

Министерство образования и науки Российской Федерации

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Национальный исследовательский университет

**Швец И.М.
Левина Л.М.
Марико В.В.
Грудзинская Е.Ю.**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В КОНТЕКСТЕ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

(Методическое пособие для преподавателей вузов)

Нижний Новгород

2010

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр
ВВЕДЕНИЕ	2
Раздел I ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	5
Раздел II Занятие 1 ЗНАКОМСТВО И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ	23
Занятие 2 ЗАПУСК ПОРТФОЛИО	28
Занятие 3 ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ	37
«ПЕРЕКРЕСТНАЯ ДИСКУССИЯ»	37
«УГОЛКИ»	41
«РОЛЕВОЕ ОБСУЖДЕНИЕ»	63
Занятие 4 ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	69
Занятие 5 «АКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ»	104
ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	126

ВВЕДЕНИЕ

Суть модернизации высшей школы заключается в переходе на новую философию образования, на основе которой должна сформироваться новая система профессионального образования. В условиях структурно-содержательной реформы высшего образования в России постепенно становится очевидным, что достижение целей современного образования во многом связано с новой профессиональностью педагога, готового и способного оптимально и с высокой долей эффективности реализовывать требования новой образовательной парадигмы. В связи с этим, фактором развития инноваций в образовании, по мнению авторов, ещё не вполне осозанным в профессиональной среде в качестве основополагающего, становится педагог, способный обеспечить интеграцию профессионального и академического образования студентов с целенаправленным развитием личности; педагог, готовый к эффективному использованию инновационных образовательных технологий для решения актуальных методических и дидактических задач; педагог, создающий условия подготовки конкурентоспособных выпускников, готовых к непрерывному образованию и самореализации в условиях быстро изменяющегося мира. В этом контексте актуализируется потенциал современных педагогических технологий для совершенствования переподготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Нижегородский университет им. Н.И. Лобачевского в течение ряда лет реализует программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию. С 2005 по 2009 год по 72 часовой программе «Современные педагогические технологии» прошли обучение более 300 слушателей (профессоров, доцентов, преподавателей и ассистентов) вузов Приволжского Федерального Округа и вузов городов России других Федеральных округов.

В 2010 году содержание и название программы преобразовано в соответствии с новыми требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения. В рамках программы «Современные образовательные технологии в контексте федеральных государственных федеральных стандартов третьего поколения» (к настоящему времени прошли переподготовку 86 слушателей)

Современные педагогические технологии, которые являются одновременно и предметом изучения и инструментарием организации занятий в активных методах, создают условия для актуализации профессионального опыта и творческого потенциала преподавателя, развития готовности к реализации требований новой образовательной парадигмы.

Программа курсовой подготовки предусматривает изучение следующих модулей:

1. Государственная политика в образовании
2. Актуализация и совершенствование психолого-педагогических знаний
3. Современные компетентностно-ориентированные образовательные технологии
4. Современные методы оценки качества подготовки обучающихся
5. Практический модуль, демонстрирующий эффективность использования современных педагогических технологий.

Первый модуль программы посвящен обсуждению основных направлений политики нашего государства в области высшего профессионального образования. Второй модуль охватывает вопросы психолого-педагогического обоснования внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс, дает их классификацию. В третьем модуле программы обсуждаются методические особенности наиболее востребованных педагогических технологий под углом целесообразности, условий и границ их применимости. Четвертый модуль посвящен вопросам организации процедур оценивания учебных достижений. Пятый модуль программы курсовой подготовки направлен на овладение инструментарием организации и проведения занятий в активной форме, предоставляемым образовательной технологией развития критического мышления, которая имеет в своем арсенале набор приемов и стратегий по развитию рефлексивного чтения и слушания, развитию речи, созданию письменных текстов. Технология развития критического мышления позволяет овладеть способами развития таких умений, как умение решать проблемы, задавать вопросы, вести исследовательскую деятельность в рамках создания проекта, аргументировано отстаивать собственную точку зрения в дискуссиях. Тематически занятия этого модуля сгруппированы в соответствии с основными формами организации занятий в вузе: лекции, семинары, практические занятия. Структура модуля выстроена с учетом поэтапного введения интерактивных форм, основная форма деятельности – тренинг по отработке приемов и стратегий активного обучения с последующим детальным методическим анализом. Такой подход создает условия для овладения техникой ведения активных занятий, развития педагогической рефлексии и проектировочной функции преподавателя. В процессе обучения каждый слушатель программы формирует свой собственный «Портфолио слушателя курсов», а по итогам обучения каждый преподаватель создает и защищает проект собственного занятия с использованием активных методов обучения.

Из 72 часовой программы только 20 часов проводится в традиционной форме.

52 часа программы проводятся в активных формах преподавателями, имеющими сертификаты тренеров или сертифицированных международной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

Предлагаемое пособие создано в поддержку курсов и состоит из двух разделов. Первый раздел посвящен вопросам проектирования общих образовательных программ и насыщен информацией, разъясняющей основные понятия и термины, которыми необходимо оперировать при реализации требований ФГОС третьего поколения. Второй раздел раскрывает методические особенности проведения занятий в активных формах, реализуемых в рамках курсов повышения квалификации «Современные образовательные технологии в контексте федеральных государственных федеральных стандартов третьего поколения».

Раздел I

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В настоящее время под основной образовательной программой (ООП) понимается совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по данному направлению подготовки высшего профессионального образования.

В направление подготовки входит совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров различных профилей, интегрируемых на основании общности фундаментальной подготовки. Профиль же определяет совокупность типичных черт какой-либо профессии, определяющих конкретную направленность образовательной программы, её содержания. Во многом профиль совпадает с тем, что определяло специальность в прошлом.

Для работы над основной образовательной программой необходимы, как минимум, два основных документа: устав вуза, в котором вы работаете, и документ соответствующего учебно-методического объединения (УМО), подготовленный в связи с переходом на новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Устав вуза вам потребуется для того, чтобы согласовать основные цели ООП с миссией вашего вуза, которая должна соответствовать потребности регионального рынка труда. С помощью документа УМО вы согласуете цели ООП и с целями, выраженными через овладение соответствующими компетенциями при обучении по данному направлению.

В соответствии с миссией вуза планируется также профильная часть образовательной программы, учебной программы и компетентностной характеристики выпускника.

ФГОС нового поколения предусматривает переход на двухуровневую модель. По нему предусматриваются образовательные программы в любой образовательной области двух уровней: бакалавриата (4 года) и магистратуры (дополнительно к уровню бакалавриата ещё 2 года).

В ФГОС–3 (нового третьего поколения) не предусмотрен перечень программ. Право открывать их предоставлено ректору вуза в соответствии с приказом № 60 Министерства образования и науки РФ. По некоторым направлениям предусмотрен и уровень специалиста, но это в виде исключения.

Профили выбирает вуз, его соответствующие факультеты. Профильные дисциплины регламентируются не государственным стандартом, а лишь примерной основной обра-

зовательной программой, разработанной соответствующим УМО. В программе бакалавриата в соответствии с ФГОС–3 предусмотрено 50 % обязательных программ и 50 % - по выбору вуза.

Магистерские программы также выбираются вузом. В программе магистратуры только 30 % учебного плана регламентируется, 70 % определяется по выбору вуза.

В ООП входят следующие разделы:

- набор профилей бакалавриата и магистерских программ, реализуемых вузом;
- компетентностно-квалификационная характеристика выпускника (в соответствии с целями и уровнем образования);
- содержание и организация учебного процесса; формы организации – очная и заочная, дистанционная, дополнительное корпоративное образование.

В содержании образовательной программы, разрабатываемой соответствующим факультетом совместно с заинтересованными работодателями, должны быть отражены виды профессиональной деятельности, к которым должен быть готов выпускник.

Среди них основными являются:

- научно-исследовательская деятельность;
- научно-производственная деятельность;
- проектная деятельность;
- организационно-управленческая деятельность;
- педагогическая деятельность (в установленном порядке).

Бакалавр обладает полным набором общекультурных и общепрофессиональных компетенций, которые представляют его как культурного, профессионального и перспективного исполнителя сложных исследовательских и производственных работ.

Магистр предназначен для самостоятельной научно-исследовательской и научно-производственной деятельности, продолжения образования в аспирантуре и готов к преподаванию в специализированных средних и высших учебных заведениях. Магистр способен также руководить научно-исследовательской работой (НИР) студентов и работой научно-производственного коллектива.

Если конкретизировать набор действий, которыми должны владеть бакалавры и магистры в рамках определённых видов деятельности, то это можно представить следующим образом (Таблица 1).

**Требования к готовности выполнения
профессиональных действий выпускников университетов**

Основные действия <u>бакалавра</u>	Основные действия <u>магистра</u>
В научно-исследовательской деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> • Научно-вспомогательная деятельность в составе группы • Подготовка объектов исследования • Составление рефератов и библиографических списков 	<ul style="list-style-type: none"> • Самостоятельный выбор и обоснование цели, организации и проведение научного исследования • Выбор, обоснование и освоение методов • Подготовка и оформление научных публикаций, отчётов, докладов и др.
В научно-производственной и проектной деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> • Участие в планировании и проведении прикладных работ в соответствии со специализацией • Получение материалов для прикладных разработок • Патентная работа • Подготовка материалов к публикации • Оформление проектной, сметной и отчётной документации 	<ul style="list-style-type: none"> • Самостоятельное планирование и проведение прикладных работ • Освоение и участие в создании новых технологий; • Обработка, критический анализ полученных данных • Подготовка и публикация обзоров, статей, отчётов, проектов • Подготовка нормативных методических документов
В организационной и управленческой деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> • Участие в планировании и проведении исследовательских и производственных мероприятий • Участие в организации семинаров, конференций • Участие в составлении сметной и отчётной документации 	<ul style="list-style-type: none"> • Планирование и осуществление исследовательских и производственных мероприятий • Планирование и проведение семинаров и конференций • Составление проектной, сметной и отчётной документации
В педагогической и просветительской деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка и проведение занятий в средней школе • Экскурсионная работа • Просветительская работа • Кружковая работа 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка и проведение спецкурсов • Организация учебных занятий и научно-исследовательской работы студентов вуза • Руководство выпускными работами студентов

Некоторые основополагающие элементы ФГОС–3 вводятся в российскую высшую школу впервые. Среди них:

- компетентностный подход к организации обучения;
- модульно-рейтинговая организация образовательных курсов;
- представление учебного времени в условных единицах (ECTS);
- увеличение объёма и роли самостоятельной работы студента;
- широкое использование активных и интерактивных форм занятий;
- создание адекватных новым подходам фондов оценочных средств.

Далее каждый из элементов охарактеризуем более подробно.

Компетентностный подход к организации обучения

В рамках современной образовательной парадигмы цель образования – развитие личности, раскрытие и развитие её задатков и способностей, сущностных сил и призвания. Достижению этой цели способствуют деятельностный, личностно - ориентированный, компетентностный подходы. Компетентностный подход помогает достижению целей образования, прописанных и в Болонской декларации модернизации образования и в новой нормативной базе Российской системы высшего профессионального образования.

Под компетентностью понимается актуальное качество личности, проявляющееся совокупностью компетенций. Компетенцию определяют как способность (готовность) к определённой деятельности с применением знаний, умений, навыков (ЗУНов), включающих также личностные качества. Федеральные государственные образовательные стандарты нового третьего поколения ориентированы на модель общих качеств человеческой личности, включая и его профессиональные качества, формируемые через достижение компетенций.

Психолого-педагогической основой исследования вопроса профессиональных компетенций и компетентностного подхода в отечественной педагогической школе являются работы Б.Г. Ананьева, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.Г. Казановича, В.С. Леднева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.С. Рыжкова, Г.П. Савельевой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.Н. Тубельского, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

По мнению исследователей, апробировавших внедрение компетентностного подхода в реальную практику организации учебного процесса вуза [1], актуальность компетентностного подхода и его отличие от знаниево - ориентированного заключаются в следующем:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самообразованию и самосовершенствованию;
- в нём соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает современным представлениям о содержании образования;

- содержание образования, в том числе и стандарты, должны проектироваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;
- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, повлечёт за собой существенные изменения не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит, и в организации образовательного процесса в целом;
- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели [2].

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём, в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных, в том числе и проблемных ситуациях.

Компетенции включают в себя следующие аспекты:

- мотивационный (готовность к проявлению);
- когнитивный (владение знанием содержания компетентности);
- операционно-технологический (владение соответствующими умениями, операциями, действиями);
- поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);
- ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и к объекту её приложения);
- рефлексивный (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности).

Классификаций компетенций предложено много, но, как правило, их делят на две большие группы:

- универсальные (необходимые каждому образованному человеку при освоении любой профессии);
- профессиональные (специализированные, используемые в определённых профессиях).

В свою очередь, универсальные компетенции можно разделить на:

- базовые (когнитивные, коммуникативные, рефлексивные);
- ключевые (поликультурная, социальная, языковая, информационная);

- общепрофессиональные (постановка и решение проблем, организация профессиональной деятельности).

Еврокомиссией выделены следующие универсальные компетенции:

1. компетенция в области родного языка;
2. компетенция в сфере иностранных языков;
3. математическая, фундаментальная, естественнонаучная, техническая;
4. компьютерная;
5. учебная;
6. межличностная, межкультурная, социальная, гражданская;
7. компетенция предпринимательства;
8. культурная.

По разработкам еврокомиссии выделенные компетенции поддерживаются определёнными способностями, к которым причисляются критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция [3].

УМО по классическому университетскому образованию на основе европейского проекта “TUNING” выделяет следующие группы компетенций:

- общенаучные;
- инструментальные;
- социально-личностные.

Группа общенаучных компетенций включает в себя научные знания из разных областей.

Группа инструментальных компетенций может включать:

- способность к устной и письменной коммуникации на родном языке;
- знание второго языка;
- навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией;
- исследовательские навыки.

Группа социально-личностных компетенций может включать:

- толерантность;
- следование этическим нормам;
- способность учиться, способность к критике и самокритике;
- креативность, способность к системному мышлению;
- адаптивность и коммуникативность;

- настойчивость в достижении цели;
- забота о качестве выполняемой работы.

По перечню достигнутых компетенций выпускник – бакалавр соответствует по Европейской квалификационной рамке (ЕКР) 6-му уровню (бакалавр наук). Квалификация магистра соответствует 7-му уровню ЕКР.

Модульно-рейтинговая организация учебных курсов

Слово «модуль» (от латинского *modulus* – мера) в разных словарях имеет различные значения: единица меры, величина или коэффициент, функционально законченный узел.

Среди работ, посвящённых организации модульного обучения, необходимо обратить внимание на труды П.А. Юцявичене [4-6], в которых дана детальная проработка основ модульного обучения в условиях вуза. По его мнению, а также, по мнению ряда других исследователей [7], в модуле всё должно измеряться и оцениваться: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень обученности учащихся.

Каждый модуль включает обязательные виды работ – лабораторные, практические, семинарские занятия, домашние индивидуальные работы, а также дополнительные по выбору: участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, участие в НИР студентов, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложнённых лабораторных работ и др. В модуле проектируется не только последовательность изложения содержания, но и последовательность операций, действий, которые необходимо освоить на основе полученного нового знания, а также последовательность контрольно-оценочных мероприятий по выявлению уровней освоения и знаний и умений.

По мнению исследователей, апробировавших данную технологию модульного обучения в ходе пилотного проекта по внедрению ФГОС–ИП [8], особенности модульной технологии характеризуются следующими методологическими аспектами:

- основной аспект в данной технологии сделан на организации различных видов деятельности обучаемых. Меняется статус преподавателя: передатчик информации превращается в менеджера учебного процесса;
- изменяется содержание образования: не информация о деятельности плюс немного деятельности, а деятельность, основанная на информации. При этом в качестве содержания образования выступает и социокультурный контекст;

- изменяются формы взаимодействия преподавателей и обучаемых, а также обучаемых между собой. Используются преимущественно активные формы обучения: дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, разновидности дискуссий, тренинги и т.п.;

- обновление целей, содержания и форм обучения оказывают существенное влияние на характер общения преподавателя и обучаемого, на атмосферу их взаимодействия [9].

Модульное обучение относится к инновационным технологиям и подразделяется на блочно-модульное, модульно-рейтинговое и модульно-контекстное [10]. В модульном обучении связи между преподавателем и студентом осуществляются через контролируемую часть содержания модуля, поэтому для внедрения ФГОС–ИП рекомендуется в основном модульно-рейтинговая система, но не исключаются и блочно-модульная и модульно-контекстная, уделяющие больше внимания содержанию и освоению учебных действий.

Дидактическое обеспечение модульно-рейтингового обучения должно состоять из регламентирующих и учебно-методических документов, включающих:

- общую информацию о курсе;
- рекомендуемый график прохождения тем и разделов по данной учебной дисциплине;
- график проведения лабораторных занятий и занятий с использованием лабораторного оборудования;
- формы и время отчётности;
- график консультаций;
- учебную программу дисциплины;
- учебные материалы;
- методические рекомендации по работе с учебным материалом;
- методические указания по проведению лабораторных работ;
- список рекомендуемой литературы;
- вопросы к зачётам и экзаменам;
- критерии оценивания различных видов работ.

При формировании рейтинговой системы каждый вид учебной работы методически оценивается соответствующим числом баллов зависимости от объёма и сложности и устанавливается рейтинг, соответствующий тому или иному уровню знаний. Рейтинговая

технология контроля хорошо сочетается с остальными компонентами обучения. Преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляется текущий, рубежный и итоговый контроль; текущий и рубежный контроль служат средствами обратной связи; развёрнутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надёжность, наглядность и открытость;

- развёрнутый текущий, рубежный и итоговый контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;

- рейтинговый контроль даёт возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать умения самоконтроля в будущей профессиональной деятельности [10].

Таким образом, модульно-рейтинговая система – это метод, при котором учебный материал разделяется на логически завершённые части (модули), после изучения которых предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума и т.д. Работы оцениваются в баллах, сумма которых даёт рейтинг каждого учащегося. Модульно-рейтинговая система подходит и для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и навыки учащихся, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умения организовать группу для решения проблемы и т.д. [3]. Модулем можно считать как группу дисциплин учебного плана, так и одну дисциплину или её крупные разделы, формирующие единую группу компетенций.

Представление учебного времени в условных единицах [ECTS]

ECTS (European Credit transfer System) основана на оценке нагрузки студента, необходимой для достижения целей программы обучения.

Цели определяются как совокупность компетенций, полученных студентом в процессе обучения. Кредиты в ECTS могут быть получены только после выполнения необходимой работы и оценки достигнутых результатов обучения.

Нагрузка студента – это реальное время, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности:

- посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий, консультаций при выполнении самостоятельной работы;

- самостоятельная работа, подготовка проектов, диссертации, подготовка к экзаменам, контрольным и т.п.;

- сдача экзаменов.

Кредиты распределяются по всем компонентам учебной программы и отражают количество работы по каждому компоненту (Таблица 2).

Таблица 2

Кредиты	Часы
1 кредит	36 академических часов
Общая трудоёмкость 1 недели в часах	54 часа
Общая трудоёмкость 1 недели в кредитах	1,5 кредита
Общая трудоёмкость образовательной программы подготовки бакалавров в часах	8640 часов = 54 часа * 40 недель * 4 года
Общая трудоёмкость образовательной программы подготовки бакалавров в кредитах	240 кредитов = 1,5 кредита * 40 недель * 4 года
Общая трудоёмкость образовательной программы подготовки магистров в часах	4320 часов = 54 часа * 40 недель * 2 года
Общая трудоёмкость образовательной программы подготовки магистров в кредитах	120 кредитов = 1,5 кредита * 40 недель * 2 года

Министерство образования РФ предлагает следующую методику перевода нормативов ГОС ВПО в зачётные единицы трудоёмкости (кредиты):

- расчёт трудоёмкости дисциплины в зачётных единицах производится, исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до 1 по установленным правилам. Зачёт по дисциплине и трудоёмкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоёмкость дисциплины в зачётных единицах;
- максимальный объём учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа = 1,5 зачетные единицы;
- одна неделя практики = 1,5 зачётные единицы;
- один семестровый экзамен = 1 зачётная единица (3 дня подготовки и 1 день экзамена);
- трудоёмкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведённых на неё недель: 1 неделя = 1,5 зачётные единицы.

Учебный план в вузе формируется в 3-х формах: рабочий учебный план, график учебного процесса и индивидуальный учебный план каждого студента с учётом дисциплин по выбору и факультативных дисциплин.

Максимальный объём учебных занятий не может составлять более 54 академических часа в неделю; аудиторная недельная нагрузка – не более 32 часов у бакалавров и 14 академических часов у магистров (в среднем за весь период обучения). Суммарное коли-

чество зачётов в учебном году – не более 12, экзаменов – не более 10. Общая трудоёмкость дисциплины – не меньше 2 зачётных единиц (кроме дисциплин по выбору). По дисциплинам трудоёмкостью более 3 зачётных единиц должна выставляться оценка. В учебном процессе предусматривается использование активных и интерактивных форм обучения (до 30 % аудиторных занятий у бакалавров, 40 % - у магистров). Объём факультативных единиц не должен превышать 10 зачётных единиц за весь период обучения.

Увеличение объёма и роли самостоятельной работы студента

Введение ФГОС–ИП предполагает увеличение объёма самостоятельной работы студента и предусматривает изменение роли этой работы. Изменение роли определяется переходом на деятельностную парадигму образования. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса и, вместе с этим, возникает проблема её активизации [11].

Самостоятельная работа студентов (СНС) – это должна быть планируемая, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она должна подразделяться на аудиторную и внеаудиторную. Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров. По конкретной дисциплине студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели.

Внеаудиторная самостоятельная работа традиционно включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение конспекта, реферата, курсового проекта и т.п. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм. Основным критерием качества её организации в настоящее время служит наличие контроля результатов самостоятельной работы. В процессе самостоятельной работы студент должен сам ставить себе цель, для достижения которой он сам и выбирает задание и вид работы. По тому, какую цель студент ставит для самостоятельной работы, можно судить, насколько глубоко он собирается освоить данную дисциплину. Преподавателю важно предоставить студенту возможность выбора различных видов самостоятельных работ в зависимости от уровня проявления самостоятельности. Выделяют пять уровней самостоятельной работы (Таблица 3).

В целях улучшения условий контролируемости необходимо увеличить количество форм самостоятельной работы студентов, которые выполняются под руководством преподавателя в рамках специально определённых для этого часов в расписании. Желательно

увеличивать число заданий для самостоятельной работы, строящихся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания).

Таблица 3

Уровни и виды самостоятельных работ студентов

Уровень самостоятельных работ	Основное содержание самостоятельной работы	Примеры
I уровень	Дословное и преобразующее воспроизведение информации	Составление по лекциям словаря новых терминов, глоссария
II уровень	Самостоятельная работа по образцу	Составление мини-глоссария по интересующей студента теме
III уровень	Реконструктивно-самостоятельная работа	Составление конспектов, лекций, статей, обзоров
IV уровень	Эвристическая самостоятельная работа	Написание эссе, суждений, обзоров по интересующей студента теме
V уровень	Творческие (исследовательские) самостоятельные работы	Исследование по теме, доклад на студенческой конференции

Новой формой самостоятельной деятельности студентов, повышающих их ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута. По направленности предлагаются следующие варианты индивидуальных маршрутов студента:

- ориентированный на получение знаний;
- формирование себя как человека образования;
- формирование себя в определённой профессии;
- ориентированный на научную деятельность [11].

Широкое использование активных и интерактивных форм занятий

Ближайшей для педагогов – исследователей задачей является разработка педагогических средств формирования универсальных компетенций, а также критериев и методик оценки достижения студентами запланированных компетенций. В настоящее время для решения этой задачи широко привлекаются инновационные методы и педагогические технологии. Использование этих методов, однако, не отвергает использование традиционных методов. Первые этапы становления компетенций по овладению соответствующими знаниями и первичными умениями традиционной системой обучения исполнялись успешно при условии, что эти цели студентами осмысливались и присваивались.

При традиционном обучении преподаватель как можно полнее излагает учебный материал по теме, представляет целостный и законченный свод информации, сам выдвигает гипотезы и иллюстрирует материал практическими примерами. Обучение строится на

чёткой логической основе. Лабораторная работа планируется так, чтобы правильный результат достигался при чётком следовании инструкции. Такое обучение предполагает возможность развития только до второго уровня самостоятельности (см. страницы 14-15). Для развития последующих уровней необходимо привлечение инновационных методов. Необходимо подчеркнуть, что именно привлечение, а не замена традиционных методов, поскольку общепризнано, что именно традиционное обучение способствует передаче большого объёма информации в единицу времени, что также актуально сегодня.

Достижение последующих уровней самостоятельности и развитие соответствующих компетенций предполагает использование инновационных методов обучения. В ходе инновационного обучения учащимся создаются условия для самостоятельного формулирования основных понятий и идей по теме, представляются противоположные точки зрения, сомнения в достоверности выводов, условия для проверки гипотезы и возможность находить собственные примеры. Студенты сами обосновывают решение о выборе методов работы и самостоятельного её планирования. На занятиях проводится моделирование производственных ситуаций с максимальным приближением к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студента.

Необходимо отметить, что процесс обучения в классических университетах подчинён успешному становлению исследовательской компетенции. Последовательность освоения усложняющихся действий выработана историческим развитием университетского образования, для которого подготовка именно исследователей была приоритетной. Действительно, на I - II курсах студенты учатся писать рефераты по разным дисциплинам. Далее на III курсе пишется обзор литературы для теоретической курсовой работы, в котором необходимо обобщить материал по определённой теме с привлечением содержания разных учебных дисциплин. На III – IV курсах выполняется курсовая работа, в ходе которой осваиваются методы экспериментального исследования. Результаты исследования в курсовой работе могут и не быть ещё представленными, но результаты освоения методов должны быть. Только в конце IV курса в ходе выполнения выпускной работы бакалавра весь цикл исследовательской деятельности от постановки проблемы до обсуждения результатов исследования с целью разрешения этой проблемы должен быть представлен полностью. Магистерская диссертация закрепляет освоение этого полного цикла и большим количеством результатов и углублением уровня самостоятельности в его освоении.

