.

Каждый участник ДИ должен иметь свою роль, которой он следует на протяжении всей игры. В ДИ допускаются роли любого уровня: привлечение некоторых участников к организации игрового процесса в роли арбитров, экспертов, посредников; групповое исполнение ролей (критики, оппоненты, «пессимисты», «оптимисты», «реалисты» и т.п.).

5. Взаимодействие участников игры.

Порядок такого взаимодействия обусловлен функциональными обязанностями лица, в роли которого он выступает, а также установленными правилами игры и принятой в данной ДИ системой оценивания деятельности участников. Оно проявляется на всех игровых этапах – при уяснении задачи, анализе предложенной ситуации, подготовке и выработке решений, защите собственного варианта решения, при обсуждении решений, принятых другими игровыми группами.

6. Наличие конфликтной ситуации.

Различия в мотивации участников игры – один из существенных факторов, порождающих конфликтную ситуацию в ДИ. Они могут проявляться стихийно и обуславливаются:

личными качествами участников;

разным положением тех или иных участников по отношению к рассматриваемой проблеме;

неодинаковой ответственностью участников за принимаемое решение;

разными критериями оценки деятельности участников;

соревновательным характером деятельности игровых групп;

субъективными оценками своей позиции в игре;

процедурой взаимного оценивания принимаемых решений.

7. Реализация в процессе игры «цепочки решений».

«Цепочка решений» – это ряд последовательных решений, учитывающих результаты предыдущих. Прорабатываемая в ДИ «цепочка решений» должна состоять не менее чем из трех звеньев: а) принятие исходного решения; б) получение информации о результатах решения и принятие решения на втором этапе; в) получение информации о результатах решения на втором этапе и принятие решения на третьем этапе.

8. Отнесение моделируемых в игре событий к определенным моментам времени.

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

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

Система оценивания необходима для обеспечения активности участников в течение всей игры. С ее помощью достигаются определенный порядок

взаимодействия участников игры и движение всего игрового коллектива к общей цели, характеристика качества принимаемых решений, степени творческого участия каждого из них.

10. Подготовка участников к ДИ.

При включении ДИ в программу теоретических курсов рекомендуется провести дополнительные занятия по подготовке обучающихся к участию в такого рода деятельности. Во время таких занятий идет изучение методов решения ситуационных задач, процедуры разработки и принятия решений. Учащиеся знакомятся с объектом игрового моделирования, исходными данными, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. На подготовительном этапе решаются контрольные задачи, позволяющие определить степень готовности обучаемых, а также организуется «репетиция» деловых игр, т.е. их упрощенные варианты. Это помогает снять психологические барьеры, настроить участников на активную работу. Подготовка к игре включает также комплектование игровых групп, выдвижение лидеров, распределение ролей между участниками, изучение правил.

Кроме ДИ, ставших уже привычными в обучении, интерес представляют так называемые *организационно-деятельностные игры* (ОДИ), которые направлены на решение проблем, требующих совместных усилий и коллективного мышления специалистов разного профиля. Кроме того, они способствуют развитию личностных качеств ее участников.

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

Приводим описание технологии проведения некоторых ДИ, а также подходы к конструированию подобных игр в педагогическом процессе [7].

Алгоритм проведения игр можно представить в виде блоков: ввод в игру, формирование групп, регламентация игры, процесс игры, подведение итогов.

Игра «Эксперимент»

Это игра исследовательского типа, где традиционные исследовательские работы сочетаются с «разыгрыванием ролей». Рекомендуется проводить ее в период педагогической практики.

Цель – ознакомление с проблемой формирования познавательных интересов (ПИ) учащихся в обучении, овладение диагностическими методиками по исследованию интересов; формирование опыта исследовательской деятельности.

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

I этап. Распределение ролей по «группам теоретиков», «диагностического анализа» и статистической обработки. Каждой группе определяется задание.

Группа «теоретиков» изучает научно-методические материалы по проблеме, выполняя индивидуальные задания – «познавательный интерес как

фактор развития личности», «критерии познавательного интереса», «интерес и активность личности» и т.п.

Группа диагностического анализа знакомится с методами диагностики интересов и индивидуальными заданиями «анкетирование как метод изучения интересов учащихся», «наблюдение как возможный метод диагностики интересов», «лабораторный эксперимент при изучении ПИ», «тестирование как метод диагностики ПИ» и др.

Группа статистической обработки изучает статистические методы, посещая компьютерный центр (учебный кабинет, лабораторию) и знакомясь с современными средствами статистической обработки данных.

В каждой группе выбирается руководитель. Он является членом бюро экспериментального центра, куда входят также преподаватель, ведущий игру, и представители учебного заведения, где студенты проходят практику. Бюро определяет сроки выполнения заданий, контролирует и корректирует деятельность ролевых групп.

II этап. Выполнение полученных заданий, после которого проводится первое заседание экспериментального центра. Представители каждой группы выступают с обобщенными материалами по своему направлению. После обсуждения предлагается окончательное направление эксперимента, устанавливаются методы исследования.

Затем организуются исследовательские лаборатории. В каждую из них входят представители ролевых групп. Центральное бюро по материалам обсуждения издает резолюцию об утверждении направления и программы исследования, создании лабораторий и назначении их руководителей, сроках диагностического эксперимента, утверждении используемых в эксперименте методик и др. Группа диагностического анализа готовит методики и документальное обеспечение эксперимента.

III этап – осуществление программы эксперимента. Группа статистики обрабатывает данные диагностических исследований, группы «теоретиков» и диагностического анализа анализируют их, обобщают результаты исследования и передают их в бюро центра. Центр устанавливает окончательные результаты

исследования (определяет учебные дисциплины, вызывающие наибольший интерес; выделяет группы учащихся, характеризующихся, напр., общей предметной направленностью или общими интересами во внеучебной работе).

IV этап. Выявление причин, влияющих на ПИ. Для этого анализируются материалы диагностики, представители каждой лаборатории посещают учебные занятия по предметам, вызывающим наибольший интерес учащихся, изучают используемые преподавателем способы их стимулирования, проводят беседы с преподавателями для изучения организации ими учебной и внеучебной работы и т.п. Задачи каждой лаборатории:

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

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

V этап. На втором заседании экспериментального центра каждая научная лаборатория выступает с сообщением о полученных данных. Здесь же конструируется модель процесса стимуляции ПИ учащихся.

VI этап – обсуждение эксперимента и анализ игры. Оценивается деятельность ролевых групп и исследовательских лабораторий, выделяются лучшие исследователи, определяются возможные темы исследовательских работ по данной проблеме. При этом можно использовать несколько критериев оценивания, в числе которых:

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

реализация целей ДИ (от 1 до 10 баллов);

соблюдение регламента игры (от 1 до 6 баллов);

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

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

соблюдение правил игры (от 1 до 8 баллов);

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

Заметим, что эта игра довольно сложна по организации и длительна по времени, поэтому здесь особенно важно составить точную игровую карту-модель.

Приведем примеры деловых игр, где выделены основные организационные моменты (этапы) их проведения.

Игра «Историческая комиссия»

Основные структурные элементы игры – комиссии, создаваемые для изучения какого-либо вопроса (напр., «права человека»; «требования к профессии») в разные исторические эпохи.

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

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

III этап. Сбор всех комиссий, на котором происходит публичное провозглашение их мнений. Представление возможного варианта может проходить в ролевой игровой форме.

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

Игра может как проходить единовременно (1,5-2 часа), так и быть разбита на подготовительный (I-II этапы) и итоговый (III-IV этапы) промежутки, рассредоточенные во временном отношении.

Игра «Аукцион идей»

Конструируется на основе использования группового творческого мышления.

I этап. Играющие разбиваются на несколько *конструкторских бюро* (микрогруппы по 5-7 чел.). *Заказчик* предлагает им для разработки 1-3 проблемы. Если в решении одной проблемы заинтересованы несколько КБ, можно провести конкурс идей.

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

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

IV этап. После обсуждения каждой проблемы принимается решения, каждый член Закупочной комиссии тайным голосованием изъявляет согласие или несогласие купить данную разработку.

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

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

Вопросы

1. Чем отличаются ДИ от других имитационных игр?

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

Задания для самостоятельной работы

1. Изучите описания разных ДИ, используя предложенную литературу, и составьте педагогическую копилку игр.
2. Разработайте деловую игру (ситуация по выбору) и апробируйте ее во время педагогической практики.

Литература

1. *Алексеев Н.Г., Золотник Б.А., Громыко Ю.В.* Организационно-деятельностная игра: возможности в области применения // Вест. высш. шк. 1987. № 7.
2. *Арутюнов Ю.С., Дера В.Г.* Деловая игра «Мозговая атака»: Методическое пособие. М.: ИПКИР, 1990.
3. *Борисова Н.В., Соловьева А.А.* Блиц-игры и нетрадиционные лекции. М.: ИЦПКПС, 1993.
4. *Борисова Н.В., Соловьева А.А.* Деловая игра «Документ». М.: ИПКИР, 1992.
5. Те же. Деловая игра «Конференция». М.: ИПКИР, 1982.
6. *Зарянова Ф.В., Казачкова Т.Б.* Работа в группах и парах сменного состава. Варианты деловой игры: Метод. рекомендации. Л.: ИУУ, 1990.
7. Методические рекомендации к проведению деловых игр в педагогике / Сост. *И.Г. Абрамова*; Науч. ред. *З.И. Васильева*. Л.: Изд-во РГПУ, 1991.
8. *Мухина С.А., Соловьева А.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-н/Д: Феникс, 2004.

9. *Платов В.Я., Подиновский В.В., Бельский А.А.* Деловые игры по охране труда в строительстве. М.: Стройиздат, 1987.
11. *Пряжников Н.С.* Проблемы непрестижных профессий в профориентационной игре «Остров» // Школа и производство. 1989. № 7.
12. *Пугачев В.П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2001.
13. *Сергеев В.Н.* Проводятся деловые игры // Вест. высш. шк. 1986. № 8.
14. *Слукин А.Д., Кузнецова Г.Ф.* Деловые игры в учебном процессе // Вест. высш. шк. 1983. № 4.
15. *Соловьева А.А., Борисова Н.В.* Комплекс деловых игр «Аргументы и контраргументы»: Метод. пособие. М.: ИПКИР, 1989.
16. *Трайнев В.А.* Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практики проведения. 2-е изд. М.: МАН ИПТ, 2005.

6. ДИСКУССИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

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

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

Эта глава посвящена вопросам, связанным с применением дискуссии как технологично выстроенной модели обучения в диалоге. Чтобы не нарушать целостности излагаемой информации, вопросы и задания для самостоятельной работы, а также литература по разделам приводятся в конце главы.