Для других видов и профессиональных и универсальных компетенций также желательно выстроить учебный процесс в последовательности усвоения усложняющихся действий. К примеру, для становления коммуникативной компетенции (она относится к универсальным) можно предположить следующую последовательность. На I курсе студенты

учатся слышать друг друга, отвечать именно на поставленный вопрос, а не около него, а также учатся задавать вопросы разного типа. После освоения казалось бы несложных действий по развитию умений задавать вопросы и отвечать на них на II курсе можно перейти к развитию умений высказывать аргументированную точку зрения, отличать её от простого мнения. А на III курсе предполагается учиться приводить доказательства к аргументированной точке зрения. Если все эти действия по развитию коммуникативной компетенции будут освоены, со студентами на IV курсе можно будет проводить разнообразные по форме дискуссии.

В традиционном обучении также организуются дискуссии, но поскольку освоение необходимых действий для введения дискуссий не происходит, а осваивается только инструкция (алгоритм) её организации, в результате становления коммуникативной компетенции не происходит.

Для становления рефлексивной компетенции (также универсальной) можно предложить следующую последовательность: на I курсе развитие предметно-функциональной рефлексии, на II курсе – рефлексии сознания, на III – личностной рефлексии, на IV – межличностной рефлексии.

Становление навыков организации проектов (которые можно отнести к общепрофессиональным компетенциям) можно организовать в следующей последовательности. На I курсе студенты осваивают алгоритм проектной деятельности через исполнение индивидуальных учебных проектов. На II курсе можно предложить подготовить групповые учебные проекты; коллективные учебные проекты, в которых принимают участие несколько студенческих групп, возможно, даже с разных факультетов, выполняются на III курсе. При такой последовательности освоения проектных действий на IV курсе возможно выполнение проекта для работодателя.

Предложенные последовательности освоения действий являются только примерами. В зависимости от факультета и усваиваемых учебных курсов можно предлагать другие последовательности. Важно другое: современное обучение организуется не только по освоению усложняющегося содержания учебных курсов, но и по усвоению усложняющихся действий с этим содержанием, что приводит к становлению соответствующих компетенций.

Создание адекватных новым подходам фондов оценочных средств

Среди инновационных оценочных средств модульно-рейтинговая система является основной, т.к. именно она позволяет и отследить и оценить усвоенные знания, действия, уровень самостоятельности студентов. Данная система будет более успешной, если будет

подкреплена и дополнена другими оценочными средствами. К таким средствам относятся, к примеру, метод «Портфолио», кейс-метод, метод развивающейся кооперации и др.

Метод «Портфолио» позволяет отслеживать достижение тех целей, которые ставит перед собой обучающийся. Среди этих целей могут быть достижения в какой-то одной области или в нескольких, может быть анализ этапов освоения какой-либо деятельности или анализ разнообразных мнений по какому-то вопросу. Цели ведения портфолио могут быть самые разные, а значит, и рубрики портфолио будут также разные. Важно, что по материалам портфолио можно судить о том, как студент для себя понимает необходимость обучения, определяет наиболее значимые проблемы обучения и пути, помогающие их преодолеть, а также зафиксировать изменения в себе на этом пути. Портфолио нацелен, прежде всего, на формирование навыков рефлексии. Портфолио – инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда учащегося, рефлексия его собственной деятельности.

Кейс-метод – это составление банка разнообразных ситуаций в определённой профессиональной деятельности, их анализ и размышления по поводу их наиболее продуктивного освоения. При использовании данного метода накапливаются также ситуации проблемного характера и пути разрешения профессиональных проблем. По сути, кейс-метод очень близок к проблемно-ориентированному портфолио.

В методе развивающейся кооперации происходит постановка задач, которые трудно выполнить индивидуально, для которых необходима кооперация, объединение учащихся с распределением внутренних ролей в группе. Этот метод можно считать вариантом ролевой игры.

Перечисленные методы помогают разработать систему оценки, которая по мнению педагогов-исследователей аутентична новым образовательным целям по личностному развитию студентов. Если спланировать разного рода оценочную деятельность на всём протяжении процесса обучения, это даёт преподавателю возможность использовать самую обучающую деятельность в качестве инструмента оценки.

Структура ООП

Структура ООП должна состоять из следующих компонентов:

1. Основные положения:

- Основная образовательная программа (определение)
- Нормативные документы для разработки ООП
- Общая характеристика ООП
- Требования к уровню подготовки, необходимому для освоения ООП

2. Характеристика профессиональной деятельности выпускника ООП:
 - Область профессиональной деятельности выпускника
 - Объекты профессиональной деятельности выпускника
 - Виды профессиональной деятельности выпускника
 - Задачи профессиональной деятельности выпускника
3. Компетенции выпускника ООП, формируемые в результате освоения данной программы.
4. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации ООП:
 - Календарный учебный график
 - Учебный план
 - Рабочие программы учебных курсов, предметов и дисциплин (модулей)
 - Программы практик и организация научно-исследовательской работы обучающихся
5. Фактическое ресурсное обеспечение ООП.
6. Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников.
7. Нормативно-методическое обеспечение системы оценки освоения обучающимися ООП:
 - Фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
 - Итоговая государственная аттестация выпускников ООП
8. Другие нормативно-методические документы и материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся.

Учебно-методический комплекс учебного курса

Учебно-методический комплекс (УМК) каждого учебного курса должен включать:

- название, тип и уровень курса; ФИО и квалификация преподавателей;
- год обучения и семестр, когда проводится курс;
- место в учебном плане (связь с предшествующими и последующими дисциплинами не только в плане межпредметных связей, но и в последовательности освоения компетенций);
- объём учебного времени, необходимого для освоения курса;
- структура курса: виды занятий (аудиторные, лекционные, практические, самостоятельная работа, контактные часы и консультации с преподавателем);

- цели курса в терминах результатов его освоения: знаний, навыков и достигнутых компетенций;
- содержание курса: конспекты или аннотации лекций, иллюстративный материал, вопросы, задачи;
- рейтинговая оценка результатов в целом и вопросы и задания к текущей, промежуточной и итоговой аттестации; критерии оценок;
- методы и формы обучения;
- материально-техническое обеспечение курса.

В настоящее время среди видов учебной работы преподавателя выделяют: лекции, семинары, исследовательские семинары, практические семинары, лабораторные работы, консультации, руководство самостоятельной работой студентов, практики, полевые работы, руководство проектами и другие.

К традиционным видам учебной работы студентов, таким как - посещение лекций и других аудиторных занятий, написание курсовых работ, подготовка отчётов о практике – добавляются и другие виды, среди которых – выполнение специальных заданий (особенно при выполнении проектов), отработка технических и лабораторных навыков; чтение научных книг и других научных работ; подготовка тезисов, обучение конструктивной критике работ, выполненных другими; ведение встреч; участие в контрольных и оценочных мероприятиях и т.п.

Среди видов контроля кроме экзаменов (устного и письменного) и зачётов выделяют устную презентацию; тестирование (в том числе, и интернет-тестирование); текущее непрерывное оценивание; проверку, обсуждение и оценку самостоятельных работ и др.

По окончании проектирования ООП составляется план мероприятий по формированию и оценке универсальных и профессиональных компетенций у обучающихся по следующей схеме.

Таблица 3

План мероприятий по формированию и оценке универсальных и профессиональных компетенций у обучающихся по данному направлению

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы и виды учебной работы	Формы отчетности	Представление в итоговую государственную аттестацию (ИГА)
1	2	3	4	5	6	7

Подобный план должен выявить, над какими компетенциями необходима дополнительная работа и перспективы развития образовательного направления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смолянинова О.Г., Савельева О.А., Достовалова Е.В. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография.- Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008.- 196 с.
2. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: монография / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезнёвой. Изд. 2-е.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. Мелехова О.П. Методология перехода на уровневую систему подготовки в соответствии с новой нормативной базой высшего биологического образования. – М., 2010.- С. 254.
4. Юцявичене П.А. Основы модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1989.- 69 с.
5. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. -№ 1. – С.55-60.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.- 272 с.
7. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Батышев.- М.: Транс-сервис, 1997.- 225 с.
8. Смолянинова О.Г., Достовалова Е.В., Савельева О.А. Организация учебного процесса бакалавров / магистров педагогики в модульной кредитно-модульной системе обучения: монография.- Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2009.- 294 с.
9. Катышев С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Катышев.- М.: Экономика, 1997.- 255 с.
10. Астахова Е.В. Активизация учебной самостоятельной работы студентов технического университета в модульно-рейтинговом обучении: дисс. . . . канд. пед. наук / Е.В. Астахова.- Кемерово, 2005.
11. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов, под ред. И.В. Бордовской.- М.: КНОРУС, 2011.- 432 с.

Раздел II

ЗАНЯТИЕ 1

ЗНАКОМСТВО И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

1. Констатация произошедших изменений в области высшего образования

Модернизация Российского высшего образования предусматривает переход на образовательные стандарты нового поколения. На сайте Минобрнауки публикуются приказы об утверждении ФГОСов ВПО по различным направлениям и уровням подготовки. Основой новых образовательных стандартов является компетентностный подход.

Слушателям предлагается ознакомиться с выдержками из интервью с директором департамента государственной политики в образовании Минобрнауки Игорем Реморенко, данного корреспонденту «Российской газеты» (<http://ura/edu.ru/node/2729>).

«Минобрнауки утвердило новые федеральные государственные образовательные стандарты.

Новые стандарты касаются основных образовательных программ начальной и средней школы, училищ, лицеев, колледжей, техникумов, вузов. Чем новые требования отличаются от тех, что действуют сейчас? Когда образовательные учреждения будут работать по новым правилам? На эти и другие вопросы "РГ" отвечает директор департамента государственной политики в образовании минобрнауки Игорь Реморенко.

Российская газета: Игорь Михайлович, чем отличаются новые стандарты от тех, что действуют сейчас?

Игорь Реморенко: Главное новшество стандартов - изменение их структуры. Стандарт теперь имеет трехступенчатую структуру. Первая часть - требования к результатам реализации образовательных программ, вторая часть - требования к структуре образовательных программ, третья - требования к условиям осуществления этих программ.

РГ: Сколько всего стандартов будет подготовлено?

Реморенко: В общей сложности около 900 стандартов в течение 2009 и 2010 года.

РГ: С какого времени они будут обязательны к исполнению?

Реморенко: С 1 сентября 2011 года, но те учреждения, которые захотят работать по новым стандартам раньше, смогут это сделать уже в предстоящем учебном году.

РГ: Те проекты, которые сейчас вывешены на сайте министерства, прошли экспертизу?

Реморенко: На сайте вывешены две группы стандартов. Одна - стандарты, которые уже прошли экспертизу и обсуждение на совете, но пока не утверждены приказом министра. Вторая группа - те, которые прошли экспертизу, получили одобрение совета и утверждены министром.

РГ: Как изменилась нагрузка? Что-то поменялось в количестве учебных часов на освоение той или иной программы?

Реморенко: Если говорить о высшем профессиональном образовании, то теперь образовательные программы, как и в большинстве стран, соответствуют так называемым "зачетным единицам". Возможно, что одна и та же образовательная программа за счет использования разных образовательных технологий реализуется за различное время. Но в целом сроки сохраняются.

РГ: На какой срок рассчитаны новые ФГОСы?

Реморенко: По закону они должны меняться как минимум раз в 10 лет. Кроме того, у нас будет возможность давать образовательным учреждениям примерные программы, это своеобразные методические рекомендации, где многое может меняться, уточняться, учитываться специфика конкретных учреждений, возможности практики.

РГ: Как, по-вашему, те меры, которые принимаются в стране для улучшения качества начального и среднего профобразования, приведут к тому, что в стране исчезнет дефицит квалифицированных рабочих рук?

Реморенко: Во всяком случае новые стандарты - еще один серьезный шаг к решению этой проблемы».

2. Обсуждение интервью - выход на компетентностный подход

Вопрос:

Какие изменения произошли в структуре стандартов? (фронтальная работа)

Фиксируем на доске:

- 1) изменения в требованиях к результатам образовательных программ;
- 2) требования к структуре образовательных программ;
- 3) требования к условиям реализации основных образовательных программ.

Вопрос:

Какие конкретно изменения произошли в требованиях к результатам образовательных программ?

Цели образования задаются в терминах общекультурных и профессиональных компетенций, которые являются основой для разработки вузом основной образовательной программы по данному направлению и уровню подготовки.

Обсуждение, что понимаем под компетентностным подходом; что такое компетенции, компетентности

В качестве основных определений были выбраны следующие (см. Таблица 1.1).

Термин	Определение
Компетентность	<p>- сложное интегративное качество личности, обуславливающее готовность осуществлять некоторую деятельность; это не отдельные знания или умения и не их совокупность, а свойство, позволяющее человеку осуществлять деятельность целиком</p> <p>- совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.А. Слостенин, С.Н. Чистякова и др.)</p>
	<p>- личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющая ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков (О.С. Анисимов, Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, П.Г. Щедровицкий и др.)</p>
	<p>- особенность восприятия человека другими людьми, обретение определенного общественного статуса (А.И. Савенков, Р. Стернберг)</p>
	<p>- интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (Г.С. Селевко)</p>
	<p>Совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют Компетентностью (от англ. <i>competence</i>).</p> <p>- это владение соответствующей компетенцией, т.е. совокупностью взаимосвязанных умений, знаний, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним (Иванова Е.О., 2007).</p>
	Компетенция

Вопрос:

Как изменения в требованиях к результатам образовательных программ повлияет на учебные курсы каждого преподавателя? Что необходимо менять в учебном курсе каждого преподавателя для формирования требуемых компетенций?

Для организации предметного обучения необходимо получить проекцию компетентностной модели выпускника на область подготовки, обеспечивающую целенаправленную подготовку студента и гарантирующую в конце обучения целостность сформированных у студента требуемых компетенций. Следовательно, должен измениться подход и к организации учебных курсов.

3. Констатация необходимости изменения организации собственных учебных курсов в связи с переходом на компетентностный подход. Выход на необходимость применения активных методов обучения в учебном процессе.

3.1. Разбивка группы на малые группы из 4-х человек.

3.2. Раздаем в группы стандарты различных направлений и различного уровня подготовки. В группе из 4-х человек должен быть стандарт одного направления и одного уровня подготовки.

3.3. В группе из 4-х человек на первом этапе работа организуется в парах.

Одна пара получает задание проанализировать в стандартах требования к результатам образовательных программ.

Другая пара в группе анализирует требования к условиям реализации образовательных программ.

3.4. В группе из 4-х человек сопоставляются требования к результатам образовательных программ с условиями реализации. Результаты работы оформляются на листах А3. При подготовке презентации готовится и презентация группы, выполнившей проект (Таблица 1.2).

Таблица 1.2

Требования к результатам – формирование компетенций	Условия реализации

3.5. Группы представляют аудитории результаты работы и участников группы.

В презентациях фиксируется связь между необходимостью формирования заданных общекультурных и профессиональных компетенций с необходимостью изменений организации учебного процесса, в том числе и организация занятий в активных методах – от 20 до 50% в различных образовательных программах.

4. Совместное целеполагание

Ведущие представляют технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» как интегративную современную педагогическую технологию, ее возможности для формирования компетенций обучающихся и организации занятий в активных и интерактивных формах.

В группах обсуждается и формулируется цель курсовой подготовки: знакомство с современными педагогическими технологиями и их возможностями по организации учебного процесса в активных методах.

ЗАНЯТИЕ 2 ЗАПУСК ПОРТФОЛИО

Необходимые пояснения

Работа с портфолио известна и описана педагогами высшей школы [Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Аль-янс» Дельта», 2003. – 284 с.], однако опыт ведения занятий на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и преподавателей среднего профессионального образования показывает, что в реальной практике эта форма работы используется крайне редко. В то же время процесс ведения портфолио имеет большой потенциал для развития навыков самостоятельной работы студентов, для развития исследовательских и рефлексивных навыков, что становится особенно актуальным в свете компетентностного подхода, заявленного во ФГОС 3-го поколения.

На курсах повышения квалификации «Современные педагогические технологии в контексте ФГОС 3-го поколения» слушателям предлагается вести личный портфолио.

Цель запуска портфолио на курсах: с одной стороны – это создание условий для самостоятельной работы слушателей над содержанием курсов; отслеживание результативности работы на курсах; рефлексии собственной учебной и исследовательской работы; анализа возможности применения новых знаний и способов деятельности в собственной педагогической практике; с другой – овладение технологией «Портфолио» для внедрения ее в обучающий процесс.

Работа над портфолио носит проективный характер, многие аспекты ведения и защиты портфолио уточняются совместно со слушателями по мере продвижения по материалу курсов при обязательном условии выделения времени для работы над ним на каждом занятии.

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Знакомство с новой формой работы - портфолио

1.1. Обсуждение

Вопрос:

Каким образом отслеживать достижения студентов в учебном процессе (фронтальное обсуждение)?

Называются и фиксируются все формы контроля, используемые в учебном процессе в вузе.

Вопрос:

Как отслеживать достижения студентов при работе в активных методах?

Сочетание всех форм контроля дает возможность сделать вывод об успешности студента в учебном процессе в традиционной системе обучения, но мало информативно при работе в активных методах.

Мы предлагаем ознакомиться с новой для многих слушателей формой работы – портфолио.

1.2. Чтение материала о портфолио (индивидуальная работа). Рабочий текст приведен после описания хода занятия (*Текст 1*).

1.3. Обсуждение (фронтальная работа):

Вопросы:

1) Каковы цели работы с портфолио?

Сбор и систематизация материала учебного курса, отслеживание прироста знаний по предмету, рефлексия собственной деятельности

2) Что будете собирать в портфолио? Все материалы курса.

3) Какие конкретно материалы? Что точно добавим в известный вам список, чего точно не будет в нашем портфолио?

Задания, выполненные в аудитории в ходе освоения материала; домашние работы; результаты проверочных и контрольных работ; тестов; результаты групповой работы, в том числе черновики и схемы; алгоритмы решения учебных задач; проекты; письменные и творческие работы, краткие записи, связанные с ходом выполнения письменных работ; «график-организаторы»: схемы, таблицы, графики, диаграммы; вопросы, возникающие в ходе работы; листы наблюдений; рефлексия общих особенностей своего учения; краткие записи докладов, выступлений, ответов на вопросы по теме.

1.4. Портфолио создается как рубрикатор. В группу предлагается список рубрик, который обсуждается со слушателями; вносятся дополнения, если это необходимо.

Возможные рубрики

- Теория (понятийно-терминологический словарь, связи между понятиями, выводы);
- Задания на занятиях: если на занятиях давались письменные задания, то они могут составить отдельную рубрику портфолио;
- Анализ учебных заданий, выполненных в аудитории и вне аудитории;
- Вопросы, оставшиеся без ответа;
- Письменная работа (включающая все письменные работы, выполненные по теме);
- Мои идеи;
- Идеи моих коллег;
- Где и когда я могу использовать;
- Темы для исследования;

- Внутри- и межпредметные связи и др.

Цели и содержание портфолио, а значит, и рубрики, зависят от того, какой вид портфолио мы будем вести.

2. Определение вида портфолио

2.1. Каждому участнику выдается распечатка о видах портфолио и предлагается определить, какой вид портфолио он будет вести в течение работы на курсах и представит как выпускную работу по их завершению.

Виды портфолио:

- **тематический портфолио**: цель – анализ и глубокая разработка отдельных аспектов темы, включает в себя результаты работы студента по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными / известными / доступными / необходимыми способами;
- **практико-ориентированный**: цель – разносторонний анализ самостоятельной практической деятельности, включает в себя результаты работы студента по конкретному блоку самостоятельной практической деятельности, оформленные всеми возможными / известными / доступными / необходимыми способами;
- **проблемно-ориентированный**: в данном случае само портфолио является средством повышения качества решения проблемы, так как отражает **цели, процесс и результат** решения какой-либо конкретной проблемы;
- **рефлексивный портфолио**: основан на анализе и оценке студентом целей, хода и результатов своей учебной деятельности; особенностей работы с различными источниками информации; ощущений / размышлений / впечатлений и т.д.; может быть связан или не связан с работой над конкретной проблемой.

2. 2. Распределение по группам в соответствии с выбранным видом портфолио.

В группах объединяются слушатели, выбравшие один и тот же вид портфолио.

2.3. В группах предлагается сформулировать цели портфолио, обязательные рубрики для этого вида портфолио (они могут не совпадать с рубриками, предложенными в списке).

Например, в студенческой аудитории могут быть предложены такие ***обязательные рубрики*** для тематического портфолио:

- Теория курса
- Анализ групповой работы
- Мои работы в изучаемом курсе, включая домашнюю работу.

2.4. Оформить на листах А3.

2.5. Презентация проектов.

3. Заведение портфолио

3.1. Каждый участник обеспечивается папкой с файлами и предлагается начать вести свой личный портфолио.

3.2. Выделяется время для того, чтобы разложить полученный на курсах материал в соответствующие рубрики.

3.3. Выделяется время для того, чтобы определить возможные дополнительные рубрики, важные лично для каждого участника.

4. Оформление, обсуждение в группе, при желании обсуждение в аудитории.

4. Критерии оценивания портфолио.

4.1. Портфолио является выпускной работой на курсах, поэтому важно определить критерии, по которому его будем оценивать. Со студентами определение критериев оценки также необходимый этап запуска портфолио.

Существуют различные варианты оценивания портфолио:

- оценка по заданным критериям только отдельных частей портфолио (например, оцениваются обязательные рубрики);
- оцениваются все рубрики, общая оценка выводится как среднее арифметическое;
- оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям;
- оценивается не только само портфолио, но и качество его презентации;
- портфолио не оценивается, а студент выбирает отдельные его части для презентации на итоговом занятии, что является допуском к зачету или экзамену.

Набор критериев зависит от особенностей учебного предмета, целей его освоения, условий обучения и т.д. но, в любом случае, рекомендуется в качестве критериев рассматривать: наличие обязательных рубрик и выводов; анализ полезности портфолио для самого студента; использование исследовательских методов работы; «личностную привязку» содержания; качество оформления. Когда критерии оценки портфолио выбраны, необходимо определить вместе со студентами показатели отличной, хорошей и удовлетворительной оценки по каждому из выбранных критериев.

В группы выдается таблица, в которой приведен проект критериев оценки студенческого тематического портфолио (критерии и их показатели уточняются и согласовываются при обсуждении со студентами).

Таблица 2.1

Критерии оценки портфолио

Рубрика	Оценка	Характеристика
Комплексный критерий	Удовлетворительно	Наличие сопроводительного письма владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого содержания портфолио. Наличие трех обязательных рубрик. Содержание (оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов. Каждый элемент портфолио должен быть датирован, чтобы проследить динамику роста знаний и формирования компетенций студента в учебном процессе. Акцент сделан на обязательные рубрики
	Хорошо	В дополнение ко всему перечисленному выше в портфолио включены дополнительные рубрики, но не всегда явно выражена их полезность для студента; недостаточно выражена оригинальность, творчество в оформлении портфолио.
	Отлично	Наличие дополнительных рубрик (поисковых, ситуативных, описательных), демонстрирующих полезность портфолио для студента. Портфолио позволяет оценить прирост знаний студента, развитие когнитивных компетентностей, сформированность умений (в том числе прикладных), развитость коммуникативных умений, сформированность умений самоконтроля и самооценки. Содержание портфолио свидетельствует об очевидном прогрессе учащегося в плане развития перечисленных выше умений и компетенций.
Анализ групповой работы	Удовлетворительно	Наличие групповых работ
	Хорошо	Наглядно оформленные групповые работы с помощью графических организаторов
	Отлично	Наличие рефлексии и самооценки по групповым работам
Мои работы в изучаемом курсе, включая домашнюю работу	Удовлетворительно	Наличие результатов самостоятельной работы
	Хорошо	Графически и наглядно оформленные результаты
	Отлично	Наличие рефлексии и самооценки по самостоятельной работе в ходе изучения курса

4.2. В группах разрабатываются критерии оценивания для выбранного вида портфолио.

4.3. Презентация проектов.

РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ

Текст 1

МАТЕРИАЛЫ ПО ПОРТФОЛИО

Что такое учебное портфолио?

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (студентов, специализирующихся на кафедре, однокурсников, преподавателей), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности студента и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Отдельные авторы характеризуют учебное портфолио как:

- коллекцию работ студента, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях студента по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставку учебных достижений студента по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (полугодие, год);
- форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов студента;
- антологию работ студента, предполагающую его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

Многие авторы сводят конечную цель компоновки учебного портфолио к доказательству прогресса в обучении по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности и т.д. Основным смыслом учебного портфолио – «показать все, на что ты способен».

Что включается в учебное портфолио?