6.1. Понятие и характерные черты учебной дискуссии

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

Что такое учебная дискуссия? Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы. Существует более 10 различных терминов, которые, на первый взгляд, очень похожи по содержанию. В действительности каждый из них несет свою смысловую нагрузку и отличается технологией проведения. Раскроем некоторые из этих понятий.

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

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

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

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

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

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

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

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

Нелегко использовать дискуссию с большой аудиторией, поэтому здесь участники разделяются на группы от 4-5 до 6-10 чел.

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

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

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

Можно выделить три существенных позиции дискуссии.

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

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

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

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

Среди общих требований к дискуссии можно указать следующие:

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

поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;

допущение различных, не совпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;

возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;

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

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

Необходимо давать учащимся возможность самим принимать решения, анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями. Иначе говоря, необходимо постепенно и последовательно наращивать степень инициативности участников дискуссии. Для развития инициативности и самостоятельности используют ведение дискуссии в следующей последовательности: дискуссия с преподавателем в роли ведущего – дискуссия с учащимся в роли ведущего – дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

6.2. Дидактические цели и формы дискуссии

Главный ориентир дискуссии – ее **проблемность**. В групповом обсуждении проблемы можно наметить следующую последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы.

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

2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.

3. Анализ проблемы с целью выявления связанных с ней фактов и обстоятельств.

4. Попытки найти решения проблемы.

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

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

1. *Задачи конкретно-содержательного плана:*

осознание учащимися противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;

актуализация ранее полученных знаний;

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

II. *Задачи организации взаимодействия в группе, подгруппах:*

распределение ролей в группах-командах;

выполнение коллективной задачи;

согласованность в обсуждении проблемы и выработке общего, группового подхода;

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

Для достижения дидактической цели организатору дискуссии следует руководствоваться следующими процедурами:

установление порядка среди участников, дискуссия не должна превратиться в неупорядоченную многоголосицу, хаос;

определение и постановка вместе с участниками предмета обсуждения;

прояснение целей по ходу обсуждения;

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

суммирование высказываний;

постановка стимулирующих вопросов, побуждающих к размышлению, поиску;

специальное обращение к мнению меньшинства, чтобы добиться его активизации, всесторонности и глубины обсуждения;

оценка продвижения участников по ходу обсуждения.

Для формирования дискуссионной культуры необходимо в самом начале договориться о правилах, к которым можно постоянно возвращаться по ходу дискуссии. Напр.: «Я критикую идеи, а не людей и их поведение»; «Моя цель – не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению»; «Я выслушиваю мнение каждого, даже если я с ним не согласен (а)»; «Я пересказываю то, что мне не вполне ясно»; «Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему».

Если в группах обсуждение ведется без формально выделенного лидера (в этой роли, как правило, выступает преподаватель, иногда – один из учащихся), то это ведет, в частности, к игнорированию мнения меньшинства. Высказывания, не получившие поддержки остальных, не становятся предметом обсуждения, выпадают из поля зрения группы, вместе с ними из участия в дискуссии «вытесняются» и их авторы. Отрицательные последствия очевидны: отключение части учащихся (причем на отрицательном личностно-эмоциональном фоне), обеднение содержания дискуссии.

В педагогическом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые **формы дискуссии**.

«Круглый стол». Беседа, в которой на равных участвуют небольшие группы участников (обычно около 5). Во время такой беседы происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью участников).

«Панельная дискуссия». Перевод-калька термина «panel discussion» (совещание группы экспертов). Проходит в форме «заседания экспертной группы» (обычно 4-6 участников с заранее назначенным председателем), на котором вначале намеченная проблема обсуждается всеми участниками группы, а затем они излагают свои позиции всей аудитории. Каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь.

«Форум». Это обсуждение идентично «заседанию экспертной группы», в ходе которого группа включается в обмен мнениями с аудиторией.

«Симпозиум». Более формализованное по сравнению с форумом обсуждение: участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

«Дебаты». Явно формализованное обсуждение, на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Варианты этого вида обсуждения – «дебаты по модели ООН» или «британские дебаты»,

воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в парламенте. Начинаются с выступления представителей каждой стороны, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

«Судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

«Аквариум». Обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями, и организуется как коллективное взаимодействие. Процедура «техника» выглядит следующим образом:

постановка проблемы, ее представление участникам организатором дискуссии;

организатор делит участников на группы (обычно они располагаются по кругу);

организатор либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет объяснять позицию группы всей аудитории;

группам дается небольшое время для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения;

организатор просит представителей групп собраться в центре зала, где они будут высказывать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями; кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако членам группы разрешается передавать своим представителям записки с указаниями;

организатор может разрешить группам, равно как и их представителям, взять тайм-аут для консультаций;

«аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп оканчивается либо когда истекает установленное время, либо когда достигается решение;

после обсуждения проводится его критический разбор всеми участниками игры.

Этот вариант дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации.

6.3. Технологии обучения на основе дискуссии

Подготовка

Выбор дискуссионной темы, который всегда проблематичен для организатора дискуссии. Основные критерии выбора – уместность и удобство для учебного процесса. При этом следует пользоваться такими ориентирами:

- соответствие темы дидактическим задачам;
- значение и своевременность темы;
- подготовленность самого организатора;
- достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения темы;
- отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой.

Тема и вопросы дискуссии сообщаются учащимся за 2-3 недели. Тогда же приводится список литературы, по которой учащиеся готовятся к дискуссии.

Создание временных групп. Несмотря на несложность организации, их создание следует планировать заранее. Обычно лишь опытные педагоги позволяют включать во время занятия импровизационную разбивку на группы.

Группы можно комплектовать по жребию, с использованием цветных карточек, по алфавиту и т.п. В группе должно быть не менее 3 и не более 6 чел.

Иногда для лучшего межгруппового общения в каждой из малых групп распределяются основные роли-функции:

«ведущий (организатор)», задача которого – организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;

«аналитик» задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;

«протоколист» фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед аудиторией, чтобы представить мнение, позицию своей группы;

«наблюдатель», в задачу которого входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных критериев.

Начало.

Участников сразу предупреждают, что цель дискуссии – не достижение некоей единой и «единственно верной» точки зрения. Главное – чтобы ее участники ясно представляли себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Напр., можно ввести следующие правила:

каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;

каждый участник должен иметь возможность высказаться;

каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;

в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки;

выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения ведущего;

повторные выступления могут быть только отсроченными по времени в ходе дискуссии;

недопустима перепалка между участниками и т.д.

Следует обратить внимание на создание благоприятной, психологически комфортной обстановки. Размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого. Обычно это достигается при расположении их по кругу.

Важный и необходимый элемент любой дискуссии – вводная часть. Она строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у учащих сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Накоплены различные варианты организации вводной части учебных дискуссий. Напр., краткое предварительное обсуждение вопроса в малых группах (4-6 чел.). Можно также использовать заранее подготовленные

учащимися выступления с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда ведущий может использовать краткий предварительный опрос или ряд конкретных приемов введения в дискуссию (ролевая игра, демонстрация видеофильма, показ иллюстративного материала, инсценировка эпизода, выступление экспертов, стимулирующие вопросы и т.д.). Использование вводных приемов не должно быть длительным по времени. Их надо использовать так, чтобы как можно скорее подвести учащихся к самой дискуссии.

Руководство ходом дискуссии.

Участие ведущего не должно сводиться к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. Основное его средство – использование приемов, побуждающих к активному обсуждению проблем.

Использование вопросов. Здесь важны тип вопросов и их характер.

«Закрытые» вопросы направлены на выявление истинности или ложности суждения, на развитие умения оперативно анализировать ситуацию и принимать решение, напр., «правда ли, что...», «верно ли, что...» и т.п. Ответ направлен на перебор вариантов между «да» или «нет».

«Открытые» вопросы не предполагают краткого однозначного ответа и направлены на выявление новых свойств и качеств интересующих явлений, напр., «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...» и т.д. Они могут быть простыми (содержать одну конкретную мысль) или сложными (содержать 2-3 вопроса, отвечая на которые в конце можно ответить на общий сложный вопрос).

«Дивергентные» или «эстафетные» вопросы не предполагают единственно правильного ответа, а побуждают к поиску, творческому мышлению, создают определенную динамичность в дискуссии. Такие вопросы должны провоцировать оппонента на дополнительную информацию. Так, в основном, обычно следует ответ на вопрос, а затем оппонент сам формулирует новый вопрос либо к своему собеседнику, либо к другим диспутантам.

«Оценочные» вопросы связаны с выработкой учащимся собственной оценки того или иного явления, собственного суждения по данному вопросу.

«Спорные» вопросы не предполагают общепринятого, устоявшегося решения, дают широкие возможности для развития творческого мышления и коммуникативных умений, умений подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения. В большинстве своем это вопросы социального характера.

«Зеркальные» вопросы – «отзеркаливание», но не прямое как копия, а своеобразный пересказ оппонентом деталей вопроса – направлены на развитие умения детализировать информацию, интерпретировать ее близко к авторскому замыслу, вызывать желание продолжить дискуссию.

В авторитетных методических разработках для учителей приводятся следующие рекомендации к подбору дискуссионных вопросов.

«1. Спорным, дискуссионным является любой вопрос, вызывающий сильные реакции у части населения.

2. Изучение дискуссионных тем в школе вполне допустимо. Учащимся необходим опыт обращения к такого рода темам и вопросам. Их изучение в школе должно быть беспристрастным, разносторонним и должно помочь учащимся развивать умение ориентироваться в такого рода вопросах в будущем.

3. При изучении спорных вопросов в школе недопустимы однозначность в принятии решения, следование одной какой-либо доктрине (индоктринация). Целью такого изучения должно быть умение подходить к вопросам с различных сторон.

4. От учителя, проводящего изучение спорного вопроса, требуется хорошая подготовка. Дезинформация учащихся еще хуже, чем отсутствие у них информации.

5. Решение о том, включать ли в обсуждение дискуссионные вопросы, должно основываться на их актуальности, подготовленности и зрелости учеников, а также целях и задачах школы» [6, с. 285].

«Пауза ожидания». Вопросы – не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его. Поэтому опытные организаторы иногда предпочитают промолчать, используя паузу, чтобы дать учащимся возможность подумать. Такая «мелочь» как продолжительность паузы, которую делает ведущий, ожидая ответа на обращенный к учащемуся вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия участников дискуссии.

Практика показывает, если ведущий в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу от 3 до 5 сек., а не 1 сек., картина обучения меняется:

увеличивается продолжительность ответов;

увеличивается число высказываний, которые хотя и не отвечают на поставленный вопрос, тем не менее относятся к обсуждаемой теме;

у выступающих повышается уверенность;

суждения становятся более доказательными;

усиливается взаимодействие между участниками;

учащиеся задают больше вопросов, предлагают больше идей;

расширяется диапазон совместных учебных действий;

возрастает включенность учащихся с низким темпом учения;

меняются ожидания организатора, его установки по отношению к возможностям учащихся; большее внимание уделяется отстающим;

повышается разнообразие действий организатора.

Эффект, вызываемый увеличением продолжительности интервала времени между вопросом и ответом, получил название «пауза ожидания». Такие паузы могут быть двух видов: между вопросом ведущего и ответом учащегося; между ответом учащегося и реакцией на него со стороны ведущего. Второй вид паузы в большей степени контролируется самим ведущим.

Таким образом, увеличение длительности обоих видов пауз ожидания приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включенности в обсуждение.

«Парафраз». Моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях не обязательно сопровождать вопросами, которые могут привести к еще большему замешательству. Здесь более уместно разъясняющее, информативное (но краткое) высказывание ведущего. К числу часто применяемых относится парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание участника дискуссии. Этот прием особенно эффективен, когда мысль сформулирована недостаточно ясно.

В случаях, когда высказывания неясны, обычно имеет смысл прямо (но тактично) сказать об этом. Напр.: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду»; «Я не уверен, что правильно понимаю тебя»; «Мне не совсем понятно, каким образом то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)».

«Продолжи высказывание». Еще один часто рекомендуемый прием, направленный на побуждение к высказыванию, – предложение продолжить высказывание на данную тему, лучше всего в косвенной форме: «Эта мысль звучит очень многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее»; «Это очень интересно. Ты не мог бы немного подробнее поделиться впечатлениями?»

Плодотворность такого рода побуждений к высказыванию связана с тем, что говорящий стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства. Безусловное правило – общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что педагог выслушает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Эффективно использовать ряд *приемов обострения дискуссии*.

«Непонимание», которое побуждает участников многократно проговаривать, уточнять свои идеи, доводы, формулировки. Возможные фразы ведущего: «Я не совсем понимаю, что ты имел в виду»; «Твое определение неясно, уточни его, пожалуйста».

«Сомнение» – внесение сомнений в высказанных идеях – позволяет отсеивать слабые, непродуманные высказывания, снимать попытки демагогических выступлений. Возможные фразы ведущего: «Так ли это?»; «Это все?»; «Ты уверен в своем тезисе?»; «Звучит как-то слабо, бездоказательно».

«Проблематизация» – требование объяснить, обосновать доказательства высказанных утверждений. Обычно при этом повышаются продуктивность, основательность высказываний. Возможные фразы ведущего: «Что это все-таки значит?»; «Обоснуй свой тезис»; «Почему это так? Объясни».

«Альтернатива». Ведущий выдвигает и обосновывает тезис, утверждение, противоположное высказанному участниками обсуждения, акцентируя внимание на возможности другой точки зрения, противоположного подхода. Этот прием тренирует умение разносторонне анализировать проблему.

«Доведение до абсурда». При использовании этого приема ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него явно нелепые выводы.

«Нет-стратегия» – ведущий на все утверждения выступающих говорит «нет», не утруждая себя аргументами, доказательствами. Фразы ведущего: «Нет, это не так, всем это ясно»; «Такого не бывает и не может быть»; «Нет. Здесь не о чем говорить».

«Непонимание», «сомнение», «проблематизация» – относительно мягкие приемы, остальные из названных – жесткие. Жесткие приемы обострения дискуссии – сильные, но опасные способы работы. Они могут вызвать недоброжелательную реакцию, агрессивность. Поэтому, используя их, важно помнить об их крайностях, «колючках».

Анализ и оценка дискуссии.

Подводить итоги можно как в конце, так и по ходу дискуссии. Так, при продолжительном обсуждении есть смысл проводить промежуточное подведение итогов, где суммируется то, что уже обсуждено, делается краткий обзор представленных данных, фактических сведений, анализируется ход обсуждения вопросов и т.п.

Подведение итогов должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений. В конце дискуссии подводится итог, представляющий собой не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько момент ориентации в дальнейших размышлениях, отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если, помимо предметного содержания, осмыслению подвергается и сам процесс обсуждения. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексию работы в конце дискуссии. Для этого можно обсудить следующие вопросы: «Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?»; «В каких отношениях мы не достигли успеха?»; «Отклонялись ли мы от темы?»; «Каждый ли принимал участие в обсуждении?»

Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Педагог может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание на такие моменты как побуждение учащихся к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы и т.п. Анализируя свою деятельность, он выделяет приемы, которые делали дискуссию более эффективной, или же давали обратный эффект.

6.4. Модели учебной дискуссии

«Спор-диалог»

Дискуссия представляет собой столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, которые не совместимы друг с другом. Придерживающиеся их

учащиеся стремятся выработать общую точку зрения. Такой учебный спор-диалог можно сравнить с достижением консенсуса. Поиск компромиссов (достижение консенсуса) означает свертывание дискуссии ради выработки компромиссной точки зрения, для поиска общего подхода в решении проблемы. Такой спор-диалог иначе называют структурированной дискуссией.

Прежде всего, это актуализация и устное воспроизведение изучаемых сведений из предложенного учебного материала, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с партнерами по дискуссии, выработка общей точки зрения, интеграция имеющихся сведений.

К достоинствам такой модели обучения можно отнести:

более глубокое по сравнению с обычным усвоение учебного материала;
применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях;
выработка более глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам;

развитие творческого мышления;

гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность;

высокая эмоциональная вовлеченность, интерес учащихся в ходе учебного процесса;

улучшение взаимоотношений между учащимися, повышение уверенности каждого в своих учебных возможностях, собственной самооценки и отношения к обучению в целом.

Организация спора-диалога.

1. Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса (учебной дисциплины), так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора темы служит также возможность преподавателя подготовить две подкрепленные учебными материалами расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. С содержательной стороны это могут быть проблемы экологии, социальной политики, обществознания, естествознания и др.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждой из двух отраженных в споре-диалоге позиций готовятся следующие материалы:

задачи для каждой группы;

описание последовательности спора-диалога и совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;

характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в ее пользу;

источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога.

I этап. В начале работы педагог делит группу участников на подгруппы по 4 чел. Подгруппы, в свою очередь, разбивают на пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на обозначенную тему спора. При этом каждой паре задают диаметрально противоположные позиции, в соответствии с которыми они будут отстаивать свою точку зрения во время сообщения. Подгруппы лучше создавать разнородные (юноши – девушки, дети из полных и неполных семей и т.п.).

II этап. В первый час работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения (позиции). Педагог советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения, представить ее аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т.е. другую пару, входящую в малую группу).

III этап. Во второй час обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы.

IV этап. В третий час продолжается обсуждение, причем задача каждой пары теперь меняется: на протяжении примерно получаса она должна подобрать аргументы в пользу точки зрения своих оппонентов.

V этап. В течение четвертого часа вся четверка, составляющая малую группу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача – совместно

подготовить текст сообщения на заданную тему. По ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

По замыслу учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удастся максимально преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. Разнородность работающих групп лишь усиливает поляризацию точек зрения и вместе с тем, в конечном итоге, помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

«Проблемная дискуссия с выдвижением проектов»

Этот вариант дискуссии разворачивается в русле проблемного обучения, направленного на развитие видения проблемы, опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Постановка проблемы обычно исходит от ведущего, который и озвучивает конкретную проблему. Дискуссия направлена не столько на общую ориентацию в спектре возможных подходов и их аргументации, сколько на проработку самого содержания каждого из подходов, намеченных при обсуждении.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако здесь педагог уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия. Главное здесь – выдвижение идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты. Поэтому вначале учащиеся работают индивидуально, записывая все приходящие в голову идеи.

После того как учащиеся записали свои идеи, ведущий делит их на группы по 4-5 чел. Затем дает группам задание выбрать из всех записанных идей 1-2 наиболее продуктивные и развить их. Учащиеся в течение 10-15 мин. обсуждают идеи в группах, проговаривая подходы к их воплощению. Ведущий наблюдает за работой групп, и когда работа в них закончена, просит перейти к общему обсуждению.

В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник, которого выделила группа. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать емкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп ведущий просит учащихся продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Затем следует общая дискуссия (обычно около 10-15 мин.). На этом работа над данной проблемой может быть окончена.

Вместе с тем возможен переход к следующему этапу – воплощению плодотворных идей. Ведущий просит учащихся разделить на новые группы (по интересам) и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены на последующих занятиях либо во внеурочное время.

Важная организационная черта занятия – последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идей), работы в малых группах и, наконец, общего обсуждения. Занятие сочетает проблемную направленность изучаемого содержания с заботой о включенности каждого учащегося в оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

Игра-диспут «Телемост»

Дискуссию можно организовать как имитационную игру, построенную на основе популярных телевизионных передач – таких как «Телемост», «Что? Где? Когда?», «Музыкальный ринг», «Телекурьер», «Времена» и др. Такая игра имеет многоцелевое назначение, так как позволяет обсудить сложные проблемы, приобщиться к освоению культуры дискуссии, к овладению методами формирования общественного (группового, коллективного) мнения.

Ход игры-диспута обусловлен ее тематикой. Напр., игра-телемост может быть проведена как встреча представителей разных групп населения или

разных специалистов, которым близка данная тематика («Образование», «Социальная политика молодежи», «Безопасность» и пр.).

В начале игры ее участники разбиваются на группы. Ведущий формулирует задачу, в которую входит выработка позиции группы в отношении означенной проблемы и конкретизации вопросов, которые могут прозвучать на встрече. Каждая группа избирает лидера, который вместе с лидерами других групп в дальнейшем организует дискуссию во время «телемоста». Ведущий всей игры может оставить за собой право прерывать «репортаж» для уточнения и корректировки проблем, а также игрового поведения участников.

В конце «телемоста» каждая группа участников после краткого совещания формулирует свою итоговую позицию по означенной проблеме, в которую должна войти и оценка позиции других групп.

Игра завершается анализом обсуждения проблемы и дискуссионной культуры участников.

Дискуссия с элементами дебатов на основе приема «Уголки»

Это совместная обучающая деятельность, которая нацелена на организацию дебатов и использует при этом естественные процессы, происходящие в группе, для выработки аргументов в споре. «Уголки» могут использоваться как активный и приятный способ организации дебатов/дискуссий на темы, вызывающие разноречивые мнения и конфликт двух или более двух точек зрения.

Организовать «Уголки» достаточно просто. Правила заключаются в буквальном отстаивании учащимися определенной точки зрения и привлечении действенных аргументов для ее защиты. «Уголки» также поощряют внимательное отношение к тому, что говорят другие, и предусматривают возможность изменить свое мнение, если мысли оппонентов звучат достаточно убедительно. Именно такая деятельность поощряет учащихся менять свое

мнение, если, почерпнув информацию от других людей, чужие мысли и аргументы они сочли достаточно убедительными.