В учебные портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности студента:

1. Работы студента:

- аудиторные самостоятельные работы;
- домашние работы;
- прикладные проекты (как индивидуальные, так и групповые);
- решения задач и упражнений из учебника, выполненных студентом самостоятельно сверх учебной программы;

- реферат по сложным вопросам данной темы;
 - наглядные пособия по данной теме, настенные материалы, модели;
 - копии статей из журналов и книг, прочитанных студентами по данной теме;
 - работы над ошибками, выполненные в аудитории и дома;
 - вопросы и задачи, составленные самим студентом по данной теме;
 - оригиналы, фотографии или зарисовки моделей и объектов по данной теме, сделанные студентом или группой студентов;
 - копии текстов и файлов из интернетовских сайтов, компьютерных программ и энциклопедий, прочитанных студентами по данной теме;
 - графические работы, выполненные студентами по данной теме;
 - описания экспериментов и лабораторных работ, выполненных студентами (как индивидуально, так и в малой группе);
 - варианты работ, выполненные студентами в парах или в процессе взаимообучения;
 - аудио- и видеокассеты с записью выступления студента по данной теме на конференции, семинаре и т.п.;
 - листы самоконтроля с описанием того, что обучающийся не понимает по данной теме, почему и в какой помощи он нуждается;
 - работы из смежных дисциплин и практических ситуаций, в которых студент использовал свои знания и умения по данной теме;
 - лист целей, которых студент хотел бы достигнуть после изучения данной темы, уровень реального достижения и описание причин в случае недостижения целей;
 - копии работ студента, выполненные на олимпиадах разного уровня, имеющих отношение к данной теме;
 - копии электронных записок студента, которыми он обменивался со студентами в группе, преподавателем и др. при выполнении проектов и творческих заданий;
 - дипломы, поощрения, награды по данному предмету;
2. Заметки преподавателя, одногруппников и др.:
- описание результатов наблюдений преподавателя за данным студентом на занятиях по спецкурсу;
 - описание интервью, бесед преподавателя с учащимся;
 - листы проверок преподавателя с комментариями (посещаемость, участие в работе группы, специализирующейся на кафедре, уровень и количество выполнения самостоятельных и контрольных работ);
 - лист оценок и комментариев преподавателя по работам студента;

- оценка, включающая как количественные результаты, так и качественные показатели учебно-познавательной деятельности студента;
- отзывы других преподавателей и администрации факультета о данном студенте;
- отзывы одногруппников, общественных организаций и т.д.

Каждый элемент учебного портфолио должен датироваться, чтобы можно было проследить динамику учебного процесса. Желательно, чтобы при оформлении окончательного варианта учебное портфолио включало в себя три обязательных элемента:

- сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого содержания портфолио;
- содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов;
- самоанализ и взгляд в будущее.

Это придает учебному портфолио упорядоченность. Им удобно пользоваться другим людям – потенциальным читателям портфолио (преподавателям, одногруппникам, представителям университетской администрации и т.д.). Внешне учебные портфолио могут быть оформлены в виде специальных папок, картотек, небольших коробок для хранения бумаги и т.п. Здесь полный простор для инициативы преподавателя и студента. Единственное требование – удобство хранения.

Итак, портфолио – сборник разнообразных материалов по определенной тематике, сгруппированных по выделенным рубрикам. Составление портфолио позволяет: упорядочить имеющуюся информацию, выразить собственное отношение к ней, использовать ее в дальнейшем для работы с коллегами, написать исследование, планировать свою деятельность.

Как оценивается учебное портфолио?

Вопрос оценки учебного портфолио достаточно сложен. Во-первых, потому что возникает проблема обязательного минимума и необязательного максимума элементов, включаемых в учебное портфолио для оценки. Во-вторых, потому что возникает проблема распределения «веса» оценки между различными элементами портфолио: какой элемент более значим в общей оценке, какой менее весом? В-третьих, потому что возникает противоречие между направленностью портфолио на качественно-количественную оценку и требованием университетских администраций все переводить в стандартную количественную отметку.

Важную роль в системе оценки учебных портфолио играют критерии, которые непосредственно отражают основные цели обучения данному предмету. Такими критериями являются:

- развитость мышления (гибкость, рациональность, оригинальность);

- сформированность умения решать задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т.д.);
- развитость коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами, сформированность письменного языка, умение четко и аргументировано излагать свою мысль, грамотность в оформлении решений задач и доказательств теорем, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т.д.);
- сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

Для итоговой оценки учебного портфолио можно рекомендовать следующую четырехуровневую систему.

Самый высокий уровень учебного портфолио. Учебные портфолио данного уровня характеризуются всесторонностью в отражении основных категорий и критериев оценки. Содержание портфолио свидетельствует о том, что было приложено много усилий, об очевидном прогрессе студента в плане развития его мышления, умения решать задачи, прикладных и коммуникативных умений, а также о наличии высокого уровня самооценки и творческого отношения к предмету. В содержании и оформлении учебного портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.

Высокий уровень. Портфолио данного уровня демонстрирует солидные химические знания и умения студента, но, в отличие от предыдущего уровня, в учебном портфолио могут отсутствовать некоторые элементы из необязательных категорий, а также может быть недостаточно выражена оригинальность в содержании и отсутствовать творческий элемент в оформлении портфолио.

Средний уровень. В учебном портфолио данного уровня основной акцент сделан на обязательной категории, по которой можно судить об уровне сформированности программных знаний и умений. Отсутствуют свидетельства, демонстрирующие уровень развития творческого мышления, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на языке химии (как устном, так и письменном).

Слабый уровень. Неинформационное портфолио, по которому трудно сформировать общее представление о способностях учащегося. Как правило, в учебном портфолио данного уровня представлены отрывочные задания из разных категорий, отдельные листы с не полностью выполненными задачами и упражнениями, образцы попыток выполнения графических работ и т.д. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств, отражающих основные цели курса и критерии оценки.

ЗАНЯТИЕ 3 ДИСКУССИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

«ПЕРЕКРЕСТНАЯ ДИСКУССИЯ»

Данный формат проведения дискуссии, описанный **Донной Олверманн** в 1991 году¹, можно назвать регламентированной, поскольку проводится по четкому алгоритму.

Любая дискуссия, как форма деловой игры, и перекрестная дискуссия не является исключением, должна пройти три этапа: подготовка к дискуссии, дискуссия, анализ дискуссии. Первый этап, если мы работаем в рамках технологии РКМЧП, охватывает стадии «Вызов» и «Осмыслении», а второй и третий – стадию «Размышление». В качестве первого этапа может выступать изучение какой-либо темы, носящей дискуссионный характер, в заключение изучения которой и проводится дискуссия. Однако она может состояться и на актуальную, достаточно знакомую слушателям по опыту профессиональной деятельности тему.

Так, на курсах повышения квалификации педагогов вузов мы организовываем перекрестную дискуссию на тему: *«Болонский процесс для Российской системы высшего образования является благом»*.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Подготовка к дискуссии

1. При самом разном отношении к тем процессам, которые «спровоцированы» Болонским процессом в российской системе высшего профессионального образования, мы не можем игнорировать тот факт, что именно нам предстоит работать в новых условиях. Поэтому нужно как можно лучше изучить это явление, чтобы быть готовыми использовать положительные и противостоять возможным отрицательным моментам в практике реализации принципов Болонского процесса. И мы предлагаем сегодня провести дискуссию, посвященную именно этим вопросам. Но для этого нам необходимо подготовиться.

2. Разбивка на рабочие группы по четыре слушателя.

3. Каждый индивидуально в течение 5 минут заполните, пожалуйста, первый столбик таблицы №1 («Факты, которые мне известны» и «Мои личные суждения»).

4. Поделитесь своим мнением в группе. Если есть необходимость, дополните свои записи в таблице (10 минут).

5. Работая с текстами №1 и №2, каждый индивидуально заполните остальные графы предлагаемой таблицы («Факты из статьи» и «Суждения, с которыми я согласен» и «Вывод по теме») (10 минут).

¹ *Allvermann D. The discussion Web: A Graphic Aid For Learning Across the Curriculum//The Reading Teacher. №45. October, 1991. – P.92-99.*

6. Обсудите полученные результаты в группе. При необходимости дополните свои записи (10 минут).

7. Поделитесь своими выводами со всей аудиторией.

8. Мы подготовили для вас еще несколько текстов, которые дадут нам возможность познакомиться с разными суждениями и дополнительными фактами по Болонскому процессу. Работая с данными текстами, необходимо индивидуально заполнить Таблицу №2 (20 минут).

9. Поделитесь результатами работы в группе. При необходимости дополните собственные таблицы (15 минут).

10. Изменилось ли ваше мнение по поводу реалий Болонского процесса в России.

11. Уточним рабочий тезис для предстоящей дискуссии: **«Болонский процесс для Российской системы высшего профессионального образования является благом»**. Данный тезис должен позволять нам ответить на него как утвердительно (да, действительно, он является благом), так и отрицательно (нет, это не так, скорее - злом).

12. В группах методом мозгового штурма набрасываем как аргументы в защиту данной позиции, так и аргументы против данного утверждения: только доводы (10 минут).

13. Методом жеребьевки слушатели распределяются по двум группам: одна должна защищать данную точку зрения, вторая должна будет опровергать это утверждение.

14. За определенное время (5-10 минут) группы должны скомпоновать аргументы (доводы + доказательства) в пользу своей позиции и проранжировать их.

15. Из состава обеих групп выдвигаются представители, формирующие группу экспертов, задача которых - отслеживать, насколько соблюдались правила проведения дискуссии той и другой стороной, и оценивать убедительность их аргументации. Желательно, чтобы количество экспертов было нечетным (3-5).

Возможные аргументы группы «за»:

1. *Создает условия для формирования единого европейского образовательного пространства*
2. *Предполагает возможность управления собственной образовательной траекторией (для студентов)*
3. *Открывает пути к расширенным научным обменам (для преподавателей)*
4. *Позволяет сократить расходы на подготовку невостребованных впоследствии специалистов*

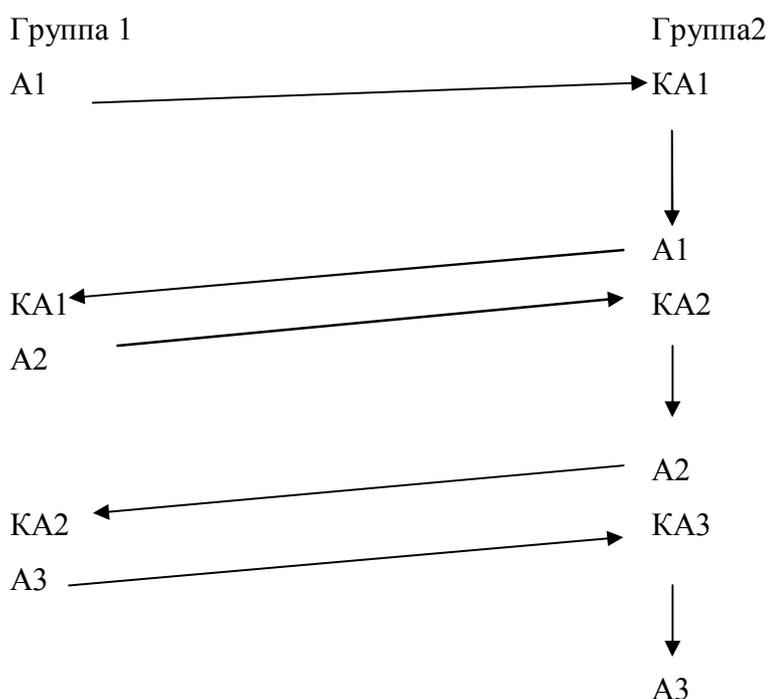
Возможные аргументы «против»:

1. *Ломает фундаментальность системы высшего профессионального образования*
2. *Расширяет псевдонаучное поле, сворачивая институт докторантуры*

3. Ведет к утрате национальными системами образования своей специфичности
4. Ведет к упрощению образовательной системы через унификацию подготовки
5. Провоцирует утрату кафедрами своей специализации
6. Влечет за собой сокращение преподавательского состава при том же количестве студентов.

Ход дискуссии

1. Объясняется алгоритм ведения дискуссии



Где А – аргумент; К - контраргумент

2. Уточняются правила:
 - а. Вежливое и корректное обращение к оппонентам (использование таких оборотов как «уважаемые оппоненты...», «позвольте не согласиться...» и т.д.;
 - б. Прежде чем ответить контраргументом на аргумент, необходимо уточнить правильность понимания аргумента (использовать оборот «если мы вас правильно поняли, вы полагаете...»);
 - в. Не допускается выступление от группы одних и тех же слушателей, все должны высказываться поочередно;
 - г. Ни один человек в группе не имеет права выступать от лица группы, не согласовав свое мнение со всеми членами группы;
 - д. Соблюдение временного регламента: 1 минута на выступление с аргументом, 1 минута на выступление с контраргументом, 2 минуты на обсуждение в группе.

3. Дискуссия

1. Выступает группа «За»:

2. Группа «против» выслушивает аргумент группы «за» и берет необходимое время (не более 2 минут), чтобы подготовить контраргумент к данному высказыванию, а затем приводит свой аргумент в защиту своей позиции «против»

3. Группа «за» берет необходимое время на подготовку контраргумента. Выдвигает его, а затем приводит следующий аргумент в защиту своей позиции.

И так далее, следуя алгоритму перекрестной дискуссии.

Наш опыт проведения дискуссий показывает, что достаточно трех циклов для того, чтобы все участники с пользой для себя поучаствовали в обсуждении проблемы, а эксперты оценили качество дискуссии.

Анализ дискуссии

1. Дается время на обработку экспертами своих записей, подведение итогов, распределение ответственности в ходе «завершающего слова» (5 минут)

2. Выступление экспертов. Может выступить один эксперт с обобщающими или каждый эксперт делает заключение в соответствии со своим блоком: анализ аргументации сторон, правил поведения, слаженности работы или выделения отдельных участников.

3. Вопросы для общего обсуждения:

а. Какое воздействие на Вас оказала такого рода деятельность?

б. Было ли Вам комфортно работать в ваших группах?

в. Как повлияла на Ваше восприятие проблемы Болонского процесса работа с текстами и последующая дискуссия?

г. Как повлияли способы обработки предлагаемых текстов на последовавшую далее дискуссию?

д. Каковы плюсы и минусы такого формата проведения дискуссии?

е. Какое значение имеет требование тренера четкому следованию «правилам ведения дискуссии»?

4. Ответы ведущих на вопросы слушателей, касающиеся хода занятия

время присоединяться к работе любой группы, время от времени делая необходимые записи.

15. Группы готовят выступления по защите своей позиции: формулируют тезис, приводят доводы, подкрепляют их доказательствами, приводят контраргумент, реагируют на него и делают заключение (15-20 минут).

16. За 5 минут до окончания подготовки групп аналитики собираются в общую рабочую группу и обмениваются впечатлениями. Затем наблюдают за выступлениями.

Ход дискуссии

1. Выступление каждой из групп строится по плану:
 - а. Выступает представитель первой группы (3-5 минут)
 - б. Участники других групп, аналитики и ведущие задают **только уточняющие** вопросы («Правильно ли я вас понял...?»).
2. Представители групп (не обязательно «презентаторы», а по желанию) берут заключительное слово (прием «Оставьте за мной последнее слово»: выступление не комментируется, не оценивается и не обсуждается).

Анализ дискуссии

1. Предоставляется слово аналитикам, которые делают обобщающие выводы по результатам работы групп (о положительных моментах и о том, что требует коррекции) и относительно выступления (что в речи звучало наиболее убедительным и что сделало бы ее более убедительной).
2. Участники дискуссии делятся впечатлениями о работе (может быть использована последовательность вопросов, приведенная для анализа перекрестной дискуссии).
3. Ведущий также делится своими впечатлениями, делает некоторые уточнения.

Дискуссионных форматов, которые могут быть использованы для проведения достаточное количество, их выбор зависит от предпочтений педагога, о целей занятия, от уровня развития у ваших студентов когнитивных, коммуникативных и рефлексивных навыков.

В рабочих материалах к данному занятию приведен пример реализации на курсах повышения квалификации педагогов вузов еще один очень эффективный формат дискуссии «**Ролевое обсуждение**».

РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ

Таблица №1

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ РОССИИ

Факты, которые мне известны	Факты из статьи
Мои личные суждения	Суждения, с которыми я согласен
Вывод по теме:	

Текст №1

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЗА И ПРОТИВ

Интервью с экспертом МГИМО Геннадием Гладковым.



В настоящее время многих преподавателей, студентов, а также их родителей все больше и больше стал интересовать Болонский процесс. О преимуществах и недостатках новой образовательной системы рассказывает начальник Управления языковой подготовки и Болонского процесса МГИМО, профессор кафедры английского языка №1, кандидат педагогических наук Геннадий Иванович Гладков.

Согласно теории Поппера, наше общество становится все более и более открытым. Не могли бы вы пояснить, почему в этой связи появляется необходимость единого образовательного пространства?

Я занимаюсь Болонским процессом с 2002 года. Главное его значение заключается в том, что он поддерживает демократизацию образования. Образование становится все более лично ориентированным. В то же время Болонский процесс поощряет академическую мобильность студентов и преподавателей. Таким образом, студенты получают возможность сравнивать разные точки зрения на одно научное знание, а преподаватели развиваться в своей профессиональной области.

Не могли бы Вы более подробно рассказать о преимуществах Болонского процесса?

Одним из самых положительных моментов является то, что высшее образование становится более универсальным. Студенты могут использовать его в других странах. Система получения знания становится унифицированной подобно автодорожным правилам. Если у тебя есть права, ты свободно сможешь водить машину в любой точке мира. Так и здесь: если у тебя есть диплом бакалавра или магистра, то ты можешь искать работу в любой стране. Для работодателя также не будет составлять труда понять, какие дисциплины ты изучал в вузе, какие оценки у тебя были по необходимым предметам для работы в той или иной области.

Второй момент, о котором необходимо упомянуть, заключается в том, что происходит очень быстрое обновление контента образования. Как я уже говорил, происходит мобильность не только студентов, но и преподавателей. Западная система образования сильно отличается от советской. Она подсказывает, что можно больше доверять студенту, поощряя его активность. Там получение знаний строится не на том, чтобы прочитать студентам лекции, а на том, чтобы студенты самостоятельно изучали материал, а потом сда-

вали его своим преподавателям, но с периодичностью не раз в семестр, а раз в неделю. Дисциплины студент может выбирать сам. Разумеется, не все, есть и стержневые, обязательные дисциплины. За каждого студента отвечает тьютор, который помогает ему составлять его учебный план, а также контролирует его учебную деятельность. У нас в МГИМО этого пока в широких масштабах нет, но, возможно, появится в будущем.

Третьим преимуществом является то, что сама система строится по принципу двух уровней высшего образования. Первые четыре года студент учится на степень бакалавра, а следующие два на степень магистра. Это позволяет студенту сменить направление подготовки после бакалавриата.

Но, таким образом, получается, что студент очень загружен в течение семестра и у него не остается времени на работу. Как известно, у нас в России многие начинают работать чуть ли не с первого курса. Как вы видите решение этого вопроса?

Если человек работает по профилю, то работа может быть зачислена ему как пройденная дисциплина. Зачастую так случается, что студент не может найти работу в той профессиональной сфере, которую он выбрал. Это дает ему понять, что возможно лучше поменять профориентацию и поступать в магистратуру уже на другой факультет.

Да, но, как известно, Болонский процесс содержит в себе и «подводные камни». Не могли бы Вы рассказать более подробно о недостатках данной системы?

Основная проблема, на мой взгляд, заключается в том, что наши лучшие выпускники уезжают за рубеж. Для них не составляет особых трудностей продолжить свое образование в таких университетах, как Оксфорд или Кембридж, например. Существует также проблема финансирования магистратуры. Не все те люди, которые учатся на бюджетном отделении первые 4 года, смогут продолжить бесплатное образование в магистратуре. С другой стороны, студенты могут решить эту проблему путем поступления в магистратуру других вузов. Многие студенты также не знают о возможности поступления в магистратуру зарубежных университетов. Особенно о том факте, что оформиться туда можно самостоятельно. Студентам «нового образца» следует проявлять инициативу.

Но что же делать студентам, которые все же не смогут поступить в магистратуру на бюджетные места? Ведь, как известно, российские работодатели не воспринимают степень бакалавра как полноценное высшее образование.

Что касается работодателей, то это временный процесс. Если посмотреть на ситуацию в Европейских странах, то в магистратуре люди начинают учиться спустя 2–3 года после получения степени бакалавра. За это время они получают опыт работы в интересующей их сфере и уже окончательно определяют с выбором магистратуры. В настоящее время в Москве бакалаврам действительно непросто найти работу. Но с каждым днём

всё больше примеров, когда бакалавры успешно работают как профессионалы с высшим образованием.

Как известно, у нас в институте Болонский процесс отождествляется с рейтинговой системой выставления оценок. С моей точки зрения, она разобщает студентов, увеличивает конкуренцию в группах. Студент, получивший 95%, а не 100% испытывает эмоциональное напряжение, хотя по сути это одна и та же буква А. По рейтингу легко определить, кто является слабым в группе, что также вызывает дискомфорт. И у более сильных студентов нет желания помочь отстающему, как это было в советские времена. С одной стороны, конкуренция — это хорошо, но насколько это отвечает человеческим ценностям? Действительно ли так необходима рейтинговая система?

Выставление рейтинга в процентах - не относится напрямую к Болонскому процессу. Данная система высшего образования предполагает только выставление буквенных оценок: А, В, С, D, E. Что же касается климата в учебной группе, то, если посмотреть на западных студентов, у них нет стабильной группы как таковой, т.к. каждый семестр студенты выбирают разные дисциплины.

Беседовала Татьяна БУЗИНОВА

11.02.2010 г.

Источник: Портал МГИМО [<http://www.mgimo.ru/news/experts/document142230.html>]

Текст №2

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Начало процесса сближения и «гармонизации» систем образования стран Европы можно отнести еще к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. С 1999 года, когда министрами образования 29 европейских государств была подписана так называемая Болонская декларация⁵, это движение получило название Болонского процесса. Целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования;
- повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Страны присоединяются к Болонской Декларации на добровольной основе. Подписав Декларацию, они принимают на себя определённые обязательства, некоторые из которых ограничены сроками:

- С 2005 года страны-участники Болонского процесса обязались начать бесплатно выдавать выпускникам своих вузов европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра.
- До 2010 - реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса.

Десять основных направлений Болонского процесса (10 Bologna Action Lines)⁶

1. Принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней
2. Внедрение системы, основанной в основном на двух циклах
3. Внедрение системы зачётных единиц

⁵ [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF]

⁶ [http://www.europeunit.ac.uk/bologna_process/10_bologna_process_action_lines.cfm]

4. Развитие мобильности
5. Развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества
6. Развитие Европейского пространства высшего образования
7. Обучение в течение всей жизни
8. Участие вузов и студентов в развитии Болонского процесса
9. Повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования
10. Объединение Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований для формирования в Европе общества, основанного на знаниях.

Система сравнимых степеней предполагает трёхуровневую систему высшего образования:

- Первый уровень – бакалавриат (степень "бакалавр").
- Второй уровень – магистратура (степень "магистр").
- Третий уровень – докторантура (степень "доктор").

Корректными в Болонском процессе признаны две модели:

бакалавриат + магистратура + докторантура: 3 года обучения + 2 года обучения + 3 года обучения;

бакалавриат + магистратура + докторантура: 4 года обучения + 1 год обучения + 3 года обучения.

- Нынешняя российская модель 4 + 2 + 3 специфична.
- Степень "специалист" не вписывается в Болонскую систему.
- Бакалавр – самостоятельное высшее образование первого уровня.
- Техникумы, колледжи, ПТУ и средние школы не имеют права выдавать диплом бакалавра.
- Допускается "интегрированная магистратура", когда абитуриент при поступлении обязуется получить степень магистра, при этом степень бакалавра "поглощается" в процессе магистерской подготовки.
- Учёная степень (третий уровень высшего образования) называется "доктор наук".
- Медицинские вузы, вузы искусств и другие специальные вузы могут придерживаться других, в том числе моноуровневых моделей.

Обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей как один из компонентов Болонского процесса предполагает следующее:

- Студент должен проучиться в зарубежном вузе семестр или учебный год.

- Он обучается на языке страны пребывания или на английском языке; на этих же языках сдаёт текущие и итоговые испытания.
- Обучение за рубежом по программам мобильности для студента бесплатно - принимающий вуз денег за обучение не берет.
- Студент оплачивает сам: дорогу, проживание, питание, медицинские услуги, учебные занятия вне согласованной (стандартной) программы (например, изучение языка страны пребывания на курсах).
- В базовом вузе (в который студент поступал) студенту засчитываются полученные кредиты, если стажировка согласована с деканатом; он не пересдает никаких дисциплин за период учебы за рубежом.
- Вуз вправе не засчитывать в счет своей программы академические кредиты, которые студент получил в других вузах без согласования с деканатом.
- Поощряется получение студентом совместных и двойных дипломов.

Автономность вуза и Болонский процесс

- В существующих условиях в рамках ГОС ВПО вуз определяет содержание обучения по уровням бакалавр/магистр.
- Вуз определяет методику обучения.
- Вуз определяет количество кредитов за учебные курсы (дисциплины).
- Вуз сам принимает решение об использовании нелинейных траекторий обучения, кредитно-модульной системы, дистанционного образования, академических рейтингов, дополнительных шкал оценок (например, 100-балльной).
- ЕГЭ не имеет прямого отношения к Болонскому процессу.

Источник: Г.И.Гладков

«Болонский процесс». Справка для участников научно-практической конференции «Университетская политология России в национальном и европейском контекстах»
[http://bologna.mgimo.ru/about.php?lang=ru&cat_id=3&doc_id=3]

Таблица №2

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ РОССИИ

Факты (Я. Кузьминов)	Суждения, с которыми я согласен
Факты (Ю. Крупнов)	Суждения, с которыми я согласен
Факты (Миронов В.)	Суждения, с которыми я согласен
Изменилось ли мое мнение?	

Текст №3

ПО СТРАНИЦАМ ГАЗЕТ И ЖУРНАЛОВ: МНЕНИЯ

Я. КУЗЬМИНОВ, ректор Государственного университета – Высшей школы экономики, член Общественной палаты РФ, один из авторов правительственной концепции модернизации образования:

- Сегодня у нас практически половина молодых людей 18-23 лет получают высшее образование. Спрос же на специалистов, то есть людей с профессией, примерно в два раза ниже. От 50 до 60% выпускников нынешней высшей школы устраиваются не по специальности. В развитых странах сфера услуг занимает 65-70% рынка труда. В России то же самое – 63%. Это линейные менеджеры, продавцы в дорогих магазинах, коммивояжеры, менеджеры ресторанов, туристических агентств и так далее. То есть, кто работает с другими людьми, с клиентами. И до половины требований к высшему образованию в любой стране, не только в России, - это так называемое общее высшее образование, предполагающее привитие базовых компетенций социализации и коммуникации, умения работать с людьми и проектами, общих представлений о мироустройстве.

Вопрос не с том, чтобы отказаться от подготовки высококвалифицированных специалистов, нужных экономике, а в том, чтобы прекратить ненормальную ситуацию, когда не востребуются ни со стороны работодателей, ни со стороны тех, кто учится, профессиональные навыки, которые предлагает система образования в пятилетних программах. Спросите любого преподавателя вуза, и он скажет, что на старших курсах ходит на занятия треть. Поэтому речь идет не об адаптации к каким-то зарубежным правилам, а о том, чтобы система образования отвечала реалиям нашей собственной экономики.

Предполагается такая структура академического бакалавриата (четыре года обучения для приблизительно миллиона человек) и так называемый технический бакалавриат на базе нынешних техникумов (три года обучения, и еще где-то триста-четырееста тысяч человек). Из них будет набираться примерно 500 тыс. студентов на магистерские программы с двухлетним, а иногда однолетним сроком обучения, которые будут формировать конкретные востребованные на рынке труда квалификации.

Тому, кто хочет продолжать образование и стать специалистом-медиком или специалистом-инженером, предстоит учиться не пять, а шесть лет. Потому что объем нужных профессиональных знаний вырос, и в пять лет его уже просто не уложишь. А вот тому, кто пришел за титулом, этот титул к обоюдному удовольствию будет предоставлен за более короткий срок. Если он потом захочет получить магистерскую подготовку, пожалуйста. То есть для таких людей ничего не закрыто.

Да, они получают диплом с пустыми квалификациями, но это абсолютно не мешает им замечательно устроиться и хорошо зарабатывать. Для массового работодателя важно, чтобы кандидат на ту или иную должность был в первую очередь человеком культурным и умел разговаривать с людьми, чтобы была гарантия, что он не нахамит им. Работодателю совершенно все равно – законченное или незаконченное высшее образование. Поэтому разговоры о том, что кого-то не будут брать на работу, - это чушь. Берут уже сейчас, без всякого диплома.

Ю. КРУПНОВ, *председатель ДВИЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ, председатель Наблюдательного совета Института мирового развития:*

- Болонский процесс – это ответ Европы на американское и грядущее азиатское глобальное доминирование. Суть ответа в том, чтобы максимально замкнуть собственную образовательную систему и фактически создать новую общность – «европейский народ». Минимальная задача – снизить «утечку мозгов» из ЕС с США и ряд азиатских стран, «подтянув» при этом качество образования и сделав его немного более экономным. В рамках Болонского процесса происходит кардинальный пересмотр смысла и назначения высшего образования. Ряд его принципов и идей чрезвычайно полезен и для российского высшего образования. Например, надпредметные курсы, вводящие студентов не только и не столько в знания, сколько в способы и техники мышления и деятельности, ставка на выращивание ключевых способностей (компетенций) и само желание серьезно менять содержание образования.

Болонский процесс открыт, и там нет жестких и однозначных требований к решениям стран-участников, поэтому единственно возможная линия для нас: предельно внимательно и глубоко изучать его идеи и реальные преобразования и при этом выработать собственную доктрину. В основу должно быть положено то же, что является смыслом и существом Болонского процесса: образование формирует страну и цивилизацию, определяет качество главного в XXI веке геостратегического ресурса, поэтому его развитие должно рассматриваться как главный инструмент мировой политики России. То есть России и Евроазиатскому сообществу нужен свой собственный Болонский процесс - например Благовещенский, Томский, магаданский, Оренбургский или Казанский.

К сожалению, руководством страны необходимость собственного движения пока не осознается. Более того, президенту постоянно подсовываются идеи «догоняющего развития». И то, что некоторые наши функционеры от образования в очередной раз, задрав штаны, бегут за Европой, ничего, кроме раздражения, не вызывает.

Россия – уникальная тысячелетняя цивилизация, имеющая свои собственные традиции образования. И мы абсолютно не нуждаемся в том, чтобы куда-то встраиваться. Фундаментализм и проектность, практико-ориентированность российской высшей школы, которые в полной мере представлены в МГУ и МГТУ им. Баумана, - наше цивилизационное достояние, и только эти традиции, я считаю, должны лежать в основе новой высшей российской школы.

Отсутствие собственной позиции ведет к быстрому превращению нашей страны в демографически-сырьевой придаток – к вывозу из страны образованных и квалифицированных кадров, превращению наших молодых, самых здоровых, талантливых, подготовленных мужчин и женщин в человеческий «материал», разбавляющий стремительно стареющую Старую Европу.

За три последних года из России на постоянное место жительства за рубеж выехали свыше 280 тысяч человек. Среди них 44 тысячи с высшим образованием, в том числе 254 доктора и кандидата наук.

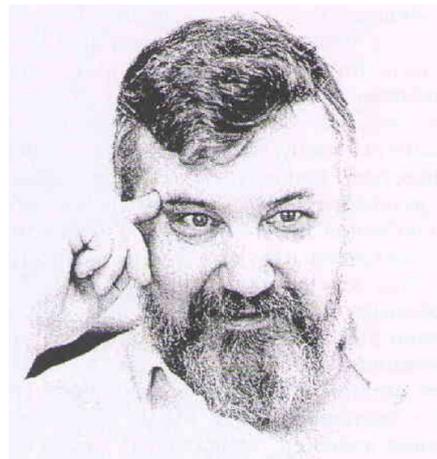
Некритическое, слепое следование зарубежным системам организации высшего образования усилит отток из России населения трудоспособного возраста. И это будет на руку Европе. Но не нам.

Источник: Литературная газета. – 2006. - №20

Текст №4

Официально Россия присоединилась к Болонскому процессу, взяв на себя обязательства соответствовать европейским стандартам и принципам, в 2003 году. Но споры о том, стоит ли нашей стране приоткрывать и это окно в Европу, нуждающуюся в квалифицированной рабочей силе, идут до сих пор. Итак, вступление в Болонский процесс – благо или зло?

В. Миронов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. Ломоносова



БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ⁷

В настоящее время в мире протекают мощнейшие процессы, вызванные глобализацией, которые не только сулят огромные преимущества, но и таят определенные угрозы с точки зрения подавления национальных культур и традиций. Один из таких процессов – становление глобального коммуникационного пространства, который уже оказывает существенное влияние на все стороны жизни общества и каждого человека, на структурообразующие компоненты всей системы культуры. Именно поэтому, прежде чем говорить о влиянии современных процессов на образование, необходимо охарактеризовать основные направления трансформации современной культуры.

Термином «трансформация культуры» я обозначаю процесс разрушения культуры классической или, если говорить более точно, системы классических культур, и становление единой глобальной суперкультуры, основанной именно на возможностях, предоставляемых глобальным коммуникационным пространством.

Прежде всего, подвергается изменению сам характер общения между культурами, которое в семиотическом плане осуществлялось в рамках локального смыслового пространства. Речь идет, таким образом, о контактах двух семиотических систем, очень удачно обозначенном Ю.Лотманом как семиосфера, так как в него включается не только сумма языков, но и социокультурное поле их функционирования (см.: Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – М., 1996. – С.194). Однако в рамках семиосферы пересекались лишь наименьшие по объему смысловые части культур, наибольший же остаток требовал куль-

⁷ См.: Deutch-Russisches Kolleg Jahrbuch 2004/2005. Hrsg. von Prof. Dr. phil. Habil. Vitaly G.Gorokhov. Российско-германский колледж: Ежегодник 2004/2005 / Под ред. докт. филос. наук, проф. В.Г. Горохова. – Aachen: Shaker Verlag, 2006.

турной интерпретации, перевода. Область пересечения (тождества) была относительно невелика, а область непересекаемого – огромна.

Необходимость понимания обуславливала тенденцию расширения области пересекаемого, но наибольшую смысловую ценность имела, конечно, сфера непересекаемого. Для обозначения данной ситуации Ю.Лотман ввел понятие «напряжения», т.е. силового сопротивления, возникающего между двумя системами. Область тождества для проникающей культуры – лишь предпосылка проникновения в область нетождественного, неизвестного, а потому – нетривиального и интересного.

Так вот. Именно этот тип коммуникации сегодня и подвергается разрушению: культуры как бы втягиваются в единое коммуникационное пространство, которое становится самостоятельной силой, оказывающей огромное влияние на диалог всех культур между собой, в буквальном смысле вынуждая их вести диалог по своим законам и правилам. Культуры погружаются в иную внешнюю среду, которая пронизывает межкультурные диалоги, создавая предпосылки для замыкания их в среде глобального коммуникационного пространства. Все заметнее в мире начинают господствовать интегративные языковые тенденции. Расширяется «псевдокультурное» поле общения, диалог в котором осуществляется по принципу познания наиболее доступных, совпадающих или почти совпадающих смысловых структур. В этом коммуникационном поле господствуют общие стереотипы, общие оценки, общие параметры требуемого поведения, общедоступные, т.е. наиболее простые, компоненты. Интегративная суперкультура поглощает разнообразие культур локальных, обеспечивая возможность понимания любого человека в любой точке Земли, но... на уровне совпадения или даже тождественности смыслов.

Поп-культура как вариант массовой культуры – типичный продукт глобального информационного пространства. Эта культура принципиально отстранена от фундаментальных этнических, религиозных оснований и традиций, поскольку условием ее существования является интегрированная информационная среда, а способом реализации – массовые действия, нынче обозначаемые как шоу.

Те же самые процессы происходят и в современном образовании, которое идет по пути отказа от принципа фундаментальности, характерного для классических университетов, ради прагматических установок, которые часто прикрываются внешне красивыми лозунгами о создании единой образовательной среды. Дело, однако, в том, что такой тип интеграции реализуется за счет упрощения образовательной системы, а не синтеза ее лучших национальных образцов.

Болонский процесс, как и попытка создания интегрированной европейской образовательной системы, по своим принципам очень хороши. Как, впрочем, понятна и геополити-

тическая задача, которую пытаются решить его инициаторы: поиск своеобразной альтернативы дальнейшей американизации европейского пространства. С другой стороны, неграмотная и поспешная реализация этого процесса может привести к обратимым потерям, к утрате национальными системами образования своей специфики. Последнее уже сегодня вызывает протест, в том числе и стороны студентов, в частности, в Германии и Франции, что и понятно. Ведь образование – не просто некоторая отрасль, а часть национальной культуры, причем системообразующая ее часть. Например, в России, по официальным данным, около 40 млн. чел. так или иначе задействованы в этой сфере.

Все вышеперечисленное и позволило мне в одном из интервью высказать мысль, что «болонизация» в том виде, в каком совсем недавно ее предлагали осуществлять – некие «сумерки глобализации». Когда говорят о Болонском процессе, у меня возникает ощущение, что за всем этим стоит некий Министр Высшего Глобального Образования со своей особой командой – из министров образования разных стран, которые координированно претворяют в жизнь таинственные решения, смысл которых большинству граждан мало понятен. Я никогда не верил в теорию заговоров, но относительно нашей страны мне иногда кажется, что предлагаемые способы реализации «болонских» решений преднамеренно направлены на разрушение одной из сильнейших образовательных систем мира – российской.

В наиболее развитых в образовательном отношении странах, имеющих собственные традиции, прежде всего университетские (Франция, Германия, Италия и др.), ректоры крупнейших университетов относятся к этому процессу очень настороженно, настаивая на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. Например, во Франции некоторые весьма известные институты, не подчиненные министерству, фактически игнорируют Болонское соглашение. В ряде скандинавских стран со стороны ректоров тоже идет пассивное сопротивление, рассчитанное на то, что от принятия решений центром до их реализации на местах пройдет достаточно много времени. Не менее трудно представить, что и Германия откажется от традиционной системы образования, основанной на «земельной» самостоятельности университетов. Хотя, к сожалению, многое из того, что происходит, осуществляется волевыми методами.

Между тем, любопытно, что инициаторами Болонского процесса выступили не образовательные структуры, а министры образования. В июне 1999 года именно министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию. В 2003 году в Болонский процесс были «втянуты» уже 40 стран, в том числе и Россия.

Впрочем, на уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить, поскольку декларируются расширение доступа к европейскому образованию, повышение

мобильности студентов и преподавателей, что, как ожидается, должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, сразу возникает вопрос: а всегда ли хороша именно идентичность, а не может ли быть более привлекательным разнообразие?

Поясню сказанное на одном метафорическом примере. Как-то, когда ко мне как вице-ректору МГУ приехала большая делегация из Франции, у нас состоялась дискуссия о принципах Болонского процесса. Я тогда спросил своих коллег: «Вы любите французские вина?» - «Да, конечно», - ответили они. «А представьте себе, - продолжил я, - что французских вин не будет – их заменят общеевропейские, отвечающие единым европейским стандартам. Впрочем, Германия уже решила не отказываться от собственных стандартов пива в угоду общеевропейским, т.е. осталась верна традиции, даже проигрывая при этом экономически. Так что же мы хотим? Разнообразный стол с греческими оливками и мексиканской едой, с немецким и чешским пивом, французским и итальянским вином или единый общеевропейский – с гамбургерами? А ведь образование, наверное, - процесс не менее уникальный и сложный, у которого всегда – национальные корни».

Конечно, против создания единого образовательного пространства Европы никто не выступает. Но разумные люди понимают, что единство не означает тождество, а напротив, предполагает сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Иными словами, речь нужно вести о единстве разнообразного, а не однообразного, т.е. не о «мертвом» единстве, выражаясь философским языком. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицают путем подчинения. Есть прекрасная французская система образования, очень сильная немецкая модель, наконец, есть российская система образования, которая по многим параметрам не уступает ни той, ни другой. Так зачем же отказываться от своих преимуществ? Не лучше ли попытаться их синтезировать?

Кстати говоря, сами документы Болонского процесса вовсе не заставляют осуществлять интеграцию. Фактически они декларируют самые общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных образовательных систем. Но, к сожалению, внутри страны эти принципы реализуют чиновники, которым проще любой процесс упростить до предела.

В отличие от России, западные государства в ходе Болонского процесса последовательно и твердо отстаивают свои позиции. Что-то принимают, что-то нет. У нас же происходит нечто странное: мы собираемся присоединиться к конвенции на чужих условиях. При этом как-то забывается, что и Московский университет, и другие ведущие университеты России задолго, и независимо от болонских новшеств, участвовали в интегративных образовательных процессах. Вместе с тем каждый сильный университет в России имеет

свою специфику, что и позволяет говорить о разных школах, дополняющих друг друга. Что же касается навязываемой нам унификации, то она неизбежно снизит качество образования, так как предлагает ориентацию именно на некую усредненность.

На мой взгляд, интеграция должна базироваться на том, что в результате объединения вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами тех систем, которые становятся ее составляющими. Именно поэтому главным условием интеграции является некое «равенство» - как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы. Так что, когда речь идет об интеграции образовательного процесса, идея обогащения качеством, преимуществами должна быть поставлена во главу угла.

К сожалению, именно в России изначально пытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции, фактически разрушающий национальную систему образования, прежде всего университетского, традиции которого восходят к принципам университетского образования, заложенным еще В. Гумбольдтом. Сегодня, когда идут бесконечные споры о соединении науки и образования, забывают, что университеты с самого начала и были созданы как центры такого единения.

Российское образование, в отличие от мозаичной системы многих других стран, всегда базировалась на фундаментальной науке, выражением чего являлось последовательное обучение студентов своему предмету. Как следствие, они очень быстро начинают приобщаться к научным школам за счет ранней специализации, которая начинает осуществляться со второго курса: практически сразу же включаются в работу кафедры; попадают в научный коллектив; совместно работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами.

Как нам всем хорошо известно, чертики прячутся в деталях. И по мере углубления болонского процесса этих чертиков становится все больше, что, собственно, и заставило даже отодвинуть сроки его реализации.

Вот к оценке некоторых возможных следствий, обусловленных процессом бездумной интеграции, я и хочу перейти.

Центральными здесь являются такие проблемы, как обеспечение контроля над качеством образования, который должен быть не только внутривузовским, но и внешним, и двухступенчатая система степеней и периодов обучения (бакалавр, магистр). Главным же механизмом реализации должна стать особая система аттестации – кредиты, что по мнению разработчиков, повысит мобильность студентов и гибкость смены образовательных программ, т.е., в конечном счете, расширит возможности осуществления непрерывного образования.

В системе «бакалавр-магистр» бакалавр – первая ступень высшего образования, время получения которой должно составлять, как записано в Болонском соглашении, не менее трех лет. Но если в западных странах школьное образование длится 12 или даже 13 лет (например, в Германии), то у нас оно составляет 11. Следовательно, для России речь идет о реальном сокращении сроков обучения.

Наше образование в рамках квалификации «дипломированный специалист» подразумевает раннюю специализацию, что делает его глубоким и фундаментальным. Бакалавр, особенно в интерпретации наших разработчиков, – это обучение в течение 3-4 лет, но фактически без специализации. Таким образом, подразумевается, что фундаментальные знания студент получит на ступени магистратуры (2 года). Но, во-первых, на приобретение таких знаний предлагается отвести слишком мало времени, а во-вторых, о чем говорят меньше, магистратура фактически будет платной. Значит, налицо понижение уровня фундаментальности образования.

Насколько я понимаю, с этой проблемой уже столкнулись в Германии, где неожиданно оказалось, что бакалавры, необходимость подготовки которых декларировалась наличием рыночной потребности, оказались никому не нужны на рынке труда и поэтому вынуждены продолжать обучение. «Мы закрыты – все вон», – таков название одной из публикаций по поводу того, что бакалавр рынку не нужен. И тут возникает предположение, что сама по себе эта ступень просто продолжает школьное образование. Кроме того, двухуровневая система неизбежно приведет к сокращению преподавателей специальных дисциплин, так что и в магистратуре преподавать будет некому.

«Бульдозером по университетам» – таково название еще одной статьи о неоправданности объединения в рамках бакалавриатуры ряда специальностей: музыки с германистикой, истории с филологией... В общем, немецкий бакалавр не нужен в США точно также, как малайзийский или какой-либо другой.

Проблема сокращения преподавателей, многие из которых окажутся без работы, так как на уровне бакалавриата нет специализации, активно обсуждается в Германии. В частности, немецкие профсоюзы требуют участия в болонском процессе, так как министерство не понимает его социальных последствий.

Разумеется, такой подход к целому ряду специальностей возможен, особенно, если речь идет об инженерно-технических, ряде экономических, управленческих. Но как быть с фундаментальной наукой, осваиваемой в рамках механико-математического, филологического или философского факультетов. Можно ли стать филологом со специализацией в области германистики или классической филологии за 3-4 года неспециализированных занятий и 2 года специализации в магистратуре? Конечно, нет. Таким образом, экономи-

ческие потери, обусловленные отсутствием теоретиков в области фундаментальных наук, будут несоизмеримы с теми жалкими деньгами, которые пытаются сэкономить на образовании сегодня.

Теперь – о кредит-часах. Внешне – все безобидно. Какая разница, в какой системе ставить и получать оценки. Условно говоря, система должна быть унифицирована таким образом, чтобы оценки, полученные в одном узле, можно было бы засчитать в любом другом. Но и здесь «чертики» сидят в деталях. В российских условиях кредитная система, в совокупности с отсутствием специализированного образования в бакалавриате, может привести к ликвидации кафедральной системы. Действительно, если нет специализации на уровне бакалавр, то студенты 3-го или 4-го курсов обучаются вместе. И если приходится засчитывать кредит-часы, то неважным становится, где студент их получил. В условиях более «ровной» Европы такой подход, наверное, допустим. В условиях же нашей страны он вполне может превратить кафедры (в том бесконечном множестве университетов и институтов, которые открыты в последние годы) в «ларьки» по их продаже.

Представляете, некто (в Тмутаракани!) получает кредит-часы, едет потом в Сорбонну, и Сорбонна должна ему их засчитать. Так что, мы-то, может, и хотим вступить в равноправные отношения в Сорбонной и Гарвардом, но вот захотят ли они?

Между тем переход на кредит-часы резко изменит и механизмы финансирования. Кому государство будет выделять деньги, если оценки получены в разных вузах? Как учитывать и кто от этого может проиграть?

Система тьюторства. На 120 студентов в Европе приходится один преподаватель. У нас иная система, более индивидуальная, когда научный руководитель работает с пятью-шестью, ну, может быть десятью-двенадцатью студентами. Если от такой системы отказаться, тогда, повторюсь, и кафедры, в принципе, не очень-то нужны, так как специализации студентов по их профилю тоже не будет: в магистратуре количество выделенных для специализации часов таково, что серьезно говорить о ней не приходится.

Слишком легко, на мой взгляд, была воспринята и идея об отказе от аспирантуры, от нашей докторской степени. По одному из вариантов прочтения Болонской конвенции кандидат (*PhD*) остается, а доктор – нет, что тоже неправильно: наша кафедральная система «выводит» человека на докторскую. Степень, в конечном счете. Ему есть, куда расти. Причем именно докторская диссертация, как правило, представляет разработку нового научного направления, и ее отмена нанесет непоправимый урон научным школам., которые составляют основу отечественного образования. Правда, как результат критики, в Берлинской конвенции 2003 году уже записано: «Сознавая необходимость создания более тесных связей между *EHEA* и *ERA* в Европе знаний, а также важность исследования как

составляющей части высшего образования на территории Европы, министры считают нужным добавить докторский уровень как третью ступень Болонского процесса, дополняющую две основных ступени высшего образования».

Один из тезисов создания универсального образовательного пространства связан с *признанием дипломов*. Надо сказать, - более чем странный тезис. Ведь когда, например, нужны специалисты из России, их спокойно принимают даже такие структуры, как институт Макса Планка в Германии. Так что не надо превращать в самоцель эту мифическую «всеобщую защиту в рамках единого образовательного пространства». Мы можем в конце концов настолько уподобиться друг другу, что уже невозможно будет отличить Московский университет от Берлинского или Афинский от Парижского. Ректор МГУ когда-то очень хорошо сказал, что если бы стандарты по математике в советское время были одинаковы, никогда бы не сформировались знаменитые, но различные, московская и ленинградская математические школы. Повторю еще раз: единство не должно осуществляться только через тождество.

Интеграция – «да», но системы должны быть разными.

Давайте посмотрим с государственной позиции, кому эта интеграция нужна. Индивиду – да. Мне как молодому специалисту хорошо было бы ездить работать за границу. Но не являются ли сегодня разговоры об интеграции политической демагогией, учитывая, к примеру, тот факт, что проблема открытого безвизового пространства оказалась куда более сложной, чем ожидалось. Принять можно любое решение и... не дать визу на въезд. А может, с этого и нужно начинать, как это сделали сейчас ФРГ и Россия, когда преподаватели и студенты могут посещать обе страны в безвизовом варианте. Но тогда при чем здесь болонский процесс?

Думать, что при политической нестабильности в Россию «хлынут» иностранные студенты, наивно. Мне кажется, напротив, начнутся процессы сокращения приезжающих.

Россия нуждается в ином. Нам необходимы новые научно-технологические прорывы, чтобы конкурировать. Значит, в рамках приоритетных научных направлений необходима достаточно жесткая политика, в том числе и при подготовке специалистов. Нам нужны меры, которые, конечно же, сохраняя свободу выбора будущей профессии, будут стимулировать вместе с тем предпочтения, в которых заинтересовано государство. Иначе вскоре мы проснемся в стране экономистов и юристов.

В западноевропейском сообществе существует критическое отношение к Болонской конвенции, но машина, к сожалению запущена. Остается надежда, что возобладает здравый смысл...

Источник: Вестник высшей школы. – 2006, №6. – С.3-8.

«РОЛЕВОЕ ОБСУЖДЕНИЕ»

УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ «АМЕРИКАНЦЫ ГЛАЗАМИ РУССКИХ»

*Данное занятие разработано коллективом экспертов технологии,
описано В.В. Мариико*

Часто при проведении занятий по технологии в рамках проблемно-тематического семинара в воздухе повисали вопросы: Зачем нам технология, которую придумали американцы? А, может быть, это для нас плохо? Ведь мы такие разные. Ведь они никогда не поймут нас, а мы никогда не сможем понять их.