Чаще прием «Уголки» используется после чтения текста, прослушивания лекции или просмотра фильма на какую-либо дискуссионную тему. Существует еще возможность спросить группу, какие наиболее актуальные социальные проблемы или вопросы волнуют их в настоящее время, и предложить поговорить на одну из этих тем (напр., проблема свободных выборов; потепление на планете; социальная поддержка малоимущих; экспансия НАТО в Центральную и Восточную Европу; компьютеры в нашей жизни).

Выбрав таким образом вопрос или тему для дискуссии, дальше осуществляются следующие этапы.

Во-первых, объясните участникам дискуссии, что сейчас им предстоит поразмышлять на определенную тему и в результате этих размышлений прийти к некоему выводу. Напр., если выбирается тема «Проект моста через Амур», тогда вы говорите, что им предстоит обсудить и решить, стоит ли строить такой мост.

Если группа не очень хорошо информирована об этом проекте, возможно, будет необходимо кое о чем напомнить. Если требуется краткая стадия мотивации по поводу проекта моста, достаточно будет припомнить несколько «за» и «против», которые фигурируют в СМИ относительно этого проекта.

Во-вторых, определите, какие точки зрения могут выдвинуть участники семинара по данному вопросу. В примере с мостом они могут либо выступать в защиту строительства, либо возражать против него, либо не иметь определенного мнения по этому поводу. Важно всегда давать на выбор учащимся несколько точек зрения. Сформулировать возможные точки зрения учитель может сам, заранее. Или же учащиеся определяют их непосредственно на занятии, методом «мозговой атаки».

В-третьих, попросите участников написать за 3 мин. некое «произведение» в защиту своей точки зрения, используя аргументы, которые они сочтут наиболее убедительными и привлекательными.

В-четвертых, когда они закончат писать, попросите участников, которые поддерживают первую точку зрения (допустим, это может быть позиция тех, кто ратует за строительство моста), пройти в один угол аудитории. Те же, кто поддерживает вторую позицию (допустим, те, кто возражает против такого строительства), идут в другой угол. Те, кто не имеет выраженного мнения по этому поводу, могут собраться в центре или в третьем углу комнаты. Если существует еще четвертая точка зрения, это группа также должна найти для себя место в помещении.

В-пятых, в течение следующих 5 мин. члены каждой группы должны обменяться друг с другом своими записями, обсудить вслух все аргументы, которые они выдвинули в защиту своей точки зрения. Кроме того, группа должна выбрать представителя, который будет озвучивать точку зрения группы в формальных дебатах.

В-шестых, пригласите участников к дебатам, предложив одной из сторон заявить свою точку зрения и привести главные доводы, которые группа имеет для ее поддержки. Попросите группы сделать это поочередно.

В-седьмых. Как только формальное начало дебатам положено, другие члены группы тоже могут быть привлечены к участию в разговоре. Если группам требуется некий подталкивающий момент, чтобы они приняли участие в дебатах, можно задать несколько наводящих вопросов: «Почему вы, члены первой группы, не принимаете точку зрения второй группы? В чем вы с ней не согласны?» или «А вы, не имеющие четкого мнения? Что могло бы подвигнуть вас к выбору более определенной точки зрения?» или «Почему вас, вторую группу, не убеждают доводы, приведенные первой группой?»

В-восьмых, теперь объясните, что если некоторые участники дебатов изменили точку зрения благодаря только что услышанному, они вправе совершенно свободно перейти в другую группу в любой момент. Преподаватель должен даже поощрять такие переходы: это возлагает на остальных членов группы дополнительную ответственность, и они постараются подбирать достаточно убедительные аргументы, чтобы не ослаблять группу, а

наоборот – привлекать наибольшее количество сторонников. Было бы разумно, чтобы участники дебатов делали пометки, фиксировали свои размышления, когда они слушают других и во время общего обсуждения. Это поможет им позже, когда им придется излагать свою точку зрения по этому вопросу в письменной форме и затем ее защищать.

В-девятых, как только дискуссия окончилась и все уже бесповоротно примкнули к группам, чью точку зрения они поддерживают, попросите каждую группу подвести итог, суммировать свою точку зрения и доводы, которые они выдвигают в ее защиту. Затем попросите всех учащих письменным образом изложить свою индивидуальную позицию и привести аргументы в ее поддержку, принимая во внимание и доводы противоположной стороны.

В-десятых, проведите анализ семинара/дебатов. Для начала, как всегда, попросите участников описать, как они чувствовали себя в процессе этой деятельности. В этом приеме существует несколько этапов. Некоторые из них предусматривают индивидуальную работу, некоторые – только групповую. Постарайтесь, чтобы участники дискуссии обсудили, что происходило с ними в течение всего процесса, через различные стадии которого они только что прошли (т.е. в ходе обсуждения повторяются все стадии работы, проверяется, не осталось ли что-то забытым).

Вопросы

1. Какое содержание вы вкладываете в понятие «дискуссия»?
2. Каковы, с вашей точки зрения, общепедагогические и организационно-методические возможности учебных дискуссий?
3. Приведите примеры учебных или «неучебных» дискуссий, обсуждений из своего опыта (в качестве участника, ведущего, наблюдателя). Какие результаты использования дискуссий вам вспоминаются как наиболее значимые?
4. Какая деятельность учащихся является определяющей, выступает как ориентир для работы по этой модели?

5. Каковы основные шаги (этапы) модели «Спор-диалог»? Укажите достоинства использования этой технологической модели.

6. Назовите приемы, которые можно применить, чтобы сделать дискуссию эффективной.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте 10 вопросов (проблем), которые вы могли бы предложить для дискуссии. Укажите в содержании учебного материала бинарные оппозиции, которые можно использовать при изучении конкретной темы (раздела) выбранной вами учебной дисциплины.

2. Составьте план проведения дискуссии (тема, технологическая модель, возраст участников – по выбору).

Литература

1. Головаха Е.И. Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ. Киев: Наукова думка, 1979.

2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: Арена, 1994.

4. Левитес Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.

5. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Сер. «Среднее профессиональное образование». Ростов-н/Д: Феникс, 2004.

6. Gall M.D., Gillett M. The discussion method in teaching // Theory into Practice. 1980. Vol. 19. № 1.

7. Clark L.H., Starr I.S. Secondary and middle school teaching. N.Y., Toronto, 1991.

8. Smith I. Teaching with discussions: A review // Educational Technology. 1978. Vol. 18. № 11.

ПРИЛОЖЕНИЯ

«Технологии профессионально ориентированного обучения»

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА, ЕГО МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Цели.

Общей целью является подготовка студентов к выполнению профессиональной педагогической деятельности соответственно ГОС специальностей, где предусмотрено получение дополнительной квалификации «Преподаватель», а также в рамках освоения программы по дополнительной специальности «Преподаватель высшей школы». Тематика курса может быть также включена в ряд дисциплин педагогических специальностей, в частности, дисциплины «Педагогические технологии». Цели обучения:

формирование у студентов готовности к профессиональной педагогической деятельности; выработка ими перспективы для целенаправленного применения педагогических технологий.

1.2. Задачи.

овладение системой знаний в исследованиях и применениях технологий обучения;

усвоение теоретико-практических основ технологизации педагогического процесса;

овладение основами организации педагогических ситуаций и моделирования образовательных технологий.

1.3. Разборка умений и навыков:

проектировать, реализовывать, оценивать, и корректировать образовательный процесс и процесс самообразования;

анализировать образовательные технологии и результаты педагогической деятельности;

осуществлять педагогическую диагностику учебных достижений;

применять на практике современные методы, приемы, формы и средства обучения и воспитания.

Тематический план занятий (кол. часов)

Тема	Лекции	Практич. занятия	Самост. работ а
Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки	2	2	3
Педагогическая технология и педагогическое мастерство	2	2	3
Проблемы и технологии целеполагания в образовании	4	2	3
Когнитивные технологии организации учебно-познавательной деятельности	2	2	3
Технологические модели воспроизводящего обучения	2	2	3
Технологические модели исследовательского обучения	2	4	3
Игровые модели обучения	2	2	3
Обучение как дискуссия	2	2	3
<i>Итого:</i>	18	18	24

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Педагогическая технология: понятие, сущность, признаки.

Понятие «Педагогическая технология (ПТ)». Соотношение понятий «методика» и «технология». Признаки ПТ. Сущность ПТ. Методологические подходы к ПТ. Классификации ПТ. Психологические основания технологий. ПТ как разновидность социальных технологий.

2.2. Педагогическая технология и педагогическое мастерство.

Формирование педагогического мастерства в педагогике. Основные компоненты педагогического мастерства и их функции. Проявление профессионализма и мастерства педагога в решении педагогических задач.

Критерии мастерства педагога. Пути совершенствования педагогического мастерства в системе профессиональной подготовки преподавателя.

2.3. Проблемы и технологии целеполагания в образовании.

Целеполагание в образовании. Представления о содержании образования и содержании обучения. Таксономии педагогических целей Б. Блума и Дж. Кэррола. Области деятельности, охватываемые таксономией, – когнитивная, аффективная, психомоторная. Категории учебных целей в когнитивной области. Категории учебных целей в аффективной области. Уровни конкретизации педагогических целей. Зависимость конкретизации целей от модели обучения.

2.4. Когнитивные технологии организации учебно-познавательной деятельности.

Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации.

Выбор технологической модели обучения в зависимости от его типа (вида). Сущность поддерживающего (воспроизводящего) обучения и инновационного обучения. Обучение как усвоение заданных образцов. Обучение как освоение нового опыта. Программированное, развивающее, личностно-ориентированное обучение и др. Когнитивные технологии обучения в вузе.

2.5. Технологические модели воспроизводящего обучения.

Критериально-ориентированное обучение. Конкретизация учебных целей в технологии критериально-ориентированного обучения. Технология целеполагающей деятельности учителя в процессе конструирования занятия.

Модель полного усвоения; ее варианты.

2.6. Технологические модели исследовательского обучения.

Исследовательский подход как основа инновационного обучения. Уровни исследовательского обучения. Критерии выбора учебных проблем. Способы организации исследовательской ориентации учебного процесса.

Технологические модели формирования: познавательных ориентиров, понятий; индуктивного мышления; критического мышления.

Практико-ориентированные модели формирования научно-исследовательских процедур: научного исследования Дж. Шваба; систематического обучения исследованию, «Синектика» и др.

2.7. Игровые модели обучения.

Место игры в обучении. Содержание и структура игрового взаимодействия в учебном процессе. Характерные черты дидактической игры. Игротехнические приемы в организации игрового взаимодействия. Ролевые учебные игры. Имитационно-моделирующие игры. Деловые игры; технологии их проведения.

2.8. Обучение как дискуссия.

Понятие и характерные черты учебной дискуссии. Дидактические цели и формы дискуссии. Технологии обучения на основе дискуссии на этапах ее подготовки, вводного начала, хода, анализа и оценки. Модели учебной дискуссии.