Так нам в голову пришла идея провести занятие, которое способствовало бы погружению, как сейчас нередко выражаются, в межкультурное пространство. В надежде, что это даст возможность посмотреть друг на друга иными глазами, выделить общее и особенное и попытаться понять, что быть другими не означает «быть не нужным», «не правильным», «вредным». Это может означать и «быть интересным», «необходимым», «полезным», что быть другим - не так уж и плохо. Согласно общей концепции занятия, мы решили дать возможность познакомиться с представлениями друг друга, журналистов и культурологов об американцах дабы, в конечном счете, прояснить для себя, на чем основаны наши собственные представления и как это соотносится с представлениями других. Поскольку работать предстояло с текстом, составленным на основе путевых заметок журналиста И. Альтиуллера и культурологических эссе В. Зорина и Ю. Каграманова, изначально (на стадии вызова) мы решили заострить внимание слушателей на том, что наше восприятие всегда зависит от чего-то. И попробовали вместе разобраться, что может серьезно повлиять на наше восприятие. Поэтому, собравшись вечером у телевизора, мы просмотрели несколько заранее подготовленных отрывков из разных кинолент («Формула любви», «Асса», «Особенности национальной охоты», «Покровские ворота»). После недолгих обсуждений, мы пришли к выводу, что все эти отрывки дают нам понять об одном и том же: о непонимании между героями, только непонимание в каждом из них, в зависимости от ситуации, затрагивает разные уровни: в «Формуле любви» – культурный, в «Ассе» – возрастной, в «Особенностях национальной охоты» – языковой, в «Покровских воротах» – социальный. Понять это оказалось не так сложно, как осознать, что же нам необходимо для того, чтобы хоть немножко приблизиться в понимании друг к другу. Этим вечером мы потратили еще около получаса, набрасывая список необходимых для этого качеств. После чего все разошлись, получив на сон грядущий задание: прочитать и проработать выданный каждому текст. Что значит проработать? Это значит, не просто прочитать и оставить на журнальном сто-

лике, а прочитав вдумчиво, расставляя значки (+, -, ?), и по прочтению заполнить три таблички, где в первую графу вносится цитата или словосочетание, а во вторую – пояснение, почему именно с этим согласен или не согласен, какое значение имеет для тебя ответ на заданный вопрос (желательно не менее трех положений в каждую):

Согласен (+)	Комментарии

Не согласен (-)	Комментарии

Вопрос (?)	Комментарии

Назавтра с самого раннего утра педагоги потянулись в аудиторию для того, чтобы обменяться впечатлениями о прочитанном и поделиться своими наработками по тексту. Вопросов у всех накопилось очень много, некоторыми впечатлениями хотелось поделиться со всеми, поэтому было дано время для работы в группах и только самые важные вопросы и самые яркие впечатления затем были вынесены на доску.

Согласие было высказано по следующим моментам, отраженным в тексте:

американцы действительно очень законопослушные люди; они чрезвычайно уверены в себе (этаким американский снобизм); смысл их жизни в семье и в работе (нет работы – куча проблем, с собой везде и всегда фото семьи); между нами существует невидимый, но очень существенный барьер (разная система ценностей, разная логика поступков, совсем другая система мышления и т.д.); у них существует традиция «сохранять улыбку», что бы ни происходило, и это очень хорошо – зачем перекладывать свои проблемы на чужие плечи; американцы гораздо прагматичнее, чем мы; наука имеет прикладной характер; иммиграционные процессы очень сильно повлияли на культуру, образование и другие области жизни Америки; культура в США – массовая, а не элитная; терпимость и интерес к другим культурам поглощается усредненными представлениями обо всем; для них характерна бойкость до развязности и гуманистический взгляд на человека в целом.

В то же время были высказаны и серьезные **несогласия** по некоторым положениям текста: вряд ли американцы обладают излишним доверием к людям; не только американцы используют притяжательные местоимения «я» и «мое», но и другие народы; вряд ли система их образования находится в катастрофическом состоянии, «университет – могила», а академический мир - чужеродное тело, которое вызывает отвержение (и в США получить образование в университете довольно престижно); тезис об усредненности в подходе ко всему и растворении всех культур в культуре американской вызывает большое сомнение, а то что они не расположены к духовному росту, вообще вызывает протест так

же как и выражение «каждый за себя и против всех» (но они же глубоко верующая нация, отличающаяся высоким гуманизмом в отношении к человеку); разве они могут быть недовольны своей системой образования (ведь их наука так высокопрофессиональна в отдельных предметных областях); Многие пришли к выводу, что сама форма подачи материала отбивает интерес к чтению, поскольку текст весьма идеологизирован (благодаря Зорину), негативен и отражает какой-то огульный подход к нации в целом (американцы слишком уверены в себе, американцы развязны и многие другие примеры поведения).

Поскольку при обсуждении в группах мнения многих не совпадали, то вопросы, составленные слушателями, отражали скорее стремление каждого разобраться адекватности своих представлений. Вопросов накопилось ни много, ни мало – 17, и в основном они касались: толкования некоторых утверждений текста; уточнений, каковы они американцы, при более близком общении (на работе и дома); проблем связанных с уровнем образования в США и их отношения к государству, религии и школе; проблем уровня жизни, отношения к другим культурам и к нам, русским, в частности. После того как они все были озвучены и записаны на большом листе бумаги, наши «американисты» – Глеб Фирсов и Анна Гладкова (они некоторое время жили в Америке) - распределив их между собой, попытались дать на них более или менее исчерпывающий ответ.

После того как, ответы на все вопросы в той или иной мере были получены, слушателям было предложено расписаться на 1-ый, 2-ой, 3-й и объединиться в три группы соответственно расчету. Каждая группа, согласно проведенной жеребьевке, получила свою собственную *роль*: 1) американцы глазами американцев (А-А); 2) американцы глазами русских (А-Р); 3) американцы глазами экспертов (теоретиков) (А-Э).

Затем в течение 10 минут каждая группа готовила кейс утверждений в соответствии с выпавшей ей ролью. После чего проводилось «ролевое обсуждение» в три круга (мы называем такую работу групповой «Круглый стол»).

1 круг: первыми выступают А-А, предьявляя тезис согласно своей роли; вторыми выступают А-Р, высказывая свое мнение по поводу тезиса А-А, согласно своей роли; третьими выступают А-Э, исполняя роль арбитра (примиряя точки зрения и оценивая высказывания двух других групп).

2 круг: первыми выступают А-Р, предьявляя тезис согласно своей роли; вторыми А-А, высказывая свое мнение по поводу этого тезиса; третьими А-Э, исполняя роль арбитра.

3 круг: первыми выступают А-Э, предьявляя тезис согласно своей роли; вторыми А-Р, высказывая свое мнение по поводу этого тезиса; третьими А-А, также высказывая

свое мнение по поводу этого тезиса; и завершают работу снова группа О-Э, подводя итог и обобщая сказанное.

Ниже приводится краткое описание результатов проведенной на занятии «дискуссии».

1 круг.

А-А: Мы создали самую лучшую демократическую Конституцию и научились по ней жить.

А-Р: Что касается американской демократии, то лучше всего о ней высказались сами американцы. Так Лансберг в своем труде «Богачи и сверхбогачи» (40-е годы) высказывал мысль о том, что американская демократия существует для политика, а для рядового гражданина – весьма сомнительно. Деньги правят миром. Он же в труде «Общество изобилия» (50-е годы) писал о том, что экономическая и политическая жизнь Америки ведет к формированию демократического общества, но в совсем недавнем труде «Деньги» говорит о своем заблуждении насчет демократизации общества: капитализм – тупик. К тому же Джорж Сорос в июне 1999 года высказал такое мнение («Крах мирового капитализма»): американская демократия очень сомнительна, всем правят деньги.

А-Э: Тезис А-А очень хорош сам по себе. Конституция Америки действительно ценна и естественно имеет право на существование, что доказано всем историческим развитием страны.

Что касается тезиса А-Р: затронуты слишком многие понятия, к тому же группа, ссылаясь на американские авторитеты, так и не высказала своей точки зрения по этому вопросу.

2 круг.

А-Р: Американцы, широко улыбаясь, растоптали чужие культуры, закупив все на доллары.

А-А: 1) улыбка – это норма нашей жизни;

2) не продавайтесь;

3) мы взяли из разных культур все положительное, создали новое, которым делимся с другими (с удовольствием и без напряжения).

А-Э: В точке зрения А-А проглядывает некоторый американский шовинизм: «я - американец, я всегда прав». В точке зрения А-Р – явная, вряд ли допустимая в данном случае, агрессия, к тому же мало подкрепленная знаниями.

3 круг.

А-Э: «Знание-сила» - это, на наш взгляд позиция, как американцев, так и русских. Отличие лишь в том, что американцы не приемлют академическую науку, в отличие от русских.

А-Р: Наше общество долгое время было политизировано, так же как и процесс получения знаний. Он был очень высок теоретически. В настоящее время на-

блюдается переход к прикладному характеру. И в этом проявляется сходство с американцами. Однако мы «долго запрягаем, но быстро ездим».

А-А: Наше общество изначально прагматично. Любая наука получит финансирование, если докажет свою состоятельность. Однако системой грантов может быть поддержан любой уровень теоретизации.

А-Э: Резюме: «Знание – сила». Понимается у русских и американцев по-разному. Для русских знание – цель, а для американцев – средство.

*После долгих обсуждений о том, что русские думают об американцах и на чем основаны данные представления, было предложено написать небольшую письменную работу, используя прием **РАФТ**, на тему «Русские глазами американцев». Каждый слушатель индивидуально сочинял в течение 10 минут в полной тишине, а затем все желающие смогли познакомить со своими работами всю аудиторию. Надо сказать, что желающих оказалось на удивление много.*

По завершению занятия, как водится, проходило обсуждение работы по следующим положениям:

- 1) *Каковы Ваши ощущения и впечатления от текста и работы в целом?*
- 2) *Чем полезно данное занятие Вам, как учителю и гражданину (личности)?*
- 3) *Какие методические приемы Вы можете выделить в этом занятии, их уместность, чистоту исполнения и практическую значимость?*
- 4) *Какова роль текста в работе подобного рода?*

Слушатели отметили, что работать было очень интересно, хотя первоначально никакой мотивации не было. На удивление просто оказалось занимать позицию другого народа. А в целом занятие помогло посмотреть на русских и американцев с разных позиций. Кстати позиция «А-Э» оказалась самой сложной, так как постоянно не хватало фактов и знаний о предмете разговора. Может быть, поэтому в письменных работах все-таки проявился «образ врага». В этом плане не бесполезно было бы узнать, так ли плохо о нас думают американцы, как о том писали мы, русские. Стало с еще большей ясностью понятно, что те из нас, кто не общался никогда с представителями другого народа (США), имеют о нем явно предвзятое представление, обусловленное СМИ. Обсуждение самой проблемы для некоторых оказалось не совсем этичным, так как они чувствовали свою некомпетентность, а поэтому и постоянное чувство неловкости. В воздухе все-таки витало чувство «обиды за державу»...

Занятие показалось весьма полезным и с точки зрения того, что дало возможность обсудить проблемы, о которых в повседневной жизни мы никогда и не успеваем задумываться. Для преподавателя английского языка такое занятие было явно профессионально полезно, а для других предметников явилось примером возможной комплектации приемов в рамках технологии (красивость совмещения изученных приемов и высокая грамотность подведения к обсуждению – разогрев аудитории). Стадия вызова (видеоряд) способствовала более мягкому, безоценочному, по возможности, прочтению текста, хотя и сама по себе могла стать совершенной отдельным занятием. Отношение же к самому тексту было очень неоднозначным: от «именно такой и нужен», до «слишком негативен и тем вредит общему настрою». В одном сошлись все, что возможно именно такой текст (со всей его неоднозначностью) и заставляет работать на протяжении всего занятия, возбуждая желание прочитать о том, что же о нас думают и пишут сами американцы.

В завершение слушатели обратили внимание на следующий факт: группа, которая занимала позицию «американцы глазами американцев», была доброжелательна, открыта и очень позитивна. И хотя именно группа «американцы глазами русских» демонстрировала некоторые юмористические позиции в отличие от другой, более серьезной в исполнении своей роли, она была агрессивна и даже завистлива в какой-то мере. Все слушатели некоторое время размышляли, почему это произошло? В конце концов, пришли к выводу: нация поступает свободно и достойно только в том случае, если действительно ощущает себя свободной и достойной. Когда у нации накапливается определенное количество проблем, она всегда пытается скинуть их на других – идет активный поиск «врага». Мы чувствуем себя очень неуверенно, ведь агрессия – первый признак неуверенности. И все это в полной мере отразилось на нашем поведении в ходе занятия.

ЗАНЯТИЕ 4

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Разминка.

Тренер просит участников построиться по алфавиту / месяцу и дню рождения и т.п. В конце разминки происходит деление на малые группы.

2. Формирование групп

Для проведения занятия необходимо сформировать рабочие (или домашние) группы. Количество участников в группе определяется количеством рассматриваемых технологий (обычно 5).

3. Объявляется тема занятия: «Обзор современных компетентностно-ориентированных педагогических технологий».

4. Тренер называет стратегию, с использованием которой будет проводиться данное занятие. Сегодня мы будем работать, используя одну из активных форм обучения - стратегию **ЗИГЗАГ**⁸. Это - стратегия обучения «сообща» в малых группах сменного состава.

Стадия «Вызов»

4. Возвращение к первому дню. В первый день нашей совместной работы мы работали с ФГОС ВПО третьего поколения.

5. Обсуждая вопросы тренера, собираем первичные представления слушателей на доске, разделив ее на две колонки:

Педагогические технологии	Компетенции

Начинаем с графы «Компетенции».

6. Результаты обучения в новых ФГОС сформулированы в виде компетенций. Какие из выделенных Вами из стандартов компетенций Вы считаете ключевыми? Обсуждаем в группах. Заносим в таблицу на доске.

7. Переходим к сбору первичных представлений о педагогических технологиях. Вспомните, какие современные педагогические технологии упоминаются в стандартах? Записываем на доске.

⁸ Темпл Ч., Стил Дж., Мереди К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО». – 1997. – С.26-29.

8. Как вы считаете, на развитие и отслеживание, каких компетенций «работают» эти технологии? Обсуждаем в группах. Заносим в таблицу на доске.
9. Какие еще инновационные или развивающие педагогические технологии Вам известны? Обсуждаем в группах. Пополняем список на доске.
10. Какие педагогические технологии Вы уже используете в своей деятельности? Поделитесь с аудиторией.
11. Раздаем тексты. Сегодня мы попробуем более детально познакомиться с несколькими современными компетентностно-ориентированными педагогическими технологиями. Работать с текстами мы будем также в формате одной из развивающих технологий. Стратегия, которая поможет нам обустроить занятие, называется «Зигзаг-1». Каждый участник Вашей домашней группы получит свой текст.
12. Знакомим группы с порядком дальнейшей работы. Прежде чем начать работу с текстом нам необходимо проделать несколько шагов.
 - а. Каждая домашняя группа получила пять разных текстов. Посмотрите, с какой технологией именно Вам предстоит работать.
 - б. Сейчас, взяв свой текст, Вы покинете свою домашнюю группу и перейдете в группу экспертов. У нас будет пять экспертных групп – по количеству технологий, которые нам нужно изучить.
 - в. Группы экспертов рассаживаются в порядке, указанном на доске.

Стадия «Осмысление»

13. Знакомим группы экспертов с порядком работы с текстом.
 - а. Теперь у всех членов Вашей экспертной одинаковые тексты. В Вашей домашней группе, куда Вам предстоит вернуться, Вы будете единственным специалистом по своей технологии. Кроме того, нам важно, чтобы все домашние группы получили наиболее четкую и понятную информацию.
 - б. Сейчас каждый самостоятельно в своей экспертной группе внимательно прочитает текст (*про себя*), делая любые пометки, которые помогут разобраться в новой информации.
14. Чтение текста (индивидуально).

Стадия «Размышление»

15. Знакомим экспертов с новым заданием. Следующий шаг эксперты будут делать вместе с остальными членами группы.

- а. Вам нужно будет договориться, какую именно информацию из текста Вы расскажете в своей домашней группе.
 - б. Вам нужно решить, какой графический организатор или другой прием структурирования текста / презентационную схему вы будете использовать.
 - в. Вам нужно сформулировать вопрос на понимание для своей домашней группы.
16. Составление «конспекта» сообщения и вопроса на понимание (в экспертной группе). Эксперты договариваются, как будут обучать остальных членов своей домашней группы.
17. Возвращение в домашнюю группу.
18. Члены домашней группы договариваются о регламенте презентации. Каждый эксперт знакомит других членов домашней группы со своей темой, пользуясь презентационной схемой, подготовленной в экспертной группе. К концу он должен удостовериться, что все поняли новый материал. Слушатели могут задать уточняющие вопросы для прояснения сложных моментов. Последовательно происходит обмен информацией всех участников домашней группы. Таким образом, в каждой домашней группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление обо всех пяти технологиях.
19. Составление сравнительной таблицы:
 - а. Члены домашней группы обсуждают, каким образом они будут фиксировать в таблице. На какие компетенции работает конкретная педагогическая технология.
 - б. Группа сообща составляет таблицу.
20. Каждая группа представляет свою таблицу у доски.
21. Группы возвращаются к стадии вызова и корректируют общую таблицу, составленную в начале занятия.
22. Фронтально обсуждаются вопросы:
 - а. границы применимости рассмотренных педагогических технологий.
 - б. отличие педагогических технологий и традиционных методов обучения.
23. Отводится время на работу с портфолио по итогам дня.

РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ

Приложение 1

КОММЕНТАРИЙ К ИСПОЛЬЗОВАННОЙ СТРАТЕГИИ ЗИГЗАГ-1

Зигзаг - это стратегия обучения «сообща» в малых группах сменного состава, разработанная Эллиотом Аронсоном. В педагогической литературе и практике больше знакома под названием «Пила» (Jigsaw). Адаптация для высшей школы сделана С.И. Заир-Беком.

Целью стратегии является изучение и систематизация большого по объему материала. Для этого предстоит сначала разбить текст или тему на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов малых групп. Например, если текст разбит на 5 смысловых отрывков, то в группах (назовем их условно рабочими или /домашними) - 5 человек.

Роль преподавателя при работе групп – консультирование и поддержка.

Стадия вызова осуществляется при помощи любых приемов, решающих задачи этой стадии. В данной стратегии может и не быть фазы вызова как таковой, так как само задание - организация работы с текстом большого объема - само по себе служит вызовом.

На стадии осмысления происходит формирования новых знаний в процессе чтения и систематизация материала в письменной форме индивидуально и в группах. Диалог используется как средство формирования более устойчивых знаний, а также как средство взаимообучения и решения проблем. Итогом такого занятия может стать исследовательское или творческое задание по изученной теме.

Совмещение этапов реализации смысла и рефлексии в данной стратегии приближает процесса обучения к реальному самообразованию, формирует навыки индивидуальной и групповой ответственности.

Работа в группах сменного состава требует высокого уровня взаимодействия, поэтому должна вводиться постепенно, когда у обучаемых хорошо сформированы умения работать в группах постоянного состава.

Приложение 2

ВАРИАНТЫ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ГРУППАХ

Текст 1

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В 20-е и начале 30-х годов в российских школах широко использовался метод проектов для реализации выдвигаемых задач - развития ученика. Однако этот метод не давал возможности учащимся овладевать системой знаний в области конкретных учебных курсов, поэтому был изъят из школы и вместе с этим резко снизилось внимание к основной философской идее образования того времени - направленность его на ребенка.

В настоящее время эта идея вновь стала определяющей в деятельности российских учебных заведений, что объясняет интерес педагогов-практиков к технологии проектного обучения.

В чем же суть проектного обучения?

Чаще всего можно услышать не о проектном обучении, а о проектном методе. Этот метод более четко оформился в США к 1919 году. В России он получил широкое распространение после издания брошюры В.Х. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1925 г.).

В основе этой системы лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и др. американских ученых. Главные их идеи состоят в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая им выбрана свободно самим; деятельность строится не в русле учебного предмета; опора на сиюминутные увлечения детей; истинное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения и др.

Исходный лозунг основателей системы проектного обучения – «Все из жизни, все для жизни». Поэтому проектный метод предполагал изначально использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания. Карл Фрейд в своей книге «Проектный метод» (изд-во «Бельц», Германия, 1997) ряд этим понятием подразумевает путь, по которому идут обучающие и обучаемые, разрабатывая проект. Он выделяет 17 отличительных черт проектного метода, например, такие как: участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни; участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения; участники проекта развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех; участники проекта организуют себя на дело; участники проекта информируют друг друга о ходе работы; участники проекта вступают в дискуссии и т.д.

Все это говорит о том, что автор под проектным методом имеет в виду систему действий педагога и учащихся по разработке проекта. Нам представляется это несколько расширенным толкованием метода, так как многое выходит на технологию проектного обучения. Думается, что в современных условиях можно говорить уже о создании основ проектного обучения. Мы разделяем позицию Н.Г. Черниловой, которая рассматривает проектное обучение как развивающее, базирующееся "на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний (Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников. - Саратов, 1997). Это определение относится автором к проектному обучению как типу развивающего обучения.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

1. в центре внимания - обучаемый, содействие развитию его творческих способностей;
2. образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучаемого, что повышает его мотивацию в учении;
3. индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого обучаемого на свой уровень развития;
4. комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучаемого;
5. глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Системы действий учителя и учащихся

С целью выделения систем действий учителя и учащихся предварительно важно определить этапы разработки проекта. К настоящему моменту сложились следующие стадии разработки проекта: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация, рефлексия.

Взаимодействие учителя и учащихся в образовательном процессе

<i>Стадии</i>	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность учащихся</i>
1. Разработка проектного задания		
1.1. Выбор темы проекта	Учитель отбирает возможные темы и предлагает их учащимся.	Учащиеся обсуждают и принимают общее решение по теме.
	Учитель предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта.	Группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения
	Учитель участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися	Учащиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения.
1.2. Выделение подтем в тем проекта	Учитель предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора	Каждый ученик выбирает себе подтему или предлагает новую.
	Учитель принимает участие в обсуждении с учащимися подтем проекта	Учащиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый ученик выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль).
1.3. Формирование творческих групп	Учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Учащиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Если проект объемный, то учитель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Отдельные учащиеся старших и средних классов принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа вырабатываются могут в командах с последующим обсуждением классом.
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Учитель принимает участие в обсуждении	Учащиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеofilm, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
2. Разработка проекта	Учитель консультирует, координирует работу учащихся	Учащиеся осуществляют поисковую деятельность

	ся, стимулирует их деятельность.	
3. Оформление результатов	Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами.
4. Презентация	Учитель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.).	Доклаживают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексии процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Возможные темы учебных проектов разнообразны как и их объемы. Можно выделить по времени три вида учебных проектов: краткосрочные (2-6 часов); среднесрочные (12-15 часов); долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа и т.д.

Критериями оценки является достижение и цели проекта, и достижение надпредметных целей (что представляется более важным), которые обеспечивают проектное обучение.

Результат. Если цели проекта достигнуты, то мы можем рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей обучаемого и его самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

Ограничения в использовании технологии:

- низкая мотивация учителей к использованию данной технологии;
- низкая мотивация обучаемых к участию в проекте;
- недостаточный уровень сформированности у ряда обучаемых умений исследовательской деятельности;
- нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru>

Текст 2

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Опыт организации проблемного, поискового обучения накапливался в мировой педагогике на протяжении многих десятилетий. В начале 60-х гг. группа ученых под руководством известного американского психолога А. Осборна провела анализ обширного исследовательского материала и сформулировала обобщенные черты подхода к обучению на основе решения проблем.

Приведем эту характеристику в виде **последовательности обобщенных шагов** по организации поискового учебного процесса:

- 1) постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
- 2) поиск фактов для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения;
- 3) поиск идей одновременно с активизацией сферы бессознательного и подсознания; оценка идей откладывается до тех пор, пока они не высказаны и не сформулированы учащимися;
- 4) поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения, разработки выбираются лучшие из них;
- 5) поиск признания найденного решения окружающими.

Цель технологии проблемного обучения:

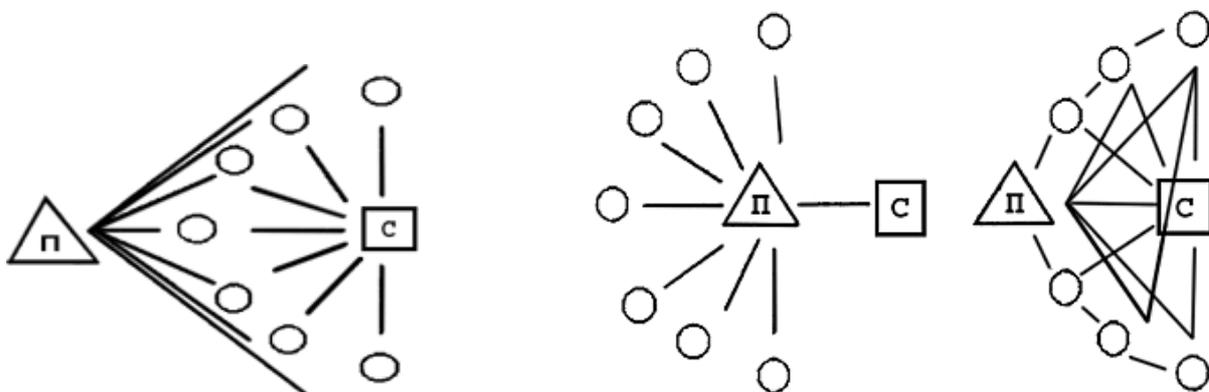
содействовать: развитию у учащихся критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, возможности творчески осваивать новый опыт; поиску и определению обучаемыми собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Обратим внимание на заключительный (пятый) шаг, который означает принципиальную необходимость организации социально-психологической стороны учебного процесса, поскольку способом создать обстановку «признания окружающими» является специальная организация коммуникативно-диалоговой деятельности.

Исходные идеи:

1. Развитие авторской позиции обучаемого в образовательном процессе.
2. Безоценочный характер реакции на высказывания обучаемых в ходе проблемного обучения.
3. Целостная включенность обучаемого в образовательный процесс, связанная и с рациональным познанием, и с интуитивной, часто неосознаваемой эмоциональ-

но-личностной сферой. При этом речь идет не просто о подключении эмпирических наблюдений, запаса жизненных впечатлений обучаемых в качестве вспомогательного материала, который используется преподавателем как иллюстративное дополнение. Опыт обучаемого служит важнейшим источником учебного познания. Педагог (равно как и весь комплекс используемых им дидактических средств) выполняет не роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, но роль помощника в работе обучаемого. В идеале педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся; их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с учителем строится как учебно-познавательное, в котором учитель выступает как один из источников информации. Схематически такой подход к обучению в противовес традиционному можно изобразить следующим образом.

На схеме показано изменение взаимодействия педагога (П), обучаемых и содержания образования (С) при переходе от традиционного обучения к инновационному.



Действия учителя и учащихся

Проблемная организация образовательного процесса может быть осуществлена с меньшим или большим ролевым участием обучаемых в проведении этого процесса. В соответствии с этим возможны варианты организации образовательного процесса.

Под ролевым участием обучаемых в образовательном процессе Л. М. Фридман, В. И. Маху предлагают понимать самостоятельное выполнение ими тех функций, которые при обычной организации образовательного процесса выполняются самими учителями: планирование самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, изложение нового учебного материала, контроль, учет и коррекция учебной работы каждого обучаемого, подготовка и использование технических средств обучения, проведение опытов,

экспериментов и т.д. Ролевое участие обучаемых означает, что часть всех этих ролей вместо учителя выполняют сами обучаемые под ненавязчивым руководством учителя.

Л.М.Фридман и В.И.Маху предлагают **два варианта** проблемной организации образовательного процесса.

1 вариант

Первый вариант проблемной организации образовательного процесса основан на использовании следующего фундаментального положения психологии: источником и внутренним содержанием развития обучаемого является возникновение в процессе его жизнедеятельности внутренних противоречий между противоположными тенденциями в этом развитии. Поэтому образовательный процесс следует организовывать и проводить так, чтобы учащиеся всегда испытывали необходимость в преодолении посильных трудностей, чтобы у них возникала постоянная потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками.

Л. М. Фридман, Б. И. Маху предлагают обеспечить проблемную организацию образовательного процесса следующим образом:

1. При первичном ознакомлении с новым учебным материалом следует: а) создать проблемную ситуацию; б) включить учащихся в проблемную ситуацию и сформировать учебную цель; в) решить проблему; г) проанализировать, обобщить и оценить работу по решению проблемы и осуществлению учебной цели;
2. На этапе овладения новым учебным материалом (повторение, закрепление, тренировка) надо: а) создать учебную проблемную ситуацию и поставить учебную задачу; б) осуществить данную задачу; в) проконтролировать и оценить результаты учебной работы каждого обучаемого.
3. При анализе и обобщении изученного материала (темы или раздела учебной программы) проблемная организация осуществляется аналогично первому этапу.
4. При контроле и оценке результатов учебной работы учащихся необходимо: а) проверить умения обучаемого самостоятельно выявить связи и отношения между изученными понятиями, сделать самостоятельные выводы; б) проверить умения перенести изученные закономерности на новые области, явления; в) проверить умения решать задачи, содержащие какие-то новые элементы; г) привлекать самих учащихся к контролю и оценке (самоконтроль, самооценка, взаимопроверка).

При данной организации образовательного процесса осуществляется сотрудничество учителя с учащимися. Проблемное обучение по первому варианту требует от учителя большого умения и труда. Ведь почти все учебные занятия проводятся в этом случае в форме фронтальных занятий, требующих большой и непрерывной активности самого учителя, умения владеть вниманием аудитории, ставить перед учащимися систему проблемных, исследовательских, познавательных и учебных задач, притом так, чтобы вызвать у обучаемых глубокую заинтересованность в содержании этих задач, стремление и желание активно участвовать в процессе разрешения этих задач.

Существенным недостатком этого варианта проблемной организации образовательного процесса является то, что деятельность учащихся целиком зависит от учителя.

2 вариант

Психологические исследования показывают, что для полноценного обучения необходимо сотрудничество (кооперация) учащихся между собой, без прямого вмешательства учителей. Отсюда следует, что в образовательном процессе надо использовать не только индивидуальные и фронтальные формы учебных занятий, но и различные коллективные. Необходимость сочетания индивидуальных и коллективных форм организации учебной работы учащихся диктуется тем, что восприятие учебной информации может происходить и при фронтальных занятиях, а вот усвоение знаний, овладение учащимися учебными умениями и навыками происходит лишь в собственной деятельности обучаемого.

Чтобы осуществить такое органическое сочетание и в то же время сделать так, чтобы весь учебный процесс воспринимался обучаемыми как коллективное творчество, Л.М. Фридман и В.И.Маху предлагают строить образовательный процесс с учетом следующих правил:

- 1) каждый обучаемый должен иметь право и фактически участвовать в постановке частных целей учебной работы, в планировании этой работы или принимать участие в их обсуждении, если цели и планы задаются извне;
- 2) каждый обучаемый должен участвовать в контроле, оценке и учете учебной работы учащихся и всей совместно выполненной деятельности;
- 3) учебная работа обучаемого должна быть адресована в первую очередь не учителю, а всему у коллективу обучаемых;
- 4) обучаемый должен нести ответственность, отчитываться и оцениваться за свою учебную работу и поведение перед коллективом, членом которого (с особыми правами) должен быть и учитель. Согласно второму варианту проблемной организации образовательного процесса надо изменить саму роль учителя. Л.С.

Выготский видит учителя как организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера ее взаимодействия с каждым учеником.

Для проблемной организации образовательного процесса по второму варианту необходимо провести следующую подготовительную работу: во-первых, в каждой теме должен быть выделен учебный минимум - знания, умения и навыки, которыми должен овладеть каждый учащийся в обязательном порядке. Кроме того, способ контроля усвоения должен быть таким, что им мог бы воспользоваться сам обучаемый (т.е. осуществить самоконтроль и самооценку). Усвоение учебного материала, не вошедшего в учебный минимум, контролируется лишь с целью его лучшего усвоения, но не оценивается. Во-вторых, в коллективе обучаемых должно быть сформировано ученическое самоуправление (в различных его вариантах).

Сам образовательный процесс состоит из трех этапов: вводно-мотивационного, операционно-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Основная цель **вводно-мотивационного этапа** - вызвать у учащихся познавательный интерес к предстоящей работе по изучению новой темы, создать у них ясное общее представление о целях и содержании этой работы. Основным средством для этого является постановка исходной проблемной задачи, разъяснение значения решения этой проблемной задачи. На проведение вводно-мотивационного этапа достаточно отвести один урок. Но если тема сложная и учащиеся еще не очень привыкли к такой системе организации образовательного процесса, то не следует жалеть времени, а отвести на этот этап несколько учебных занятий.

На **операционно-познавательном этапе** учащиеся изучают учебный материал, усваивают знания, овладевают умениями и навыками, различными действиями. Изучение учебного материала производится путем развертывания исходной проблемной задачи в систему более частных проблемных, исследовательских и учебных задач. Постановка их перед учащимися и решение осуществляется на фронтальных, индивидуальных и коллективных занятиях.

При организации образовательного процесса по второму варианту все учебные занятия пронизаны коллективной учебной деятельностью учащихся, широким участием самих обучаемых в организации и проведении занятий. Этого можно достичь тем, что все учащиеся в первую очередь отчитываются за свою работу перед своей бригадой и несут перед ней ответственность за результаты своей работы. При этом обучаемые должны точно знать, какую учебную или проблемную задачу они должны решить, каких результатов добиться.

Заключительный, *рефлексивно-оценочный этап* изучения учебной темы имеет следующие цели:

- 1) обобщение изученного учебного материала,
- 2) итоговый контроль и оценка выполнения всей программы изучения учебного минимума.

Для реализации второй цели учитель вместе с обучаемыми устанавливает, кто из учащихся полностью выполнил или перевыполнил программу изучения учебной темы, у кого имеются какие-то пробелы и какие именно. Эффективно для дальнейшей мотивации учения обучаемых выявить причины, способствовавшие достижению учебных целей и препятствовавшие этому; выявить средства учебной работы, с помощью которых получены те или иные результаты.

Ограничения

1. Необходимо больше времени на изучение учебного материала в сравнении с традиционным обучением.
2. Возможна слабая отработка практических умений и навыков учащихся.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru>)

Текст 3

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ

В традиционной отечественной категориальной дидактике дискуссия рассматривалась как одна из возможных форм обучения, но специально не разрабатывалась как педагогический инструментарий учителя. Несмотря на глубокий психологический анализ возможностей диалогового взаимодействия в обучении, в российской педагогике дискуссия как способ построения образовательного процесса, способ работы учителя разработана пока недостаточно.

В отечественной литературе наиболее полно основы образовательного процесса в форме дискуссии изложены М. В. Клариним. Ниже приводится интерпретация этих идей в формализованном виде.

Цель технологии проведения учебных дискуссий: развитие критического мышления обучающихся, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры.

Исходные теоретические положения

К характерным чертам учебной дискуссии М.В.Кларин относит следующие:

1. Учебная дискуссия диалогична по самой своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.
2. Дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.
3. Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии.
4. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников — то есть обращении обучающихся друг к другу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.
5. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.
6. На первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. Впоследствии в центре

внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

7. Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Действия преподавателя и учащихся

К задачам, которые решаются в ходе дискуссии М. В. Кларин относит:

- задачи конкретно – содержательного плана;
К сфере задач этого рода относятся: осознание учащимися противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т.д.
- задачи организации взаимодействия в группе, подгруппах.
К сфере задач этого рода относятся: распределение ролей в подгруппах-командах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важными являются **результаты**, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

В мировом педагогическом опыте получили распространение **ряд приемов** организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

«Круглый стол» - беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью класса);

«Заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть обучаемых, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всему учебному коллективу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в долгую речь.

«Форум» - обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией».

«Симпозиум» - более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории».

«Дебаты» - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), - и опровержений.

«Судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Мы привели наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия». Несколько особняком среди них стоит так называемая **«техника аквариума»**.

Такое название получил особый вариант организации коллективного взаимодействия, который выделяется среди форм учебной дискуссии. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Процедурно «техника аквариума» выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы, ее представление учебному коллективу исходит от учителя.
2. Учитель делит группу обучаемых на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Учитель либо участники каждой из подгрупп выбирают представителя, который будет представлять позицию группы всему классу.
4. Подгруппам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.

5. Учитель просит представителей подгрупп собраться в центре аудитории, чтобы высказать и отстоять позицию своей подгруппы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам подгрупп разрешается передавать указания своим представителям записками.
6. Учитель может разрешить представителям, равно как и подгруппам, взять таймаут для консультаций.
7. “Аквариумное” обсуждение проблемы между представителями подгрупп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.
8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем учебным коллективом.

Особенности

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего подгруппа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всей группы обучаемых находятся всего пять-шесть говорящих, это сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки группы обучаемых заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников – представителей подгрупп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность обучаемых в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Ограничения:

1. Большие временные затраты на подготовку и проведение учебной дискуссии.
2. Недостаточный уровень сформированности у обучаемых умений ведения дискуссии.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsui.edu.ru>

Текст 4

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Деловые игры – педагогическое моделирование различных управленческих и производственных ситуаций с целью обучения отдельных личностей и их групп принятию решений (Д.Г. Левитес).

Исходные идеи

М.В.Кларин выделяет следующие особенности учебных деловых игр:

- в ходе учебной игры учащиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности;
- учебная игра позволяет учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями;
- игры создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную;
- учебные игры обеспечивают учебную среду, незамедлительно реагирующую на действия учащихся.

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

1. *Ориентация.*

Учитель представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. *Подготовка к проведению.*

Учитель излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры. После распределения ролей между участниками проводится пробный “прогон” игры в сокращенном виде.

3. *Проведение игры как таковой.*

Учитель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксируя следствия игровых действий (следит за подсчетом очков, характером принимаемых решений), разъясняет неясности и т.д.

4. *Обсуждение игры.*

Учитель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика “событий” игры и их восприятия участниками, возникших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову, и т.д., побуждает

обучаемых к анализу проведенной игры. Особое внимание при этом нередко уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, установлению связи содержания игры с содержанием учебного курса или курсов. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений.

Действия преподавателя и учащихся. В процессе проведения игры учитель выступает в нескольких «ролях»:

Инструктор. Необходимым для участия в игре является понимание правил, представление о последствиях игровых действий. Однако многолетняя практика показывает, что учителю не стоит стремиться к максимально подробному, полному разъяснению всех деталей игры. Многие правила по-настоящему уясняются участниками лишь по ходу игры - и в этом игра похожа на жизнь. Чрезмерное инструктирование до начала самой игры может запутать учащихся или привести к снижению их интереса. В принципе, инструктирование лучше свести к минимуму. Что же касается обсуждения последствий тех или иных игровых решений, «ходов», то их имеет смысл проводить уже после завершения игрового действия, когда их содержание становится более ясным для участников.

Судья-рефери. Ход игры, безусловно, нуждается в контроле и какой-то степени руководства со стороны учителя. Организационная сторона его деятельности обеспечивает педагогическую результативность игры. Это сказывается, например, на характере распределения ролей, при котором учитель стремится добиться активного включения всех обучаемых в деятельность. Действуя в качестве рефери, учитель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но - в идеале - не вмешивается в него.

Тренер. В некотором смысле учитель выступает и в качестве тренера. Он может даже давать учащимся прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь им полнее использовать возможности игры. Речь идет о подсказках, помогающих детям использовать потенциал игрового действия (например, какие возможности дает то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета и т.д.). В число тренерских действий учителя входит и прямое подбадривание нерешительного участника).

Председатель – ведущий. Данная роль относится к завершающему игру обсуждению. В ходе этого обсуждения учитель избегает “предлагать” обучаемым свои выводы и обобщения, но, скорее, ставит перед учащимися такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Немало творческих идей и

обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить учащихся предложить свои собственные поправки и дополнения к сценарию или правилам игры.

Примерная схема организации и самоорганизации учебной деятельности в деловой игре

1. Ознакомление с имитационной моделью объекта

1.1. Организационно-технологическая структура производства или его подразделения, имитируемая в данной игре:

а) производственные подразделения, вычлененные из реальной организационной структуры для целей игры;

б) содержание деятельности этих подразделений; в) взаимосвязь производственных подразделений.

1.2. Ролевое распределение обязанностей участников игры:

а) обязанности участников, обусловленные содержанием имитируемой деятельности (что конкретно должен делать каждый в соответствии с имеющимся на производстве должностным, распределением обязанностей);

б) характер принятого на производстве взаимодействия: какие конкретно вопросы решаются работником самостоятельно, что требует согласования с другими подразделениями или вышестоящими инстанциями;

в) принципы распределения обязанностей с учетом сформулированных требований (рекомендации преподавателя, сложившееся в группе ролевое распределение, учет прошлого опыта участника, личная инициатива, коллективное решение);

г) характер формального и неформального общения в процессе игры.

1.3. Необходимый инструментарий и другой игровой материал, организация рабочего места.

1.4. Требования к конечному результату деятельности:

а) индивидуальные результаты, включаемые в конечный продукт деятельности;

б) конечные результаты работы коллектива;

в) оформление результатов учебно-игровой деятельности.

2. Самоорганизация индивидуальной и коллективной деятельности.

2.1. Определение целей квазипрофессиональной деятельности:

а) цели игрового коллектива (производственные, организационные, совершенствование способов действий и решения задач);

б) индивидуальные цели и задачи, которые должны быть решены каждым участником и подразделением (профессиональные, организационные, межличностные, развитие и совершенствование качеств специалиста);

в) уточнение характера результатов, которые должны быть получены отдельными участниками, подразделениями, организацией в целом (промежуточные, конечные, их уровень).

2.2. Определение требований к участникам игры:

а) к «специалистам» определенного профиля (к их знаниям, умениям, опыту, готовности решать стандартные и нестандартные задачи, к действиям в непредвиденных ситуациях);

б) к должностным лицам - членам производственного коллектива, деятельность которых воспроизводится в игре (принятие ответственности, которую возлагает на них коллектив, соблюдение производственной дисциплины, установление системы деловых отношений);

в) к членам игрового коллектива (быстрота включения в игровую ситуацию, компетентность, корректность поведения, доброжелательность, сознательное и свободное действие, предполагающее максимально эффективное использование своих возможностей и их совершенствование).

2.3. Выбор системы «оценки – санкции»:

а) разработка критериев оценки действий и поступков «должностных лиц» и способов такой оценки - формализованных и неформализованных;

б) подготовка «платежной матрицы» (если она предусматривается) — системы поощрений и штрафов за успешные решения или нарушения правил принятия решений, регламента игры;

в) предусмотрение возможности выработки оценок и санкций самим коллективом игроков в процессе игры.

Таким образом, в деловой игре как форме обучения обучающийся находится в активной позиции по отношению, как к предметной, так и социальной стороне его квази-профессиональной деятельности (Вербицкий А.А.).

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru>

Текст 5

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Автором технологии проблемно-модульного обучения является М.А. Чошанов. По его мнению, перестройка процесса обучения на проблемно-модульной основе позволяет:

- интегрировать и дифференцировать содержание обучения посредством группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку учебного курса в полном, сокращенном и углубленном вариантах. Полный вариант (без проблемного и углубленного блоков) - для учащихся, усваивающих учебный материал на минимальном (воспроизводящем) уровнях. Сокращенный вариант (блоки инвариантной структуры, проблемный и блок стыковки) - для учащихся, усваивающих материал на программном (конструктивном) уровнях. Углубленный вариант (сокращенный и проблемный блоки) - для обучаемых, овладевающих знаниями на сверпрограммном (усложненном) уровне;
- осуществлять самостоятельный выбор учащимися того или иного варианта курса в зависимости от уровня обученности и индивидуального темпа продвижения по программе;
- акцентировать работу учителя на консультативно-координирующие функции управления индивидуальной учебной деятельностью учащихся.

Цель технологии: развитие критического мышления учащихся, их рефлексивных способностей.

Исходные научные идеи.

Технология проблемно-модульного обучения основана на трех принципах.

Принцип системного квантования ориентирует на «сжатие» учебной информации (обобщение, укрупнение, систематизация).

Принцип модульности предполагает фиксирование учебной информации и учебных действий школьников в виде модулей.

Принцип проблемности - целенаправленное создание учебных ситуаций на поиск ошибок. *Выделяются следующие группы ошибок:* гносеологические (ошибки познавательного характера, совершенные в процессе эволюции знания); методические (ошибки преподавания, связанные с нарушением психологических особенностей восприятия, памяти, мышления в процессе обучения); учебные ошибки (сгруппированы в специальные таблицы по каждому модулю).

Структура проблемного модуля

Проблемный модуль состоит из 12 взаимосвязанных блоков.

Блок «вход» - контрольный. Актуализация опорных знаний и способов действий является своеобразным «пропуском» в проблемный модуль. Как правило, используются тестовые задания.

Исторический блок - краткий экскурс, раскрывающий генезис (происхождение) понятия, теоремы, задачи. Анализ возникающих при их решении затруднений и ошибок. Постановка историко-научных проблем.

Блок актуализации - опорные знания и способы действия, необходимые для усвоения нового материала, представленного в проблемном модуле.

Экспериментальный блок - описание учебного эксперимента, лабораторной работы для вывода формулировок, экспериментальных формул.

Проблемный блок - постановка укрупненной проблемы, на решение которой и направлен проблемный модуль. Возможно объединение проблемного и исторического блоков.

Блок обобщения - первичное системное представление содержания проблемного модуля. Структурно может быть оформлен в виде блок-схемы, опорных конспектов, алгоритмов, символической записи и т.п.

Теоретический (основной) блок содержит основной учебный материал, расположенный в определенном порядке: дидактическая цель; формулировка проблемы (задачи); обоснование гипотезы; решение проблемы; контрольные тестовые задания.

Блок генерализации - отражение решения укрупненной проблемы и конечное обобщение содержания проблемного модуля.

Блок применения - решение историко-научной проблемы, система задач и упражнений.

Блок стыковки - совмещение пройденного материала с содержанием смежных учебных дисциплин.

Блок углубления - учебный материал повышенной сложности для учащихся, проявляющих особый интерес к предмету.

Блок «выход» - контроль результатов обучения по модулю. Учащийся, не выполнивший то или иное требование блока «выход», возвращается к тому учебному элементу проблемного модуля, в котором были допущены ошибки.

Ограничения

1. Большие затраты времени учителем на подготовку содержания модульных программ.
2. Недостаточный уровень готовности обучаемых к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru>)

Текст 6

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Новую технологию обучения, предложенную и разработанную в середине 90-х годов Консорциумом Демократической педагогики, учеными и преподавателями Колледжа Хобарта и Уильяма Смита, Университета Северной Айовы США, можно в определенной степени считать обобщающей или интеграционной. В целом она опирается на личностную ориентацию педагогического процесса, т.е. в ней реализуется личностно-ориентированный подход. С 1996 года технология РКМЧП, распространяясь в рамках образовательного проекта совместно Институтом «Открытое общество», Международной Читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной Педагогики, прошла апробацию в школах Америки, Восточной и Центральной Европы, Средней и Юго-Восточной Азии, Африки и СНГ. В России с 1997 года, сегодня Центры РКМЧП работают в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде и Новосибирске. По итогам реализации проекта в России состоялись национальные (1999, 2000 гг.) и международные конференции (2001, 2005 гг.), по итогам последних были выпущены сборники материалов «Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века» [2001] и «Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы» [2007]. В 2004 году 24 организации из 23 стран мира создали Международный консорциум РКМЧП [<http://ct-net.net>].

Можно выделить следующие ее особенности, как современной педагогической технологии: 1) *возможность обеспечения развития* когнитивных, метакогнитивных, коммуникативных, рефлексивных умений обучающихся; 2) *открытость и конгруэнтность* другим педагогическими подходам и технологиям, ориентированным на решение актуальных образовательных и воспитательных задач; 3) *воспроизводимость и эффективность* в разнообразных условиях (в разных типах учебных заведений, на различных уровнях образования, в различных предметных областях, в различных видах и формах работы); 4) *соответствие* технологического цикла естественной логике познавательной деятельности; 5) *обеспечение развития* не только обучающихся, но и обучающихся.

Ведущими теоретическими идеями, определяющие концептуальную основу данной технологии являются: философско-социальная концепция «открытого общества» [Popper 1983; Бергсон 1994]; теория критического подхода в науке [Popper 1983; Лакатос 1967]; традиции «конструктивистского» подхода в психологии [Выготский 1999; Пиаже 1994; Palinksar 1998]; теория схем [Anderson 1984], теория когнитивной гибкости [Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson 1994]; теория читательской реакции или «ответный крити-

цизм читателя» [Rosenblatt 1994]; метакогнитивное обучение [Коул 1997; Верч 1996; Бруннер 1977; Халперн 2000; Браус и Вуд 1994; Рассел 1999, 2000; Бустром 2000]; культурно-историческая концепция развития психики человека [Выготский 1996].

Последователями и непосредственными разработчиками технологии РКМЧП являются Воган Дж. и Эстес Т. [Vaughan & Estes 1986], Огл Д. [Ogle 1986], Коллинз С. и Мангьери Дж. [Collins & Mengieri 1992], Стил Дж.Л. и Мередит К.С., Темпл Ч.А., Уолтер С. [Стил, Мередит, Темпл, Уолтер 1997, Мередит, Стил, Темпл 1998], Клустер Д. [Klooster 2002], а также Кроуфорд А., Сол В., Мэтьюз С. и МаКинстер Дж. [Темпл, Кроуфорд, Сол, Мэтьюз, МаКинстер 2004].

Целью технологии РКМЧП является формирование навыков критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс через специфическую организацию учебного процесса, опирающуюся на три основные стадии и систему специальных методических приемов для каждой стадии, последовательно реализующих, стоящие на каждой стадии задачи.

Эти три стадии («Вызов» - «Осмысление» - «Размышление») и являются технологической основой РКМЧП или ее базовой моделью, позволяющей учащимся самостоятельно определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

На методическом уровне технология представляет собой систему приемов и стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебных действий независимо от конкретного содержания.

Базовая модель задает не только определенную логику построения учебного занятия (темы, курса), но и последовательность, и способы сочетания конкретных методических приемов. Сложность самих приемов и способов их сочетания возрастает в зависимости от уровня «зрелости» учебной группы в плане когнитивного, коммуникативного и рефлексивного развития.

Именно системное использование **базовой модели** - а не отдельных приемов и стратегий технологии (которые в отдельности лишь активизируют познавательную деятельность) - способствует развитию всех компонентов критического мышления, обеспечивая тем самым развитие базовых компетенций. Однако на каждой из стадий доминируют вполне определенные процессы, позволяющие организовать обучение в полном соответствии с организационной структурой познавательной деятельности от осознания потребности и формирования мотива деятельности до получения результата, удовлетворяющего эту потребность в большей или меньшей степени.

Обобщенно структура технологии РКМЧП может быть представлена следующим образом.