Основная литература

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. М., 2001.
2. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых: Учеб. пособие: Рек. УМО вузов / С.И. Змеев. М.: Академия, 2002.
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
4. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие: Рек. УМО вузов РФ/ М.М. Левина. М.: Академия, 2001.
5. *Мухина С.А., Соловьева А.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-н/Д: Феникс, 2004.

Дополнительная литература

1. *Атутов П.Р.* Технология и современное образование // Педагогика. 1996. № 2.
2. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
3. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
4. *Букатов В.М.* Педагогические таинства дидактических игр: Учеб.-метод. пособие. М., 2003.
5. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
6. *Кан -Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М., 1990.
7. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М., 1989.
8. *Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1993.
9. *Поляков С.Д.* Технологии воспитания: Учеб.-метод. пособие. М., 2002.
10. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
11. *Трайнев В.А.* Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практики проведения. 2-е изд. М.: МАН ИПТ, 2005.
12. *Трайнев В.А., Трайнев И.В.* Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учеб. пособие. М., 2005.
13. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника). Краснодар, 1993.

Вопросы к зачету

1. Роль и место педагогических технологий в обучении и воспитании.
2. Соотношение понятий «технология» и «методика».
3. Основные признаки педагогической технологии.

4. Методологические подходы к педагогическим технологиям.
5. Классификации педагогических технологий.
6. Психологические основания педагогических технологий.
7. Прогнозирование и проектирование педагогического процесса.
8. Характерные черты технологического подхода к обучению.
9. Учебно-познавательная деятельность и технология ее организации.
10. Условия, определяющие выбор педагогических технологий.
11. Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений.
12. Технология целеполагания в обучении.
13. Технологии лекционно-семинарского обучения.
14. Технология критериально-ориентированного обучения.
15. Модель полного усвоения
16. Технология проблемного обучения.
17. Технология обучения исследованию.
18. Технология дидактической игры.
19. Ролевые учебные игры.
20. Имитационно-моделирующие неигровые технологии обучения.
21. Технология организации дискуссии: дидактические цели, этапы.
22. Формы дискуссии.
23. Модели дискуссионных технологий.
24. Деловые игры в учебном процессе.
25. Технология проведения нестандартных учебных занятий (по выбору).

Семинар 1. Педагогическая технология и педагогическое мастерство.

Цель – формирование умений использовать изученный материал в конкретных ситуациях, осмысливать сущность понятий, вычленять характерологические признаки педагогических технологий.

Часть I. Теоретические основы педтехнологии и педмастерства.

В чем сущность педагогической технологии?

Назовите основные признаки педагогической технологии.

Какие подходы существуют в определении того или иного поколения (класса) технологий?

Раскройте сущность эмпирической парадигмы в технологизации процесса обучения.

Раскройте сущность алгоритмической парадигмы в технологизации процесса обучения.

Раскройте сущность стохастической парадигмы в технологизации.

Назовите и раскройте компоненты педагогического мастерства?

Как соотносятся понятия «педагогическая технология» и «педагогическое мастерство»?

В чем проявляется профессионализм и мастерство педагога в решении педагогических задач?

Часть II. Решение педагогических задач.

Литература

Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. М., 1989.

Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999.

Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. Киев, 1986.

Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI века) / МО РФ, Челяб. фил. ИПО. Челябинск, 1993.

Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии (Сер. «Системные основания образовательной технологии»). М.: Народное образование, 2001.

Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. *И.А. Зязюна*. М., 1989.

Педагогика: Учеб. пособие / *В.А. Сластенин* и др. М., 2002.

Журнал «Школьные технологии»

Самостоятельная работа

Решение 2-3 педагогических задач из следующей предложенной литературы.

Вульфов Б.З., Поташник М.М. Педагогические ситуации. М., 1983.

Засобина Г.А., Кабыльницкая С.Л., Савин Н.В. Практикум по педагогике. М., 1985.

Кондрашева Л.В. Сборник педагогических задач. М., 1987.

Чернышов А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., 1987.

Семинар 2. Технологии целеполагания в обучении.

Цель – овладение технологиями целеполагания и конкретизации когнитивных целей в конкретных ситуациях.

1. Чем обусловлено возникновение в педагогической практике необходимости технологии целеполагания?
2. Назовите типичные ошибки в способах постановки целей обучения, распространенных в практике учителей.
3. Раскройте понятие «Таксономия» применительно к обучению.
4. Назовите категории учебных целей в когнитивной и аффективной областях.
5. Как вы понимаете суть технологии конкретизации целей обучения?
6. Приведите пример конкретизации целей курса (первый уровень конкретизации).
7. Назовите достоинства и недостатки бихевиористского описания и разложения учебных целей.
8. Охарактеризуйте технологию конкретизации учебных целей на языке «наблюдаемых действий» (второй уровень конкретизации целей).

Литература

Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. М., 2001.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.

Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. СПб.: Речь, 2002.

Самостоятельная работа

Составьте «двумерную» конкретизацию целей курса обществознания какого-либо периода обучения (по выбору). Используйте для этого категории учебных целей в когнитивной области. Работу можно представить в виде таблицы.

Выберите тему курса и разложите учебную цель на языке «наблюдаемых действий».

Используйте при конкретизации целей на составляющие общий прием – применение в их описании глаголов, указывающих на определенное действие.

Семинар 3. Типы, виды и технологические модели обучения.

Цель – формирование умений понимать, применять анализировать и оценивать особенности различных видов и технологических моделей обучения.

1. Какие типы обучения вы знаете? Дайте краткую характеристику типов обучения, выделяемых в зарубежном педагогическом опыте.

2. О каком виде обучения идет речь в высказывании Я.А. Коменского [При едином совершенном методе обучения] «...все пойдет вперед не менее ясно, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и с такой верностью, какую только можно достигнуть в подобном искусном инструменте»? Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?

3. О каком виде обучения идет речь в высказывании Б. Спинозы «...Разум природной своей силой создает себе умственные орудия, от которых обретает силы для других умственных работ, а от работ – другие орудия, т.е. возможность дальнейшего исследования, и так постепенно подвигается, пока не достигнет вершины мудрости»? Какая деятельность учащихся доминирует в этом виде обучения?

4. Каждому виду обучения соответствуют определенные технологические модели обучения. Используя ответы на предыдущие вопросы, назовите эти модели.

5. Дайте краткую характеристику различных моделей обучения (на что они направлена или в чем идеи, лежащие в их основе. Этапы организации учебной работы, отличие их от других моделей).

Литература

Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.

Самостоятельная работа

Составьте краткую характеристику видов обучения по схеме приводимой таблицы.

Виды обучения	История	Суть	Признаки	Основа	Достоинства	Недостатки
программированное						
проблемное						
модульное						
адаптивное						
суггестивное						
компьютерное						
дифференцированное						

Рекомендуемая литература

Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-н/Д, 2000.

Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. М., 2001.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Семинар 4. Традиционные технологии обучения в школе и в вузе.

Цель – анализ традиционных технологий и организационных форм обучения; овладение способами проектирования и конструирования учебного занятия с использованием современных педагогических технологий активизации учебно-познавательной деятельности.

1. Историческое развитие форм организации обучения.
2. Урок как основная форма организации обучения в школе.
3. Типы уроков и их структуры.
4. Нестандартные уроки.
5. Роль учителя в подготовке и проведении урока.
6. Основные технологии и формы организации учебного процесса в вузе: лекции; семинарские и практические занятия; самостоятельная работа студентов.

Литература

Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-н/Д, 2000.

Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. Гл. 8. М., 2001.

Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. *С.И. Самыгин*. Гл. 5. Ростов-н/Д: Феникс, 1998.

Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. СПб.: Речь, 2002.

Самостоятельная работа

1. В студенческих микрогруппах разработать один из типов нестандартных уроков: пресс-конференция, соревнование, КВН, аукцион, зачет, творческий отчет, конкурс, «суд», концерт, «следствие ведут знатоки», практикум, телемост, интервью, устный журнал, путешествие и т.п.

2. Подготовить лекцию или семинарское занятие с использованием современных инновационных технологий.

Семинар 5. Технология критериально-ориентированного обучения (КОО)

Цель – формирование умений применять и анализировать основные принципы организации КОО, формулировать конкретные учебные цели и разрабатывать тестовые задания для проверки уровня достижений.

1. Какое обучение называют критериально-ориентированным?

2. Что наиболее существенно в технологии постановки учебных целей в КОО?

3. Раскройте специфику описания учебных целей при КОО.

4. В чем особенности проверки и оценивания результатов обучения при КОО?

5. Что такое «тест достижений»? Какие тесты достижений используются при КОО?

6. Опишите технологию целеполагающей деятельности учителя, проверки и оценивания результатов обучения в процессе конструирования занятий при использовании технологии КОО.

Используйте при этом распространенное в дидактике выделение трех уровней усвоения учебного материала: уровень знакомства представления (деятельность учащихся) по узнаванию; алгоритмический уровень (воспроизводящая деятельность учащихся); творческий уровень (поисковая деятельность учащихся).

Литература

Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. М., 2001.

Кларин М.В. Технология обучения. Идеал и реальность. Рига, 1999.

Самостоятельная работа

Приведите по какой-либо теме в письменном виде пример перехода от формулировки конкретных целей к постановке тестового задания по схеме, приводимой в таблице.

<i>Глагол, описывающий действие</i>	Виды конкретных действий	Формы проверки	Примеры тестовых заданий
Провести разграничение между...	Указать на обособленность объектов или явлений – отметить, сгруппировать...	Тест-различение	Укажите, какие из следующих высказываний... представляют факты (отметьте буквой Ф), а какие... – мнения (отметьте буквой М)
Дать определение понятия...	Дать письменное словесное описание..., представляющее точное значение или существенные характеристики...	Тест-опознание	Дайте определение каждого из следующих терминов...
Описать...	Представить словесное описание, содержащее характеристику основных черт, свойств, взаимосвязей...	Тест-подстановка, тест-классификация	Опишите взаимосвязи между выделенными свойствами...
Сконструировать...	Изобразить, сделать,	Задачи-про-	Постройте диаграмму,

вать...	собрать, составить, подготовить...	блемы, моде- лирование	отражающую представленные данные...
---------	---------------------------------------	---------------------------	--

Практическое занятие 6. Игровые модели обучения

Цели педагогические – теоретический анализ полученной на лекциях и в ходе самостоятельного изучения литературы информации; диагностика и решение конкретных ситуаций; активизация воображения и мышления; развитие коммуникативных навыков, установка на инновационные приемы и технологии.

Цели игровые – перевоплощение в несвойственный образ, разыгрывание ролей в заданной конкретной ситуации, раскрепощение личности; имитация конкурентной борьбы.

Часть 1.