Обобщенная структура базовой модели технологии РКМЧП

Стадия	Задачи данной стадии	Действия обучающихся	Структура познавательной деятельности
<p>I. Вызов Информация, полученная на этой стадии от студентов, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально - в парах - в группах - на аудитории.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • овладение навыками общения • активное участие каждого обучающегося в вызове того, что они уже знают (или думают, что знают) по данной теме; • активизация каждого обучающегося; • вызов интереса теме и определение цели ее рассмотрения 	<ul style="list-style-type: none"> • анализируют собственные знания по заданной теме • систематизирует информацию до ее изучения • демонстрируют первичные знания (себе и партнеру) посредством устной и письменной речи • задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ 	<ul style="list-style-type: none"> • Потребность <ul style="list-style-type: none"> • осознание • Мотив <ul style="list-style-type: none"> • формирование • Цель <ul style="list-style-type: none"> • выбор способов реализации мотива; • планирование деятельности; • перечень действий.
<p>II. Осмысление (Реализация смысла) Происходит непосредственный контакт с новой информацией (текст, лекция, фильм, материал учебника), работа ведется индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • поддержание интереса, активности и инерции движения, созданного во время стадии «Вызов»; • поддержание усилий обучаемых по отслеживанию и описанию собственного понимания; • создание условий для активного восприятия новой информации и ее систематизации. 	<ul style="list-style-type: none"> • вступают в непосредственный контакт с информацией (читают, слушают, смотрят, делают опыты), • используя предлагаемые учителем активные методы чтения, • делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации. 	<ul style="list-style-type: none"> • Содержание • Средства <ul style="list-style-type: none"> • выполнение действий • частные цели • операции
<p>III. Размышление (Рефлексия) Происходит творческая переработка, анализ, интерпретация, оценка изученной информации, работа ведется на аудиторию - в группах - в парах - индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • возвращение к предыдущим представлениям • активная перестройка представлений с включением новых понятий (внесение изменений или дополнений) • закрепление полученных знаний и формирование долговременного знания • создание нового смысла (присвоение знаний), «который соотносится с моими представлениями» через творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации 	<ul style="list-style-type: none"> • соотносят «старую» информацию с «новой» • стараются выразить мысли своими словами (присваивает информацию) • свободно аргументируют, обмениваются своими идеями с другими учащимися (знакомятся с различными представлениями) • анализируют собственные мыслительные операции 	<ul style="list-style-type: none"> • Результат <ul style="list-style-type: none"> • реализация мотива • удовлетворение потребности

На первой стадии – «ВЫЗОВ» - учащиеся *самостоятельно* актуализируют имеющиеся знания и смыслы в рамках заданной учебной темы и *самостоятельно* определяют направления в изучении этой темы. При этом от учителя требуется именно организация процесса воссоздания имеющихся знаний и смыслов в связи с изучаемым материалом и создание ситуации, способствующей пробуждению познавательной активности в связи с изучаемой темой. Этого можно достичь путем вовлечения учащихся в действия по созданию образов и ассоциаций, формулировке гипотез и предположений, систематизации имеющихся представлений или же путем формулировки вопросов разных уровней. Обсуждение результатов выполненных действий в парах, группах или на аудиторию приводит к созданию ситуации неопределенности, связанной с необходимостью поиска компромисса между разными представлениями или поиска нового знания. Таким образом, все предпринимаемые на данной стадии действия должны привести к осознанию потребности («Что это значит для меня лично?») и формированию мотива учебной деятельности («Зачем мне это нужно?»)

Вторая стадия – «ОСМЫСЛЕНИЕ» – направлена на реализацию смыслов, полученных на первой стадии, и *самостоятельное* сопоставление изучаемого материала с уже известными данными или представлениями. Если задачи первой стадии были успешно выполнены, и учащийся самостоятельно сформулировал свою личную цель по изучению нового материала, то все его действия на второй стадии подчиняются реализации этой цели. При этом от педагога требуется организация активной работы учащегося с новой информацией посредством предложения специфических способов, помогающих ученику отслеживать свое собственное понимание, или создание для ученика ситуации выбора адекватного поставленной цели способа ее достижения. Уже на этом этапе у учеников возникает закономерное желание сравнить свое собственное понимание или полученные результаты с пониманием или результатами другого учащегося.

Возможность соотнести разные личностные смыслы, возникающие на основании изучения нового материала, а также обсудить эффективность использованных средств предоставляет третья стадия технологии – «РАЗМЫШЛЕНИЕ» (или «рефлексия») – направленная на «встраивание» нового материала в систему прежних представлений учащегося. От педагога при этом требуется создание условий для того, чтобы учащийся смог самостоятельно систематизировать новый материал и определить направления для дальнейшего изучения предлагаемой темы. Для этого можно предложить использовать специальные приемы. Например, графические организаторы (кластер, кольца Венна, концептуальная таблица и т.п.). Для выражения личного отношения к изученному материалу существуют также различные формы письменных работ. На этой стадии опять обязательным

условием является чередование индивидуальной, групповой и аудиторной работы. Следует особо отметить, что стадия «размышления» в данной технологии никогда не ставит жирной точки в изучении определенного объема материала, наоборот, она должна способствовать созданию новой ситуации неопределенности, требующей поиска новых смыслов и способов их достижения.

Таким образом, системное – а не поэлементное - использование в образовательном процессе технологии РКМЧП может способствовать реализации компетентного подхода, поскольку ее базовая трехстадийная модель полностью соответствует организационной структуре деятельности и последовательная реализация на практике задач каждой стадии обеспечивает формирование отдельных умений (как когнитивных и рефлексивных, так и коммуникативных – через последовательную смену форм работы) или организацию уже имеющихся умений в действия по преодолению состояний ситуации неопределенности (выбора, противоречия, компромисса).

Текст 7

МЕТОД КЕЙС СТАДИ (CASE STUDY)

Существуют различные обозначения технологии обучения менеджеров case study, хотя это различия в нюансах. В зарубежных публикациях приходилось встречаться с такими подходами, как метод изучения ситуаций кейс стади (case studies), деловых историй (case stories) и, наконец, просто метод кейсов (case method). В российских, а также русскоязычных изданиях чаще всего говорится о методе конкретных ситуаций (КС), деловых ситуаций, кейс-методе, а в предисловии к переведенному на русский язык одному известному американскому учебнику по стратегическому маркетингу даже пишется о ситуационных задачах (Эткинсон, Уилсон, 2001, с. 13).

Исторически метод case studies конкретных ситуаций возник в начале XX в. в Школе бизнеса Гарвардского университета (США) как своеобразное переложение утвердившейся к тому времени технологии подготовки юристов на подготовку менеджеров. Главной особенностью метода кейс-стади было изучение студентами прецедентов, т.е. имевшихся в прошлом ситуаций из юридической или деловой практики. Особый упор делался на самостоятельную работу студентов, в процессе которой просматривалась и анализировалась бездна практического материала. В 1910 г. профессор Копленд (Copeland) стал первым использовать метод студенческих дискуссий по итогам анализа конкретных ситуаций case studies из жизни бизнеса. Первый сборник кейс стади был выпущен там же в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста метода. К середине прошлого столетия метод кейс стади приобрел четкий технологический алгоритм, стал активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском бизнес-образовании.

Особенности метода Case Studies

Метод Case Studies стал наиболее известным в программах подготовки менеджеров, в том числе в программах MBA. Он эффективен прежде всего для формирования таких ключевых профессиональных компетенций менеджеров в процессе обучения, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации.

В этом своем качестве Case Studies выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является «каркасообразующим» элементом обучения в классической, университетской системе образования. Одно из наиболее широких определений метода кейс стади было сформулировано в 1954 г.: «Это метод обучения, когда студенты и преподаватели (instructors) участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям (cases) бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совмест-

ных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод Case Studies, таким образом, включает специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию (techniques) использования этих материалов в учебном процессе».

Характерно, что в данном случае метод кейс-стади рассмотрен скорее как процесс с выделением таких его главных составляющих, как «обсуждения», «дискуссии», что, естественно, не случайно. Традиция использования Case Studies в обучении исходит из принципа «движение к истине важнее, чем сама истина».

Таким образом, метод Case Studies предполагает:

- подготовленный в письменном виде пример кейса из практики бизнеса;
- самостоятельное изучение и обсуждение кейса студентами;
- совместное обсуждение кейса в аудитории под руководством преподавателя;
- следование принципу «процесс обсуждения важнее самого решения».

Акцентирование внимания на активном участии студентов в изучении и обсуждении кейсов - это отличительная особенность именно западного стиля обучения. Оно, как известно, воплощается не только в рассматриваемом нами методе. В целом западное бизнес-образование во главу угла учебного процесса ставит самостоятельную работу студентов, их инициативность, известное «расталкивание локтями», хотя последнее и предполагает определенные «правила игры», распространяемые на работу в командах.

Несмотря на приоритет «процессной» компоненты в методе Case Studies, он не может применяться без собственно предмета обсуждения - самой конкретной ситуации. В ходе длительного развития и утверждения данной технологии бизнес-образование накопило десятки, если не сотни, тысяч кейсов, стиль которых варьируется от многостраничных гарвардских ситуаций, сознательно перегруженных информацией, до компактных и по-своему непростых, но элегантных - одно-двухстраничных, встречающихся в практике западноевропейских школ бизнеса.

Если попытаться во всем этом многообразии выделить существенные **черты конкретной ситуации** как таковой, то, пожалуй, стоит остановиться на следующих принципах.

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. В таком смысле - это «препарированная» автором ситуация из практики бизнеса. Методическая проработанность конкретных ситуаций, используемых для обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения.

Во-вторых, кейс должен соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается. Кейс потому и учебный, что учит, формирует определенные профессиональные навыки в контексте конкретного научного и методического мировоззрения. В противном случае мы получаем не целенаправленное и систематическое развитие профессиональных качеств студента, а случайное, главным образом субъективное его восприятие отдельных сторон бизнеса.

В-третьих, кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследивать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в бизнес-процессах. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации - это необходимое, хотя недостаточное условие наличия учебной ситуации.

Если задаться вопросом, что такое идеальная конкретная ситуация, то, на наш взгляд, получится, что это:

1. занимательная история конкретного бизнеса или имевшегося случая из истории данного бизнеса;
2. внутренняя интрига, головоломка, требующая решения;
3. обилие информации, анализ которой не тривиален и требует поиска дополнительной информации;
4. актуальная проблема, способная дать продолжение ситуации в будущем;
5. более или менее типичная ситуация, совпадающая в главном - «теории» вопроса.

Как и литературный жанр, разработка ситуаций, являясь творческим процессом, в содержательном отношении неформализуема, а конечный результат может быть и неожиданным для автора. Однако в любом случае необходимо соблюдение определенного формата (стандарта изложения) ситуации.

«Идеальный» комплект материалов для работы с учебным кейсом выглядит следующим образом:

1. собственно сам кейс (текст с вопросами для обсуждения);
2. приложения с подборкой различной информации, передающей общий контекст кейса (копия финансовых документов, публикации, фото и др.);
3. заключение по кейсу (возможное решение проблемы, последовавшие события);
4. записка для преподавателя с изложением авторского подхода к разбору кейса.

Работа с ситуациями в аудитории

При всей важности разработки ситуаций, всегда нужно помнить, что их потребители - обучающиеся, участники программ подготовки менеджеров. Имея на руках даже первоклассные ситуации, преподаватель может «провалиться», если не будет профессиональ-

но готов к работе с ними, не сможет сориентировать группу на особенности метода конкретных ситуаций, если не привьет обучающимся вкус к работе с ситуациями, в том числе самостоятельной. Для этого, как это ни парадоксально, необходимо избегать чрезмерного увлечения новой методикой, правильно, «без излишеств», интегрировать метод конкретных ситуаций в соответствующую программу подготовки. Прежде чем «вбрасывать» ситуации в аудиторию и думать о том, какой технологии работы с ситуацией отдать предпочтение, очевидно, нужно задаться более общими вопросами, а именно: «Какое место будет занимать разбор ситуаций в общей концепции курса или программы? Какое время будет затрачено на данную методику в общем балансе учебного времени?»

С учетом собственного достаточно большого опыта преподавания с использованием конкретных ситуаций, а также на основе анализа процессов, протекающих в западном бизнес-образовании, можно сделать вывод, что было бы методической ошибкой стремиться построить весь курс исключительно на основе рассмотрения конкретных ситуаций. На наш взгляд, такую цель нельзя рассматривать даже как некую сверхзадачу. Искусство обучения в современных условиях предполагает использование различных методов и технологий, в том числе и конкретных ситуаций, но именно - в том числе. Представляется, что в российских программах подготовки целесообразно выделять на разбор конкретных ситуаций в среднем 25-30%.

Единой, стандартизированной схемы не существует. Важнее здесь следование внутренним принципам метода конкретных ситуаций, заключающихся в инициировании самостоятельного изучения ситуаций студентами, формировании их собственного видения проблем и их решения, выработке умения дискутировать и обсуждать ситуацию со своими коллегами, преподавателями. С этой точки зрения, наряду с традиционным, классическим разбором ситуаций в малых группах и последующей презентацией в общей аудитории, можно рекомендовать для широкого распространения в российских программах подготовки, например, самостоятельный, индивидуальный письменный разбор ситуаций с последующим обсуждением в аудитории. Такой письменный разбор ситуаций продемонстрировал свою успешность в качестве одного из этапов завершающего экзамена в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров. Возможны и другие варианты сокращенного аудиторного обсуждения, при которых в группах, насчитывающих до 12—15 человек (что встречается в программах МВА), с презентацией "решения" ситуации выступает каждый студент.

Автор: Александр Михайлович Зобов, кандидат экономических наук, доцент, проректор Государственного университета управления по дополнительному профессиональному образованию; член экспертного совета по программам МВА и учебно-методического совета Управления ДО Министерства образования РФ - <http://www.elitarium.ru>

Приложение 3

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ

Текст 1

ПОНЯТИЕ «ТЕХНОЛОГИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ

В словаре иностранных слов дается следующее определение *технологии*. В переводе с греческого *Techné* - искусство, мастерство, умение и -логия - совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы объекта.

В толковом словаре этот термин определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве.

Технология - категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. Технология направлена на проектирование и использование эффективных и экономических процессов (М.Чошанов).

Педагогическая технология - есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов (П.Митчелл).

Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса (Б.Т.Лихачев).

Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей (В.М.Монахов).

Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология - это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/part3/M2>.

Текст 2

ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ

В конце 70-х годов нашего века на заседании Римского клуба (создатель его Аурелио Печчеи) был заслушан доклад "Нет пределов обучению", в котором сформировалась идея о двух типах обучения. Обучение понималось в широком смысле слова: как процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного.

Были обозначены следующие типы обучения:

- 1) поддерживающее или воспроизводящее обучение;
- 2) инновационное или развивающее обучение.

Процесс и результат поддерживающего (воспроизводящего) обучения направлен на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип процесса обучения обеспечивает преемственность социокультурного опыта; именно он и является традиционным.

Процесс и результат инновационного обучения стимулирует инновационные изменения в существующей культуре, социальной среде. Такой тип обучения помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие перед человеком и обществом проблемы.

Проблемы развития инновационного обучения, а именно: парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения широко исследуются в настоящее время.

Ученые отмечают, что одна из болевых точек нашего образования исторически связана с превалирующим развитием вербально-логического, аналитического, левополушарного мышления в ущерб синтетическому, образному, интуитивному и ситуативному, т.е. правополушарному. Устранение указанной «болевой точки» образования требует организации обучения, обеспечивающего внутренне согласованное развитие личности обучающегося.

Практика убеждает в том, что отказываться от воспроизводящего обучения нельзя. Вместе с тем необходимо устранение его негативных последствий. Это возможно при модернизации традиционного обучения, а также при сочетании и интеграции способов обучения, обеспечивающих и усвоение знаний, умений, и развитие обучающихся.

Источник: Материалы сайта Центра дистанционного обучения Белгородского государственного университета - <http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/part3/M2>.

ЗАНЯТИЕ 5 «АКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ»

Для проведения занятия выбрана стратегия «**Бортовой журнал**⁹», позволяющая выяснить первоначальные сведения по теме и организовать запрос обучающихся на последующее раскрытие темы. В начале занятия объявляется только тема и раздаётся каждому лист со схемой организации занятия (см. Приложение 1). По мере проведения занятия каждый заполняет данный лист со схемой.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Стадия «Вызов»

1. Сообщается тема лекции: «*Структурно-функциональные компоненты понятия «критическое мышление».*
2. Сообщаются ключевые понятия лекции (которые записываются каждым в личный «Бортовой Журнал» в соответствующую графу):

ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

ИНТУИЦИЯ

ТВОРЧЕСТВО

ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ

СОЗНАНИЕ

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

ПРОТИВОРЕЧИЕ

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

3. Сначала в графу «Связи, которые я могу установить» каждым индивидуально записываются осмысленные предложения, которые они могут составить с этими ключевыми словами. В каждом предложении может быть 2 и более ключевых слов. Таких фраз – предложений записывается произвольное количество. На эту процедуру отводится 5 - 7 минут!
4. По истечении времени по желанию обучающихся фразы озвучиваются. Во время опроса преподаватель про себя отмечает те моменты в предложенных фразах, которые требуют или дополнительного рассмотрения или усиления акцента.
5. Далее каждый индивидуально составляет вопросы к теме с использованием ключевых слов, на которые он хотел бы получить ответ в ходе лекции (записы-

⁹ *Burke, K. Midful School: How to assess authentic learning. Revised edition. IL: IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc. 1994. - P.85.*

ваются в соответствующую графу личного Б.Ж.). Вопросов может быть произвольное количество. На этот фрагмент работы также отводится 5 - 7 минут!

6. Обучающиеся делятся на группы по 4 - 6 человек.
7. Списки вопросов обсуждаются в группе и выбираются те вопросы, которые, по мнению членов группы, наиболее интересны и важны для раскрытия темы и хорошо сформулированы. Предлагается отобрать от каждой группы столько вопросов, чтобы в целом от всех групп их получилось 12 - 15.
8. Отобранные вопросы озвучиваются. Преподаватель записывает их на листах бумаги формата А4 и с помощью магнитов размещает на доске (они становятся как бы «путеводителем» для педагога, который читает лекцию).
9. Преподаватель размещает листы с вопросами так, чтобы они составили логику изложения материала.
10. В это время каждый из обучающихся записывает в свой «Бортовой журнал» (вторая страница) те вопросы из общего их количества на доске, ответы на которые он хотел бы записать более полно.

Стадия «Осмысление»

11. Читается лекция по теме. Вариант данной лекции приводится в приложении к данному занятию (см. Приложение 2).
12. По ходу ее чтения индивидуально вписываем «ответы» на вопросы.

Стадия «Размышление»

11. В группе обсуждаем информацию по вопросам. Каждый может дописать или вычеркнуть что-то на основе обсуждения.
12. Возвращаемся к вопросам на доске с целью выявления тех вопросов, ответы на которые не прозвучали в лекции. В зависимости от оставшегося учебного времени преподаватель или дополнительно отвечает на такие вопросы или оставляет их для домашнего задания с рекомендацией тех источников, где можно найти ответы на поставленные вопросы.
13. Выстраиваем индивидуально схему сообщения в соответствующее место Б.Ж.
14. Затем обсуждают их в группах и зарисовывают общую схему от группы фломастерами на листах бумаги формата А3.
15. Зарисованные схемы представляют всей аудитории.

Распаковка

Для обсуждения такой формы проведения занятий были разработаны задания в соответствии и уровнями мыслительной деятельности, оформленные в виде шести граней кубика (см. Приложение 3).

1. Вся группа разбивается предварительно на 6 подгрупп, каждая из них получает инструкцию по работе над одной из граней кубика.
2. Каждая группа оформляет свою «грань».
3. Демонстрирует всем результаты своей деятельности.

РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ

Приложение 1

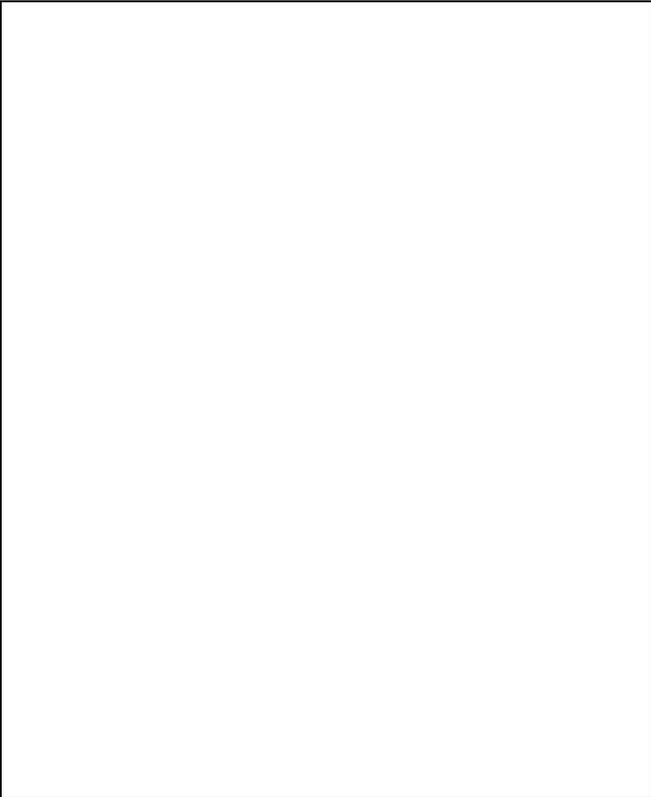
БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ

ИМЯ _____ ТЕМА _____

ДАТА _____ ВРЕМЯ РАБОТЫ _____

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ СООБЩЕНИЯ

РИСУНОК (СХЕМА)

_____	

СВЯЗИ, КОТОРЫЕ Я МОГУ УСТАНОВИТЬ:

ВОПРОСЫ:

Вопрос 1. _____

Ответ (из сообщения)

Вопрос 2. _____

Ответ (из сообщения)

Вопрос 3. _____

Ответ (из сообщения)

Вопрос 4. _____

Ответ (из сообщения)

Вопрос 5. _____

Ответ (из сообщения)

Приложение 2

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОНЯТИЯ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» (возможный текст лекции)

«Что же означает понятие «критическое мышление»?

Надо сказать, что по поводу его определения существует очень большое разнообразие мнений. С одной стороны, в русском языке «критическое» ассоциируется с чем-то негативным, отвергающим. Таким образом, для многих критическое мышление предполагает спор, дискуссию, конфликт. С другой стороны, некоторые объединяют в единое целое понятия «критическое мышление» и «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т.д. Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России это понятие стало употребляться сравнительно недавно.

Широкое вовлечение в образовательный процесс личностно-ориентированных педагогических технологий, методов и приемов, обусловленное изменением основных целей обучения – переносом акцента с усвоения знаний и умений на их использование и превращение в средство развития личностных характеристик обучающихся – привело к повышенному вниманию к осмыслению таких понятий как сознание, мышление, рефлексия. Авторы педагогических и методических исследований все чаще оперируют такими понятиями, как конструктивное мышление, познавательные мышление, критическое мышление, рефлексивное мышление. Сформировавшись в недрах науки психологии, эти понятия обретают специфические смыслы и нюансы в педагогическом контексте. К примеру, по поводу мышления разработаны целостные педагогические технологии: технология развития критического мышления (Стил, 1996); технология развития педагогической рефлексии (Стеценко, 2006). Все большее вовлечение психологических понятий в педагогическую практику, с одной стороны, выявляет все большую их полисемантическую, а, с другой, требует все большей их определенности, обусловленной феноменологическими границами их применения.

Определение понятия «критическое мышление» не явилось исключением из ряда таких психологических понятий, востребованных в настоящее время педагогикой. В различных источниках по когнитивной психологии находим следующие определения.

Критическое мышление – это «использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. Отличается

взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другое определение — «направленное мышление» (Д.Халперн, 2000).

Из других определений следует, что для критического мышления характерно:

- «построение логических умозаключений» (Simon, Kaplan, 1989);
- «создание согласованных между собой логических моделей» (Stahl, Stahl, 1991);
- «принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение (Moog, Parker, 1994) (цит. по Д.Халперн, 2000).

- «Критическое мышление - это процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний... оно включает в себя установку, плюс владение фактами, плюс ряд навыков мышления». (Б. Рассел, 1960)

«Критическое мышление - разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное «я», быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление - это поиск здравого смысла - как рассудить объективно и поступить логично с учетом, как своей точки зрения, так и других мнений; умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, весьма существенно при решении проблем» (Джуди А. Браус и Дэвид Вуд).

Джуди А. Браус и Дэвид Вуд выделили те характеристики, которые Б. Рассел определил как «ряд навыков мышления»:

Фокусирующие навыки:

1. Определение проблем, содержащихся в явном или в скрытом виде в новой информации.
2. Выявление целей: определение направления и целей изучения новой информации

Навыки сбора информации:

3. Наблюдение: получение информации при помощи одной или более сенсорных систем,
4. Формулирование вопросов, поиск новой информации через вопросы.

Навыки запоминания:

5. Кодирование: хранение информации в долговременной памяти.
6. Вызов: восстановление информации из долговременной памяти.

Навыки организации:

7. Сравнение: выявление черт сходства и различий разных объектов.
8. Классификация: группировка и обозначение объектов на основе выявленных их признаков.
9. Представление: презентация новой информации.

Навыки анализа:

10. Идентификация атрибутов и компонентов: определение характеристик или частей основных идей и понятий, содержащихся в новой информации.
11. Идентификация отношений и понятий: определение причинно-следственных связей.
12. Идентификация главных идей; идентификация центрального элемента; например, иерархия ключевых идей в сообщении или упорядочивание причин.
13. Идентификация ошибок: определение логических заблуждений и других ошибок и, где возможно, выявление вариантов их исправления.

Навыки генерирования:

14. Выводы: суммирование, выявление наиболее важной информации или идей.
15. Предсказывание: предвосхищение событий или следствий на основе имеющейся информации.
16. Разработка: объяснение дополнительных деталей, примеров или другой релевантной информации.

Навыки интегрирования:

17. Эффективное комбинирование информации для формулировки новых идей.
18. Реконструкция: переформулирование информации и идей или изменение логики, содержащейся в информации, для формулирования новых идей.

Навыки оценивания:

19. Формулирование критериев оценки информации или идей.

Проверка:

20. Проверка правильности утверждений.

Любой ли человек может мыслить критически? **Жан Пиаже** писал, что к 14—16 годам у человека наступает этап, когда критическое мышление получает свое наибольшее развитие. Вместе с тем это вовсе не означает, что навыки критического мышления в одинаковой степени развиты у каждого из нас. Более того, многие студенты вузов часто не могут выполнить те задания, которые требуют от них интеллектуальных усилий с использованием навыков критического мышления»¹⁰.

Из предложенных определений выявляются следующие общие позиции: а) *направленность* (или следование определенной цели: решение познавательной задачи); б) *во-*

¹⁰ Цит. по: Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – С.44-49

влечение в мышление понятий, суждений и умозаключений (т.е. всех основных форм мышления); в) *оценочность*; г) *взвешенность*; д) *логичность*.

Несколько позднее были обозначены и другие особенности, характерные именно для критического мышления. Из анализа, проведенного Д.Халперн, к таковым относятся: *готовность к планированию* («Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, решить, в какой последовательности их изложить, Упорядоченность мысли - признак уверенности»); *гибкость* («Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда сам не сможет стать генератором идей, мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока он не будет обладать разнообразной информацией»); *настойчивость* («Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы решаем отложить ее решение на «потом». Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении»); *готовность исправлять ошибки* («Критически мыслящий человек будет стараться не оправдать свои неправильные решения, а сделать правильные выводы, воспользоваться этой ошибкой для продолжения обучения»); *метакогнитивный мониторинг (или осознание)* («Очень важное качество, которое предполагает умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности и отслеживать ход рассуждений»); *поиск компромиссных решений* («Важно, чтобы принятые решения могли воспринять другие люди, иначе эти решения так и останутся на уровне высказываний») (Д.Халперн, 2000).

Все эти особенности проявляются в трех основных аспектах критического мышления: 1) эмоциональности; 2) творческом воображении; 3) ценностных установках.

Вовлеченность понятия «критическое мышление» (далее КМ) в педагогический процесс привела к расширению его толкования и выявлению дополнительных аспектов его сущности.

Отечественные исследователи феномена критического мышления в педагогическом процессе Д.М. Шакирова и Н.Ф. Плотникова выделили следующие понятия, позволяющие отследить умения мыслить критически: рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение. Где: «Рефлексия связана с умениями осмыслить свои действия и осознать те схемы и правила, в согласии с которыми человек действует. Критика и критичность проявляются в умении самостоятельно отстаивать свои убеждения и находить ответы на возражения; в умении анализировать информацию, мнение для оценки и проверки достоверности. В содержание критичности включается не только «оценка», но и умения диалектического мышления: умения научно использовать научные методы, принципы и правила логики (аргументация, доказательство, опровержение). Самокритика свя-

зана с критикой, но имеет свои особенности, т.к. проявляется в умении анализировать свои убеждения, аргументы для критической оценки и коррекции, самооценки и самокоррекции, умения актуализировать такие качества личности как любознательность, наблюдательность, раскованность, смелость, тактичность. Оценка и самооценка связаны с организацией контроля и самоконтроля и включают умения сопоставлять конечные результаты и цели, задачи, план деятельности; умения анализировать причины несоответствия и собственные ошибки; умения принимать решения по устранению несоответствий в работе. Оценочное суждение проявляется в умении сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение» (Д.М. Шакирова, Н.Ф. Плотникова).

Девид Клустер зафиксировал пять основных характеристик КМ, наиболее важных, на его взгляд, для педагога-практика. «Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное... критическим мышление может быть только тогда, когда оно носит индивидуальный характер... Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления... В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить... В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации... И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими...»¹¹ (Д. Клустер, 2001)

Чарльз Темпл зафиксировал в определении КМ отношения к информации, полученной от собеседника или текста (за которым тоже скрыт собеседник), и особенно выделил те моменты в ней, которые на данный момент расходятся с усвоенными ранее доводами. «КМ – умение тщательно рассматривать и уважительно относиться к доводам, с которыми мы склонны скорее не согласиться, способность оценить их качество и ту логику, с помощью которой соперник подводит нас к тому или иному выводу» (Ч.Темпл, 1997). В данном определении появляются новые позиции, ранее не выявленные исследователями психологами, а именно: поиск в новой информации несопадений с имеющимися представлениями; для этого важна актуализация имеющихся представлений на данную тему; оценка качества и логики доводов, приводящих к иным выводам, отличающимся от ваших; открытость и готовность к обсуждению своих и чужих представлений и понимания темы; уважительное отношение к несопадающим с вами доводам.

Все выявленные новые позиции относятся к совершенствованию мыслительных навыков через механизмы, свойственные только человеку, через механизм сопоставления собственного понимания и осознания собственной точки зрения и собственных доводов с

¹¹ Д. Клустер Что такое критическое мышление?//Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо.2001, № 4, С.36-40.

другими доводами и точками зрения. Из сопоставления важно вывести противоречия, которые необходимы для направления и развития мыслительных процессов. При вовлечении в процесс мышления иных точек зрения и представлений возникает необходимость проявления нравственных позиций. Уважительное отношение к иным доводам будет способствовать тому, что собеседник не закроется и предоставит возможность ознакомиться с его логикой рассуждений, что и будет способствовать процессам развития мышления. Напротив, неуважительное отношение к иным доводам может привести к «свертыванию» обсуждения и возможности увидеть иные ракурсы в известной для вас теме, а значит, пропадет и необходимость что-то додумать в данной теме. Пропадет установка и стимул к развитию мышления.

В другом определении Ч.Темпл выделяет другую сторону КМ, а именно индивидуальную проработку информации. «Критическое мышление в большей степени занимается утверждениями и их обоснованием, интерпретацией и применением» (Ч.Темпл).

Перечисленные мыслительные операции согласуются с последовательностью целей обучения, предложенной Б.Блюмом: узнавание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка (цит. по В.Оконь, 19..). На стадии узнавания информации происходит утверждение (из определения Ч.Темпла), с помощью обоснования происходит понимание информации, для интерпретации привлекаются мыслительные операции анализа и синтеза умозаключений, на последующих этапах возможно применение информации на более сложных обобщениях (категоризация знаний) и оценка ее с разных позиций

Именно индивидуальная сторона КМ подчеркивается в определениях когнитивных психологов, а также данных Шакировой и Плотниковой, представленных выше. В индивидуальной стороне выявляются две позиции. Первая позиция имеет направленность на внешний объект познания. С помощью мыслительных операций выявляются существенные связи и смыслы изучаемого явления или объекта. Вторая позиция имеет направленность на сам мыслительный процесс субъекта, его особенности, позволяющие вскрыть сущность изучаемого факта. Эта вторая позиция находит отражение в таких определениях КМ: «КМ нацелено на метапознание, как размышление на тему собственного мышления» (С.Э. Израэль, К.Л. Бауэрман, К.К. Блок); «КМ означает мышление оценочное, рефлексивное» (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек).

Иначе размышления на тему собственного мышления, названное в выше приведенных определениях «метапознание» и «рефлексия», у исследователей в области когнитивной психологии называется «осознание» или «самосознание мыслительного процесса».

«Метакогнитивное наблюдение за собственными мыслительными процессами включает в себя определение приоритетных задач для решения, оценку времени и усилий,

необходимых для решения этих задач и их составных частей, а также контроль за тем, как вы продвигаетесь к намеченной цели... Критически мыслящие люди развивают привычку к самосознанию собственного мыслительного процесса» (Д.Халперн).

Далее термины «осознание», «метапознание» и «рефлексия» мы будем считать синонимами в контексте понимания КМ.

Таким образом, если рассматривать основные компоненты КМ и внутренние связи между ними, то можно выделить их три. *Первый компонент* определяет совокупность когнитивных операций для выявления существенных связей в изучаемом факте (явлении, событии); этот компонент определяет понимание события или факта, а также построение индивидуальной картины мира и логики ее построения, противоречия в этом понимании обуславливают поиски новых когнитивных путей согласования внутренних связей. *Второй компонент* реализует социальный механизм поиска противоречий в доводах и обоснованиях, помогающих пониманию изучаемого события или факта; этот механизм предполагает вовлечение других точек зрения, доводов и обоснований, помогающих эти противоречия выявить. *Третий компонент* помогает осознать изучаемое явление за счет метакогнитивного толкования собственного познавательного процесса. Для краткости в дальнейшем выявленные компоненты мы будем называть следующим образом: первый - когнитивным, второй – социальным (или коммуникативным), третий – метакогнитивным (или рефлексивным).

Любое явление, событие или факт полнее выявляет свои существенные свойства, если раскрываются не только внутренние его связи между составляющими компонентами, но и внешние его связи с составляющими компонентами системы более высокого иерархического уровня. Не составляет исключение и такое сложное явление, как критическое мышление. Чтобы глубже понять характеристики КМ, выясним его связи и отличия от таких понятий, как «мышление», «творческое мышление», «аналитическое мышление», «интуитивное мышление», «образное мышление», «рефлексивное мышление».

В представленном перечне понятий родовым является понятие «мышление». «Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» (Педагогическая энциклопедия). Из определения следует, что мышление – процесс, в ходе которого выявляется наиболее существенное (а значит, и основные) свойства изучаемого предмета или явления через процедуру обобщения. Этот процесс разнородный и имеет определенные этапы в своем онтогенетическом развитии. Различают виды мышления в зависимости от уровня обобщения и характера используемых средств или мыслительных операций. На начальном этапе развития

мышление является наглядно-действенным. Обобщение на этом этапе происходит в ходе предметной деятельности: ребенку обязательно необходимо манипулировать определенными предметами. Таким образом, общественно и выработанные обобщенные способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения), которые ребенок усваивает с помощью взрослого из общественного опыта.

Позже возникает наглядно-образное мышление. Оно основано на формировании образов и представлений – это следующий уровень обобщений. На этом уровне не требуется манипулировать объектами, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект или событие. Наглядно-образное мышление характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Следующий уровень обобщения достигается в ходе формирования словесно-логического мышления. Это мышление развивается, когда ведущей деятельностью становится учение. Обобщение происходит в ходе усвоения понятий. Наиболее развитое мышление – это рассуждающее или словесно-дискурсивное. Оно характеризуется использованием не только понятий, но и суждений, и умозаключений, т.е. более сложных обобщенных конструкций, функционирующих на основе средств языка.

При переходе на последующие этапы, предыдущие не исчезают, они могут быть не явными или свернутыми. В таком свернутом виде они представляют основу для интуитивного мышления. Интуитивное мышление характеризуется тем, что в нем отсутствуют четко определенные этапы (свернутое восприятие всей проблемы сразу). При возможности отделения этапов и выраженности их языковыми средствами формируется словесно-логическое мышление (такое мышление называют также аналитическим). Аналитическое мышление характеризуется тем, что его отдельные этапы четко выражены и думающий может рассказать о них другому человеку. Такое мышление обычно осуществляется с относительно полным осознанием, как его содержания, так и составляющих его операций. Т.е. развитие аналитического мышления предполагает а) общение с другими для выявления смысла изучаемого и б) осознания составляющих операций мышления.

Развитое же словесно-логическое мышление или словесно-дискурсивное при специально организованном коммуникативном (или социальном) и рефлексивном (метакогнитивном) компонентах преобразуется в критическое мышление.

Полагают, что «критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления». «И критическое и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимобусловлено» (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек).

Творчество – это всегда генерация чего-то нового. Творческое мышление – это способность образовывать новые сочетания идей, отвечающих той или иной цели. Оно

может быть направлено на достижение творческого результата. Последний может быть проявлен как через внутренние признаки самого мышления (в виде формулировки вывода, гипотезы или принятия решения), так и через внешние признаки (в виде картины, стиха, реферата и т.п.). Но творческое, в отличие от критического, – это безоценочное мышление. «Творческое мышление не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил» (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек).

Таким образом, выявление внешних связей критического мышления с другими типами мышления обосновывает его структуру как наиболее полную, вбирающую в себя все остальные типы в соотношениях, определенных генетической стороной. Развитие же всех составляющих мышления должно происходить во время обучения. В основе развития мышления лежит освоение разных форм мышления: представлений, понятий, суждений, умозаключений. Представления, как основа образов, лежат в основе наглядно-образного мышления; понятия – в основе словесно-логического. В ходе освоения таких форм как суждения и умозаключения развивается словесно-дискурсивное мышление, одним из видов которого является критическое. От других видов критическое отличается целенаправленностью, активностью... в структуре критического мышления выделяют три компонента: когнитивный (генетически обусловленный соотношением типов мышления), коммуникативный и рефлексивный. Последние два компонента – коммуникативный и рефлексивный – обеспечивают развитие первого до уровня творческого. На этом основании целесообразно судить о развитии КМ по развитию его компонентов, чему могут быть посвящены наши следующие встречи.

Приложение 3

Инструкция по работе над 1-ой гранью кубика «АССОЦИАЦИИ»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит создать ассоциативный «портрет» / образ занятия.

Вы можете изобразить это в виде некоей цветовой гаммы или геометрических фигур; можете создать картину, которая возникает перед Вашим мысленным взором, когда Вы представляете это занятие; можете действительно нарисовать портрет некоего человека, в котором, по вашему мнению, отражаются особенности занятия. Одним словом, Вы можете отразить свои **ассоциации** как только Вам будет угодно.

После обсуждения в группе оформите «образ» на отдельном листе.

Инструкция по работе над 2-ой гранью кубика «ОПИШИ»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит описать ход занятия, выделяя его фазы и использованные приемы.

Описание должно быть кратким и исчерпывающим. Вы можете использовать любой графический организатор или систему обозначений.

После обсуждения в группе оформите описание на отдельном листе.

Инструкция по работе над 3-ей гранью кубика «СРАВНИ»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит сравнить активную лекцию с традиционной.

Для этого, опираясь на совместно «прожитое» занятие, Вы выделите свои основания (положения) для сравнения.

Поскольку сравнение должно быть кратким и исчерпывающим, мы предлагаем Вам составить так называемую концептуальную таблицу:

	1	2	3	4	5	6
Активная лекция						
Традиционная лекция						

Где под 1, 2, 3, 4 5, 6 понимаются те основания (положения), по которым Вы считаете целесообразным сравнить два вида лекции.

Что же нужно сделать?

Во-первых, выделить основания для сравнения;

Во-вторых, вписать в соответствующие графы то, что характерно (относительно определенного основания) для каждого вида.

После обсуждения в группе оформите таблицу на отдельном листе.

Инструкция по работе над 5-ой гранью кубика «ПРОАНАЛИЗИРУЙ»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит проанализировать активную лекцию, опираясь на совместно «прожитое» занятие.

Поскольку Ваш анализ должен быть кратким и исчерпывающим, мы предлагаем заполнить табличку «ПМП».

П: Плюс (что способствовало эффективности занятия?)	М: Минус (что «тормозило» ход занятия?)	П: Проблема (почему могут возникнуть проблемы при применении стратегии?)
---	---	--

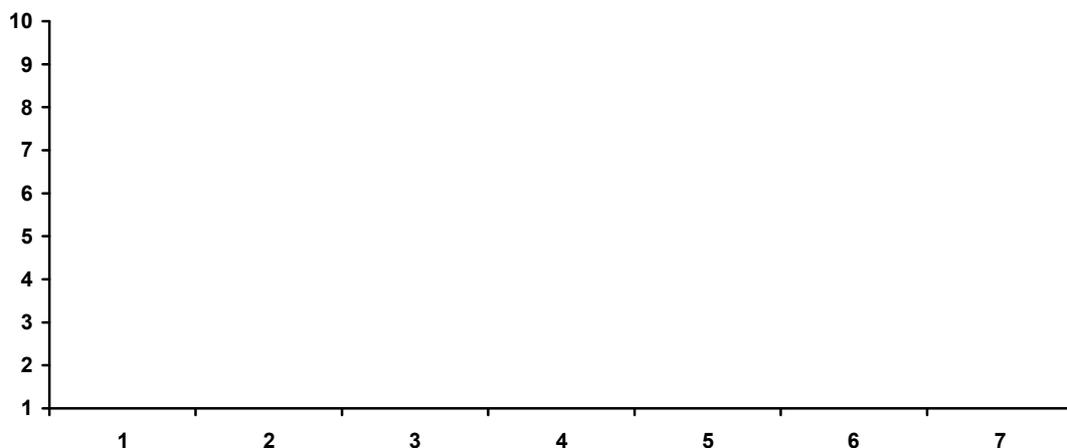
После обсуждения в группе оформите таблицу на отдельном листе.

Инструкция по работе над 4-ой гранью кубика «ОЦЕНКА»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит оценить активную лекцию, опираясь на совместно «прожитое» занятие.

Поскольку это нужно сделать быстро, кратко и исчерпывающе, мы предлагаем Вам расставить свои оценочные приоритеты относительно некоторых аспектов занятия на шкале от 1 до 10.



Где под 1, 2, 3 и т.д. (по горизонтали) понимаются те критерии (аспекты), по которым Вы считаете целесообразным оценить занятие (например, аспект взаимодействия и т.д.).

После обсуждения в группе оформите результаты на отдельном листе.

Инструкция по работе над 6-ой гранью кубика «ПРИМЕНИ»

Уважаемые участники группы!

Вам предстоит выделить те идеи, которые Вы хотели бы и могли бы взять для применения в своей деятельности, опираясь на совместно «прожитое» занятие.

Поскольку это необходимо сделать достаточно быстро, кратко и исчерпывающе, мы предлагаем Вам вести двойной дневник: фиксировать идеи в виде ключевых слов (или словосочетаний) в одной графе таблицы, а в другой графе давать краткое обоснование, почему это вам показалось интересным, или же делать любые другие заметки, касающиеся этой идеи.

Таким образом, у Вас должна получиться такая табличка:

Идеи (ключевые слова)	Пояснения

После обсуждения в группе оформите двойной дневник на отдельном листе.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ

1. Презентация портфолио

1.1. В группах, созданных из слушателей, ведущих в течение курсов выбранный ими определенный вид портфолио, осуществляется обсуждение портфолио каждого участника.

1.2. Группа оценивает портфолио по критериям, выработанным на первом занятии, и выбирает портфолио, который, по их мнению, наиболее полно соответствует всем требованиям, заложенным в критериях.

1.3. Группа представляет лучший портфолио аудитории.

2. Презентация проекта занятия

1.2. В созданных группах участники обсуждают созданные ими проекты занятий в активных методах. Формой для высказывания и фиксации отзывов о работе коллег может служить трансфертный лист.

Трансфертный лист

<i>В проекте хорошо представлено</i>	<i>Необходимо улучшить, доработать</i>
<i>Идеи, находки</i>	<i>Вопросы автору</i>

2.2. Участники групп выбирают наиболее удачный с их точки зрения проект занятия и представляют аудитории.

3.3. Презентация проектов занятий и ответная реакция, и оценка аудитории организуется в стратегии «Шесть шляп мышления Эдварда де Боно»¹². Аудитория делится на шесть групп – по числу шляп и после презентации проекта группа высказывает свое мнение в соответствии с цветом шляпы. Шляпы передаются после каждого выступления новой группы, таким образом, каждая группа «примерит» на себя каждую шляпу.

¹² де Боно Э. *Шесть шляп мышления*. - СПб: Питер-пресс, 2000. (Серия «Тренировка ума»).
Загашев И. *Как решить любую проблему*. - СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

Метод «Шесть шляп мышления»

В практику развития мышления метафору «шести шляп» ввел известный психолог Эдвард де Боно. Выражение «put on your thinking hat (cap)» (дословно: надень свою мыслительную шляпу) на русский язык можно перевести как «призадуматься, поразмыслить». Обыгрывая этот оборот, Э. де Боно предлагает «поразмыслить» шестью различными способами. Метод «шести шляп мышления» используется для разностороннего анализа каких-либо явлений, для проведения занятия по обобщению опыта (после практики, после изучения достаточно большой темы и так далее).

Белая шляпа

Белая шляпа – мыслим фактами, цифрами. Без эмоций, без субъективных оценок. Только факты!!! Можно цитировать чью-то субъективную точку зрения, но бесстрастно, как цитату.

Желтая шляпа

Позитивное мышление. Необходимо выделить в рассматриваемом явлении позитивные стороны и (!!!) аргументировать, почему они являются позитивными. Нужно не просто сказать, что именно было хорошо, полезно, продуктивно, конструктивно, но и объяснить, почему.

Черная шляпа

Противоположность желтой шляпе. Нужно определить, что было трудно, неясно, проблематично, негативно, вхолостую и – объяснить, почему так произошло. Смысл заключается в том, чтобы не только выделить противоречия, недостатки, но и проанализировать их причины.

Красная шляпа

Это – эмоциональная шляпа. Нужно связать изменения собственного эмоционального состояния с теми или иными моментами рассматриваемого явления. С каким именно моментом занятия (серии занятий) связана та или иная эмоция? Не нужно объяснять, почему Вы пережили то или иное эмоциональное состояние (грусть, радость, интерес, раздражение, обиду, агрессию, удивление и так далее), но лишь осознать это. Иногда эмоции помогают нам точнее определить направление поиска, анализа.

Зеленая шляпа

Это – творческое мышление. Задайтесь вопросами: «Как можно было бы применить

тот или иной факт, метод и т.д. в новой ситуации?», «Что можно было бы сделать иначе, почему и как именно?», «Как можно было бы усовершенствовать тот или иной аспект?» и др. Эта «шляпа» позволяет найти новые грани в изучаемом материале.

Синяя шляпа

Это - философская, обобщающая шляпа. Те, кто мыслит в «синем» русле, старается обобщить высказывания других «шляп», сделать общие выводы, найти обобщающие параллели и так далее. Группе, выбравшей синюю шляпу, необходимо все время работы поделить на две равные части. В первой части: походить по другим группам, послушать, что они говорят, а во второй части – вернуться в свою «синюю» группу и обобщить собранный материал. За ними – последнее слово.

4. Заполнение анкет по итогам курсов

АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА ПЕДАГОГОВ О РЕЗУЛЬТАТАХ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Уважаемые коллеги!

Просим выбрать наиболее подходящий ответ на следующие вопросы. Ваши ответы не будут идентифицированы в печати или использованы в качестве рекламы. Они будут суммированы с другими ответами участников опроса и представлены в статистических показателях.

1. Уровень Ваших знаний по тематике курсовой подготовки до прохождения обучения:
 - не имел вообще
 - имел общее представление
 - имел неполные знания
 - обладал достаточно полными знаниями
 - имел все необходимые знания для работы в новых условиях

2. Насколько Вы удовлетворены результатами своего обучения:
 - учили тому, чему нужно, и так, как нужно
 - учили тому, чему нужно, но не так, как нужно
 - учили не тому, чему нужно, но достаточно хорошо
 - учили не тому, чему нужно, и не так, как следовало бы
 - не знаю, что и сказать

3. Укажите, как вы оцениваете уровень полученных Вами профессиональных знаний:
 - очень высокий
 - высокий
 - выше среднего
 - не высокий
 - очень низкий
 - не знаю, что и сказать

4. Считаете ли Вы, что полученные знания достаточны для решения проблем, с которыми Вы сталкиваетесь в своей практической деятельности:
- уверен, что достаточны
 - в основном достаточны, остальное можно приобрести самостоятельно , в процессе деятельности
 - сомневаюсь, так как знания не полные, это может мешать эффективной работе
 - знания не достаточны, чтобы приступить к работе
 - затрудняюсь ответить
5. Насколько Вы уверены в успешности применения полученных знаний на практике:
- полностью уверен
 - в основном уверен
 - скорее не уверен
 - абсолютно не уверен
 - не знаю, что и сказать
6. Считаете ли Вы, что полученные знания помогут Вам успешно решить профессиональные задачи, стоящие перед Вами:
- безусловно, да
 - кое-какие
 - скорее, да
 - скорее, нет
 - точно, нет
 - затрудняюсь ответить
7. Каким было Ваше отношение к предлагаемым инновациям до обучения:
- Считал бесполезным
 - Сомневался в необходимости использования
 - Сомневался в возможности применения
 - Вызывало интерес
 - Уверен в его эффективности и необходимости использования в процессе обучения
 - Затрудняюсь ответить
 - Свой ответ _____
8. Как Вы относитесь к предлагаемым инновациям на данный момент:
- Считаю бесполезным
 - Сомневаюсь в необходимости использования
 - Сомневаюсь в возможности применения
 - Вызывает интерес
 - Уверен в его эффективности и необходимости использования в процессе обучения
 - Затрудняюсь ответить
 - Свой ответ _____

Спасибо за сотрудничество!
Успехов!

**АНКЕТА ОЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ
на курсах повышения квалификации**

1. Оцените результативность обучения по 10-балльной шкале (1-неудовлетворительно, 10 – отлично):

Критерии оценки	Оценка
1. Соответствие содержания программы ожиданиям	
2. Актуальность полученных знаний	
3. Новизна полученной информации	
4. Понятность изложенного материала	
5. Практическая ценность материала, применимость в работе	
6. Качество методических материалов	
7. Соответствие уровня подготовки требованиям рынка труда	

2. Оцените организацию учебного процесса по 10-балльной шкале (1-неудовлетворительно, 10 – отлично):

Критерии оценки	Оценка
1. График обучения	
2. Работа персонала деканата	
3. Материальная база университета	
4. Квалификация профессорско-преподавательского состава	

3. Что вас приятно удивило?

4. Какие недостатки необходимо исправить?

5. Будете ли вы рекомендовать пройти повышение квалификации по данной программе своим коллегам?

_____ дата

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В вышедших в 2009–2010 годах Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения сформулированы образовательные цели обучения, фиксирующие переход от «знаниевого», гностического подхода к деятельностному подходу. Реализация компетентного подхода, заявленного во ФГОС, означает перенос акцента с целей формирования прочных систематизированных знаний к целям формирования способностей к активной профессиональной деятельности. Знания становятся не основной и единственной целью образования, а средством развития профессиональных и общекультурных компетенций студентов.

Важно, что обсуждение в интерактивном режиме новых требований ФГОСов в процессе обучения на курсах «Современные образовательные технологии в контексте федеральных государственных федеральных стандартов третьего поколения», приводит к пониманию необходимости кардинального изменения организации учебного процесса, всей системы отношений в учебном процессе.

В ходе курсовой подготовки преподаватели знакомятся со спектром современных педагогических технологий, создающими условия для реализации новых подходов к организации учебного процесса, определяют возможности применения различных технологий, стратегий, методов, приемов в собственных учебных курсах для реализации компетентного подхода.