1. Какое содержание вы вкладываете в понятия игры и дидактической игры?
2. Какие разновидности игр в обучении вам известны?
3. Каковы, с вашей точки зрения, общепедагогические и организационно-методические возможности использования игры в обучении?
4. Вспомните конкретные примеры дидактических игр из собственного опыта (в качестве участника, ведущего, наблюдателя). Какие результаты использования игр вам вспоминаются как наиболее значимые?

Часть 2. Игра «Школа журналистики».

Игровая площадка. Сдвинутые столы по количеству групп. Карандаши, фломастеры, бумага. Комплект цветных карточек 4x4 для каждого участника – желтые, красные, синие.

Вспомогательный материал. Для каждой группы готовится раздаточный материал: газеты, тексты с основными понятиями к игре «Школа журналистики» и блок-схема хода игры.

Основные понятия.

ИНТЕРВЬЮ – предназначенная для распространения в печати, по радио, телевидению беседа в форме вопросов и ответов с государственным или каким-либо иным деятелем.

КАРИКАТУРА – намеренно искаженное, пародийное, подчеркнуто смешное изображение лица или события, обычно графическое.

КОММЕНТАРИИ – сопроводительные соображения, критические замечания по поводу чего-либо.

ПОЛЕМИКА – спор в печати, на собрании и т.д. по какому-либо вопросу, в процессе обсуждения чего-либо.

ПОРТРЕТ – описание определенного человека или группы людей, внешности персонажа в литературе, а также идеала (напр., портрет современника).

РЕКЛАМА – 1) информация о товарах, различных видах услуг и т.п. с целью оповещения потребителей и создания спроса на эти товары, услуги и т.п.; 2) распространение сведений о ком-, чем-либо с целью создания популярности.

РЕПОРТАЖ – сообщения о событиях дня, оперативная информация (в печати, по радио или телевидению).

ФЕЛЬЕТОН – газетно-журнальный жанр, представляющий собой небольшое литературно-публицистическое произведение на злободневную тему, написанное в насмешливом, часто в сатирическом тоне.

ХРОНИКА – в периодической печати, радио, кино и т.д. – сообщения информационного характера о текущих событиях.

Блок-схема хода игры

1. Вводная часть, 3 мин.
2. Работа с газетами, 10 мин.
3. Разбивка на «редакции», 5 мин.
4. Выбор главных редакторов, 2 мин.
5. Разработка критериев оценки работы редакций и выступлений, 6 мин.

6. Жеребьевка жанров, 1 мин.
7. Озвучивание общей темы, 1 мин.
8. Работа редакций, 12 мин.
9. Жеребьевка очередности выступлений, 1 мин.
10. Выступления главных редакторов, 20 мин.
11. Оценивание выступлений, 5 мин.
12. Подсчет очков, 2 мин.
13. Награждение победителей, 2 мин.
14. Подведение итогов игры, 10 мин.

ХОД ИГРЫ

Вводная часть. Значимость средств массовой пропаганды, куда входит и стенная печать, трудно переоценить. В то же время одна из проблем, с которой традиционно сталкиваются редакции стенных газет, – это «скука жанра», заметка... На подготовительном этапе участники игры выписывают из словарей понятия *репортаж, реклама, интервью, комментарий, фельетон, карикатура, хроника, полемика, портрет.*

I этап. Этап называется «Жанр» – ознакомление и частичное освоение участниками игры всего многообразия газетных жанров. Игра начинается с того, что ведущий, раздав участникам газеты и журналы, с их помощью определяет существующие газетные жанры и характеризует особенности каждого из них.

II этап. Участники игры разбиваются на «редакции» (4-5 чел.) и избирают «главного редактора», способного организовать работу редакции и оценить качество выполненной работы. Каждая редакция должна представить материал в определенном жанре, для чего проводится жеребьевка жанров. Ведущий называет условно-конкретную общую для всех тему.

III этап. После завершения работы редакций собирается Совет главных редакторов. Проводится жеребьевка очередности выступающих «главных

редакторов», затем следуют их выступления. Участники игры оценивают и выбирают лучшую версию. Пока идет жеребьевка очередности выступления, ведущий игры вместе с участниками разрабатывают критерии оценки версии.

IV этап. Подведение итогов игры. Оценка осуществляется с помощью цветных карточек: желтая – 1 балл, синяя – 2 балла, красная – 3 балла. Редактор, набравший наибольшее количество баллов, награждается призом. В заключение – общий анализ игры

Самостоятельная работа

Разработать дидактическую игру, используя содержание любого на выбор учебного предмета.

Литература

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб, 2002.

Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Сер. «Среднее профессиональное образование». Ростов-н/Д: Феникс, 2004.

Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении. М.: Просвещение.

Практическое занятие 7.

Исследовательская игра «Личностно-ориентированное КТД»

Цель – знакомство с технологиями КТД, формирование умений проектировать личностно-ориентированное КТД.

Оборудование – карточки с фрагментами этапов КТД – таблица, бумага, карандаши, игровая площадка.

Ход занятия

Введение. Ставится проблема переориентации классического КТД в личностно-ориентированное. Для этого в форме сравнительной таблицы раскрываются отличия этих двух типов КТД. Подчеркивается, что таблица

отражает общепедагогические идеи и не содержит конкретных приемов реализации этих идей.

1 этап. Студенты делятся на микрогруппы, каждой из которых дается тот или иной фрагмент личностно-ориентированного КТД: *коллективное целеполагание, коллективное планирование, проведение дела, коллективный анализ.*

Затем в режиме «мозгового штурма» микрогруппы придумывают такие приемы, которые активизировали бы деятельность будущих участников КТД на определенном ее этапе.

2 этап – «вертушка». После окончания времени, отведенного на «мозговой штурм», включается «вертушка» – листочки с результатами штурма передаются в соседнюю микрогруппу для дополнения. Через три хода «вертушки» все микрогруппы должны поработать над всеми этапами КТД.

3 этап – «разработка проекта». Микрогруппы, опираясь на результаты «мозгового штурма» и «вертушки», разрабатывают модельные проекты личностно-ориентированных КТД в расчете на определенный возраст (по выбору). Преподаватель задает жесткую структуру проекта: количество этапов на целеполагание – 3; на планирование – 3; количество частей, этапов при проведении – 4; количество вопросов в коллективном анализе – 5.

4 этап – «защита проекта». Микрогруппы защищают свои проекты. При защите одной микрогруппе дается задание назвать удачные моменты проекта, другой – сомнительные, неудачные моменты или идеи, остальные микрогруппы говорят без ограничений.

5 этап – «анализ КТД». Подводятся итоги совместной работы. Преподаватель подчеркивает неиспользованные возможности и центральные идеи проектов-моделей. Отдельно обсуждаются признаки результата (опыта позитивной совместной деятельности). Подчеркивается возможность соединения диагностики результата с этапом коллективного анализа совместного дела.

Литература

Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

Лизинский В.М. Практическое воспитание в школе: В 2 ч. М., 2002.

Поляков С.Д. Технологии воспитания. М., 2002.

Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Методический материал для работы с детьми. М., 1994.

Приложение 3

ПРИМЕР ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ РЕАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Перед учащимися ставится проблема «Что я могу сделать для улучшения социальных условий своего микрорайона?» Определяются задачи: выбрать показатели социального благосостояния общества, составить социальную характеристику своего района, разработать план решения проблем, выделенных в ходе исследования. Организация работы по выполнению задания «Социальная характеристика моего района» осуществляется по схеме:

1. Обсуждение наиболее существенных характеристик благополучных общественных условий. (Напр., задать вопрос «В каком районе вы предпочли бы жить? Почему?»)
2. Упорядочение высказанных характеристик, исходя из семи общепринятых показателей общественных условий (см. ниже).
3. Организация семи комиссий для изучения этих совокупных показателей.

4. Ра б о т а в к о м и с с и я х

<p><i>Экономическое благополучие</i></p> <p>жизненный уровень, доход на душу населения, возможность трудоустройства, зарработки и др.</p>	<p><i>Социальная среда</i></p> <p>отношения в семье и к семье, общественное окружение, преступность степень общественного порядка и др.</p>	<p><i>Внешние условия жизни</i></p> <p>жилищные условия, загрязненность окружающей среды, способ</p>	
<p><i>Равноправие</i></p> <p>положение меньшинств, общественные предрассудки, право голоса, социальная активность (пассивность) и др.</p>	<p><i>Здоровье</i></p> <p>умственное, физическое, психическое, количество и качества медицинского</p>	<p><i>Образование</i></p> <p>наличный уровень образованности населения, грамотность, возможности и трудности получения и др.</p>	<p><i>Отдых</i></p> <p>возможности, доступность, удовлетворение нужд разных групп населения в зависимости от пола,</p>
<p>5. Заслушивание докладов всех комиссий (данные представляются в виде карт, схем, графиков, фотоматериалов).</p>			

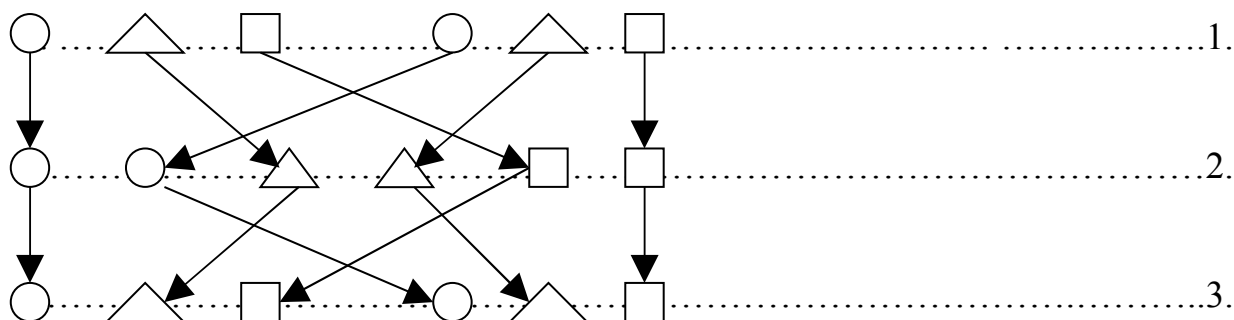
6. Обсуждение в классе (студенческой группе) результатов проведенного исследования
7. Обсуждение проблем, выявившихся в ходе исследования.
8. Выбор **проблемы** (одной, нескольких), над которой дальше будем работать. (Напр., «состояние преступности в районе», «состояние здоровья населения в регионе» и т.п.).

Проблема 1		Проблема 2		Проблема 3
------------	--	------------	--	------------

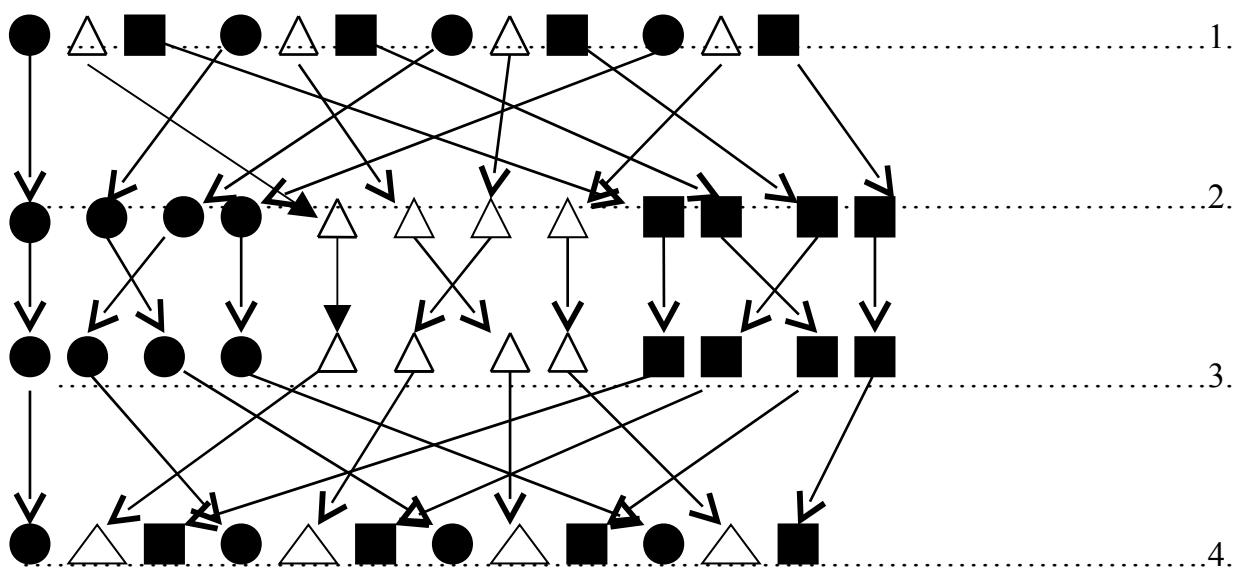
9. Рассмотрение возможностей решения поставленных проблем (напр., необходимость благоустройства детских площадок, создания новой спортплощадки и пр.).
10. Разработка учащимися планов решения выделенных проблем.
11. Отправление предложений соответствующим органам власти (в другие инстанции).
12. Если это возможно – организация участия разработчиков в реализации плана, привлечение спонсоров, волонтеров и др.

ВАРИАНТ 1. «Двойной ЗИГЗАГ»

1. Кооперативные группы (распределение материала).
2. Экспертные группы (изучение и подготовка к обучению).
3. Кооперативные группы (обучение и проверка).



ВАРИАНТ 2. «Тройной ЗИГЗАГ»



1. *Кооперативные группы.* Члены группы встречаются и каждый получает разный материал для изучения.

2. *Подготовительные пары.* Встречаются учащиеся с одинаковым материалом для изучения, читают его вместе и сообща готовятся обучать ему товарищей.

3. *Пары для практики.* Встречаются, чтобы отрепетировать и отработать презентацию материала и почерпнуть друг у друга дополнительные идеи.

4. *Кооперативные группы.* Возвращаются в первоначальные группы и члены группы поочередно излагают друг другу изученный ими материал.

МЕЖДУНАРОДНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Примечание: за основу проектирования обучения по Плану Келлера взят курс дистанционного обучения по программе Стэнфордского университета IDL 102 «International Environmental politics». Преподается на факультете международных отношений АмГУ (С.В. Кухаренко).

В курс включены:

еженедельный просмотр двух лекций (английский язык, по 120 мин.)

чтение материалов для чтения (русский и английский языки)

еженедельные семинары (английский язык)

еженедельное написание эссе в микрогруппах по 3-4 человека.

Цель курса – развитие у учащихся критического мышления, формирование осознания глобальных процессов, происходящих в мире.

Введение

НЕДЕЛЯ 1.

Лекция 1: Введение.

Материалы для чтения.

Mitchell, Ronald B. forthcoming. «Structures, Agents, and Processes in International Environmental Politics» // In Handbook of International Relations, eds. Walter Carlsnaes, Thomas Risse, and Beth Simmons.

Т. Миллер. «Жизнь в окружающей среде». В поисках выхода из экологического кризиса. Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.

Глобальная экологическая перспектива. М.: ЮНЕП, 2000.

Задание для эссе.

Глобальное потепление, загрязнение водоемов, обезлесивание, опустынивание и т.д. являются глобальными проблемами в сфере окружающей

среды. Определите одну из проблем, которая, по вашему мнению, имеет глобальное значение. Сформулируйте причины ее возникновения и способы ее разрешения. Почему эта проблема важна? Каковы возможные последствия игнорирования этой проблемы?

I. Подходы к экологическим проблемам

НЕДЕЛЯ 2.

Лекция 2: Оценка влияния политических решений.

Материалы для чтения.

Mitchell, Ronald B., and Thomas Bernauer. 1998. «Empirical research on international environmental policy: designing qualitative case studies» // Journal of Environment and Development 7:1 (March), 4-31.

Международное сотрудничество Госкомэкологии России с международными организациями. Гос. доклад «О состоянии окружающей природной среды Российской Федерации в 1999 году». № 8-10.

Лекция 3: Научный подход.

Материалы для чтения.

Sheila Jasanoff, «Skinning Scientific Cats» // Ken Conca, Michael Alberty, and Geoffrey Dabelko, Green Planet Blues: Environmental Politics from Stockholm to Rio, 2nd edition (Boulder: Westview Press, 1995).

Яковец Ю.В. Об устойчивом развитии и экологических циклах // Экология и жизнь. 1999. № 4.

Задание для эссе.

Напишите эссе на одну из предложенных тем.

1. Большинство аргументов по поводу подходов к разрешению экологических проблем подразумевает каузальные отношения. Напр., «государственные институты эффективны при разрешении проблем в сфере окружающей среды, потому что...». Сформулируйте каузальный вопрос,

связанный с одной из проблем окружающей среды. Ответьте на него. Укажите в своем ответе причину и следствие. Могут ли быть несколько причин?

2. Роль ученых велика. Они собирают информацию об изменении в окружающей среде, строят теории, проверяют теоретические модели на практике и т. д. Изложите собственные аргументы о роли ученых в сфере окружающей среды. Насколько велико влияние ученых на решения, принимаемые политиками?

НЕДЕЛЯ 3.

Лекция 4: Экофилософский и политический подходы.

Материалы для чтения.

Wapner, Paul. 1997. [Environmental Ethics and Global Governance: Engaging the International Liberal Tradition](#) // *Global Governance* 3:2 (May).

Reitan, Eric. 1996. [Deep Ecology and the Irrelevance of Morality](#) // *Environmental Ethics* 18:4 (Winter).

Лекция 5: Экономический и правовой подходы.

Материалы для чтения.

Garrett Hardin, «[The Tragedy of the Commons](#)» // GPB ch. 03.

Susan J. Buck, «[No Tragedy of the Commons](#)» // GPB ch. 04.

David Feeny, et al., «[The Tragedy of the Commons: Twenty-two Years Later](#)» // GPB ch. 05.

Задание для эссе.

Напишите эссе на одну из предложенных тем.

1. В экофилософском взгляде на окружающую среду выделяются несколько подходов – «обывательский», «умеренный», «глубокий», экофеминизм и экоцентризм. Подробно опишите один из подходов. Каковы сильные и слабые стороны этого подхода?

2. Наша земля воспринимается большей частью как «принадлежащая всем», где каждый имеет право свободно потреблять ресурсы, возвращая

обратно отходы. Объясните, почему такой подход часто ведет к трагедии. Приведите пример «трагедии общего» («The Tragedy of Commons»). Каковы возможные решения ситуации «трагедии общего»?

II. Процесс разрешения международных экологических проблем

НЕДЕЛЯ 4.

Лекция 6: Негосударственные игроки. (Негосударственные организации и международные корпорации).

Материалы для чтения.

Warner, «Governance in Global Civil Society» // Young (ch. 3).

Глуценкова Г.И., Гражданское общество и политический процесс (на примере экологического движения) // Перспективы самоуправления и самоорганизации в России / Отв. ред. И.А. Бутенко. М.: МОНФ, 2000.

Лекция 7: Оценка последствий международных договоров.

Mitchell, Ronald B., and Thomas Bernauer. 1998. Empirical research on international environmental policy: designing qualitative case studies // Journal of Environment and Development 7:1 (March), 4-31.

Международное сотрудничество Госкомэкологии России с международными организациями // Гос. доклад «О состоянии окружающей природной среды Российской Федерации в 1999 году». №. 8-10.

Задание для эссе

Напишите эссе на одну из предложенных тем.

1. Дайте определение негосударственной организации. Приведите пример российской негосударственной организации. Опишите ее цели, ресурсы и тактику.

2. Прокомментируйте следующую цитату, взятую из Rosenbaum, Walter. 2002. *Environmental Politics and Policy*. CQ Press, Washington, DC., сделайте на нее ссылку, чтобы избежать плагиата.

«Принятие политических решений в сфере защиты окружающей среды относится к наиболее трудным во всех странах, так как требует от политиков сформировать конкретное политическое решение на основе крайне широкого спектра разнообразной информации. От политиков требуется получить и интерпретировать научные, экономические, технические, правовые и политические данные и расставить соответствующие приоритеты между ними при принятии политического решения».

НЕДЕЛЯ 5.

Лекция 8: Проблемы теории идентификации.

Материалы для чтения.

Tesh, Sylvia N., and Bruce A. Williams. 1996. Identity Politics, Disinterested Politics, and Environmental Justice. *Polity* 18 (Spring), 285-305.

Haas, Peter M. 1989. Do regimes matter? epistemic communities and Mediterranean pollution control // *International Organization* 43:3 (Summer), 377-403.

Лекция 9: Теория переговорного процесса.

Материалы для чтения.

Sprinz, Detlef, and Tapani Vaahtoranta. 1994. The interest-based explanation of international environmental policy // *International Organization* 48:1 (Winter), 77-105.

Взгляд на международную торговлю квотами и совместную реализацию проектов. Центр эколого-экономических исследований и информации, М., 2003.

Темы для эссе.

Please answer only one of the following two questions.

1. В сфере защиты окружающей среды существуют различные виды проблем: 1) проблемы, которые существуют и мы знаем о том, что они существуют; 2) проблемы, которые существуют, а мы не знаем об их

существовании;

3) проблемы, которых не существует, а мы думаем, что они существуют;

4) проблемы, которые существуют, однако имеют преимущества, которые перекрывают негативные последствия, связанные с ними. Для вашего эссе выберите один тип проблем, рассмотрите компоненты этой проблемы и приведите пример.

2. Стратегия переговорного процесса включает несколько компонентов. Среди них: 1) игроки (государственные и негосударственные), 2) условия, в которых проходят переговоры, 3) направленность, глубина и специфика предмета спора, 4) средства реализации, 5) ответ на выполнение условий договора,

б) общая стратегия переговорного процесса. В вашем эссе рассмотрите один или два компонента. Приведите примеры. Почему, по вашему мнению, выбранные вами компоненты наиболее важны?

III. Достижение согласия сторон и эффективности соглашения.

НЕДЕЛЯ 6.

Лекция 10: Теория достижения соглашения.

Материалы для чтения.

Peterson, *International Organizations and the Implementation of Environmental Regimes* // Young, Ch. 5

Mitchell, Ronald B. forthcoming. *Quantitative Analysis in International Environmental Politics: Toward a Theory of Relative Effectiveness* // *Regime consequences*, eds. Arild Underdal, and Oran Young.

Лекция 11: Эффективность соглашений: Соглашение об ограничении вылова китов. Монреальский протокол.

Материалы для чтения.

Walsh, Virginia. 1999. Illegal Whaling for Humpbacks by the Soviet Union in the Antarctic, 1947-1972 // Journal of Environment and Development 8:3 (September), 307-327.

Clapp, Jennifer. 1997. The Illegal CFC Trade: An Unexpected Wrinkle in the Ozone Protection Regime // International Environmental Affairs 9:4 (Fall), 259-273.

Озоновый кризис и Монреальский протокол.

Темы для эссе.

Please answer only one of the following two questions.

1. Что заставляет правительство страны выполнять условия договора? Рассмотрите интересы стран, причины согласия, виды международного контроля. Приведите примеры.

2. Считается, что международные договоры в области защиты окружающей среды должны быть эффективными. Что значит «эффективный договор»? Что такое «абсолютная эффективность»? Что такое «относительная эффективность договора»? Если один договор более эффективен, чем другой, на счет чего можно отнести его успех? Рассмотрите эти вопросы и приведите свои примеры.

IV. Разногласия и прения в подходах к разрешению международных проблем в сфере окружающей среды

НЕДЕЛЯ 7.

Лекция 12: Окружающая среда и международная безопасность.

Материалы для чтения.

Thomas Homer-Dixon, Environmental Scarcities and Violent Conflict: Evidence from Cases // GPB ch. 29.

Daniel Deudney, The Case Against Linking Environmental Degradation and National Security // GPB ch. 31.

Vladimir Kotov, Elena Nikitina, Ecology: Crisis of Defense Mechanisms, Moscow Carnegie Center.

Лекция 13: Устойчивое развитие.

Материалы для чтения.

Jogo Augusto de Araujo Castro, Environment and Development: The Case of the Developing Countries // GPB ch. 02.

Термин «sustainable development», Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума...

Концепция устойчивого развития. В поисках выхода из экологического кризиса. Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.

Темы для эссе.

1. Аргумент Гомера-Диксона заключается в том, что нехватка природных ресурсов провоцирует острые социальные конфликты. Что такое нехватка природных ресурсов? Назовите три причины такой нехватки. Выберите одну из них, попытайтесь доказать, что эта причина наиболее важна, аргументируйте свой ответ.

2. Существуют разные точки зрения касательно устойчивого развития (УР). Некоторые полагают, что устойчивое развитие – это то, к чему нужно стремиться и что оно осуществимо; другие считают, что к УР следовало бы стремиться, но оно недостижимо; есть и такие, кто считает, что УР невозможно и не осуществимо. Дайте свои аргументы в пользу одной из этих точек зрения. Приведите примеры.

НЕДЕЛЯ 8.

Лекция 14: Свободная торговля и окружающая среда.

Материалы для чтения.

Jagdish Bhagwati, The Case for Free Trade // GPB ch. 18.

Herman E. Daly, The Perils of Free Trade // GPB ch. 19.

Лекция 15: Всемирный банк и финансирование проектов, направленных на защиту окружающей среды.

Материалы для чтения.

[Bruce Rich, The Emperor's New Clothes: The World Bank and Environmental Reform // GPB ch. 21.](#)

Темы для эссе.

Please answer only one of the following two questions.

1. Свободная торговля имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Назовите несколько положительных и отрицательных таких последствий. Определите свою позицию в споре о влиянии свободной торговли на окружающую среду. Подкрепите свои позицию, подробно аргументировав одно или два позитивных (или негативных) последствий свободной торговли.

2. По вашему мнению, структурное регулирование способствует лишь эксплуатации природных ресурсов развивающихся стран развитыми странами и транснациональными корпорациями или же более эффективному и разумному использованию этих ресурсов? Приведите примеры.

НЕДЕЛЯ 9.

Лекция 16: Народонаселение.

Материалы для чтения.

[Gita Sen, Women, Poverty, and Population: Issues for the Concerned Environmentalist // GPB ch. 34.](#)

[Рост народонаселения мира, России. Раздел IV. В поисках выхода из экологического кризиса. Хрестоматия по курсу охраны окружающей среды. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.](#)

Темы для эссе.

Please answer only one of the following two questions:

1. Какие факторы побуждают семьи иметь больше детей? Можно ли регулировать рост населения? Должны ли мы его регулировать? Приведите примеры.

2. В задании на первую неделю вам было необходимо написать об одной из наиболее важных экологических проблем в мире. Теперь, практически завершив изучение курса, ваше понимание проблемы могло измениться. Вкратце опишите эту экологическую проблему, основываясь на знании, полученном из этого курса. Насколько реально решение этой проблемы?

V. Заключение

НЕДЕЛЯ 10.

Лекция 17: Будущее глобального управления в сфере природоохраны.

Материалы для чтения.

[Young in Young, Ch. 10 \(Global Governance: Toward a Theory of Decentralized World Order\).](#)

Темы для эссе.

1. Каковы обозримые и очевидные последствия глобального изменения климата? Перечислите эти последствия. Какие страны – развитые или развивающиеся – пострадают больше? Почему? Приведите примеры.

2. Существуют различные варианты существования глобального управления в сфере природоохраны. Среди них международные режимы, международные экологические организации и т.д. Каков, по вашему мнению, наиболее эффективный способ глобальной системы защиты окружающей среды?

НЕДЕЛЯ 11 – экзамен

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.

Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. М., 1986.

Баланюк Г.И. О педагогической технике // Сов. педагогика. 1965. № 1.

Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие. Ярославль, 1986.

Белостоцкая Н.Г. Культура публичного выступления: Краткие методические указания и упражнения. М., 1972.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. СПб., 1992.

Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. М., 1991. № 9. С. 123-128.

Бодалев А.А. Личность и общение // Избранные труды. М., 1983.

Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: Учеб.-метод. пособие. М., 2003.

Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 101-105.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., 1967.

Галахова П.В. Влияние элементов педагогической техники на осознаваемые и неосознаваемые компоненты психики // Психическая саморегуляция в педагогическом процессе / Отв. ред. И.Е. Шварц. Пермь, 1977.

Гиппиус С.В. Гимнастика чувств: Тренинг творческой психотехники. М.; Л., 1967.

Голубовский Б. Пластика в искусстве актера. М., 1986.

Гордин Л.Ю., Коротов В.М., Лихачев Б.Т. Методика педагогического воздействия. М., 1967.

Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик или Как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. М., 1993.

Гузеев В. Оценочные шкалы в образовательной технологии // Народное образование. 2002. № 5. С. 115-120.

Динейка К. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. М., 1986.

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика – Пресс, 2000.

Ершов П.М. Сочинения: В 3-х т. / Отв. ред. В.М. Букатов. Т. 1: Технология актерского искусства. М., 1992.

Иоч Э.О. Основы педагогического мастерства преподавателей высшей школы // Совершенствование педагогической работы в вузе. Челябинск, 1979.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.

Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. М., 1990.

Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрамы. М., 1993.

Кларин М.В. Технологический подход к обучению // Школьные технологии. 2003. № 5. С. 3-22.

Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М., 1976.

Кроль Э.М., Михайлова Е.Л. Человек-оркестр: Микроструктура общения. М., 1993.

Куликов В.Н. Психология внушения: Учебное пособие. Иваново, 1973.

Леви В.Л. Искусство быть собой. М., 1977.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.

Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 57-71.

Мудрик А.В. Общение школьников. М., 1987.

Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972

Новожилов Н.В., Фирсов М.М. Курсы по выбору: отбор содержания и технологии проведения // Школьные технологии. 2003. № 5. С. 23-33.

Образцов П. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования // Вестник высш. шк. 2003. № 10. С. 14-17.

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2001.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы: перспективы использования. М., 1994.

Тихомиров В. Современные образовательные технологии: мировой опыт и положение дел в России // Вестник высш. шк. 2002. № 1. С. 9-12.

Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.

Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника. М., 1992.

Щуркова Н.Е., Залекер О.П. Педагогическая студия. М., 1993.

Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>ВВЕДЕНИЕ</i>	3
1. Методологические подходы и теоретические основания педагогических технологий.....	8
1.1. Педагогические технологии: понятие, сущность, характеристики.....	8
1.2. Методологические подходы и классификации педагогических технологий.....	20
1.3. Условия выбора педагогических технологий.....	31
2. Целеполагание в образовании и технологии его реализации.....	37
2.1. Обобщенные образовательные цели.....	37
2.2. Построение системы учебных целей на основе их таксономии.....	46
2.3. Конкретизация образовательных целей в учебном процессе.....	54
3. Когнитивные технологии обучения.....	61
3.1. Технологии лекционно-семинарского обучения.....	61
3.2. Модель полного усвоения содержания обучения.....	72
3.3. Технологическая модель «Критериально-ориентированное обучение».....	77
4. Инновационные технологии обучения.....	85
4.1. Исследовательский подход как основа инновационного обучения. .	85
4.2. Инновационные технологии формирования познавательных ориентиров.....	90
4.3. Технология «Обучение сообща».....	96
4.4. Технология формирования научно-исследовательских процедур. .	103
5. Игровые технологии обучения.....	109
5.1. Технологии игрового взаимодействия в учебном процессе.....	109
5.2. Технология имитационно-моделирующих игр.....	117
5.3. Ролевые учебные игры.....	125
5.4. Деловые игры: функции, характеристики, технологии проведения.....	129
6. Дискуссионные технологии обучения.....	141
6.1. Понятие и характерные черты учебной дискуссии.....	141
6.2. Дидактические цели и формы дискуссии.....	144
6.3. Технологии обучения на основе дискуссии.....	148
6.4. Модели учебной дискуссии.....	155
Приложения.....	165

Наилэ Каюмовна Щепкина,

декан факультета социальных наук АмГУ, канд. пед. наук, доц.

Современные педагогические технологии в обучении. Учебное пособие.

Изд-во АмГУ. Подписано к печати 20.10.05. Формат 60 x 84/16.

Усл. печ. л. 11,68, уч.-изд. л. 11,9. Тираж 100. Заказ 331.

Отпечатано в типографии АмГУ.